



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Schule von Moment zu Moment – Ein Plädoyer, der
Zeit in der Schule mehr Wert(e) zu verleihen“

verfasst von / submitted by

Björn Rammel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Zusammenfassung

Ziel der Arbeit:

Diese Arbeit erforscht den Zusammenhang zwischen dem Konzept der Achtsamkeit und dem unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Die Forschungsfrage lautet: Wie wirkt sich ein MBSR-Kurs aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen auf den Unterrichtsalltag aus?

Design/Herangehensweise/Methode:

Zu Beginn wurde das Konzept der Achtsamkeit erfasst und in den Kontext des Schulwesens sowie des unterrichtlichen Handelns gesetzt. Weiterhin wurden eine Beschreibung des Mindfulnessbased Stress Reduction Programmes (MBSR) sowie eine qualitative Untersuchung vorgenommen. Dabei wurden drei Interviewproband/innen anhand eines halbstrukturierten Fragebogens interviewt und deren Beschreibungen mithilfe der interpretativen phänomenologischen Analyse untersucht. Im Vordergrund der Analyse stand die Erforschung der Erfahrungswelt Unterrichtsalltag und die Auswirkungen des MBSR-Kurses auf diese Erfahrungswelt.

Ergebnisse:

Die Arbeit zeigt, dass das in dieser Arbeit vertretene Konzept der Achtsamkeit eine hilfreiche Ressource für Lehrpersonen darstellen kann, um die Anforderungen des Unterrichtsalltages erfolgreich zu bewältigen. Der Einfluss von Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit hat sich vor allem auf die Selbst- und Sozialkompetenzen der Lehrpersonen bezogen. Veränderungen wurden von den Proband/innen vor allem in den Bereichen Präsenz, zwischenmenschliche Kontakte, emotionale Stabilität, Reflexion und Perspektive auf fordernde Situationen wahrgenommen.

Limitationen:

Die Arbeit bietet keine verallgemeinerbaren Ergebnisse, sondern ausschließlich die Generierung von Hypothesen zum Zusammenhang von Achtsamkeit und dem unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen.

Diskussion:

Die Arbeit soll zur weiteren Forschung und zur zunehmenden Integration der Ressource Achtsamkeit in den Schulalltag anregen. Insbesondere die Arbeit mit größeren Gruppen von Proband/innen, mit Schüler/innen oder weitere qualitative Analysen könnten zum besseren Verständnis des Zusammenhangs von Unterricht und Achtsamkeit beitragen.

Abstract

Purpose:

This paper investigates the connection between the concept of mindfulness and educational actions of teachers. The research question was: How does participation in MBSR-programs influence everyday schooldays based on the subjective evaluation and experience of interviewed teachers?

Design/Approach/Methodology:

First, the concept of mindfulness was captured and put into the context of the school system and that of educational actions. Furthermore, mindfulness-based stress reduction programs (MBSR) were defined. Qualitative research was conducted, hence three subjects were interviewed on the basis of a semi-structured questionnaire and their descriptions were analysed with the interpretative phenomenological analysis. The focus of the analysis was on the investigation of lived experiences of everyday schooldays and the impact of the MBSR thereon.

Findings:

This paper shows that the given concept of mindfulness possibly poses a supportive resource for teachers to successfully deal with the demands of everyday schooldays. The influence of the experiences with mindfulness referred especially to self- and social competencies. Changes were especially observed by the subjects in the areas of being present, interpersonal contact, emotional stability, reflection and the perspective on demanding situations.

Research limitations:

This paper does not provide generalizable findings but solely generates hypotheses about the connection of mindfulness and educational actions of teachers.

Practical implications:

This paper aims to encourage further research and the increasing integration of the resource mindfulness into everyday schooldays. Especially research using bigger groups of subjects, investigating pupils or further qualitative research is promising to enhance our understanding of the connection between mindfulness and education.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Björn Rammel, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nützen und mich bei Herrn ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Mag. Dr. Konrad Kleiner für seine Offenheit bei der Auswahl meines Themas, sowie für seine Unterstützung bei der Verfassung der Arbeit bedanken. Außerdem möchte ich mich bei meiner Lebensgefährtin Mariella Kropshofer, BA, BSc für ihre unermüdliche Unterstützung und die vielen aufmunternden Worte bedanken. Ein großer Dank gilt auch meinem Stiefvater Klaus Preining, BA, MA, Frau Mag. Julia Schichor und Frau Siegrun Gansch, BA für ihre Unterstützung bei der Korrektur meiner Arbeit. Weiters möchte ich mich bei meiner Mutter DSA Mag. Anita Preining bedanken, deren Erziehungsstil mit ausschlaggebend für mein Interesse an dem Konzept der Achtsamkeit war. Ein besonderer Dank gilt weiterhin Dr. Karlheinz Valtl, der mich in seinem Seminar Pädagogik der Achtsamkeit zur Verfassung dieser Arbeit inspiriert hat, sowie meinen Kampf-Kunst-Lehrern Markus Neugschwandtner, Josef Stich und Bernhard Stich für ihre unendliche Geduld und ihre Einsichten in das Konzept der Achtsamkeit. Abschließend möchte ich mich herzlich bei allen Interviewproband/innen für ihre Zeit, ihre Offenheit und die inspirierenden Gespräche bedanken, denn ohne ihr Engagement wäre die Verfassung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
2 Achtsamkeit: Eine Begriffsklärung aus unterschiedlichen Perspektiven	12
2.1 Aktuelle Definitionen der Begriffe Achtsamkeit und mindfulness	12
2.2 Das Konzept der Achtsamkeit und seine buddhistische Wurzel	25
2.2.1 Das „Satipatthāna Sutta“ als Basis für das Konzept der Achtsamkeit	28
2.2.2 Kritik am säkularen Mindfulness-Konzept und an Nyanaponika.....	29
2.3 Eine historische Perspektive auf die Entstehung des „Achtsamkeitsbooms“	31
2.4 Achtsamkeit im Kontext von Gewohnheit	33
2.5 Der Begriff der Meditation	35
2.6 Conclusio und Arbeitsdefinition des Begriffs Achtsamkeit	42
3 Achtsamkeit im Kontext von Schule und der <i>guten</i> Lehrperson	45
3.1 Konsens oder Konflikt? Werte der Achtsamkeit im Kontext des Schulsystems	45
3.2 Die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Selbst- und Sozialkompetenz	48
3.2.1 Der Kompetenzbegriff.....	48
3.2.2 Selbst- und Sozialkompetenz	50
3.3 Was brauchen Lehrer/innen für den Unterricht?	53
3.3.1 Gute Lehrer/innen?.....	53
3.4 Achtsamkeitsforschung im Schulsystem	60
4 Mindfulnessbased Stress Reduction (MBSR)	74
4.1 „Acquired Intelligence“ und „Already Completed Intelligence“	77
4.2 Der MBSR-Kurs	78
4.2.1 Awareness of Breath	79
4.2.2 Sitz-Meditation.....	81
4.2.3 Hatha Yoga	85
4.2.4 Body-Scan Meditation	86
4.2.5 Walking Meditation	88
4.2.6 Detaillierter Überblick über den Ablauf des MBSR-Kurses.....	89
5 Empirische Forschung – Methode, Analyse und Ergebnisse	98
5.1 Interpretative phänomenologische Analyse.....	98
5.1.1 Der halbstrukturierte Interviewleitfaden.....	101
5.1.2 Auswahl der Interviewproband/en/innen	102
5.2 Analyse der Interviews	103
5.2.1 Interview A.....	103
5.2.2 Interview B.....	118
5.2.3 Interview C	125
5.3 Interviewübergreifende Analyse	134

5.3.1 Aspekte der Präsenz	134
5.3.2 Emotionale Aspekte.....	135
5.3.3 Zwischenmenschliche Aspekte.....	135
5.3.4 Die Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag.....	136
5.3.5 Die Achtsamkeitspraxis der Proband/innen	137
5.3.6 Ergebnisse der Interviewübergreifenden Analyse	137
6 Conclusio	140
7 Literaturverzeichnis	144
8 Abbildungsverzeichnis	149
9 Anhang	150
9.1 Transkripte.....	150
9.1.1 Transkript A	150
9.1.2 Transkript B	171
9.1.3 Transkript C.....	193
9.2 Emergent Themes	213
9.2.1 Emergent Themes – Transkript A	213
9.2.2 Emergent Themes – Transkript B	216
9.2.3 Emergent Themes – Transkript C.....	219
9.3 Emergent Themes sortiert nach Gruppen	222
9.3.1 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript A.....	222
9.3.2 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript B.....	227
9.3.3 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript C.....	231
9.3.4 Emergent Themes Interview A, B und C.....	234
9.4 halbstrukturierter Interviewleitfaden.....	239
9.4.1 Dimensionen	239
9.4.2 Leitfragen	240

1 Einleitung

Achtsamkeit wurde in den letzten Jahren zu einem Schlagwort, welches einer zunehmenden Burn-Out-Rate sowie einer sich schnell verändernden Lebenswelt entgegengesetzt wird. *Achtsamkeit* wird dabei oft mit Entschleunigung, Gesundheit und Lebensglück gleichgesetzt. Kurz gesagt, wer achtsam ist, kann alles besser. Dieser Achtsamkeitsboom, der vor allem in den USA der Sechziger- und Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts seinen Ursprung hatte, hat mittlerweile auch die Hochschulausbildung in Österreich erreicht. Beispielsweise wird an der Universität Wien von Karlheinz Valtl ein Seminar mit dem Titel „Pädagogik der Achtsamkeit“ angeboten, das am Ende jedes Semesters in einem Symposium für *Achtsamkeit in der Bildung* gipfelt. Darüber hinaus wird an der pädagogischen Hochschule Wien/Krems ein neuer Masterlehrgang mit dem Titel „Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen“ angeboten. Außerdem gibt es derzeit an der Sigmund Freud Privatuniversität einen eigenen Universitätslehrgang mit dem Titel „Achtsamkeit in medizinischen, psychosozialen und pädagogischen Berufen“. Es zeigt sich also, dass *Achtsamkeit* inzwischen auch die Wissenschaft von ihrer Wirksamkeit überzeugt hat. Allerdings bleibt dabei die Frage offen, was unter dem Konzept *Achtsamkeit* überhaupt verstanden wird und welche Ziele damit wirklich verfolgt und erreicht werden können. Jon Kabat-Zinn (2013) beantwortet diese Frage für sich unter anderem mit seinem Buch *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Kabat-Zinn (2013) betrachtet *Achtsamkeit* dabei als Werkzeug mit dem Ziel, Stress, Schmerz und Krankheiten zu lindern. Allerdings lässt der Autor keine Gelegenheit aus, um zu betonen, dass *Achtsamkeitsübungen* kein Ziel hätten. Wer der Meinung ist, dass dies ein Widerspruch in sich ist, steht dabei vor einem Paradoxon, welches die Erklärungen des Achtsamkeitskonzeptes auf Schritt und Tritt begleiten. Diese starke Verbindung zu seiner philosophischen Grundlage ist dabei die größte Stärke und gleichzeitig die größte Schwäche der *Achtsamkeit*. Es führt dazu, dass die Erforschung von *Achtsamkeit* nach wissenschaftlichen Richtlinien vor eine Reihe an Herausforderungen gestellt wird, da die Philosophie der Wissenschaft, je nach Achtsamkeitskonzept, mit der Philosophie der *Achtsamkeit* nur unter dem Eingeständnis von Kompromissen in Einklang gebracht werden kann. Die wesentlichste Schwierigkeit ist dabei, dass die Erfahrung von *Achtsamkeit* nur bedingt durch die Sprache vermittelt werden kann. *Achtsamkeit* ist dabei ein Konzept, welches durch praktische Erfahrung verstanden wird und nicht durch dessen Beobachtung und Beschreibung. *Achtsamkeit* ist somit im Rahmen der Kommunikation nicht wirklich oder nur unter großen Abstrichen aufgrund von Beschreibungen, Erklärungen und Beobachtungen intersubjektiv nachvollziehbar. Darüber hinaus führt die Prägung des Achtsamkeitskonzeptes durch individuelle Vorstellungen und Konzepte, sowie die ständige Veränderung der *Achtsamkeit* von Moment zu Moment de facto dazu, dass das wissenschaftliche Kriterium der Reliabilität unerfüllbar ist. Nichtsdestotrotz scheint der praktische Wert des Konzeptes so hoch

zu sein, dass die wissenschaftliche Forschung nicht in der Lage ist, auf eine eingehende Befassung mit dem Konzept zu verzichten. Dies zeigt vor allem die beinahe unüberblickbare Fülle an wissenschaftlichen Texten und Forschungen zum Thema *Achtsamkeit*, von denen jene, welche für diese Arbeit als wesentlich betrachtet wurden, in den Kapiteln 2, 3.4 und 4 aufgearbeitet wurden. Innerhalb der wissenschaftlichen Forschung stehen laut Schmidt (2015, S. 21) dabei vor allem medizinische, psychologische, neurologische sowie mittlerweile auch pädagogische und andere arbeitsplatzbezogene Aspekte im Vordergrund. *Achtsamkeit* wird dabei meist als Werkzeug zur Veränderung und/oder Verbesserung entweder der gesamten oder nur spezifischer Bereiche der eigenen Lebenswelt betrachtet. Im pädagogischen Kontext bezieht sich die Forschung vor allem auf die Auswirkungen von achtsamkeitsbezogenen Übungen auf die Lernleistung der Schüler/innen sowie auf die Fähigkeit der Lehrer/innen, mit den täglichen Anforderungen des Unterrichts zurechtzukommen beziehungsweise auf deren Fähigkeit bestimmte Qualitätsmerkmale guten Unterrichts zu erfüllen. Innerhalb dieser Arbeit wurden aufgrund der ursprünglichen Forschungsfrage, *wie wirkt sich ein MBSR-Kurs aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen auf den Unterrichtsalltag aus*, beinahe ausschließlich Forschungen zu den Kompetenzen und Ressourcen der Lehrperson berücksichtigt. Im Hinblick darauf lässt sich der Forschungsstand im Wesentlichen mit der Feststellung zusammenfassen, dass achtsamkeitsbezogene Trainingsinterventionen eine zusätzliche Ressource darstellen, um die Anforderungen des Unterrichtens und die damit einhergehenden Belastungen erfolgreich bewältigen zu können. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die Trainingsinterventionen der unterschiedlichen Untersuchungen als höchst heterogen zu bezeichnen sind und somit eine Verallgemeinerung nicht angemessen scheint. Daher bezieht sich diese Arbeit auf das MBSR-Programm nach Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer und Koerbel (2017), welches sich seinerseits auf einen genau definierten und breit erforschten Trainingsablauf bezieht und somit besonders geeignet für die wissenschaftliche Erforschung von achtsamkeitsbasierten Trainings erscheint. Näheres zu diesen Beschreibungen findet sich dabei in Kapitel 3 und am Beginn des Kapitels 4 dieser Arbeit. Die ursprüngliche Forschungsfrage verlangte außerdem die Klärung der Fragen, wie die Begriffe *mindfulness* beziehungsweise *Achtsamkeit* verstanden werden können, in welcher Beziehung das Konzept der *Achtsamkeit* zum Schulwesen allgemein sowie im Speziellen zum österreichischen Schulwesen steht und in welcher Beziehung das Konzept der *Achtsamkeit* zum Konzept des Unterrichtens steht. Die Arbeit stützt sich bei der Erfassung von *Achtsamkeit* in Kapitel 2 einerseits auf Wörterbücher, anhand welcher eine Reflexion der sprachlichen Ausdrücke, mit welchen *Achtsamkeit* umschrieben wird, durchgeführt wurde, andererseits wurde in der Arbeit das Konzept der *Achtsamkeit* aufgrund der umfassenden Einbeziehung von wissenschaftlicher Literatur beschrieben. Danach wurde aufgrund der Ergebnisse der vorhergehenden Beschreibungen eine für diese Arbeit passende Arbeitsdefinition des

Konzeptes der *Achtsamkeit* erstellt. Bei der Erstellung der Arbeitsdefinition wurden vor allem die Texte der Autor/innen Grossman und Reddemann (2016), Schmidt (2015) und Kabat-Zinn (2015) berücksichtigt. Das Kapitel 2 untergliedert sich dabei in sechs Unterkapitel: 2.1 Aktuelle Definitionen der Begriffe Achtsamkeit und mindfulness, 2.2 Das Konzept der Achtsamkeit und seine buddhistische Wurzel, 2.3 Eine historische Perspektive auf die Entstehung des „Achtsamkeitsbooms“, 2.4 Achtsamkeit im Kontext von Gewohnheit, 2.5 Der Begriff der Meditation und 2.6 Conclusio und Arbeitsdefinition. Die Klärung der Fragen, in welcher Beziehung das Konzept der Achtsamkeit zum Schulwesen allgemein sowie im Speziellen zum österreichischen Schulwesen steht und in welcher Beziehung das Konzept der Achtsamkeit zum Konzept des Unterrichtens steht, findet sich weiterhin in Kapitel 3. Die Arbeit stützt sich dabei sowohl auf Gesetze als auch auf rechtlich bindende Vorgaben wie beispielsweise den Lehrplan. Andererseits orientiert sich die Arbeit an Theorien zu den für professionellen Unterricht notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wozu eine Lehrperson in der Lage sein muss, um in weiterer Folge Inhalte und Fähigkeiten in Form von Kompetenzen an Schüler/innen zu vermitteln und wie dies mit dem Konzept der *Achtsamkeit* verknüpft werden kann. Das Kapitel ist zur Beantwortung dieser Frage in folgende vier Unterkapitel gegliedert: 3.1 Konsens oder Konflikt? Werte der Achtsamkeit, im Kontext der Werte des österreichischen Schulsystems, 3.2 Die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Selbst- und Sozialkompetenz in der Schule, 3.3 Was brauchen Lehrer/innen für den Unterricht und 3.4 Achtsamkeitsforschung im Schulsystem. Weiterhin findet sich in Kapitel 4 eine genaue Beschreibung des MBSR-Programmes, der einzelnen Achtsamkeitsübungen, sowie eine Reflexion zur wissenschaftlichen Erforschung des Programmes. Die Beschreibung des Programmes basiert dabei auf dem offiziellen Curriculum-Guide (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017). In Kapitel 5 befindet sich die empirische Forschung der Arbeit. Dazu wurden drei Lehrpersonen in qualitativen und halbstrukturierten Interviews zu der oben beschriebenen Forschungsfrage interviewt. Aufgrund der erwähnten Schwierigkeiten zur wissenschaftlichen Erforschung des Konzeptes der *Achtsamkeit* wurde in dieser Arbeit für die Erforschung des Konzeptes die Methode der interpretativen phänomenologischen Analyse gewählt. Laut Smith, Flowers und Larkin (2009) hat diese Methode vor allem das Ziel, den Sinnkonstruktionsprozess des/der Proband/in aus einer spezifischen Erfahrung transparent zu machen und in weiterer Folge, im Rahmen der Analyse das Ergebnis dieses Prozesses, mit dem Kontext von wissenschaftlichen Theorien und anderen Sinnkonstruktionsprozessen zu verbinden. Das bedeutet, im Zentrum steht das Erforschen der Erfahrungswelt des/der Proband/in und die anschließende Interpretation dieser Beschreibungen. Dies erscheint deshalb sinnvoll, weil Aspekte des Konzeptes der *Achtsamkeit* vor allem in der gelebten Erfahrung sichtbar werden. Diese Methode erfordert darüber hinaus ein eingehendes Interview über die spezifische Erfahrung eines/einer Proband/in und eine detaillierte Beschäftigung mit

den einzelnen Interviews, wodurch auch die Anzahl der Interviews aufgrund der Kapazitäten dieser Arbeit beschränkt werden musste. Nach der eingehenden Analyse der Interviews, welche unter Kapitel 5.2 Analyse der Interviews zu finden ist, wurde außerdem eine Interviewübergreifende Analyse der Interviews durchgeführt, welche ihrerseits unter Kapitel 5.3 Interviewübergreifende Analyse dargestellt ist. Außerdem finden sich im Kapitel 5.1 Interpretative phänomenologische Analyse eine eingehende Beschreibung der Methode sowie die Beschreibung der Kriterien für die Auswahl der Proband/innen. Das Kapitel 6 Conclusio formuliert eine abschließende Schlussfolgerung, welche die Ergebnisse der Interviewanalysen mit dem Rest der Arbeit verknüpft. Ziel der Arbeit ist es, Überlegungen über die Qualität der Unterrichtszeit vor allem aus der Perspektive der Lehrperson anzubieten und den Charakter des Einflusses des Konzeptes der *Achtsamkeit* auf diese Qualität zu erforschen. Die Arbeit zeigt dabei, dass die Qualität von Unterricht zu einem Teil von dem Entwicklungsstand der Selbst- und Sozialkompetenzen von Lehrpersonen abhängig ist, sowie dass das Konzept der *Achtsamkeit* einen nennenswerten Einfluss auf diesen Entwicklungsstand hat. Die Vermittlung von Inhalten, Werten, Kompetenzen etc., kurz gesagt die Erfüllung des Lehrauftrages in Gestalt des Lehrplanes sowie die Aufgabe der Schule, wie sie im Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt ist, beruhen in diesem Sinn unter anderem auch auf den Fähigkeiten der Lehrperson in Bezug auf seine/ihre Selbst- und Sozialkompetenzen. Diese Arbeit stellt in dieser Hinsicht ein Plädoyer für die Nutzung des Potenzials einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* als Ressource für Lehrpersonen dar, um der Zeit in der Schule, genauer gesagt jedem Augenblick, einen besonderen Wert, den Wert des achtsamen Umgangs mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit Inhalten, zu verleihen.

2 Achtsamkeit: Eine Begriffsklärung aus unterschiedlichen Perspektiven

In diesem Abschnitt soll der Begriff Achtsamkeit näher charakterisiert und anschließend reflektiert werden. Vorrangiges Ziel ist die Konstruktion einer fundierten Arbeitsdefinition der Begriffe Achtsamkeit und mindfulness. Im Hinblick auf die Erforschung der Auswirkungen eines „mindfulness-based“ Programmes in dieser Arbeit handelt es sich bei diesem Begriff um einen wesentlichen Grundbaustein, auf den sich die weiteren Ausführungen beziehen werden. Daher ist es besonders zentral, den Begriff in seiner vielschichtigen Bedeutung zu ergründen. An dieser Stelle wird angemerkt, dass der englische Begriff mindfulness und der deutsche Begriff Achtsamkeit in dieser Arbeit synonym verwendet werden.

2.1 Aktuelle Definitionen der Begriffe Achtsamkeit und mindfulness

In diesem Kapitel stehen vor allem die sprachliche Klärung der Begriffe, sowie die Reflexion aktueller Definitionen im Vordergrund. Ausgangspunkt der Erläuterungen ist dabei die Tatsache, dass die Übersetzung des Begriffes mindfulness mit dem deutschen Wort Achtsamkeit exemplarisch durch die Website Pons (2018) belegt werden kann. Grundsätzlich wird der Begriff *mindfulness* in der Onlineversion der Oxford Dictionaries (2018) für Englisch folgendermaßen definiert: „The quality or state of being conscious or aware of something“, sowie „A mental state achieved by focusing one's awareness on the present moment, while calmly acknowledging and accepting one's feelings, thoughts, and bodily sensations, used as a therapeutic technique“. In den folgenden Erläuterungen zum Konzept der Achtsamkeit wird deutlich werden, dass beide Varianten der Definition eine wesentliche Rolle im Verständnis des Begriffes spielen. In der Online-Version des Dudens (2018) finden sich zum deutschen Begriff Achtsamkeit folgende Synonyme: „Aufmerksamkeit, Augenmerk, Genauigkeit, Gründlichkeit, Interesse, Konzentration, Sammlung, Sorgfalt, Teilnahme, Umsicht, Vorsicht, Wachsamkeit“. In den folgenden Erläuterungen wird sich zeigen, dass vor allem die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration wesentliche Aspekte in Bezug auf das Verständnis von Achtsamkeit innerhalb dieser Arbeit sind.

Stefan Schmidt (2015, S. 21-42) bietet in seinem Artikel „Der Weg der Achtsamkeit. Vom historischen Buddhismus zur modernen Bewusstseinskultur“ eine detaillierte Beschreibung über die Herkunft des Begriffs. Laut Schmidt (2015, S. 21-42) gäbe es derzeit ein immer größer werdendes Interesse am Konzept der Achtsamkeit, sowie auch eine immer zunehmende Akzeptanz diesem Konzept gegenüber. Bei einer solchen Verallgemeinerung muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich diese bei Schmidt (2015) vermutlich vor allem auf die Aufarbeitung des Konzepts innerhalb der westlichen Welt bezieht. Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieser vermehrten Akzeptanz könnte beispielsweise sein, dass aktuell im Rahmen der

Lehrer/innenbildung der Universität Wien von Karlheinz Valtl ein Seminar mit dem Titel „Pädagogik der Achtsamkeit“ angeboten wird, das am Ende jedes Semesters in einem Symposium für Achtsamkeit in der Bildung gipfelt. Darüber hinaus wird an der pädagogischen Hochschule Wien/Krems ein neuer Masterlehrgang mit dem Titel „Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen“ angeboten. Außerdem gibt es an der Sigmund Freud Privatuniversität einen eigenen Universitätslehrgang mit dem Titel „Achtsamkeit in medizinischen, psychosozialen und pädagogischen Berufen“. Diese Beispiele verdeutlichen also, dass das Konzept der Achtsamkeit durchaus auf wissenschaftlicher Ebene in der Aus- und Weiterbildung Anerkennung findet. Schmidt (2015, S. 21) schreibt dazu:

„Nun weiten sich die Anwendungsfelder aus – Achtsamkeit wird auch erfolgreich in der Schule und am Arbeitsplatz eingesetzt.² Die wissenschaftliche Erforschung dieser Anwendungen und ihre Konzeptionierung in Psychologie, Medizin und Neurowissenschaften haben zu dieser Etablierung maßgeblich beigetragen. Der nächste Schritt wird vermutlich sein, Achtsamkeit im Rahmen einer *Kultur des Bewusstseins*³ als ein allgemeingültiges Prinzip einer guten und glücklichen Lebensführung zu begreifen.“

Dabei stellt sich allerdings die Frage, was unter dem Begriff Achtsamkeit nun genau verstanden werden soll. Als Ausgangspunkt für die Diskussion dieser Frage soll an dieser Stelle die Definition von Kabat-Zinn angeführt werden. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass diese auch die Basis für das, in dieser Arbeit erforschte, MBSR-Programm darstellt. Kabat-Zinn definiert dabei allerdings nicht den deutschen Begriff *Achtsamkeit*, sondern den englischen Begriff *mindfulness*, den er oftmals mit dem Begriff *awareness* näher beschreibt (Kabat-Zinn, 2015). Der Begriff *awareness* wird dabei laut dem Oxford Dictionary (2018) für Englisch folgendermaßen beschrieben: „Knowledge or perception of a situation or fact.“ Hierbei wird bereits deutlich, dass im Kontext von Achtsamkeit, die Wahrnehmung und eine spezifische Form von Wissen zentral sind. *Awareness* wird von der Onlineversion des Wörterbuches Pons (2018) mit dem deutschen Begriff des *Bewusstseins* übersetzt. Aufgrund der Tatsache, dass der Begriff des Bewusstseins in der deutschen Sprache besonders komplex ist, wird an dieser Stelle nochmals die Erläuterung des Begriffes der Onlineversion des Duden (2018) angeführt:

„1. a. Zustand, in dem man sich einer Sache bewusst ist; deutliches Wissen von etwas, Gewissheit b. Gesamtheit der Überzeugungen eines Menschen, die von ihm bewusst vertreten werden c. (Psychologie) Gesamtheit aller jener psychischen Vorgänge, durch die sich der Mensch der Außenwelt und seiner selbst bewusst wird 2. Zustand geistiger Klarheit; volle Herrschaft über seine Sinne“ (Duden, 2018).

Vor allem die Beschreibungen „Wissen von etwas“ und „Vorgänge, durch die sich der Mensch der Außenwelt und seiner selbst bewusst wird“, aber auch „Zustand geistiger Klarheit“ und „volle Herrschaft über seine Sinne“ erscheinen im Kontext dieser Arbeit als besonders brauchbare Erläuterungen des Bewusstseinsbegriffes.

Laut Kabat-Zinn (2015, S. 1481) könne *mindfulness* folgendermaßen verstanden werden: „Mindfulness can be thought of as moment-to-moment, non-judgmental awareness, cultivated by paying attention in a specific way, that is, in the present moment, and as non-reactively, as non-judgmentally, and as openheartedly as possible“.

Demnach würde das Konzept *mindfulness* vor allem aus zwei wesentlichen Komponenten bestehen. Die erste Komponente bezieht sich dabei auf die höchste geistige Präsenz, die für eine Person in einem Augenblick möglich ist. Dies wird vor allem durch die Beschreibung verdeutlicht, dass eine spezifische Form von Bewusstsein entwickelt werden soll. Innerhalb der Entwicklung dieses Bewusstseins spielt in der Definition von Kabat-Zinn (2015, S. 1481) der Begriff *attention* eine wesentliche Rolle. *Attention* wird vom Oxford Dictionary (2018) für Englisch als „The mental faculty of considering or taking notice of someone or something“, beziehungsweise als „The action of dealing with or taking special care of someone or something“ beschrieben. Das Onlinewörterbuch Pons (2018) übersetzt den Begriff *attention* mit dem deutschsprachigen Begriff der *Aufmerksamkeit*. *Aufmerksamkeit* wird in dem Wörterbuch Duden (2018) unter anderem mit den Begriffen „Konzentration“, „Geistesgegenwart“, „Wachsamkeit“ und „Achtsamkeit“ als synonym betrachtet. Die Definition von Kabat-Zinn (2015, S. 1481) bedeutet demnach, dass die Aufmerksamkeit einer Person vollkommen auf den gegenwärtigen Augenblick gerichtet ist. Die Person beachtet dabei alles, was in ihr Bewusstsein vordringt, mit hoher Konzentration und Geistesgegenwart.

Die zweite Komponente, welche aus der oben angeführten Definition abgeleitet werden kann, ist, dass *mindfulness* durch eine spezifische innere Geisteshaltung charakterisiert ist. Diese Geisteshaltung wird bei Kabat-Zinn (2015, S. 1481) mit den Begriffen „non-judgmental“, „non-reactively“ und „openheartedly“ näher beschrieben. Der Begriff „non-judgmental“ kann nach dem Wörterbuch Pons (2018) mit den deutschen Wörtern „unvoreingenommen“ und „wertfrei“ übersetzt werden. Die Übersetzungen des Begriffes „openheartedly“ erschienen nicht passend, daher wird der Begriff an dieser Stelle mit dem Begriff der *wohlwollenden Offenheit* übersetzt, welcher eine innere Haltung beschreibt, die auch als *einladend* in Bezug auf Erfahrungen, die in das Bewusstsein treten, bezeichnet werden kann. Interessant ist an dieser Stelle auch der Begriff „non-reactively“, der am besten durch die Definition seines Gegenteils näher bestimmt wird. Nach dem Wörterbuch Duden (2018) beschreibt das deutsche Wort „Reaktiv“ ein „psychisches Verhalten, das unmittelbar durch Umweltreize bedingt ist“. Der Begriff „non-reactively“ bedeutet demnach, dass kein psychisches Verhalten gezeigt wird, das unmittelbar durch einen Umweltreiz ausgelöst wurde. Die Begriffe *wertfrei* und *unvoreingenommen* bedeuten dabei, dass Erfahrungen die in das Bewusstsein eines Menschen treten, nicht in Kategorien wie beispielsweise gut, schlecht, schön oder hässlich eingeteilt, sondern lediglich als

existent akzeptiert werden. Dabei muss erwähnt werden, dass die Rechtfertigung einer solchen inneren Haltung vermutlich auf der Annahme basiert, dass die Existenz jedes Phänomens grundsätzlich wertfrei ist und, dass die Bewertung durch das subjektive Empfinden eines Menschen konstruiert wird. Allerdings wird in den Beschreibungen von Kabat-Zinn (2015) die Frage der Werte, welche dem Konzept von mindfulness inhärent sind, in gewisser Hinsicht übergangen. Demnach beschreibt mindfulness laut Autor lediglich den neutralen Zustand vor der Bewertung. In den Worten von Kabat-Zinn (2015, S. 1481) ausgedrückt: „For mindfulness is none other than the capacity we all already have to know what is actually happening as it is happening.“. An dieser Stelle muss allerdings hinzugefügt werden, dass Kabat-Zinn (2015, S. 1481-1483) darauf hinweist, dass dieser Kapazität, wie bereits erwähnt, mit einer bestimmten inneren Haltung begegnet werde. Allerdings fehlt eine Erläuterung der verkörperten Werte, welche unweigerlich mit einer solchen inneren Haltung zusammenhängen.

Schmidt (2015, S. 33-36) erklärt in seinem Aufsatz, dass die Bedeutung des Begriffs Achtsamkeit im deutschen Sprachgebrauch im Allgemeinen nur schwer zu fassen sei. In einem Versuch den Begriff näher zu spezifizieren, geht er darauf ein, dass das Wort Achtsamkeit im meditativen Kontext erstmals von dem Mönch Nyanatiloka bei der Übersetzung des Palikanon verwendet wurde. Weiterhin gliedert Schmidt (2015, S. 33) den Begriff in sechs mögliche Bedeutungsebenen, welche im Folgenden angeführt werden sollen.

„Demnach kann sich Achtsamkeit (1) auf eine formale *Meditationspraxis* beziehen, genauer auch als >>Achtsamkeitsmeditation<< bezeichnet, (2) auf einen spezifischen *Geistefaktor* der buddhistischen Lehre, (3) auf eine bestimmte *innere Grundhaltung* gegenüber den eigenen Erfahrungen und Handlungen im Alltag, auch informelle Achtsamkeit genannt, (4) auf ein *psychologisches Konzept*, das von der buddhistischen Lehre abstammt, sich jedoch in Begrifflichkeiten der westlichen Psychologie definiert, (5) ein *weiteres psychologisches Konzept* mit dem gleichen Namen, das von Ellen Langer¹⁰ geprägt wurde, und schließlich (6) auf das zum Adjektiv >>achtsam<< gehörende Substantiv und seine Bedeutung im alltäglichen Sprachgebrauch“ (Schmidt, 2015, S. 33).

In der Gliederung von Schmidt (2015) wird klar, dass der Begriff Achtsamkeit eine Vielzahl an Bedeutungen annehmen kann, je nachdem in welchem Kontext der Begriff verwendet wird. Schmidt (2015, S. 43) erklärt, dass die Beschreibungen des Achtsamkeitsbegriffs von Kabat-Zinn aus wissenschaftlicher Sicht zu ungenau seien, obwohl er ihnen einen hohen Wert für die Praxis der Achtsamkeit beimesse. Im wissenschaftlichen Kontext verweist der Autor auf die Tatsache, dass Achtsamkeit als psychologisches Konzept formuliert wurde, um innerhalb der Psychologie eine brauchbare Arbeitsdefinition zur Verfügung zu stellen. Diese Definition basiere laut Schmidt (2015, S. 34) auf einem Konsenstreffen im Jahr 2004 in Toronto. Das Ergebnis wurde in Form eines Artikels von Bishop, et al. (2004) festgehalten.

Die Autor/innen legen dabei großen Wert auf die exakte Beschreibung des Begriffes *mindfulness* und stellen konkrete Prognosen, sofern das Konzept nach ihrer Auffassung verstanden wird. Oberstes Ziel dieser Definition scheint die Messbarkeit von Achtsamkeit im Hinblick auf psychologische Testungen und seine Abgrenzung von anderen Interventionen zu sein. Bishop, et al. (2004) gehen dabei ebenso davon aus, dass Achtsamkeit aus zwei psychologischen Komponenten bestünde. Als Erstes kann die Selbstregulierung der Aufmerksamkeit und als Zweites „Orientation of experience“ genannt werden. Innerhalb der Selbstregulierung von Aufmerksamkeit weisen die Autor/innen explizit auf eine spezifische Form derselben hin, da ihrer Meinung nach unterschiedliche Formen der Regulierung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Bishop, et al. (2004, S. 232) beschreiben ihr Verständnis der Selbstregulierung von Aufmerksamkeit folgendermaßen: „Mindfulness begins by bringing awareness to current experience—observing and attending to the changing field of thoughts, feelings, and sensations from moment to moment—by regulating the focus of attention.“ Interessant ist hierbei, dass die Definition im Vergleich zu jener von Kabat-Zinn (2015) exklusiver und in diesem Sinne spezifischer auf die Bewusstseinsinhalte eingeht, auf welche die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Namentlich handelt es sich dabei um „feelings“, „thoughts“, und „sensations“. In Bezug auf den Begriff *sensations* ist es hierbei sinnvoll darauf hinzuweisen, dass dieser Begriff sich in der englischen Sprache laut dem Oxford Dictionary für Englisch (2018) vor allem auf *körperliche Gefühle* beziehungsweise *Sinneseindrücke* bezieht. Dabei ist es laut den Autor/innen zentral, dass im Kontext von Achtsamkeit Gedanken nicht unterdrückt und Wahrnehmungen ebenso wenig weiterverfolgt werden sollen. Im Gegensatz dazu bezeichne Achtsamkeit laut den Autor/innen das Zurückkehren zu einem *Fokusanker*, wie der Atmung, nachdem die jeweilige Wahrnehmung anerkannt wurde. Bishop, et al. (2004, S. 232-233) schreiben dazu: „This is thought to inhibit secondary elaborative processing of thoughts, feelings, and sensations, ... Thus, mindfulness practices are thought to be associated with improvements in cognitive inhibition, particularly at the level of stimulus selection.“ Das bedeutet, dass diese Art der Aufmerksamkeitsregulierung nach der Meinung von Bishop, et al. (2004) zu einer wesentlichen Veränderung in der Art und Weise führe, wie Sinneseindrücke verarbeitet werden. Dies drücke sich laut den Autor/innen durch eine Zunahme an Informationen über den jeweiligen Sinnesindruck aus und führe dahingehend zu einer weniger durch subjektive Komponenten, wie beispielsweise Vorurteile oder Wünsche, belasteten Wahrnehmung. Diese Form der inneren Einstellung gegenüber Wahrnehmungen bezeichnen Bishop, et al. (2004, S. 233) auch als „beginner’s mind“. Im Hinblick auf den Aspekt der Selbstregulation der Aufmerksamkeit von Achtsamkeit schreiben Bishop, et al. (2004, S. 233) zur genaueren psychologischen Kategorisierung weiterhin:

„In summary, we propose that mindfulness can be defined, in part, as the self-regulation of attention, which involves sustained attention, attention switching, and the inhibition of elaborative processing. In this context mindfulness can be considered a metacognitive skill,..., Metacognition is thought to consist of two related processes—monitoring and control” (Bishop, et al., 2004, S. 233).

In dieser Definition wird deutlich, dass die Autor/innen Achtsamkeit zum Teil als geistige Fähigkeit betrachten Aufmerksamkeit zu regulieren. Zentral für diese Regulierung ist dabei einerseits die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten und andererseits die Fähigkeit die Aufmerksamkeit kontrolliert von einem Objekt des Fokus, wie beispielsweise einer Emotion, zu einem anderen, wie beispielsweise der Atmung, zu lenken, ohne dabei die Konzentration zu verlieren. Darüber hinaus spielen die bereits erwähnte kognitive Fähigkeit, einen Bewusstseinsinhalt nicht weiterzuverfolgen, eine wesentliche Rolle im Verständnis von Bishop, et al. (2004). Diese Fähigkeiten werden laut den Autor/innen vor allem durch zwei innerpsychische Vorgänge ermöglicht; einerseits die Fähigkeit zur Beobachtung der eigenen Bewusstseinsinhalte und andererseits die Kontrolle der eigenen Aufmerksamkeit.

Der zweite Aspekt von Achtsamkeit betrifft die oben bereits erwähnte „Orientation to Experience“. In Bezug auf den Begriff der *orientation* wird an dieser Stelle angenommen, dass die Autor/innen mit dem Begriff auf zwei unterschiedliche Bedeutungsebenen desselben hinweisen. Dazu scheint die Aufschlüsselung des Begriffes im Oxford Dictionary (2018) für Englisch als hilfreich. Demnach bedeutet *orientation* einerseits „The action of orienting someone or something relative to the points of a compass or other specified positions“ und andererseits „A person's basic attitude, beliefs, or feelings in relation to a particular subject or issue“. Das bedeutet, der Begriff der *orientation* kann an dieser Stelle so verstanden werden, dass eine tatsächliche Orientierung der Aufmerksamkeit in Bezug auf Erfahrungen vorgenommen wird, welche im gegenwärtigen Augenblick gemacht werden. Darüber hinaus bezeichnet der Begriff aber auch ein spezifisches Set an inneren Einstellungen der Erfahrung gegenüber, das in einigen Punkten den Beschreibungen von Kabat-Zinn (2015) ähnelt. Weiterhin wird dieses Set an inneren Einstellungen in dieser Arbeit auch mit dem Begriff der *inneren Haltung* gegenüber Erfahrungen bezeichnet.

Der Begriff der *Erfahrung* wird an dieser Stelle in gewisser Hinsicht als Synonym für das oben verwendete Wort der *Bewusstseinsinhalte* verstanden. Damit sind im Verständnis dieser Arbeit Erfahrungen gemeint, die in das Bewusstsein vordringen. Dies wird vor allem dadurch argumentiert, dass Erfahrungen, die nicht in das Bewusstsein vordringen, auch nicht mit einer spezifischen inneren Haltung begegnet werden kann, auch wenn es sich bei dieser inneren Haltung um eine *Grundhaltung* handelt, welche allen Erfahrungen gegenüber eingenommen werden soll. Weiterhin muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Begriff der *Erfahrung*

im Unterschied zum Begriff des *Bewusstseinsinhaltes* unter anderem den Aspekt der Entwicklung beinhaltet, welcher im Kontext des Achtsamkeitskonzeptes eine nennenswerte Rolle spielt. Darüber hinaus steckt in dem Begriff *Erfahrung* eine gewisse Passivität, welche die Rolle des neutralen Beobachters innerhalb des Achtsamkeitskonzeptes zunehmend verdeutlicht. Erwähnenswert ist hierbei die Beschreibung des Duden (2018), dass Erfahrung auch „durch Anschauung, Wahrnehmung, Empfindung gewonnenes Wissen als Grundlage der Erkenntnis“ bedeute.

Allerdings ist hierbei nochmals darauf hinzuweisen, dass innerhalb der Definition von Bishop, et al. (2004) nur ausgewählte Bewusstseinsinhalte Teil der Erfahrungswelt sind. In Bezug auf die innere Haltung ist weiterhin zu erwähnen, dass diese von Bishop, et al. (2004, S. 233- 234) vor allem mit dem Begriff der „curiosity“ beschrieben werde. Aus der Sicht der Autor/innen beinhaltet der Begriff der Neugier die bewusste Entscheidung die gegenwärtigen Erfahrungen wahrnehmen zu wollen, ohne dabei gewisse Erfahrungen anderen vorzuziehen, da sich die innere Haltung der Neugier auf alle Erfahrungen erstrecken soll. In einem solchen Verständnis des Begriffs Neugier verorten Bishop, et al. (2004, S. 233-234) auch den Aspekt der Offenheit allen Erfahrungen gegenüber. Diese Offenheit führe in weiterer Hinsicht nach den Autor/innen zu einer inneren Haltung der Akzeptanz gegenüber allen Erfahrungen, die in das Bewusstsein treten. Bishop, et al. (2004, S. 233) definieren den Begriff der Akzeptanz in dieser Hinsicht folgendermaßen: „Acceptance is defined as being experientially open to the reality of the present moment,..., It involves a conscious decision to abandon one’s agenda to have a different experience and an active process of ‘allowing’ current thoughts, feelings, and sensations“. In diesem Verständnis von Achtsamkeit wird deutlich, dass Achtsamkeit eine Form des aktiven Hinschauens auf ausgewählte Aspekte des gegenwärtigen Moments bedeutet. Dieses Hinschauen wird dann mit einer inneren Haltung versehen, welche versucht den Moment so zu ergründen und aufzunehmen, wie dieser sich darstellt, ohne dabei Aspekte der Erfahrung zu vernachlässigen, aber auch ohne dabei an Erfahrungen anzuhaften. Unter Anhaften könne dabei auf psychologischer Ebene der Begriff des „secondary processing“ verstanden werden (Bishop, et al., 2004, S. 233). Weiterhin weisen Bishop, et al. (2004, S. 233-234) darauf hin, dass eine Reihe an bestimmten Auswirkungen zu erwarten seien, sofern sich eine Person engagiere eine achtsame Haltung in ihrem Verständnis einzunehmen und wie diese Auswirkungen getestet werden könnten. Wesentlich ist dabei die Anmerkung, dass „emotional distress would be experienced as less unpleasant and threatening since the context of acceptance changes their subjective meaning“ (Bishop, et al., 2004, S. 233). Darüber hinaus erklären die Autor/innen, dass dies zu einer verbesserten Affekttoleranz führen könne. Eng damit in Zusammenhang stehen die Beschreibungen der Autor/innen, dass „mindfulness practices provide opportunities to gain insight into the nature of thoughts and feelings as passing events in the mind rather than as inherent aspects of the self or valid reflections on reality“

(Bishop, et al., 2004, S. 234). Achtsamkeit ist also nach Ansicht der Autor/innen so zu verstehen, dass eine gewisse Distanz zur subjektiven Wahrnehmung und eine Art dritte Position sich selbst gegenüber eingenommen werde, welche sich vor allem in der Form der "intensive self-observation" äußere. Laut den Autor/innen wäre in dieser Hinsicht zu erwarten, dass diese intensive Beobachtung des eigenen Bewusstseins im Großen und Ganzen zu einem besseren Verständnis für sich selbst führe. Dies betrifft beispielsweise Zusammenhänge zwischen Gedanken und Gefühlen, aber auch allgemein eine differenzierte Selbstwahrnehmung, welche zu einer Veränderung im Selbstverständnis einer Person beitragen könnte (Bishop, et al., 2004, S. 234). Der Vollständigkeit halber soll nun an dieser Stelle die gesamte Definition von Achtsamkeit der Autor/innen angeführt werden:

„In summary, we see mindfulness as a process of regulating attention in order to bring a quality of nonelaborative awareness to current experience and a quality of relating to one's experience within an orientation of curiosity, experiential openness, and acceptance. We further see mindfulness as a process of gaining *insight* into the nature of one's mind and the adoption of a de-centered perspective,..., on thoughts and feelings so that they can be experienced in terms of their subjectivity (versus their necessary validity) and transient nature (versus their permanence)" (Bishop, et al., 2004, S. 234).

Im Hinblick auf dieses Verständnis muss zusätzlich erwähnt werden, dass die Autor/innen unter Achtsamkeit einen bestimmten Modus verstehen, in dem sich eine Person befindet. Dieser Modus sei demnach nur so lange aufrecht, so lange eine Person achtsam ist. Diese Feststellung beeinflusst vor allem die psychologische Messbarkeit des Konzepts, da dadurch die Möglichkeit gegeben ist, dass ein Mensch zwar zum Modus der Achtsamkeit fähig ist, sich aber nicht immer in diesem befindet. Insofern scheinen die Autor/innen nach einer Möglichkeit zu suchen, diesen Modus hervorzurufen und auf seine Auswirkungen hin zu testen (Bishop, et al., 2004).

Dennoch gehen Bishop, et al. (2004) dabei ebenso davon aus, dass Achtsamkeit eine Art allgemeine Fähigkeit darstelle, welche durch Training verbessert werden könne. Zentral ist dabei, dass diese Fähigkeit ihrer Ansicht nach auf alltägliche Situationen transferiert werden kann. Weiterhin ist zu erwähnen, dass Bishop, et al. (2004) ihr Konzept ausdrücklich von anderen ähnlichen Konzepten, wie beispielsweise jenes von Kabat-Zinn oder von Langer, abgrenzen. Dies verdeutlichen sie besonders dadurch, dass ihrer Definition nach, unter Achtsamkeit ausschließlich die beiden oben beschriebenen Komponenten zu verstehen sind. Dabei legen die Autor/innen großen Wert darauf, dass unter Achtsamkeit nur ganz bestimmte Eigenschaften, welche aus der oben angeführten Definition entnommen werden können, zu verstehen seien. Eine Erweiterung dieser Eigenschaften durch Begriffe wie Geduld oder Mitgefühl sei ihrer Ansicht nach nicht zulässig. Diese beziehen sich ihrer Meinung nach eher auf

mögliche Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis und seien somit kein inhärenter Teil eines Konzeptes der Achtsamkeit (Bishop, et al., 2004, S. 235).

Im Sinne einer Kontextualisierung der Achtsamkeit zu anderen psychologischen Modellen setzen Bishop, et al. (2004, S. 236-237) ihr Verständnis von Achtsamkeit zum Modell der Selbstregulierung in Beziehung. Diese Zusammenführung ermöglicht auf psychologischer Ebene ein besseres Verständnis für die Wirkungsweise von Achtsamkeitstraining. Die Autor/innen erklären, dass Selbstregulierung in engem Zusammenhang mit den Zielen eines Menschen stünde. Demnach sind die mentalen Prozesse eines Menschen hauptsächlich mit der Erreichung von subjektiv wünschenswerten Zielvorstellungen beschäftigt. Dazu zähle laut Autor/innen ren vor allem auch die Analyse jener Faktoren, welche einen Menschen davon abhalte diese oder jene Zielvorstellung zu erreichen. Weiterhin führe das Erreichen einer Zielvorstellung zu Wohlbefinden, welches allerdings nur so lange von Dauer sei, bis neue unerfüllte Wünsche aufkommen. Eine besondere Herausforderung würden in dieser Hinsicht Wünsche darstellen, welche als unerreichbar erscheinen (Bishop, et al., 2004, S. 236-237). Dadurch entsteht laut Bishop, et al. (2004, S. 236) Ruminaton, was wiederum zu einer Verstärkung von negativen Gedanken, wie beispielsweise Sorgen, führen könne.

Achtsamkeitstraining erscheint in dieser Hinsicht als besonders passende Intervention, da innerhalb der Achtsamkeitsübungen das Sich-Lösen von den eigenen Zielen im Sinne der Distanzierung von subjektiven Wahrnehmungen, eine zentrale Rolle spielt. Bishop, et al., (2004, S. 237) schreiben dazu: „Mindfulness approaches encourage patients to step out of the war with their thoughts and feelings and give up ineffective experiential avoidance strategies. The approach thus focuses on altering the *impact* of, and *response* to, thoughts, feelings, and sensations“. Das bedeutet durch das Training von Achtsamkeit sei ein vertieftes Verständnis für das eigene Innenleben zu erwarten. Zusätzlich werde durch die Distanzierung von diesem Innenleben ein höheres Maß an Selbstkontrolle und Reflexion erreicht. Dies ermögliche wiederum ein effektiveres Verhalten insbesondere in emotional herausfordernden Situationen. „Mindfulness can therefore be further conceptualized as a clinical approach to foster an alternative method for responding to one’s stress and emotional distress“ (Bishop, et al., 2004, S. 237).

Setzt man dieses Verständnis in den Kontext der Einteilung von Schmidt (2015, S. 34-39), so wird klar, dass es sich dabei um ein höchst modernes Verständnis von Achtsamkeit und Achtsamkeitstraining handelt, das einem traditionellen buddhistischen Verständnis von Achtsamkeit und Meditation gegenübersteht. Im Hinblick auf das traditionelle buddhistische Verständnis wird an dieser Stelle auf ein späteres Kapitel verwiesen. Zentral ist, dass Bishop, et al. (2004) ein psychologisches Konzept liefern, welches psychologische Zielsetzungen verfolge. Im Hinblick darauf erklärt Schmidt (2015, S. 34-39), dass die ursprüngliche Intention eines

Menschen Achtsamkeit zu praktizieren oder zu trainieren eine wesentliche Rolle dabei spielen, was mit dieser Praxis beziehungsweise dem Training erreicht werden könne. Schmidt (2015, S. 34-39) weist in dieser Hinsicht darauf hin, dass ein modernes Verständnis von Achtsamkeit, welches aus seinem traditionellen buddhistischen Kontext herausgelöst wurde auch Risiken mit sich bringe. Sollte beispielsweise das große Interesse an Achtsamkeit auf seiner Wirksamkeit als Coping-Strategie basieren, ist davon auszugehen, dass die derzeitige Lebenswelt der Menschen, diese zu überfordern droht. Das Risiko besteht darin, dass eine moderne Form von Achtsamkeitstraining, dessen Ziel Stresskompensation ist, diese, für Menschen unpassende, Lebenswelt aufrecht erhält, anstatt eine grundlegende Veränderung derselben in Gang zu setzen (Schmidt, 2015, S. 34-39). Allerdings besteht nach der Ansicht von Schmidt (2015, S. 39) in einer Achtsamkeitswelle auch die Möglichkeit eines umgekehrten Effekts:

„Dies könnte zum Beispiel im Sinne einer *Kultur des Bewusstseins*³ erfolgen, die explizit die Frage stellt, welche Bewusstseinszustände und Grundhaltungen wir für unsere Gesellschaft als wünschenswert erachten und wie wir diese kultivieren können,..., So verstanden könnte Achtsamkeit,..., das revolutionäre Veränderungspotential entfalten, das der Buddhismus seit jeher in dieser Praxis gesehen hat“ (Schmidt, 2015, S. 39).

Diese Frage, wie Achtsamkeit in Bezug auf ethische Grundhaltungen verstanden werden soll, wird an anderer Stelle von Grossman und Reddemann (2016) ebenso aufgegriffen. Die beiden Autor/innen betrachten Achtsamkeit aus der Sicht der psychotherapeutischen Praxis und liefern dabei einen Vorschlag für eine allgemeine Definition des Begriffs. Grossman und Reddemann (2016, S. 222) konstatieren dabei grundsätzlich, dass es „bei der buddhistischen Achtsamkeitspraxis um Introspektion geht.“ Dieses Zitat verrät, dass die beiden Autor/innen den buddhistischen Wurzeln des Begriffs Achtsamkeit im Gegensatz zu Kabat-Zinn (2015) eine besondere Bedeutung beimessen. In dieser Hinsicht weisen Grossman und Reddemann (2016, S. 222) auch auf die Gefahr hin, dass der Begriff Achtsamkeit ohne den Kontext seiner buddhistischen Wurzeln oft missverstanden und dadurch in seinem Bedeutungsreichtum reduziert werde. Die Autor/innen lehnen beispielsweise ein synonymes Verständnis von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit ab. Im Gegensatz dazu erklären Grossman und Reddemann (2016, S. 223), dass Achtsamkeit nicht nur aus einem Zustand besonderer Aufmerksamkeit bestünde, sondern auch aus „einer Reihe besonderer Einstellungen“, die sich mit dieser verbinden. Weiterhin definieren die beiden Autor/innen Achtsamkeit folgendermaßen:

„Achtsamkeit ist die Übung einer ‚vorurteilsfreien, offenen, gleichmütigen Haltung gegenüber unseren wahrnehmbaren Erlebnissen, während diese Erlebnisse sich von Moment zu Moment entfalten. Diese Prozesse und Ereignisse unseres Erlebens beinhalten Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken, einschließlich Erinnerungen, Gefühle, Imaginationen, sowie jeden anderen mentalen Inhalt, der uns in einem Moment bewusst wird.“ (Grossman & Reddemann, 2016, S. 223).

Im Vergleich zur Definition von Kabat-Zinn (2015, S. 1481) entsteht auf den ersten Blick der Eindruck, dass die Autor/innen sich in ihrem Verständnis von Achtsamkeit kaum unterscheiden. Allerdings ersetzen Grossman und Reddemann (2016, S. 223) beispielsweise den Aspekt des „non-reactively“ bei Kabat-Zinn (2015, S. 1481) durch jenen der *gleichmütigen Haltung*. Dadurch wird bereits deutlich, dass Grossman und Reddemann (2016, S. 223) ein wesentlich aktiveres Verständnis des Achtsamkeitskonzeptes im Vergleich zu Kabat-Zinn (2015, S. 1481) haben. Demnach sind Reaktionen durchaus möglich, so lange sie auf dem Hintergrund der von ihnen beschriebenen *inneren Haltung* basieren. Zusätzlich wird eine genauere Beschreibung der *wahrnehmbaren Erlebnisse* angegeben, welche im Vergleich zu Bishop, et al. (2004) einen hoch inklusiven Charakter habe. Demnach seien alle gegenwärtig wahrnehmbaren Bewusstseinsinhalte Objekte der *inneren Haltung*. Dieser Begriff der *wahrnehmbaren Erlebnisse* wird in dieser Arbeit ähnlich wie oben der Begriff der *Erfahrung* in gewisser Hinsicht synonym zum Begriff der *Bewusstseinsinhalte* verstanden. Auffallend ist weiterhin, dass Grossman und Reddemann (2016, S. 223) Achtsamkeit als eine *Übung* bezeichnen. Dieser Begriff erlaubt in der deutschen Sprache eine vielschichtige Interpretation. An dieser Stelle wird jedenfalls erstens auf den andauernden Charakter des Begriffes hingewiesen. Eine *Übung* beziehungsweise das dazugehörige Verb *üben* zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass etwas wiederholt werden muss, um es zu erlernen. Zweitens zeichnet sich eine *Übung* dadurch aus, dass es sich dabei nicht um den Ernstfall handelt. Dies kann an dieser Stelle zu Verwirrung führen, da innerhalb des Achtsamkeitskonzeptes jede *Übung* von Achtsamkeit mit großer Ernsthaftigkeit durchgeführt wird. Das bedeutet, dass jegliche Bewusstseinsinhalte ernst genommen werden. Dieser Aspekt bezieht sich also wohl eher auf die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Achtsamkeitspraxis, welche zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit näher beschrieben wird. Drittens steckt in dem Begriff der *Übung* das Potenzial der Entwicklung und der Veränderung. Das bedeutet Achtsamkeit ist eine Qualität, welche sich durch Übung verändert. Viertens kann eine *Übung* immer nur im gegenwärtigen Augenblick stattfinden. Demnach ist es nicht möglich in der Vergangenheit oder in der Zukunft zu üben. Der einzige Augenblick in dem geübt werden kann, ist der gegenwärtige Moment.

In Bezug auf die Definition von Grossman und Reddemann (2016, S. 223), soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der wesentliche Unterschied in ihrer Definition von Achtsamkeit im Vergleich zu anderen Definitionen darin besteht, dass sie den, der Achtsamkeit inhärenten, ethischen Anteil besonders ins Zentrum ihrer Ausführungen rücken. Dies wird beispielsweise anhand der Tatsache deutlich, dass in ihrer Definition von Achtsamkeit der Begriff „non-judgemental“ von Kabat-Zinn (2015, S. 1481), welcher an oberer Stelle mit den Begriffen *wertfrei* und *unvoreingenommen* übersetzt wurde, durch den Begriff *vorurteilsfrei* ersetzt wird. Innerhalb dieser Definition wird damit in gewisser Weise die Notwendigkeit beziehungsweise die Wichtigkeit eines Urteils und in dieser Hinsicht eines ethischen Wertekonstrukts, auf dem

dieses Urteil basiert, ausgedrückt. Die Autor/innen sind der Meinung, dass Achtsamkeit nicht ohne den Kontext einer, auf buddhistischen Werten basierenden Ethik verstanden werden könne. Allerdings weisen Grossman und Reddemann (2016, S. 223) explizit daraufhin, dass darunter keine religiösen Regeln oder Pflichten verstanden werden sollen. Vielmehr verstehen Grossman und Reddemann (2016, S. 223) unter Ethik die: „Entwicklung eines inneren und buchstäblich ‚verkörperten‘ Gefüges von aus der praktischen Erfahrung abgeleiteten Haltungen und Werten.“ Dabei deuten die Autor/innen gewissermaßen daraufhin, dass die, der Achtsamkeit inhärenten Werte, nichts spezifisch Buddhistisches an sich haben würden, sondern vielmehr ein Teil einer allgemeingültigen Ethik seien. Dieser seien ihrerseits wiederum laut den Autor/innen gewisse Vorstellungen von einem guten Leben implizit. Kabat-Zinn (2015, S. 1482) folgt seinerseits einer noch stärkeren Abstraktion des Konzepts von mindfulness aus seinem buddhistischen Kontext. Kabat-Zinn (2015, S. 1482) ist in dieser Hinsicht der Meinung, dass mindfulness keine bestimmte Philosophie oder Weltansicht verkörpere, sondern vielmehr eine dem menschlichen Wesen ureigene Dynamik beschreibe.

And since there is nothing particularly Buddhist about paying attention or about awareness, nor anything particularly Eastern or Western, or Northern or Southern for that matter, the essence of mindfulness is truly universal. It has more to do with the nature of the human mind than it does with ideology, beliefs, or culture. It has more to do with our capacity for knowing (as we have already observed, what is called sentience) than with a particular religion, philosophy, or view.” (Kabat-Zinn, 2015, S. 1482).

Kabat-Zinn nimmt also an dieser Stelle in seinem Verständnis von Achtsamkeit mehr den psychologisch geistigen Aspekt des Begriffs in den Fokus. Allerdings muss hierbei darauf verwiesen werden, dass in der ersten zitierten Definition von Kabat-Zinn (2015, S. 1481) die innere Haltung, welche ihrerseits ein gewisses Set an Werten beinhaltet, ebenso eine wesentliche Rolle spielt. Im Sinne einer adäquaten wissenschaftlichen Transparenz muss also zugestanden werden, dass Begriffe wie „non-reactively“, „non-judgmentally“ und „openheartedly“ sehr wohl eine spezifische Werthaltung beschreiben.

Diese Werthaltung wird bei Grossman und Reddemann (2016) als Teil einer buddhistischen Ethik identifiziert, welche eng mit dem buddhistischen Konzept von Gesundheit verknüpft ist. Innerhalb dieses Konzeptes findet sich die Vorstellung, dass zwischen „gesunden“ und „ungesunden“ Handlungen unterschieden werden kann. Die Übung der Achtsamkeit dient dabei vor allem der Entwicklung und Stärkung von „gesunden“ Handlungen. Laut Grossman und Reddemann (2016, S. 225) können im Rahmen der buddhistischen Ethik „Handlungen und Gedanken, die Leid verursachend gemeint sind,“, „als ‚ungesund‘ oder nicht heilsam erachtet“, werden und „Verhaltensweisen und mentale Aktivität mit wohlwollender oder hilfreicher Absicht werden dagegen als „gesund“ oder „heilsam angesehen“. Der allgemeine Grundsatz scheint also zu lauten, dass die Absicht eines Gedanken oder einer Handlung im Rahmen der

buddhistischen Ethik aus Sicht von Grossman und Reddemann (2016) eine zentrale Rolle spielen. Das bedeutet, dass das Innenleben einer Person und dahingehend insbesondere ihre *innere Haltung* der Welt gegenüber ausschlaggebend für das eigene Wohlbefinden ist. Die buddhistische Ethik beziehe sich demnach laut Grossman und Reddemann (2016, S. 225) auf „die 4 sog. unermesslichen Qualitäten: Freundlichkeit, Gleichmut, Mitgefühl, Mitfreude (d.h. Freude, die über die reine Selbstzufriedenheit hinausgeht, einschließlich der Freude über ein glückliches Schicksal von anderen)“. Das bedeutet unter Achtsamkeit ist aus Sicht der Autor/innen keine Technik zu verstehen, welche sich lediglich auf die Verbesserung bestimmter kognitiver Fähigkeiten beziehe, sondern vielmehr eine praktische Anleitung zu einem gesunden und glücklichen Leben. Zentral ist dabei, dass aus der Sicht von Grossman und Reddemann (2016, S. 227) diese Qualitäten nicht in einem moralisierenden Kontext missverstanden werden dürfen. Dazu schreiben die Autor/innen treffend: „Offensichtlich können diese Verhaltensweisen nicht verordnet werden“. Allerdings biete die Übung einer achtsamen Haltung laut Grossman und Reddemann (2016) die Möglichkeit diese Qualitäten Schritt für Schritt zu kultivieren und in den Alltag einfließen zu lassen. Wichtig sei dabei die Unterscheidung von Grossman und Reddemann (2016, S. 227), dass es innerhalb der Achtsamkeitspraxis nicht das Ziel sein könne „Was-auch-immer“ „unterschiedslos“ zu akzeptieren, „sondern dass das Unterscheiden von gesundheitsförderlichem bzw. -beeinträchtigendem Verhalten untrennbar mit dem achtsamen Wahrnehmen verbunden ist. Ethische Urteile werden zwar angestrebt, aber sie werden von einem Standpunkt der Gelassenheit, Klarheit und wohlwollenden Bedingungslosigkeit ausgebildet“.

Ebenso zentral ist die Ansicht der beiden Autor/innen, dass diese ethische Haltung keine abstrakte Werthaltung bezeichnet, sondern eine „verkörperte“ Ethik darstelle. Damit ist bei Grossman und Reddemann (2016) die Tatsache gemeint, dass anhand der ethischen Haltung Gefühle beschrieben werden, welche empfindbar sind und keine abstrakten Ideale, welche das Risiko von Übermoralisierung und Selbstverurteilung beziehungsweise Selbstverleugnung beinhalten. Die Werthaltung auf welcher die buddhistische Ethik basiert, ist demnach gelebte und tatsächlich gefühlte Ethik. Grossman und Reddemann (2016, S. 225) sind weiterhin der Meinung, dass „das buddhistische ethische System in einer Reihe von rationalen nichttheistischen Werten begründet“ sei und, dass um „Weisheit zu erreichen und unsere Neigung zu ungesunden Geisteshaltungen und Verhaltensweisen zu beseitigen (oder, was eher realistisch ist, zu mindern),“ bestimmte „praktische Schritte“ zu empfehlen seien, „um Achtsamkeit als eine verkörperte ethische Haltung und Handlung einzuüben, und zwar in Übereinstimmung mit dem Erfahrungszusammenhang zwischen gewissen Verhaltensweisen und deren lust- oder leidvollen Auswirkungen auf Gemütszustand und Körpererleben“. Weiterhin ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Grossman und Reddemann (2016) in ihrem Artikel die 4 unermesslichen

Qualitäten durch einige Begriffe erweitern, welche sie als zentral im Rahmen dieser Ethik ansehen. Namentlich sollen an dieser Stelle die Begriffe „Akzeptanz“, „Geduld“, „Großzügigkeit“, „Toleranz“ und „Mut“ erwähnt werden. In den Worten von Grossman und Reddemann (2016, S. 225) besteht buddhistische Ethik „also aus einer Reihe von Grundsätzen, Anregungen und Geisteshaltungen, die praktische Anleitung und Orientierung bieten, welches Verhalten uns selbst, anderen Lebewesen oder unserer Umwelt in jedem Moment hilft oder schadet“. In dieser Hinsicht zeigt sich laut Grossman und Reddemann (2016, S. 228):

„in der Art und Weise, wie wir leben – was wir für unser Leben tun, wie wir mit anderen kommunizieren und mit ihnen umgehen, wie wir mit der Natur interagieren – eine ethische Haltung, die wir durch die Praxis der Achtsamkeit pflegen wollen“.

Überblicksmäßig könnten aktuelle Definitionen des Begriffes Achtsamkeit im Rahmen dieser Arbeit folgendermaßen gegliedert werden:

- Achtsamkeit als psychologisches Konzept: Achtsamkeit als Modus, Operationalisierung von Achtsamkeit, Auswirkungen des Achtsamkeitstrainings auf psychologische Konzepte, Beschreibung von Achtsamkeit durch psychologische Konzepte, Achtsamkeit als Form der Stressbewältigung, Achtsamkeit als Gehirnaktivität, Achtsamkeit als Technik;
- Achtsamkeit als kulturelles Konzept: Achtsamkeit als Teil einer ethischen Haltung, Achtsamkeit als Teil von Religion, Achtsamkeit als Teil von Philosophie, Achtsamkeit als Weg für ein glückliches und friedliches gesellschaftliches Zusammenleben, Achtsamkeit als Lebenseinstellung;

Hierbei ist zu erwähnen, dass diese Gliederung nicht als vollständig betrachtet werden kann, sowie, dass Achtsamkeit als Konzept auf Basis aktueller Definitionen vielfach eine mehr oder weniger verdeckte Verbindung beider Kategorien darstellen. In Bezug auf die Arbeitsdefinition im Rahmen dieser Arbeit wird an dieser Stelle auf Kapitel 2.6 verwiesen.

2.2 Das Konzept der Achtsamkeit und seine buddhistische Wurzel

Um ein tieferes Verständnis des Wortes Achtsamkeit zu ermöglichen, scheint es lohnend, sich basierend auf der Definition von Grossman und Reddemann (2016), mit der buddhistischen Wurzel des Konzeptes näher zu beschäftigen. Schmidt (2015, S. 22-23) beschreibt in seinem Text beispielsweise, dass der Begriff Achtsamkeit vor allem durch die indische Wurzel des Wortes erreicht werden könne. Demnach basiert das heutige deutsche Wort Achtsamkeit auf dem Pali-Wort „sati“. Wobei an dieser Stelle erwähnt werden kann, dass sich Grossman und Reddemann (2016, S. 228) in ihrem Verständnis von Achtsamkeit in eher unüblicher Weise auf das Pali-Wort „sila“ beziehen, dessen Bedeutung als „ethisches Verhalten und praktische Tugend“ sinngemäß übersetzt werden kann. Die Bedeutung des Wortes *sati* hingegen müsse

laut Schmidt (2015, S. 23) aus den Beschreibungen aus zwei der sogenannten „Lehrreden des Buddha“ abgeleitet werden, da sich in diesen keine Erklärung des Achtsamkeitskonzepts an sich befinde. Vielmehr handelt es sich bei den beiden Lehrreden „Satipatthana Sutta“, „die Lehrrede von den vier Grundlagen der Achtsamkeit“ und „Anapanasati Sutta“, „die Lehrrede von der Achtsamkeit auf den Atem“ um Praxisanleitungen für Meditations- bzw. Achtsamkeitsübungen. Schmidt (2015, S. 23) bezieht sich zur näheren Erklärung des Begriffes *sati* auf den Mönch Nyanaponika aus der Theravada-Tradition und beschreibt, dass *sati* das „Gewahrsein des Augenblicks“ und die gleichzeitige Erinnerung an die Lehren Buddhas beziehungsweise „reines Beobachten“ bedeute. Wesentlich ist dabei die Entschlüsselung des Wortes *rein* von Schmidt (2015, S. 23). Hierbei handelt es sich nach Schmidt (2015, S. 23-24) um, „die Tatsache, dass der Beobachter oder die Beobachterin versucht, lediglich das beobachtete Objekt wahrzunehmen, anstatt mit ihm zu interagieren, wie dies z.B. durch Beurteilungen, Bewertungen, Stellungnahmen oder bewusste Handlungen geschieht.“ Diese Beschreibung des Begriffes Achtsamkeit kann in die oben angeführte Definition von Kabat-Zinn (2015) eingereiht werden und äußert sich eher durch einen passiveren Charakter. Zentral ist dabei, dass innerhalb des buddhistischen Konzepts von Handeln und Leiden, das Erkennen und Verstehen dessen, was in einem Augenblick geschieht, die Basis ist, um bewusst zu leben. Der Buddhismus gehe dabei laut Schmidt (2015, S. 22) davon aus, dass ein hohes Maß an Selbsterkenntnis „zur Befreiung von der eigenen Bedingtheit“ führt und infolgedessen „Mitgefühl für alle Wesen“ entwickelt werden könne. Dabei erklärt Schmidt (2015, S. 26-32), dass Achtsamkeit nur ein Teilaspekt des „Edlen Achtfachen Pfades“ sei. Im Kontext dieses Pfades könne „*samma sati*“, was so viel wie „rechte Achtsamkeit“ bedeutet laut Schmidt (2015, S. 28) nicht separat betrachtet werden, sondern diese stelle nur einen Teilaspekt eines umfassenden spirituellen Weges dar. Bei Schmidt (2015, S. 28) findet sich eine anschauliche Abbildung zu den Bereichen des „Edlen Achtfachen Pfades“, welche zur besseren Verständlichkeit an dieser Stelle beigefügt wird.

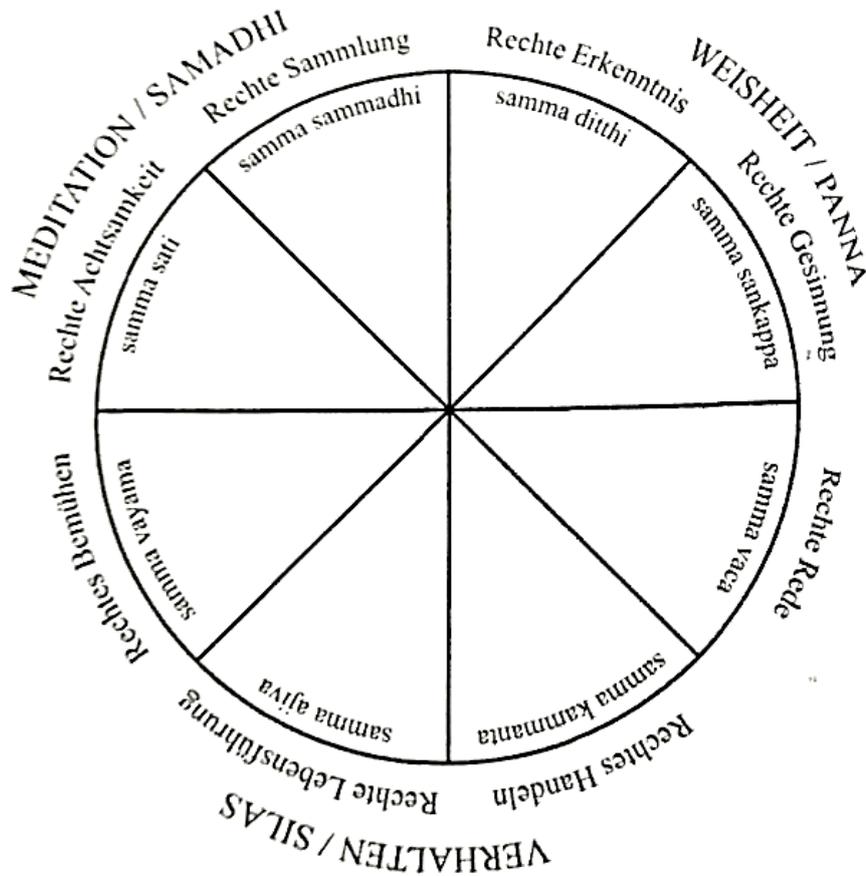


Abbildung 1 Der Achtfache Pfad – Achtsamkeit und Spiritualität im Buddhismus

(Schmidt, 2015, S. 28)

Durch die Abbildung wird deutlich, dass „samma sati“ nur einen Teil eines umfassenden Lebenskonzeptes darstellt, das laut Schmidt (2015, S. 29), wie bereits erwähnt, buddhistischen Vorstellungen folge, mit dem Ziel „sich auf einen Prozess persönlicher Transformation einzulassen, der zu Mitgefühl gegenüber allen Lebewesen führe und dessen höchstes Ziel die >>Befreiung<< ist“. In dieser Beschreibung von Schmidt (2015) wird deutlich in welchem hohen Ausmaß der Ursprung des Achtsamkeitskonzeptes auf religiösen Dogmen basiert. Weiterhin ist zu erwähnen, dass sich Schmidt bei seiner Beschreibung des Begriffs „sati“ auf die Übersetzung des „Satipatthāna Sutta“ von Nyanaponika bezieht. Bei einem Vergleich der beiden Texte wird klar, inwiefern Schmidts (2015) Verständnis von Achtsamkeit durch die Beschreibungen von Nyanaponika (1950) geprägt ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Übersetzung des „Satipatthāna Sutta“ von Nyanaponika (1950), als erste deutschsprachige Übersetzung einen großen Einfluss auf die Vorstellungen des Achtsamkeitskonzeptes im deutschen Sprachraum hatte und wie die Beschreibungen von Schmidt (2015) zeigen immer noch hat, wird diese im Folgenden näher beschrieben. Zusätzlich wird dadurch eine tiefere Reflexion der buddhistischen Wurzeln des Konzeptes ermöglicht.

2.2.1 Das „Satipatthāna Sutta“ als Basis für das Konzept der Achtsamkeit

Nyanaponika (1950, S. 5) erklärt in seiner Übersetzung, dass er den Begriff Achtsamkeit aus dem Pali Wort „sati“ und dem Sanskrit Wort „smṛti“, wobei die beiden Begriffe als synonym gebraucht werden, ableite. In der Auslegung von Nyanaponika (1950, S. 5-6) bedeute *sati* so viel wie „Gedächtnis“ oder „Erinnerungskraft“. In diesem Sinn beschreibt *sati* nach dem Mönch, aber nicht nur den Vorgang des Erinnerns, sondern vielmehr „die auf die Gegenwart gerichtete wache Aufmerksamkeit, die klare Bewußtheit und Besonnenheit“. Allerdings wird an dieser Stelle deutlich, dass der ursprünglichen Bedeutung des Wortes im Hinblick auf Erinnerung von Nyanaponika (1950, S. 5-6) wenig Wert beigemessen wird. Diese Tatsache wird durch die spätere Beschreibung von Nyanaponika (1950, S. 19-21) zusätzlich verdeutlicht. Dabei legt der Mönch das Augenmerk darauf, dass Achtsamkeit immer dann auftritt, sobald ein Mensch einen Reiz bewusst wahrnimmt. Allerdings unterscheidet Nyanaponika (1950, S. 19-21) zwischen unterschiedlichen Stufen der Achtsamkeit, wobei die niedrigste Stufe der Achtsamkeit das grobe Wahrnehmen eines Objektes sei. Die mittlere Stufe der Achtsamkeit, in der sich laut Autor die meisten Menschen befinden, beschreibe nun nicht mehr nur die grobe Wahrnehmung des Objektes, sondern bereits mentale Prozesse, die mit der Wahrnehmung einhergehen. Dazu gehören die genauere Betrachtung des Objektes, die Entwicklung von Assoziation und Abstraktionen und in diesem Sinn das in Beziehung-Setzen des Objektes zur eigenen Person. Innerhalb dieser mentalen Prozesse finde, laut Autor, auch der Aspekt der Erinnerung in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit, seinen Platz. Interessanterweise identifiziert Nyanaponika (1950, S. 20) diesen Vorgang des in Beziehung-Setzens als Potenzial für „schwerwiegende Fehlerquellen der Erkenntnis“. Außerdem schreibt er:

„Die Wahrnehmungsbilder, die sich auf dieser Stufe bieten, sind aber meist noch eng verquickt mit allerlei Vorurteilen des Gefühls und Denkens, mit Fehl-Assoziationen, unzugehörigen Zutaten und vor allem mit der Hauptursache aller Täuschung, der Annahme von etwas Substanzhaftem in den Dingen oder etwas Ichhaftem in den Lebewesen.“ (Nyanaponika, 1950, S. 20).

Das bedeutet in Nyanaponikas (1950) Auffassung sei die Wahrnehmung der meisten Menschen durch die geringe Kultivierung ihrer Achtsamkeit fehlerhaft. Weiterhin wird deutlich, dass es sich bei Nyanaponikas (1950) Verständnis von Achtsamkeit einerseits um eine psychologische Betrachtungsweise im Hinblick auf den Prozess der Wahrnehmung handle. Andererseits wird damit allerdings auch die Begründung einer erkenntnisphilosophischen Überzeugung, die davon ausgeht, dass die Abgrenzung zwischen einzelnen Erscheinungsformen eine Illusion sei, beschrieben.

Aus dieser Annahme heraus beschreibt Nyanaponika (1950, S. 20-21) die dritte Stufe der Achtsamkeit, die er mit dem Begriff „Rechte Achtsamkeit“ bezeichnet. Dazu schreibt er:

„Diese Achtsamkeit gilt als ‚recht‘, weil sie dem rechten Ziele dient, eben der Leid-Aufhebung. Sie gilt ferner als ‚recht‘, weil sie frei ist von verfälschenden Einflüssen und daher rechte Erkenntnis vermitteln kann, d.h. jene tiefe Einsicht in die vergängliche, unbefriedigende und wesenlose Natur allen Daseins, welche die Vorbedingung ist für das rechte Ziel, die Leid-Aufhebung im befreiten Geist.“ (Nyanaponika, 1950, S. 24).

Das bedeutet, erst diese Stufe der Achtsamkeit ermöglicht es, laut dem Mönch, einem Menschen sich aus seinen Illusionen zu befreien und dadurch den Kreislauf des Leidens und der Wiedergeburt zu durchbrechen. Die Erklärungen des Mönches zeigen, dass im Zuge der Weiterentwicklung der Achtsamkeit eine bestimmte Wahrheit erkannt werden soll, welche zu einer höheren Entwicklung des Bewusstseins im Hinblick auf die Lehren des Buddhas führe. Die Übungen dienen also vor allem dazu, einem Menschen zur Erkenntnis einer dogmatisch formulierten Wahrheit zu führen. Weiterhin wird in den Beschreibungen Nyanaponikas (1950, S. 21) deutlich, dass aus seiner Sicht diese Erkenntnis zwar nicht nur, aber vor allem durch die Übung und Entwicklung der Achtsamkeit ermöglicht werde.

2.2.2 Kritik am säkularen Mindfulness-Konzept und an Nyanaponika

Sharf (2017) kritisiert dieses Verständnis von *sati* als *reines* und in diesem Sinne neutrales Beobachten von gegenwärtigen Phänomenen. Dabei legt er den Fokus im Gegensatz zu Nyanaponika (1950) auf den Aspekt der Erinnerung und ist der Meinung, dass mit dem Begriff *sati* vor allem „bearing in mind the virtuous dharmas so as to properly apprehend, from moment to moment, the true nature of phenomena“ gemeint sei (Sharf, 2017, S. 202-203). Obwohl dieser Aspekt wie bereits erwähnt, auch bei Nyanaponikas (1950) Verständnis von *sati* seinen Platz findet, wird deutlich, dass der Erinnerung an vergangene Lehren in der Beschreibung von Sharf (2017) wesentlich mehr Bedeutung zukommt. Sharf (2017, S. 200) sieht in der Rezeption der buddhistischen Meditationstechniken in der westlichen Welt eine vollkommene Veränderung der ursprünglichen Praxis. In dieser Hinsicht hinterlassen seine Beschreibungen den Eindruck als würde diese Veränderung den Verlust wesentlicher Bestandteile der Meditationspraxis bedeuten.

„Rather than cultivating a desire to abandon the world, Buddhism is seen as a science of happiness—a way of easing the pain of existence. Buddhist practice is reduced to meditation, and meditation, in turn, is reduced to mindfulness, which is touted as a therapeutic practice that leads to an emotionally fulfilling and rewarding life.“ (Sharf, 2017, S. 200)

Den Ursprung dieser Entwicklung erkennt Sharf (2017, S. 200-204) in der Kreation einer Meditationsform für Laien durch den burmesischen Lehrer Mahāsi Sayadaw, welcher seinerseits von Sharf (2017, S. 201) als Nachfolger von Ledi Sayadaw und Mingun Sayadaw identifiziert wird. Sharf (2017, S. 201-202) erklärt in dieser Hinsicht, dass das Verständnis von *sati* als Form der *reinen Beobachtung* auch innerhalb der buddhistischen Theologie äußerst kritisch

betrachtet wurde, da es einen Weg zur Erleuchtung propagiere, welcher die Notwendigkeit wesentlicher Bestandteile der buddhistischen Praxis, wie beispielsweise „advanced skill in concentration (samatha) or the experience of absorption (jhāna)“, negiere. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine Beschäftigung mit buddhistischen Schriften, wie beispielsweise des „Abhidhamma“ als nachrangig betrachtet werden. Die starke Verbreitung dieser Meditationsform erklärt Sharf (2017, S. 202) weiterhin folgendermaßen: „It also did not require renunciation of laylife, and it could be taught in a relatively short period of time in a retreat format“. Weiterhin ist der Autor der Meinung, dass die Meditationsform von Mahāsi Sayadaw speziell für Laien entwickelt worden sei und diesen einen relativ einfachen Zugang zum buddhistischen Verständnis von Erleuchtung und Erlösung gewähren solle. Sharf (2017, S. 208-209) verleiht dieser zunehmend säkularen Praxis eine kritische Perspektive, indem er ähnlich wie Schmidt (2015) und in gewisser Hinsicht auch Grossman und Reddemann (2016) darauf hinweist, dass die ursprüngliche Form des buddhistischen Lebens als Kritik an gesellschaftlichen Normen und Werten verstanden werden solle. Wenn in dieser Hinsicht nun laut Autor innerhalb neuerer *mindfulness*-Ansätze, die Idee des Nicht-Denkens und von universellen Prinzipien gesprochen wird, so verweist er weiterhin darauf, dass eine solche Zielsetzung bereits im 8. Jahrhundert von Zeitgenossen scharf kritisiert worden sei. Dabei heißt es sinngemäß, dass ein Versuch das Denken vollkommen zu beenden auch zur Geistlosigkeit führen würde. Damit ist im Sinne von Sharf (2017, S. 209) gemeint, dass eine Praxis der Achtsamkeit nicht unethisch und unpolitisch sein könne. „Just as there is a set of metaphysical commitments that undergird the modern mindfulness movement, there are also ethical and political commitments“. Aus der Perspektive von Sharf (2017, S. 209) drücke sich die politische Komponente neuer Achtsamkeitsbewegungen durch ein Assimilieren der vorherrschenden Politik aus. Das bedeutet aus seiner Sicht handelt es sich nicht, um einen Versuch bestehende Werte und Normen zu verändern oder sich von diesen zu lösen, sondern im Gegensatz dazu, um den Versuch mit den Anforderungen, welche diese Normen und Werte mit sich bringen, besser umgehen zu können.

Diese Form von Meditationspraxis sieht Sharf (2017, S. 209) diametral zur ursprünglichen Idee der buddhistischen Lebensführung, welche aus seiner Sicht das Aufgeben aller gesellschaftlichen Bindungen und in dieser Hinsicht auch das Aufgeben der vorherrschenden Normen und Werte beinhaltet.

„the Buddhist institution—known as the samgha comprised a renunciate community,...,For the samgha, liberation required ‘letting go,’ and letting go did not mean to merely adopt a particular attitude or psychological frame,...,Rather, it necessitated a radical change in the way one lived; one was required to opt out of family ties and worldly pursuits, and opt into an alternative, communal, celibate, and highly regulated lifestyle“ (Sharf, 2017, S. 209).

Durch die Kritik von Sharf (2017) an der Herauslösung des Achtsamkeitskonzepts in Form von Meditationstechniken aus seinem buddhistischen Kontext wird deutlich, dass dies mit einem Bedeutungsverlust der asketisch anmutenden, sowie den intellektuellen Begleitverpflichtungen einer buddhistischen Lebensführung einhergeht. Dieser Bedeutungsverlust birgt aus der Sicht von Sharf (2017) die Gefahr von Geistlosigkeit und in diesem Sinne die blinde Anpassung an vorherrschende Normen und Wertsysteme, wodurch ein wesentlicher Teil der Essenz der Achtsamkeitspraxis verloren gehe, nämlich die Kritik und die Loslösung von diesen vorherrschenden Normen und Werten und darauf folgend die Etablierung eines neuen Sets an Normen und Werten. In Bezug auf die Anwendung von *mindfulness* zur Erreichung von Gesundheit stellt Sharf (2017, S. 211) die berechtigte Frage, inwiefern das religiöse Konzept der Achtsamkeit mit der heutigen westlichen Vorstellung von Gesundheit kompatibel sein könne. Zusätzlich weist er in seiner Kritik darauf hin, dass sich moderne *mindfulness*-Konzepte nicht auf eine Jahrhunderte alte buddhistische Praxis beziehe, sondern vielmehr auf eine neue burmesische Strömung aus dem 19. Jahrhundert, welche innerhalb des Buddhismus stark kritisiert worden sei.

2.3 Eine historische Perspektive auf die Entstehung des „Achtsamkeitsbooms“

Braun und McMahan (2017) liefern in der Einleitung zu dem Sammelband „Meditation, Buddhism, and Science“ ebenso eine erwähnenswerte Reflexion in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit. Allerdings ist dabei zu erwähnen, dass die Einleitung sich auf die Transformation des Meditationskonzepts bezieht und *mindfulness* nur einen Teilaspekt desselben darstellt. Braun und McMahan (2017, S. 1-2) weisen darauf hin, dass es eine Vielzahl an Forschungen zur Thematik der Meditation und spezifisch in Bezug auf *mindfulness* existieren. Diese Forschungen würden nach den Autor/innen eine Vielfalt an positiven Auswirkungen durch das Training postulieren. Braun und McMahan (2017, S. 2) zählen dabei Folgendes auf: „various meditative practices reduce stress, heighten perceptual sensitivity, increase attentional stability, enable better regulation of emotions and anxiety, and mitigate symptoms of a number of physical ailments“. Wesentlich ist dabei laut den Autor/innen, dass die vielfältigen Anwendungsfelder von *mindfulness* oftmals auf säkularisierten Programmen basiere, welche die buddhistische Herkunft des Konzepts verschleiern. „in many contexts the practices are stripped of any language hinting at their Buddhist origins or their original goals of attaining enlightenment and escaping repeated rebirth in this world“ (Braun & McMahan, 2017, S. 3).

Dies habe laut den Autor/innen unter anderem dazu geführt, dass die wissenschaftliche Bearbeitung des Meditationskonzepts ein vollkommen neues Verständnis von Meditation beziehungsweise von *mindfulness* hervorgebracht hat, welches maßgeblich durch diese Bearbeitung charakterisiert sei. Dieser Analyse liegt die Annahme von Braun und McMahan (2017,

S. 4) zugrunde, dass Meditation und *mindfulness* als Modelle durch „cultural, social, and institutional contexts“ bedingt seien und sich demnach diesen Kontexten anpassen würden.

Dies wird von den Autor/innen durch die historische Perspektive auf die Entwicklung von Meditation als Praxis für Mönche bis zu ihrem Aufstieg zur Massentauglichkeit verdeutlicht. Ebenso wie Sharf (2017) verorten sie den Beginn der massentauglichen Meditationspraxis in den Lehren von Ledi Sayadaw und seiner Nachfolger Mingun Sayadaw und Mahāsi Sayadaw. Braun und McMahan (2017, S. 5) erklären, dass die Idee, Meditation auch für Laien zugänglich zu machen, durch den Druck des englischen Kolonialismus entstanden sei. Demnach wären buddhistische Mönche wie Ledi Sayadaw am Ende des 19. Jahrhunderts um das Fortbestehen des Buddhismus besorgt gewesen. Der Ausweg schien für einige Mönche darin zu bestehen auch Laien in den Praktiken des Buddhismus zu unterweisen. Braun und McMahan (2017, S. 5) erwähnen dazu, dass sich Ledi Sayadaw in seiner Rechtfertigung für die Unterweisung von Laien auf die buddhistische Schrift „Dhammapada“ beziehe, in welcher erklärt wird, dass auch Laien als Mönche angesehen werden können, sofern sie sich in ihrer Lebensführung nach den buddhistischen Werten richten würden. „a layperson can be called a Brahmin or a monk if he is chaste, self-controlled, and dedicated to harmlessness“ (Braun & McMahan, 2017, S. 6). Wesentlich ist dabei zu erwähnen, dass das Konzept von *mindfulness* und in diesem Sinn *Achtsamkeit* laut Braun und McMahan (2017, S. 4-10) zu einem Großteil auf dieser für Laien entwickelten Meditationsform basiere. Weiterhin weisen die Autor/innen darauf hin, dass der Begriff *mindfulness* vor allem durch das Werk „The Heart of Buddhist Meditation“ von Nyana-ponika populär geworden sei. Die erstmalige Erwähnung des Begriffs im Zusammenhang mit der buddhistischen Praxis verorten Braun und McMahan (2017, S. 10) in dem Werk „Buddhism: Being a Sketch of Life and Teachings of Gautama, the Buddha“ von Rhys-Davids im Jahr 1877.

Weiterhin beschreiben die Autor/innen, dass das heutige Bild des Buddhismus und somit auch die westliche Rezeption seiner Konzepte, wie beispielsweise *Achtsamkeit*, wesentlich durch die wissenschaftliche Beforschung der Religion geprägt sei. In diesem Zusammenhang beschreiben Braun und McMahan (2017, S. 7-8) unter dem Titel „Scientific Discovery of Buddhism“, dass „Buddhism as a stand-alone entity that was viewed as inherently transcultural and translocal—a ‘world religion’—was born in Europe“. Das bedeutet, die heutige Auffassung des Achtsamkeitskonzepts und seiner buddhistischen Wurzel sei laut den Autor/innen in hohem Ausmaß durch diese wissenschaftliche Rezeption geprägt und im weitesten Sinne als Produkt kultureller Vermischung zu betrachten. Dies betreffe beispielsweise auch die Figur des Buddhas, welche nach Braun und McMahan (2017, S. 7) an westliche Standards angepasst worden sei. Demnach sei die Figur des Buddhas in folgender Weise konstruiert worden: „scholarly study of the Buddha, reshaped his image into a resolutely historical, humanistic, and

rational figure who had a clear biography, promoted social reform,..., and rejected mindless ritual", weiterhin wäre der Buddhismus von vielen Antiken Teilaspekten herausgelöst worden, „leaving a system of self-transformation more exclusively for the here and now“.

Das bedeutet, das heutige Verständnis von Buddhismus und seiner Ikone ist in gewisser Hinsicht ein junges und vollkommen neues Kulturprodukt, welches mit den Antiken Vorstellungen des Buddhismus nur noch bedingt zusammenhängt. In Bezug auf die jüngste Rezeption dieses neuen Kulturprodukts in der westlichen Welt, kann an dieser Stelle nochmals auf den eingangs erwähnten Text von Schmidt (2015) verwiesen werden. Schmidt (2015, S. 30-31) erklärt darin, dass der Ursprung des heutigen „Achtsamkeitsboom“ in den 60er und 70er Jahren zu finden sei, obwohl er ebenso darauf hinweist, dass spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts buddhistische Ideen ihren Weg in die westliche Welt gefunden habe. Schmidt (2015, S. 31) schreibt in Bezug auf den *Achtsamkeitsboom*: „Er resultiert vor allem aus den kulturellen Umbrüchen in den USA,..., im Zuge der Hippie-Bewegung und des Protests gegen den Vietnamkrieg.“ Dabei verweist er vor allem auf die Gründung der „Insight Meditation Society,..., durch Jack Kornfield, Joseph Goldstein und Sharon Salzberg im Jahre 1974“. Wesentliche Importeure der buddhistischen Idee der *Achtsamkeit* seien laut Schmidt (2015, S. 31-32) außerdem Jon Kabat-Zinn aufgrund seiner Entwicklung des MBSR-Programms im Jahr 1979, welches an späterer Stelle noch ausführlich beschrieben wird, sowie S.N. Goenka gewesen. Dieser hat zehntägige Vipassana-Meditations-Retreats ins Leben gerufen, welche von Interessierten in Meditationszentren auf der ganzen Welt besucht werden können. Goenka ist dabei ähnlich wie Kabat-Zinn der Meinung, dass Meditation eine säkulare Praxis ist, obwohl während des zehntägigen Retreats ethische Richtlinien von den Teilnehmer/innen befolgt werden müssen, welche laut Schmidt (2015, S. 32) aus dem Palikanon, also aus einer buddhistischen Schrift, stammen sollen.

Aus den Beschreibungen von Schmidt (2015, S. 29-32) geht weiterhin hervor, dass dieser „Import-Buddhismus“ das entscheidende Moment gewesen sei, um dem Konzept der Achtsamkeit in der westlichen Welt seinen Aufschwung zu verleihen.

2.4 Achtsamkeit im Kontext von Gewohnheit

Ein weiterer Aspekt des Achtsamkeitskonzeptes ist die Kontrolle von Verhalten und in dieser Hinsicht die Veränderung von Gewohnheiten. Im Hinblick darauf kann an dieser Stelle unter anderem auf die Beschreibungen von Spitz (2012) verwiesen werden, welche eine Ableitung des Gewohnheitskonzeptes aus der buddhistischen Philosophie beziehungsweise Religion ermöglichen. Spitz (2012) beschreibt dabei in seinem Artikel „Achtsamkeit im Kontext des Bewusstseins“, dass Achtsamkeit im buddhistischen Verständnis eines von mehreren Mitteln sei,

um den Kreislauf des Leidens zu überwinden. Dabei sei laut Spitz (2012, S. 265) aus buddhistischer Sicht „das spirituelle Ziel, das Nirvana“. Diese buddhistische Erklärung liefere aus Sicht von Spitz (2012, S. 263-265) hilfreiche Einsichten in die Dynamik menschlichen Verhaltens und Erlebens. Demnach würden Menschen dazu neigen aufgrund von „unreflektierten Gewohnheitsmustern wie Abwehr oder Begehren“ schmerzliche Erfahrungen immer wieder zu erleben. Spitz (2012, S. 265) schreibt dazu weiterhin: „Der Weg, sich aus diesem Kreislauf zu befreien, besteht darin, sich zunächst dieser Gewohnheitsmuster bewusst zu werden, die letztlich durch Nicht-Erkenntnis der Wirklichkeit bedingt sind, um sie dann durch Meditation und heilsame Lebensführung auflösen und verändern zu können.“ An dieser Stelle kann weiterhin darauf verwiesen werden, dass diese Auffassung große Ähnlichkeiten mit jener von Grossman und Reddemann (2016) zeigt.

Obwohl die buddhistische Vorstellung, dass das Leben ein Kreislauf sei, der durch Leiden bestimmt ist wohlmöglich aus der heutigen Sicht, als sehr pessimistische Sichtweise des Lebens erscheint, so kann durchaus aufgrund psychologischer Forschungen festgestellt werden, dass Menschen unter Stress oder Ablenkung in höherem Ausmaß dazu neigen in Gewohnheitsmuster zu verfallen und somit nicht mehr in der Lage sind ihre Ziele absichtlich und bewusst zu verfolgen. Das bedeutet, dass Menschen dadurch ihr Leben nicht auf eine Art und Weise führen können, mit welcher sie zufrieden sind. Rünger und Wood (2016, S. 291) schreiben dazu:

„Once habits form, context cues come to automatically activate the habit representation in memory,..... Second, via activation or inhibition, people act on the habit in mind as well as on their prevailing goals,..... External factors such as stress and distraction influence the impact of these two processes by reducing the motivation or ability to deliberately pursue goals and increasing reliance on habits“.

Demnach reagieren Menschen häufig nicht aus dem Wunsch heraus, eine bestimmte Handlung zu vollziehen, sondern aufgrund von Kontextbedingungen, die ein spezifisches erlerntes Verhalten auslösen. Unter „habits“ verstehen Rünger und Wood (2016, S. 292) dabei: „learned automatic responses with specific features“. Interessant ist dabei vor allem, dass diese erlernten automatischen Antworten in relativ geringem Ausmaß auf kurzfristige Veränderungen in der Zielsetzung einer Person reagieren. Das bedeutet, dass es für Menschen schwierig ist eine erlernte Gewohnheit zugunsten einer anderen Handlung abzulegen. Hinzu komme die Tatsache, dass Menschen laut Rünger und Wood (2016, S. 301) dazu neigen, ungewollt gewohnte Handlungen auszuführen, obwohl ihre Aufmerksamkeit auf eine andere Handlung gerichtet war. Ein wesentlicher Faktor für das Auftreten dieser ungewollten Gewohnheitshandlungen sei nach den beiden Autor/innen beispielsweise das Ausführen einer weiteren Tätigkeit. Obwohl Rünger und Wood (2016, S. 301) die Erkenntnis: „that people make errors when not

attending to what they are doing” als trivial bezeichnen, so scheint beispielsweise das Konzept der Achtsamkeit genau dieses Problem anzusprechen.

Byrne (2016, S. 9-10) beschreibt in dieser Hinsicht im Rahmen seiner Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit: „The better you understand habits and the more you shine the light of your own awareness on them, the more you’ll be empowered to bring your actions into alignment with your deepest values.“ Das Ziel der Achtsamkeit sei es also nach Byrne einem Menschen zu ermöglichen, sich von seinen Gewohnheiten zu befreien und das zu tun was ihm oder ihr tatsächlich wichtig sei. Diese Vorstellung scheint auch bei Spitz (2012, S. 265) ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts von Achtsamkeit zu sein. Dies äußert sich vor allem durch folgende Erklärung: „Das tibetische Wort für <<Meditation>>, sgom, bedeutet wörtlich <<Vertrautheit gewinnen>> und weist darauf hin, dass es um einen Umgewöhnungsprozess geht.“ In dieser Hinsicht ist zu erwähnen, dass unter Meditation bei Spitz (2012) nicht alleine das Konzept der *Achtsamkeit* verstanden wird. *Achtsamkeit* wird vielmehr als wesentliche Geisteshaltung verstanden, die innerhalb und außerhalb der Meditation notwendig sei, um diesen *Umgewöhnungsprozess* zu bewältigen. Im Sinne von Spitz (2012) werde dieser Prozess der bewussten Veränderung der eigenen Verhaltensweisen wiederum durch das Üben aufmerksamer Beobachtung ermöglicht.

2.5 Der Begriff der Meditation

Bevor eine abschließende Conclusio zum Begriff der Achtsamkeit angestellt werden kann, muss dieser Stelle der Begriff der Meditation, welcher in enger Beziehung zum Konzept der Achtsamkeit steht, näher bestimmt werden. Die Verwendung des Begriffs Meditation suggeriert nach Wolff (2012, S. 1-9) die Vorstellung, dass mit dem Begriff Meditation eine einzige abgrenzbare Übung bezeichnet werde. Allerdings zeigt der Autor in einer provisorischen Sammlung von Meditationsübungen auf, dass der Begriff Meditation an sich äußerst unspezifisch und vielmehr ein Sammelbegriff für unterschiedliche Techniken und Bewusstseinszustände sei. Um ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Übungsvarianten zu ermöglichen, soll die Aufzählung von Wolff (2012, S. 1) an dieser Stelle exemplarisch angeführt werden:

„Beispielsweise nehmen sich viele Traditionen ein reelles Objekt,..., oder das Singen und formelhafte Rezitieren von Lauten oder religiösen Texten, oder imaginierte Objekte,..., um die Aufmerksamkeit des Praktizierenden zu bündeln, um auf diesem Wege Zustände veränderten Bewusstseins, bzw. Erlebens zu erreichen, wogegen andere Traditionen die Verwendung von solchen Hilfsmitteln,..., gänzlich ablehnen“.

Weiterhin erklärt Wolff (2012, S. 8), dass Meditationspraktiken aufgrund ihres oft religiösen Ursprungs eng mit spezifischen Ideologien und Lebensweisen verwoben seien. Dabei stellt

der Autor die Frage inwiefern diese Ideologien und Lebensweisen die Praxis der Meditation beeinflussen und ob in dieser Hinsicht überhaupt Übereinstimmungen zwischen den Praktiken möglich seien. Dennoch arbeitet Wolff (2012, S. 2) Charakteristika heraus von denen er annimmt, dass sie allen Meditationstechniken gemeinsam seien. Dabei erklärt Wolff (2012, S. 2), dass alle Formen der Meditation: „mittels systematischer Techniken qualitative Veränderungen des Bewußtseins- oder Eilebenszustandes hervorrufen,..., in denen rationalem Denken kaum Bedeutung zukommt und Gedanken, wenn überhaupt, so doch nur vage und distanziert wahrgenommen werden“. An späterer Stelle verweist Wolff (2012, S. 6) außerdem darauf, dass erfahrenere Meditationsschüler den meditativen Zustand oft mit einer speziellen Form der Beobachterrolle beschreiben würden, welche es ihnen erlaube sich von ihrer Wahrnehmungswelt, zu der das Wahrnehmen von Gedanken und Emotionen ebenfalls zähle, zu distanzieren. Außerdem identifiziert Wolff (2012, S. 6) den Wechsel von einer aktiven Tätigkeit zu einem passiven Zustand, welcher dann als Meditation bezeichnet werden könne, als ein wesentliches Moment in der Definition von Meditation. Demnach sind aktive Übungen, welche die Konzentration des Meditierenden stärken sollen, nur eine Form der Vorübung, die über Zeit zum eigentlichen meditativen Zustand führen. Wolff (2012, S. 9) weist weiterhin daraufhin, dass Meditation eine intime Form der persönlichen Erfahrung darstelle, welche dem Forscher immer nur bedingt zugänglich sei. Dies führt unter anderem dazu, dass der Zustand der Meditation nur teilweise in einem genauen wissenschaftlichen Konzept fassbar ist.

Diese Problematik wurde unter anderem von Awasthi (2013) detailliert aufgearbeitet. Awasthi (2013) geht dabei in seinem Artikel davon aus, dass innerhalb der wissenschaftlichen Forschung eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten im Bereich der Meditation Anwendung finden würde. Namentlich nennt Awasthi (2013) dabei „Meditation as Relaxation“, „Meditation as Attention“ und „Meditation as Mindfulness“. Der Autor macht dabei deutlich, dass aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionen und auch aufgrund der mangelhaften oder nicht vorhandenen Definitionen des Begriffs Meditation, die wissenschaftlichen Forschungen kaum miteinander vergleichbar seien und ihre Validität in Frage zu stellen sei. Ebenso unklar bleibt aus seiner Sicht, welche Effekte durch welche Form der Meditation herbeigeführt werden würde. Awasthi (2013) weist in dieser Hinsicht auf die Kritik hin, dass „positive therapeutic effects and well-being may not be specific to the meditation practices and can be achieved by somatic relaxation training and prayer“. Weiterhin erklärt Awasthi (2013), dass sich einige Forschungen im Bereich der Neurophysiologie von Meditation grundlegend widersprechen würden und somit weitere Fragen in Bezug auf die Forschungsmethoden, aber auch in Bezug auf das Konzept der Meditation aufwerfen würden. Beispielsweise könnten laut Autor die unterschiedlichen Ergebnisse auch auf ein mangelhaftes Verständnis von Meditation in der Weise hindeuten, dass unterschiedliche Meditationstechniken erforscht worden wären, oder, dass die Meditierenden sich in unterschiedlichen Phasen der Meditation befunden haben. Darüber hinaus

würde im Bereich der Meditationsforschung laut Awasthi (2013) eine Vielzahl an methodischen Ungenauigkeiten existieren, wodurch die Forschungsergebnisse in Frage zu stellen seien. Beispielsweise wurden einige Forschungen im Bereich der Meditation ohne Kontrollgruppen durchgeführt. Weiterhin zeigen einige Forschungen, welche den Effekt von Meditation ausschließlich im Hinblick auf die Stressreduktion messen aus der Sicht des Autors, ein oberflächliches Verständnis des Konzepts der Meditation, da die verwendeten Techniken im ursprünglichen Kontext oft nicht das alleinige oder überhaupt nicht das Ziel der Stressreduktion gehabt hätten. Ein weiterer Kritikpunkt am Verständnis des Meditationsbegriffes in der modernen Forschung von Awasthi (2013) ist, die Annahme, dass jede Form der Meditation für jede Person geeignet sei und Effekte daher verallgemeinerbar seien. Der Autor weist in dieser Hinsicht darauf hin, dass einige Studien bereits negative Nebenwirkungen von Meditation nachgewiesen haben. Außerdem sind aus Awasthis (2013) Sicht „physical and mental well-being“ aus traditioneller Sicht Voraussetzungen für den Beginn der Meditationspraxis und nicht Effekte derselben. Der Autor kritisiert in dieser Hinsicht, dass Meditation zwar in einigen Forschungsbereichen, wie beispielsweise der Hirnforschung, ein viel beforschtes Gebiet sei, aber im Hinblick auf die philosophische, literaturbasierte Beschäftigung mit dem Begriff ein großer Mangel bestehe. Mit anderen Worten werde aus Sicht des Autors in der Hirnforschung und im Bereich der Psychologie das Konzept der Meditation ohne ausreichend Wissen über dieses Konzept erforscht. Demnach muss Meditation an sich erst umfassend verstanden werden, um die Effekte und möglichen Anwendungsgebiete zu erforschen. Dieser Mangel äußere sich laut Awasthi (2013) weiterhin darin, dass innerhalb der Forschung zwar wesentliche Unterschiede in der Gehirnaktivität zwischen Fortgeschrittenen meditierenden und Anfängern – „44 000“ Stunden im Vergleich zu „19 000“ Stunden“ – festgestellt worden wären, dieser Unterschied aber noch nicht in einem zufriedenstellenden Konzept im Kontext von nachgewiesenen kurzfristigen positiven Auswirkungen aufgearbeitet worden wären. Dahingehend bleibt also die Frage offen, wieviel Meditation ist notwendig, um welches Ziel zu erreichen? Beziehungsweise stellt sich die Frage ist für jede Person das gleiche Ausmaß oder die gleiche Form der Meditation notwendig oder überhaupt möglich? Diese Fragen könnten laut Autor nur durch eine Inkorporation der Beschäftigung mit der Herkunft des Meditationskonzepts zufriedenstellend beantwortet werden. Im Hinblick auf die Definition des Konzeptes der Meditation werde laut Awasthi (2013) oft der meditative Zustand mit der eigentlichen Meditationstechnik vermischt und führe dadurch zu weiterer Verwirrung. Daher fordert Awasthi (2013) eine Beschreibung der spezifischen Charakteristika, sofern es sich bei Meditation um einen geistigen Zustand handle. Ansonsten sei aus der Sicht des Autors eine adäquate Erforschung dieses Zustandes nicht möglich.

Diese Problematik wurde von Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella und Nakamura (2016) eingehend aufgearbeitet. Dazu erklären die Autor/innen als Ausgangspunkt, dass Meditation

ihrer Ansicht nach in der wissenschaftlichen Community folgendermaßen verstanden werden könne: „meditation is an exercise of attention with self-focus skill ('anchor') to which you go back whenever the reveries and the intense stream of thoughts start, until you reach the so-called 'logic relaxation'" (Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella, & Nakamura, 2016, S. 433). Hierbei wird deutlich, dass aus Sicht der Autor/innen innerhalb der wissenschaftlichen Community Meditation als eine spezifische Technik verstanden werde, welche die Fähigkeit involviere, die Aufmerksamkeit auf einen Anker zu richten. Unter Anker könne dabei jegliches Konstrukt verstanden werden, welches dazu diene die gesamte Aufmerksamkeit zu bündeln. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass bereits dieses Konzept der gebündelten Aufmerksamkeit als abstrakt bezeichnet werden kann, da die sich die Frage stellt, wie ein Zustand der gebündelten Aufmerksamkeit charakterisiert werden kann. In dieser Hinsicht wird darauf verwiesen, dass dieser Zustand der gebündelten Aufmerksamkeit vermutlich nur durch persönliche Erfahrung zugänglich und somit höchst subjektiv sei. Außerdem soll im Hinblick darauf das Konzept des *Ankers* im Verständnis von Cardoso, De Souza, Camano und Leite (2007, S. 234) näher beschrieben werden. Die Autor/innen unterscheiden dabei so genannte „positive anchors“, welche von ihnen mit dem Begriff der Konzentration assoziiert werden und „negative anchor“, welche mit dem Paradoxon des „anchor of anchor absence“ beschrieben wird. Positive Anker können dabei laut den Autor/innen beispielsweise ein Punkt am Körper, die Atmung oder ein Geräusch sein. Der negative Anker wird von Cardoso, De Souza, Camano und Leite (2007, S. 234) folgendermaßen erklärt: „in very simple words, the self-focus skill would consist of leaving the attention free to move itself in direction to any circumstantial event“. Das bedeutet, der Fokus werde auf die nicht bewusst gelenkte Aufmerksamkeit gerichtet, in dem alles zum Fokuspunkt wird, das bewusst bemerkt werde. Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella und Nakamura (2016, S. 434-435) gehen davon aus, dass die vollkommene Bündelung der Aufmerksamkeit auf eine vergleichsweise einfache Aufgabe, den Anker, eigentlich unmöglich sei und, dass diese Tatsache die Ursache für den meditativen Zustand darstelle. Der zweite wesentliche Aspekt durch welchen das Konzept der Meditation definiert werden kann, wird von Cardoso, De Souza, Camano und Leite (2007, S. 234) mit dem Begriff „logic relaxation“ beschrieben. Aus ihrer Sicht vereint der Begriff folgende Aspekte:

„(a) not 'to intend' to analyzing (not trying to explain) the possible psychophysical effects,
(b) not 'to intend' to judging (good, bad, right, wrong) the possible psychophysical effects,
and (c) not 'to intend' to creating any type of expectation regarding the process" (Cardoso,
De Souza, Camano, & Leite, 2007, S. 234).

Das bedeutet aus Sicht der Autor/innen setzt sich die Technik das Phänomen der Meditation aus diesen beiden – Aufmerksamkeit wird auf einen Anker gerichtet und darauffolgende „logic relaxation“ – Komponenten zusammen. Zur Verdeutlichung ihrer Vorstellung des Meditationskonzepts wird an dieser Stelle eine von den Autor/innen entwickelte Abbildung eingefügt:

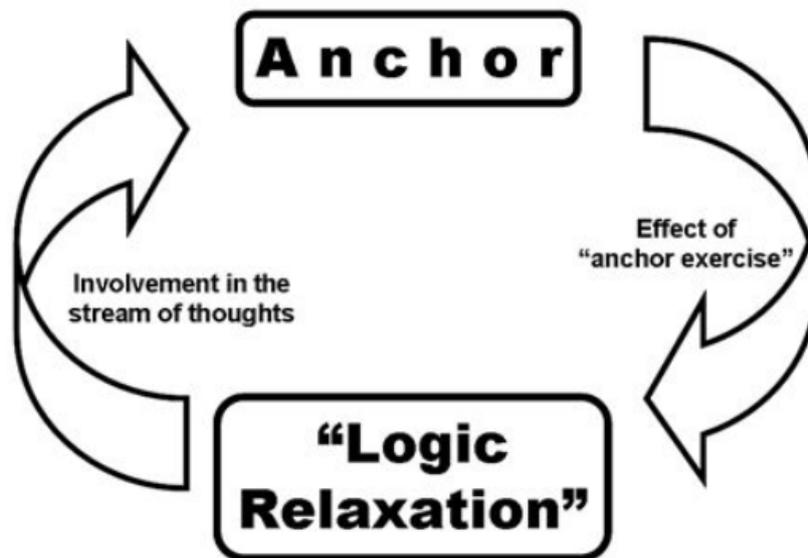


Abbildung 2 Der Kreislauf meditativer Übung

(Cardoso, De Souza, Camano, & Leite, 2007, S. 235)

Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella und Nakamura (2016) argumentieren in ihrem Artikel, dass das Konzept der Meditation nur durch eine solche technische Beschreibung der Meditationstechniken operationalisierbar sei. Der Versuch eine Definition aufgrund von Erfahrungen innerhalb des meditativen Zustandes zu kreieren, würde aus ihrer Sicht an sprachphilosophischen Herausforderungen scheitern, da aufgrund von Missverständnissen in der Kommunikation keine einheitliche Definition gefunden werden könne. Dennoch weisen Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella und Nakamura (2016) darauf hin, dass der meditative Zustand aus der Sicht der Gehirnforschung verdeutlicht werden kann. Demnach reagiere das Gehirn auf die überfordernde Aufgabe die gesamte Aufmerksamkeit auf einen Anker zu richten mit einer Veränderung seiner Funktion, welche laut den Autor/innen wiederum zu einer Veränderung des Bewusstseins führe. Diese Veränderung wird von Cardoso, Sales, Centurione, Bazzarella und Nakamura (2016, S. 435) als „authentic quantum leap“ identifiziert. Im Hinblick auf die Gehirnaktivität verweisen die Autor/innen dabei auf eine Hypothese, welche von Dietrich (2003) entwickelt wurde.

Dietrich (2003) geht in seiner Hypothese davon aus, dass veränderte Bewusstseinszustände vor allem durch eine vorübergehende Deaktivierung der Funktionen des präfrontalen Kortex entstehen würde. Dabei ist der Autor der Ansicht, dass dies auf alle veränderten Bewusstseinszustände, wie beispielsweise Träumen, Tagträumen, Hypnose, ausdauerndes Laufen, sowie Bewusstseinszustände, welche durch die Einnahme von Drogen ausgelöst werden, zutrefte. Dietrich (2003, S. 234-235) ist der Meinung, dass das Bewusstsein durch ein Zusammenspiel aller Gehirnareale zustande komme. Dennoch ließe sich laut Autor eine gewisse Hierarchie in der Wichtigkeit der Areale im Hinblick auf ihren Beitrag zum Bewusstsein

festmachen. Demnach lösche beispielsweise ein Schaden am „mesencephalic reticular“ das Bewusstsein vollkommen aus, während ein Schaden an der Amygdala lediglich die Fähigkeit eines Menschen, Angst zu empfinden, verschwinden ließe. Das Bewusstsein bleibe bestehen, allerdings nur in stark veränderter Form. Zentral ist in dieser Hinsicht die Annahme von Dietrich (2003), dass die Funktion des präfrontalen Cortex ein wesentlicher Bestandteil ist, um einen Bewusstseinszustand zu erreichen, welchen er als „Full-fledged consciousness“ bezeichnet. Unter diesem Bewusstseinszustand versteht der Autor das gesunde Bewusstsein eines Menschen. Dietrich (2003, S. 242-244) argumentiert in seiner Hypothese, dass während der Meditation die Funktion des präfrontalen Cortex selektiv ausgeschaltet werden und dadurch Bewusstseinszustände entstehen würden, welche von Meditierenden mit Begriffen wie „sense of timelessness, denial of self, little if any self reflection and analysis, little emotional content, little abstract thinking, no planning, and a sensation of unity“ beschrieben werde. Das bedeutet, aus der Sicht von Dietrich (2003) ist der Bewusstseinszustand der Meditation ein Zustand reduzierter kognitiver Fähigkeiten und ähnelt in dieser Hinsicht anderen veränderten Bewusstseinszuständen. Allerdings weist Dietrich (2003) in seiner Hypothese darauf hin, dass die Besonderheit innerhalb der Meditation darin bestehe, dass der Bereich, welcher für die Aufrechterhaltung der Konzentration beziehungsweise der Aufmerksamkeit zuständig sei, namentlich der dorsolaterale präfrontale Cortex, selektiv aktiv sei. Diese Tatsache könnte laut Autor auch die positiven Auswirkungen von Meditation auf Depressions- bzw. Angststörungen erklären, da angenommen wird, dass diese eng mit einer Schädigung im präfrontalen Cortex zusammenhänge. Im Hinblick auf die Hypothese von Dietrich (2003) kann an dieser Stelle auf eine Forschung aus dem Jahr 2010 von Manna, et al. verwiesen werden. Die Autor/innen haben dabei die Gehirnaktivität mittels fMRI einer Gruppe von Mönchen und einer Gruppe von Meditationsanfängern während zwei unterschiedlicher Meditationstechniken erforscht. Als Referenz für die Gehirnaktivität während der Meditation wurden die Gehirnaktivitäten ebenso im Ruhezustand gemessen. Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle das Verständnis des Meditationsbegriffs von Manna, et. al. (2010, S. 46) angeführt:

„Meditation can be conceptualized as a family of complex emotional and attentional regulatory practices, involving different attentional, cognitive monitoring and awareness processes,..., Given the regulation of attention is the central commonality across the many different meditation methods [14], meditation practices can be usefully classified into two main styles – focused attention (FA) and open monitoring (OM) – depending on how the attentional processes are directed“.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Form der „FA“ Meditation mit jener von Cardoso, De Souza, Camano und Leite, (2007) vergleichbar ist, welche sich auf die Verwendung eines positiven Ankers bezieht. Das Konzept der „OM“ Meditation ist dabei eher mit jenem des negativen Ankers zu vergleichen. Manna, et al. (2010), haben in ihrer Untersuchung gezeigt,

dass der mittlere präfrontale Cortex während der „FA“ Meditation im Vergleich zum Ruhezustand in höherem Ausmaß aktiv war, sowie, dass der laterale Bereich des präfrontalen Cortex eine verringerte Aktivität aufwies. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass während der „OM“ Meditation der mittlere präfrontale Cortex, sowie im Vergleich zur „FA“ Meditation der laterale Bereich des präfrontalen Cortex in beiden Hemisphären in höherem Ausmaß aktiv war. Diese Ergebnisse stehen in gewisser Hinsicht in Kontrast zur Hypothese von Dietrich (2003), dass der präfrontale Cortex während des Zustands der Meditation in seiner Aktivität eingeschränkt sei. Allerdings hat Dietrich (2003) bereits darauf hingewiesen, dass der präfrontale Cortex innerhalb der Meditation aufgrund der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit selektiv aktiv sei. In dieser Hinsicht ist fraglich, ob aus den Messungen der Gehirnaktivität tatsächlich eine adäquate Ableitung über die Funktion der kognitiven Fähigkeiten getroffen werden kann. Interessant ist in jedem Fall, dass Manna, et al. (2010) gezeigt haben, dass sich erstens die Gehirnaktivitäten zwischen Mönchen, also fortgeschrittenen Meditierenden, und Meditationsanfängern wesentlich unterscheiden. Zweitens ist die Gehirnaktivität der Mönche im Ruhezustand auffallend ähnlich mit jener während der „OM“ Meditation. Die Autor/innen schließen daraus, dass durch die beständigen Meditationsübungen der Mönche tatsächlich eine Umstrukturierung in den kortikalen Vernetzungen entstehe, welche es den Mönchen ermöglicht eine Art dauerhaften meditativen Zustand zu erzeugen. Dieser Zustand wird von Manna, et al. (2010, S. 53) folgendermaßen charakterisiert: „Indeed, during FA and OM meditations (as well as in rest), Buddhist monks experience an ongoing phenomenal awareness of sensory fields, even though items in these fields may not be intentionally accessed and ‘investigated’.”

Im Hinblick auf die Hypothese von Dietrich (2003) und die Forschungen von Manna, et al. (2010) muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Awasthi (2013), wie bereits erwähnt trotz allem in der aktuellen Forschung widersprüchliche Ergebnisse entdeckt, welche an dieser Stelle aber nicht näher erläutert werden sollen. Zentral ist die Feststellung, dass das Konzept der Meditation bis dato innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses noch nicht einheitlich definiert werden konnte und eine Vielzahl an unterschiedlichen Aspekten und Praktiken in den einzelnen Forschungen in den Vordergrund gehoben werden. In dieser Arbeit wird dabei Ansatz von Cardoso, De Souza, Camano und Leite (2007) verfolgt, dass Meditation vor allem durch die genaue Beschreibung der Technik definiert werden könne und nicht durch eine Beschreibung des Zustandes. Die Zweiteilung in die Komponenten Regulierung der Aufmerksamkeit und „logic relaxation“ scheint dabei ebenso sinnvoll. Allerdings ist dabei zu erwähnen, dass von der Hypothese Abstand genommen wird, dass es sich bei dem Phänomen der „logic relaxation“ um einen Quantensprung des Bewusstseins handelt. Vielmehr wird dabei die, wenn auch bereits ältere, Idee von Dietrich (2003) verfolgt, dass im Rahmen der Meditation durch eine bewusste innere Haltung, welche im Rahmen der „logic relaxation“ von

Cardoso, De Souza, Camano und Leite (2007) beschrieben wurde, eine Einschränkung der kognitiven Fähigkeiten stattfindet, welche zu einer Veränderung des Bewusstseins führe. Die genaue Beschreibung der in dieser Arbeit relevanten Meditationstechniken wird allerdings im späteren Verlauf der Arbeit, in direktem Bezug auf das MBSR-Programm nach Kabat-Zinn (2017), stattfinden. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass an dieser Stelle auf eine genaue Auseinandersetzung mit den Begriffen des Bewusstseins und der Aufmerksamkeit beziehungsweise der kognitiven Funktionsweise ihrer Kontrolle verzichtet wird. Dies wird an dieser Stelle damit begründet, dass innerhalb der Arbeit ohne dies die subjektive Wahrnehmung von Lehrpersonen erforscht werden soll und die Erfahrungen vielmehr in den Kontext der Beschreibung der Meditationstechniken und Kursinhalte von Kabat-Zinn (2017) gesetzt werden, da diese den gemeinsamen Ausgangspunkt bilden.

Abschließend wird an dieser Stelle auf eine allgemeine und besonders aktuelle Definition des Begriffes Meditation von Eifring (2016) hingewiesen. Eifring (2016, S. 1) bezeichnet Meditation in seinem Buch als eine „attention-based technique for inner transformation“. Dabei wird deutlich, dass im Verständnis von Eifring nicht nur der technische Aspekt der Meditation, sondern auch der kulturelle oder möglicherweise sogar spirituelle Aspekt der inneren Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen. Dieser Kontext soll allerdings vor allem im nächsten Unterkapitel geklärt werden, in welchem die Beziehung zwischen dem Konzept der Achtsamkeit und der Meditation geklärt werden soll.

2.6 Conclusio und Arbeitsdefinition des Begriffs Achtsamkeit

Durch die bisherigen Beschreibungen wird deutlich, dass in Bezug auf den Begriff Achtsamkeit innerhalb der Forschung eine Vielzahl an Versuchen besteht, den Begriff zu klären. Dabei spielen in den meisten Fällen geringe Nuancen der Begriffsbeschreibung bereits eine wesentliche Rolle und führen zu beachtenswerten Unterschieden in der praktischen Anwendung des Begriffes. Innerhalb dieser Arbeit wird trotz einiger Kritik aus der buddhistischen Tradition ein säkulares Verständnis des Begriffes Achtsamkeit vertreten. An dieser Stelle soll dabei darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit die buddhistische Herkunft des Begriffes für das Verstehen, Erfahren und Anwenden von Achtsamkeit als wesentlicher Bestandteil anerkannt wird. Allerdings bezieht sich diese Inklusion von buddhistischen Anteilen auf philosophische Grundlagen des Achtsamkeitskonzeptes und schließt religiöse Dogmen aus. Das bedeutet somit, dass *Achtsamkeit* als diskursives Konzept verstanden wird. Dieses Konzept wird als konstruiert betrachtet und Anpassungen an die Umstände der Lebenswelt werden somit als legitim angesehen. Das bedeutet allerdings nicht, dass *Achtsamkeit* innerhalb dieser Arbeit als wertfreies Konzept angesehen wird. Mit dem Konzept der *Achtsamkeit* sind unweigerlich Werte und politische Haltungen verbunden. Daher scheint es im Sinne der Transparenz sinnvoll zu sein, diese Werte offen zu nennen und zu vertreten. Dabei stützt sich diese Arbeit vor

allem auf die Beschreibungen von Grossman und Reddemann (2016). In diesem Sinne sind Werte wie *Mitgefühl* (nicht zu verwechseln mit dem Begriff Mitleid), *Mitfreude*, *Freundlichkeit*, *Gleichmut*, *Großzügigkeit*, *Toleranz*, *Mut*, *Akzeptanz*, *Geduld* und *Offenheit*, als wesentliche ethische Grundlagen zu nennen, welche innerhalb des Konzeptes der *Achtsamkeit* entwickelt, gepflegt und gelebt werden sollen. Inwieweit das Vertreten dieser Werte im schulischen Kontext argumentiert werden kann, wird an späterer Stelle geklärt werden. Zentral ist jedenfalls, dass es sich dabei um Werte handelt, welche gewissermaßen einen handlungsleitenden Charakter haben und keine dogmatischen Verhaltensregeln darstellen. Dies würde zu einer Instrumentalisierung dieser Werte für moralisierende Urteile führen und dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis von *Achtsamkeit* diametral gegenüberstehen. *Achtsamkeit* wird weiterhin als *innere Haltung* verstanden, welche sich durch das tägliche Verhalten einer Person äußert. In Bezug auf die Kontroverse, ob es sich bei *Achtsamkeit* um einen *Zustand* oder eine *Fähigkeit* handelt, wird in dieser Arbeit ein nicht psychologisch kategorisierbarer Ansatz vertreten. Die *innere Haltung* der *Achtsamkeit* drückt sich vielmehr durch das Leben (den Umgang mit sich selbst und seiner/ihrer Umwelt) aus, das ein Mensch führt und ist vermutlich nicht durch psychologische Tests oder Fragebögen zu erheben, sondern nur durch das genaue Kennenlernen einer Person. Auf diesem Standpunkt gründet sich weiterhin die Auswahl der *interpretativen phänomenologischen Analyse* als Forschungsmethode für diese Arbeit. Allerdings kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass selbst diese Methode nur bedingt geeignet ist Forschung in Bezug auf eine *innere Haltung* zu betreiben, da auch die *interpretative phänomenologische Analyse* nur einen Momentausschnitt aus dem Innenleben einer Person bietet. Weiterhin wird *Achtsamkeit* wie bei Grossman und Reddeman (2016) als Übung verstanden. Das bedeutet eine *innere Haltung* der *Achtsamkeit* zeichnet sich durch das regelmäßige *Üben* und in diesem Sinn *entwickeln* (sowohl im Sinne von entdecken, als auch im Sinne von weiterentwickeln) dieser *Haltung* aus. *Achtsamkeit* wird somit als Grundlage für eine „Kultur des Bewusstseins“, wie Schmidt (2015, S. 39) es beschreibt, betrachtet. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass *Achtsamkeit* im Kontext dieser Arbeit eben nicht als formelle oder informelle Meditationstechnik verstanden wird, sofern das alltägliche Handeln mit einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* nicht bereits als *Meditation* bezeichnet wird. Unter *Meditation* wird vielmehr eine Sammlung an konkret ausgewählten *Übungen* verstanden, welche das Entwickeln einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* begünstigen. Obwohl in dieser Arbeit die Definition von *Achtsamkeit* von Kabat-Zinn (2015) scheinbar nicht geteilt wird, kann im Hinblick auf die Übungsanweisungen und Beschreibungen innerhalb des MBSR-Programmes davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer/innen dazu angeleitet werden eine *innere Haltung der Achtsamkeit* zu entwickeln. Abschließend kann im Hinblick auf das Verständnis von *Achtsamkeit* in dieser Arbeit nochmals auf Schmidt (2015, S. 26) verwiesen werden, welcher schreibt, dass „Achtsamkeit immer eine gelebte Erfahrung beschreibt und nie ein abstraktes

Konzept darstellt.“ Die *innere Haltung* der *Achtsamkeit* ist somit auf den gegenwärtigen Moment gerichtet und kann immer nur auf Basis hoher Präsenz und Bewusstheit im Hinblick auf wahrnehmbare Erlebnisse des gegenwärtigen Augenblicks ausgeübt werden.

3 Achtsamkeit im Kontext von Schule und der *guten* Lehrperson

In diesem Abschnitt soll die Legitimität der Integration des Achtsamkeitskonzeptes in das österreichische Schulsystem geprüft werden. Zudem werden Überlegungen zu den möglichen Verknüpfungen einer inneren Haltung der Achtsamkeit zu den Anforderungen des Lehrberufs gestellt. Dabei dient vor allem das Konstrukt der Selbst- und Sozialkompetenz als Bindeglied. Abschließend wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Achtsamkeitsforschung im Schulsystem geboten, wobei das Ziel verfolgt wird, die Verknüpfung des Achtsamkeitskonzeptes mit der Lebenswelt Schule und der Profession Lehrer/in transparent zu machen.

3.1 Konsens oder Konflikt? Werte der Achtsamkeit im Kontext des Schulsystems

Im Hinblick auf die Inkorporation einer solchen *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* in den Kontext von Schule, Bildung und Erziehung stellt sich zu Beginn vor allem die Frage, wie das Vertreten der Werte, welche der Achtsamkeit inhärent sind, argumentiert werden kann. Besonders im Hinblick auf den schulischen Aspekt dieser Arbeit ist zu klären, inwiefern diese Werte mit dem österreichischen Schulsystem im Konflikt oder in Übereinstimmung stehen. Ein erster Anhaltspunkt zur Beantwortung dieser Fragestellung könnte dabei der Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes sein, in dem es unter anderem heißt:

„Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule, 2018)

Besonders auffallend in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit sind hierbei die Beschreibungen „selbständiges Urteil“, „soziales Verständnis“, „dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen“, und „Freiheits- und Friedensliebe“. Beispielsweise ist anzunehmen, dass die Fähigkeit, ein tatsächliches selbständiges Urteil zu bilden, nur durch ein hohes Maß an Selbstreflexion und durch ein hohes Ausmaß an Selbstkenntnis erlangt werden kann. Das Entwickeln von Achtsamkeit fördert wiederum, wie oben bereits ausgeführt, die Selbstkenntnis. Weiterhin ist anzunehmen, dass die oben beschriebene *innere Haltung* Wahrnehmungen gegenüber, welche die Übung der Achtsamkeit laut Kabat-Zinn (2015), sowie Grossman und Reddemann (2016) erfordert, die Fähigkeit soziales Verständnis zu empfinden, dem Denken anderer aufgeschlossen zu sein und vor allem Friedensliebe zu entwickeln in hohem Ausmaß fördert. In dem Artikel Achtsamkeit im Bildungssystem von Elsholz und Keuffer (2012, S. 149) heißt es dazu:

„Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien der letzten zehn Jahre zeigen, dass Achtsamkeitsübungen, neben zahlreichen Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen, auch großen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben. Die Fähigkeit, andere Perspektiven, auch die des Gegenübers, einnehmen zu können und sich vom eigenen Standpunkt zu lösen bzw. diesen zu hinterfragen, wird durch Achtsamkeit gestärkt. Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeit Empathie zu empfinden, dadurch gleichfalls gestärkt wird“.

Diese Feststellung lässt sich dabei in direkten Bezug zu den Ausführungen innerhalb des allgemeinen Teils des Lehrplans der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) setzen. Da diese Arbeit vor allem zur Erlangung der Unterrichtsberechtigung an höheren Schulen dient, wird im Hinblick auf den schulischen Kontext besonders jener der höheren Schulen näher betrachtet. Abgesehen von den bereits erwähnten Werten, innerhalb der Aufgabe der Schule nach dem Paragraph 2 im Schulorganisationsgesetz, werden im allgemeinen Teil des Lehrplans für die Schulform der AHS folgende „handlungsleitende Werte“ angeführt: „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein“ (BMBWF, 2018, S. 4). Dabei lassen sich vor allem die Werte *Toleranz*, *Solidarität*, *Humanität* und *Frieden* in Bezug zu jenen der *inneren Haltung der Achtsamkeit* setzen. In Anlehnung an das Onlinewörterbuch Duden (2018) lässt sich vor allem in der näheren Betrachtung der Bedeutung der Wörter eine hohe Übereinstimmung mit den Werten der oben beschriebenen *inneren Haltung der Achtsamkeit* erkennen. Laut Duden (2018) ist der Begriff *Humanität* zu den Begriffen *Menschenliebe* und *Menschenfreundlichkeit* synonym zu betrachten. Der Begriff der *Solidarität* wird dabei an dieser Stelle in dem Sinn verstanden, dass Menschen sich bei der Bewältigung des Lebens und besonders in herausfordernden Situationen *unterstützen*. Weiterhin beschäftigt sich ein wesentlicher Teil des allgemeinen Teiles des Lehrplanes mit der Forderung nach einer *offenen Haltung* in Bezug auf kulturelle Unterschiede (BMBWF, 2018, S. 5). Weiterhin werden in Bezug auf die Forderung nach der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität durch die Schüler/innen die Begriffe der „Weltoffenheit“ und der „Akzeptanz“ verwendet (BMBWF, 2018, S. 1-2). Besonders auffallend im Hinblick auf eine Zusammenführung der *inneren Haltung der Achtsamkeit* und dem allgemeinen Teil des Lehrplanes sind auch die Beschreibungen zur Selbst- und Sozialkompetenz, welche von den Schüler/innen entwickelt werden sollen. Dabei sollen die Schüler/innen „das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben“ erlangen und entwickeln (BMBWF, 2018, S. 2). Weiterhin steht nach dem allgemeinen Teil des Lehrplans die Kooperation der Schüler/innen im Vordergrund und im Hinblick darauf das kritische Hinterfragen von Sozialisierung, also Normen und Werten, aber auch das Kennenlernen und Vermitteln von ethischen Grundhaltungen und Werten, welche mit dem Leitbild des österreichischen Schulsystems in Einklang stehen (BMBWF, 2018,

S. 1-8). Ein weiterer Hinweis auf die Übereinstimmung zwischen dem österreichischen Schulsystem und dem im oberen Teil beschriebenen Verständnis von Achtsamkeit findet sich in den Ausführungen des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Wiesner, Schreiner, Breit und Pacher (2017) beschreiben dabei unter dem Titel „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht“ für den Unterricht wesentliche Dimensionen und Prinzipien. Im Hinblick auf diese Arbeit sind dabei vor allem die „Förderung der Selbstreflexion als Kompetenz“ und die „Förderliche Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz“ zu erwähnen. Unter „Selbstreflexion als Kompetenz“ verstehen die Autor/innen dabei eine besondere Form von Selbstbeobachtung, bei welcher die Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen, Handlungen und Lernprozessen zentral ist. Die Reflexion der *eigenen Annahmen, Prinzipien* und *Werte* wird dabei als integrativer Bestandteil der Selbstreflexionskompetenz verstanden. In Bezug auf die „Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz“ erklären Wiesner, Schreiner, Breit und Pacher (2017), dass unter dem Aspekt der *Haltung* eine „nachhaltige Werte- und Beziehungsorientierung“ zu verstehen ist. Anhand der Beschreibungen der Autor/innen wird deutlich, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Konzept von Achtsamkeit und wesentlicher Aspekte des Unterrichtens zu finden ist. Abgesehen von der Tatsache, dass in ihren Ausführungen Begrifflichkeiten wie *Haltung, Achtsamkeit* und *Präsenz* verwendet werden, kann darauf hingewiesen werden, dass die Beschreibungen im Hinblick auf den Aspekt der Selbstreflexion die Fähigkeit der Selbstbeobachtung beinhalten. Innerhalb der Ausführungen spielt weiterhin der Umgang mit anderen Menschen vor allem in Bezug auf Kommunikation eine wesentliche Rolle (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017). Dabei lässt sich einerseits eine Übereinstimmung mit den Werten der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* feststellen, andererseits aber auch mit der praktischen Anwendung dieser Werte und der Ergebnisse der Selbstbeobachtung im alltäglichen Handeln und das besonders innerhalb, aber auch außerhalb des Unterrichts.

Durch die Betrachtung der gesetzlichen Vorgaben sowie der Ausführungen des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens lässt sich feststellen, dass das Konzept einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* in keiner Weise in einem Konflikt zu den Werten und Vorgaben innerhalb des österreichischen Schulsystems stehen. Vielmehr hat sich gezeigt, dass eine solche *innere Haltung* der *Achtsamkeit* gefordert ist und als förderlich für die Entwicklung der Schüler/innen angesehen wird. Besonders im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz, scheint das Konzept der Achtsamkeit eine passende Ressource zu sein, um den Anforderungen des Lehrplanes gerecht zu werden. Eine genauere Klärung der Beziehung von Achtsamkeit und Selbst- und Sozialkompetenz ist allerdings noch ausständig und wird im nächsten Kapitel ausführlich behandelt werden.

3.2 Die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Selbst- und Sozialkompetenz

3.2.1 Der Kompetenzbegriff

Den Ausgangspunkt für die Verknüpfung des Achtsamkeitskonzeptes mit dem Konzept der Kompetenzen im österreichischen Schulsystem bildet der Kompetenzbegriff von Weinert (2001). Der Grund dafür liegt vor allem in der Tatsache, dass die Autor/innen des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Wiesner, Schreiner, Breit und Pacher (2017) sich bei ihren Ausführungen auf die Definition von Weinert (2001) beziehen. Weinert (2001, S. 27-28) versteht dabei unter Kompetenz

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Im Vordergrund dieses Kompetenzverständnisses steht im Hinblick auf die Ausführungen von Weinert (2001) die Messbarkeit von Kompetenzen. Eine Kompetenz muss demnach die Fähigkeit zur Bewältigung eines Problems, oder mit anderen Worten einer Aufgabe, beinhalten. Ob ein Mensch diese Aufgabe bewältigen kann oder nicht entscheidet in diesem Verständnis über seine Kompetenz. Weiterhin muss erwähnt werden, dass der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) als Reaktion auf die im Jahr 1997 veröffentlichten Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten Third International Mathematics and Science Study entwickelt wurde. Deutsche Schulen haben bei dieser Testung im Allgemeinen nicht die Erwartungen der Öffentlichkeit und der bildungspolitischen Vertreter/innen erfüllt. In einem solchen Kompetenzverständnis steckt also vor allem die Leistungsfähigkeit eines Menschen im Hinblick auf Problemstellungen. Während Weinert (2001) bereits auf berechtigte Kritik in Anbetracht der Wertigkeit von Leistung in der menschlichen Entwicklung und Bildung hinweist, ist er allerdings auch der Meinung, dass eine durch die oben genannte Testung aufgeworfene Problematik auch nicht durch blinde Entwertung der Ergebnisse abgetan werden dürfe. Vielmehr müsse geklärt werden, welchen Wert Leistung und Vergleich in unserer Gesellschaft haben, um eine Einschätzung über die Einflussstärke solcher Untersuchungen zu treffen. Weiterhin werden Menschen unabhängig von der Wertigkeit von Leistung im Laufe ihres beruflichen aber auch ihres privaten Lebens vor Probleme gestellt, bei deren Lösung sie auf Ressourcen zurückgreifen müssen, welche sie im Laufe ihrer Entwicklung akquiriert haben. Dieser Ansicht nach wäre das Erwerben von Kompetenz in jedem Fall notwendig, auch wenn den Konzepten des Vergleichs und der Leistungsfähigkeit aus gesellschaftlicher Sicht kein besonderer Wert beigemessen wird. Eine solche technische und auf Wirtschaftlichkeit basierende Sichtweise des Bildungsverständnisses wird in der aktuellen Literatur

beispielsweise von Zaiser (2018) stark kritisiert. Zaiser (2018, S. 35) schreibt dabei etwa, dass es innerhalb der Reformen des Schulwesens, welche auch das Konzept der Kompetenzen hervorgebracht haben, „nicht mehr um Vernunft und Einsicht, nicht mehr um das kritische Abwägen von Argumenten und dem individuellen Weg gemeinsam formulierte Ziele zu verfolgen“ geht. Vielmehr stehen laut Zaiser (2018, S. 35) die „effiziente Erfüllung der Vorgaben“ und „systemkonformes Verhalten“ im Zentrum der Schulentwicklung. Weiterhin kritisiert Zaiser (2018, S. 42), dass diese Entwicklung innerhalb der Schulen selten bis überhaupt nicht zur Diskussion steht. Dies Problematik wird dabei vom Autor folgendermaßen begründet: „Die Hintergründe der Kompetenzorientierung sind in der Schule kein Thema, weil das behavioristisch angehauchte Managementkonzept eine professionelle Umsetzung von Vorgaben vorsieht, während für eigenverantwortliche Entscheidungsfreiheit kein Platz mehr ist“ (Zaiser, 2018, S. 43). Laut Zaiser (2018) wird die Schule also in politischer Hinsicht instrumentalisiert, wodurch die Aufgabe der Schule als Ort der Bildung untergraben beziehungsweise transformiert wird. Laut Autor handelt es sich also bei der Einführung des Kompetenzkonzeptes lediglich um einen Kontrollmechanismus, welcher die gesellschaftliche Reproduktion von Menschen im Hinblick auf wirtschaftliche Notwendigkeiten sicherstellt. Zaiser (2018, S. 28) schreibt dazu weiterhin:

„Das vorrangige Ziel der Kompetenzorientierung ist die Erzeugung von Humankapital. Ebenso geht es um eine zentrale Steuerung der Schule. Die komplexen Forschungsergebnisse der Bildungswissenschaft und die Ergebnisse aus Leistungsmessungen werden nicht selten lediglich zur Umsetzung und Rechtfertigung von lange geplanten Vorhaben verwendet.“

Es wird deutlich, dass nach dieser Auffassung vor allem der politische Aspekt der Kompetenzorientierung in den Vordergrund gestellt wird. Das Konzept der Kompetenzen dient dabei laut Autor weiterhin der Messung von Menschen und darauffolgend die Anpassung derselben an wirtschaftliche Erfordernisse. Innerhalb der Beschreibungen Zaisers (2018) entsteht der Eindruck, dass bei einer solchen Vorgangsweise die Bildung an sich, aber auch die Menschlichkeit verloren gehen. Nach dieser Auffassung spielt im Hinblick auf die Kompetenzorientierung ähnlich wie bei Weinert (2001) die Messung der Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Zaiser (2018, S. 52-53) kritisiert dabei vor allem die Tatsache, dass aufgrund von standardisierten Aufgabenstellungen, wie beispielsweise Multiple Choice, auf die Kompetenz eines Schülers/einer Schülerin geschlossen werden soll. Nach Ansicht von Zaiser (2018, S. 28) ist der Versuch die Bildung von Schüler/innen anhand solcher Testverfahren zu messen so zu sehen „als würde man ein Gelände in Abständen von zehn Metern ‚abtasten‘, um die Beschaffenheit der Oberfläche beschreiben zu können“. Diese Arbeit schließt sich dieser Kritik im Hinblick auf die Messung von Kompetenz beziehungsweise im Hinblick auf die Messung von Persönlichkeit und weiterhin von *innerer Haltung* an. Dennoch wird in dieser

Arbeit davon ausgegangen, dass das Modell der Kompetenzen eine hilfreiche Differenzierung anbieten kann, um zu klären welche Fähigkeiten und Fertigkeiten an Schüler/innen vermittelt werden sollen, damit diese ihr Leben sinnvoll bewältigen können. Allerdings wird dabei Abstand von einem Kompetenzverständnis genommen, das in gewisser Hinsicht illusorisch davon ausgeht, dass durch Testungen adäquat überprüft werden kann, wie viel Entwicklung in einem Schüler/einer Schülerin geschehen ist. Das bedeutet nicht, dass Testungen an sich abgelehnt werden, sondern lediglich, dass die Aussagekraft dieser Testungen durch qualifizierte Lehrer/innen mit Verstand und Herz bewertet werden muss. (BMBWF, 2018)^[ÖB] eine gesetzliche Vorgabe darstellt. Weiterhin bieten diese beide Kompetenzen, so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, einen konkreten Anknüpfungspunkt für das Konzept der Achtsamkeit im Hinblick auf das österreichische Schulwesen. Zur Unterstützung dieser These sollen im Folgenden grundlegende Definitionen der Selbst-, sowie der Sozialkompetenz angeführt werden.

3.2.2 Selbst- und Sozialkompetenz

In Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenz bilden die Ausführungen von Frey (2015) in dieser Arbeit den Ausgangspunkt. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass sich das Buch von Frey (2015) auf das deutsche Bildungssystem bezieht. Allerdings bietet vor allem die Definition von Selbstkompetenz einerseits aus dem Blickwinkel des allgemeinen Teils (BMBWF, 2018)^[ÖB] sowie andererseits in Bezug auf das in dieser Arbeit vertretene Konzept von Achtsamkeit einen geeigneten Anknüpfungspunkt. Frey (2015, S. 16) weist dabei darauf hin, dass „Bei einer Literaturanalyse zu Selbst- und Sozialkompetenz, welche von den verschiedensten Forschungsbereichen aufgegriffen werden“, deutlich wird, „dass Überschneidungen von Selbst- und Sozialkompetenzen in Teilaspekten nicht zu vermeiden sind“. Das bedeutet, die erste wesentliche Feststellung in Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenz ist, dass diese beiden Konzepte nur bedingt voneinander abgrenzbar sind. Allerdings wird in dieser Arbeit eher die Ansicht vertreten, dass der Fähigkeit, in sozialen Situationen angemessen zu agieren, eine gut entwickelte Selbstkompetenz zugrunde liegt. Innerhalb der Ausführungen von Frey (2015, S. 16) sind folgende Fähigkeiten wesentlicher Teil der Selbstkompetenz:

„Selbstkonzept, als Fähigkeit, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen,..., Selbstwertgefühl, als Fähigkeit, sich selbst gegenüber eine positive Einstellung aufzubauen,..., Selbstwirksamkeit, als Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten,..., Werthaltungen, als Fähigkeit, sein Verhalten auf Basis ethisch-moralischer Werte zu gestalten“.

An dieser Stelle ist erwähnenswert, dass die Ausführungen von Frey (2015) sich vor allem auf, im oberen Teil kritisierte, wirtschaftliche Aspekte der Kompetenzen beziehen. Allerdings wird in seiner Definition von Selbstkompetenz deutlich, dass die oben beschriebene *innere Haltung*

der *Achtsamkeit* eine wesentliche Grundlage für Selbstkompetenz bietet. Beispielsweise bieten der Aspekt der intensiven Selbstbeobachtung und die sich dadurch entwickelnde differenzierte Selbstkenntnis eine wesentliche Basis für eine realistische Selbstwahrnehmung und -einschätzung. Weiterhin bietet das Konzept der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* Werte auf deren Grundlage Verhalten gestaltet werden kann. Wesentlich ist dabei, dass Verhalten auf Basis ethisch-moralischer Werte innerhalb des Achtsamkeitskonzeptes nicht nur vorgegeben, sondern auch in Zusammenhang mit Selbstreflexion geübt wird. Aus dem Text von Grossman und Reddemann (2016) geht weiterhin hervor, dass sich die Werthaltungen der Achtsamkeit nicht nur auf andere Menschen, sondern auch auf eine Person selbst beziehen. Das bedeutet, dass Werte wie beispielsweise Mitgefühl, Akzeptanz, Offenheit und Toleranz nicht nur anderen Menschen gegenüber, sondern auch sich selbst gegenüber gelebt werden sollen. Eine solche *innere Haltung* dient weiterhin der Entfaltung einer positiven Einstellung im Hinblick auf die eigene Person. Außerdem bietet ein hohes Ausmaß an Bewusstheit über Vorgänge im gegenwärtigen Augenblick eine wesentliche Grundlage für wirksames Verhalten. Es wird also deutlich, dass das Konzept der Achtsamkeit, welches innerhalb dieser Arbeit vertreten wird, eine wesentliche Rolle bei der Entfaltung von Selbstkompetenz spielt.

Im Hinblick auf das Konzept der Sozialkompetenz wird in dieser Arbeit die zwar bereits etwas ältere aber dennoch sehr aufschlussreiche Beschreibung von Brohm (2009) herangezogen. Brohm (2009, S. 89) gelangt am Ende ihrer ausführlichen Analyse zu der Erkenntnis, dass Sozialkompetenz in der Forschung zwar höchst verschiedenartig aufgefasst wird, aber dennoch einige Merkmale von den meisten Autor/innen geteilt werden. Brohm (2009, S. 89) identifiziert dabei folgende Charakteristika des Konzeptes der Sozialkompetenz: „Das Konstrukt ‚soziale Kompetenz ist multidimensional, d.h. es beinhaltet Werte, Wissen, Emotionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivation,..., Es ist ein Unterkonstrukt der ‚Kompetenz‘, womit alles, was für diese zutrifft auch in Bezug auf soziale Kompetenzen gilt“. Demnach vertritt Brohm (2009, S. 89) in ihrer Beschreibung grundsätzlich ein sehr umfassendes Verständnis von sozialer Kompetenz, welches an dieser Stelle relativ unspezifisch anmutet und nur bedingt zur Verständlichkeit des Konzeptes beiträgt. Allerdings wird das Konzept durch die folgende Abgrenzung der sozialen Kompetenzen von fachlichen Kompetenzen durch Brohm (2009, S. 89) wesentlich klarer. „Sie unterscheiden sich von fachlichen Kompetenzen hinsichtlich zweier Dimensionen: • dem Maß des Einflusses von Emotionen und Wertgebundenheit,..., D.h. der Umgang mit Emotionen beispielsweise ist performativer Gegenstand der sozialen Kompetenz,..., • dem Maß der Situationsgebundenheit“. Das bedeutet, dass für soziale Interaktionen, welche als kompetent erkannt werden können, ein zugrundeliegendes Set an Werten besonders zentral ist. Weiterhin spielen Emotionen, die Einschätzung und die Wahrnehmung der jeweiligen Situation, oder anders formuliert, des jeweiligen Augenblicks, eine wesentliche Rolle, um sich

sozial kompetent zu verhalten. Ähnlich wie bei der Analyse der Selbstkompetenz wird auch im Hinblick auf das Begriffsverständnis der sozialen Kompetenz deutlich, dass das Konzept der Achtsamkeit eine wesentliche Grundlage für soziale Kompetenzen bildet. Beispielsweise ermöglicht, wie oben näher ausgeführt, die der Achtsamkeit inhärente Distanzierung zu den eigenen wahrnehmbaren Erlebnissen und Erfahrungen, einen reflektierten Umgang mit den eigenen Emotionen und in dieser Hinsicht ein bewussteres Agieren in einem sozialen Kontext. Weiters ist anzunehmen, dass dieser soziale Kontext aufgrund der hohen Aufmerksamkeit, welche den eigenen Wahrnehmungen und Erlebnissen gewidmet wird, durch eine *innere Haltung der Achtsamkeit* differenzierter wahrgenommen werden kann und somit ein adäquates Verhalten ermöglicht. Außerdem haben laut Brohm (2009, S. 87-89) spezifische Werte innerhalb der sozialen Kompetenz einen wesentlichen Stellenwert. Brohm (2009, S. 72/106-111) verweist dabei auf gesetzlich vorgeschriebene Werte wie beispielsweise: „Achtung der Menschen- und Grundrechte, Demokratiebewusstsein, Solidarität mit Leidenden, Toleranz, Wertschätzung u.a.“. Interessant ist dabei, dass sich die Autorin in ihren Ausführungen zusätzlich zu schulischen Vorgaben auch auf andere gesetzliche Vorgaben des nationalen und europäischen Rechts bezieht. Erwähnenswert ist dabei sicherlich die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, welche durch den Vertrag von Lissabon im Jahr 2009 auch in Österreich rechtskräftig wurde (Grundrechte der Europäischen Union, kein Datum). In Bezug auf andere Beschreibungen von Werten innerhalb der Ausführungen von Brohm (2009) muss darauf hingewiesen werden, dass diese ausschließlich für Deutschland gelten und in dieser Arbeit, die in Kapitel 2.1 ausgeführten Werte zentral sind. Allerdings kann darauf hingewiesen werden, dass, wie Brohm (2009, S. 110) schreibt „die Friedenserziehung, die Wertschätzung für Natur und Umwelt (Nachhaltigkeit) und die Achtung vor der Würde des Menschen ohne basale soziale Fähigkeiten kaum vorstellbar“ sind. Da an dieser Stelle eine vollkommene Übereinstimmung mit den Werten des österreichischen Schulsystems vorliegt, gilt dies auch für diese Arbeit. Brohm (2009, S. 110) nennt weiterhin exemplarisch „die Fähigkeit, empathisch zu fühlen und zu handeln, die Fähigkeit, Probleme so zu lösen, dass Konflikte beigelegt werden können“ und „die wohlwollende Zuwendung zu Menschen und Natur“ in Bezug auf die oben erwähnten basalen sozialen Fähigkeiten. Zentral ist dabei zu erwähnen, dass Brohm (2009, S. 110) die Vermittlung der sozialen Kompetenzen als gesetzlichen Auftrag zur Erziehung ansieht, welcher „dazu beitragen soll, den politischen und humanitären Gehalt der Aufklärung an jede neue Generation weiterzugeben“. Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle außerdem ein weiteres Argument von Brohm (2009, S. 111-123) für die Wichtigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenzen angeführt werden. Brohm (2009, S. 111-123) weist dabei auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hin, welche aus ihrer Sicht als Ursache für die gesetzlichen Vorgaben anzusehen sind. Dabei führen laut Autorin der stetige Wandel der Gesellschaft und die mit diesem einhergehenden

Unsicherheiten zur Notwendigkeit, Ressourcen an Schüler/innen zu vermitteln, welche es diesen erleichtern, mit den Herausforderungen einer sich stark verändernden Umwelt zurechtzukommen. Auf eine genaue Ausführung der Aspekte gesellschaftlicher Veränderungen wird an dieser Stelle verzichtet und stattdessen auf Brohm (2009) verwiesen. Weiters muss darauf hingewiesen werden, dass die Ausführungen von Brohm (2009) zwar bereits einige Jahre zurückliegen, aber ihre Beschreibungen in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen durchaus als aktuell angesehen werden können. Zusätzlich weisen die oben angeführten Beschreibungen darauf hin, dass eine *innere Haltung* der *Achtsamkeit*, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, eine angemessene Ressource darstellen könnte, um die Herausforderungen dieser Veränderungen zu meistern.

Es wird also deutlich, dass das Konzept der Achtsamkeit, so wie es in dieser Arbeit dargestellt ist, in gewisser Hinsicht als Grundlage für die Entfaltung von Selbst- und Sozialkompetenzen betrachtet werden kann. An dieser Stelle ist es wesentlich darauf hinzuweisen, dass Achtsamkeit nicht als alleiniges Heilmittel verstanden wird, um den Prozess der Freilegung von Kompetenzen zu ermöglichen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass das Pflegen und Entwickeln einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* die Entfaltung von Selbst- und Sozialkompetenzen in hohem Ausmaß unterstützen kann.

3.3 Was brauchen Lehrer/innen für den Unterricht?

Die Frage, inwiefern das Konzept der Achtsamkeit im schulischen Kontext als berechtigt angesehen werden kann, beantwortet sich also einerseits aus einer Analyse der Werte, welche innerhalb des österreichischen Schulsystems vertreten werden müssen, andererseits durch die nähere Betrachtung der Fähigkeiten, welche an Schüler/innen vermittelt werden müssen. Innerhalb dieser Arbeit soll nun vor allem der Frage nachgegangen werden, inwiefern die *innere Haltung* der *Achtsamkeit* ein wesentlicher Aspekt unterrichtlichen Handelns, Fühlens und Denkens durch Lehrpersonen darstellt. Im Kontext der oben beschriebenen Anforderungen an Schule drängt sich dabei vor allem die Frage auf, welche Fähigkeiten Lehrer/innen entfalten müssen, um Schüler/innen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Dabei soll vor allem geklärt werden inwiefern das Pflegen einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* für Lehrer/innen hilfreich sein kann, die Forderungen des Schulwesens zu erfüllen und die Schüler/innen sinnhaft in ihrem Heranwachsen zu unterstützen.

3.3.1 Gute Lehrer/innen?

Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen sollen dabei zu Beginn Kriterien erläutert werden, welche in der Literatur als Grundlage für *gutes* Unterrichten angeführt werden. Ausgangspunkt bilden dabei die Erörterungen von Vogelsang (2016) zur Notwendigkeit der

Beziehungs- beziehungsweise Erziehungskompetenz bei Lehrer/innen. Vogelsang (2016, S. 20) verweist dabei unter anderem auf John Hattie, welcher laut Autorin, in „mehr als 50000 Studien zu den Bedingungen erfolgreichen Lernens“ gezeigt hätte, dass die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen einen der wesentlichsten Faktoren für gelingenden Unterricht darstellen würde. Beispielsweise würde laut Vogelsang (2016, S. 20) das Fachwissen der Lehrperson eine ungleich geringere Rolle spielen. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass laut Vogelsang (2016, S. 101) die Verantwortung für eine erfolgreiche Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen zum größten Teil bei den Lehrpersonen liege. Dabei beschreibt Vogelsang (2016, S. 17) eine ganze Reihe an Anforderungen, welche Lehrer/innen ihrer Ansicht nach erfüllen müssen, um diese Verantwortung wahrzunehmen. Zentral ist dabei aus Sicht dieser Arbeit vor allem der Hinweis auf den folgenden Aspekt einer guten Lehrperson: „Lehrer haben eine verantwortungsvolle Vorbildrolle“. Das bedeutet, dass es für die Schüler/innen einen Unterschied machen würde, wie sich eine Lehrperson verhält. Als Beispiele können hierbei der Umgang mit schwierigen Situationen, die Kleidung, die Kommunikation oder die Pünktlichkeit angeführt werden. Ein weiterer Aspekt von Vogelsang (2016, S. 18) lautet: „Lehrer haben kein Harmonieproblem“. Damit meint die Autorin vor allem, dass Lehrer/innen in einem positiven Verhältnis zu sich selbst stehen müssten, um den Schüler/innen innerhalb ihrer Entwicklung Sicherheit geben zu können. Laut Vogelsang (2016, S. 18) würden Lehrer/innen oft bewusst oder unbewusst unter dem Wunsch leiden, von den Schüler/innen anerkannt zu werden, was in weiterer Folge zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grenzen führen könne. Eng damit in Zusammenhang steht der Hinweis von Vogelsang (2016, S. 18), dass Lehrer/innen die Führungsrolle übernehmen müssten. Dies dürfe aber nicht als diktatorisch militärische Strenge missverstanden werden. Vielmehr gehe es laut Vogelsang (2016, S. 115) um einen „autoritativen Erziehungsstil, der durch Warmherzigkeit und emotionale Nähe zu den Schülern gekennzeichnet ist“. Zentral sei dabei laut Vogelsang (2016, S. 115) weiterhin, dass die Bedürfnisse der Schüler/innen, wie vor allem „Kompetenz, Zugehörigkeit, Autonomie und Sicherheit“, von der Lehrperson berücksichtigt werden. Weiterhin weist Vogelsang (2016, S. 116) darauf hin, dass die Schüler/innen selbst entscheiden könnten, „ob sie mit der Lehrkraft kooperieren“. Allerdings sei genau diese Kooperationsbereitschaft laut Autorin notwendig, um den Schüler/innen etwas vermitteln zu können. Zentral für diese Kooperationsbereitschaft der Schüler/innen sei dabei aus Sicht von Vogelsang (2016) die gesamte Persönlichkeit der Lehrperson. Dabei kann beispielsweise auf die Forderung von Vogelsang (2016, S. 45), „Lehrer besitzen Empathiefähigkeit“, hingewiesen werden. Dies ist besonders zentral im Hinblick auf das Verständnis von Unterricht von Vogelsang (2016, 101), dass von ihr folgendermaßen beschrieben wird: „Im Unterricht treffen Menschen auf Menschen und diese Menschen haben Bedürfnisse, nicht nur hinsichtlich des Erwerbs von neuem Wissen, sondern vor allem auch hinsichtlich emotionaler Zufriedenheit

und sozialer Anerkennung“. In Bezug auf diese Feststellung vertritt Vogelsang (2016, S. 102) die Ansicht, dass gute Lehrer/innen „nicht nur Führungsexperten, sondern auch Beziehungsexperten sein“ müssen. Von einem Beziehungsexperten/einer Beziehungsexpertin erwartet sich Vogelsang (2016, 102-103),

„dass die Lehrkraft in der Lage ist, gute Lehrer-Schüler-Beziehungen aufzubauen. Sie muss auch Beziehungen der Schüler untereinander anregen, produktive und kooperative Beziehungen zu den Kollegen pflegen wie auch in einer positiven Beziehung zu sich selbst stehen. Denn nur wer eine gute Beziehung zu sich selbst hat, kann sich kritisch mit der eigenen Person auseinandersetzen, kann sein Handeln reflektieren, erscheint selbstbewusst, sicher und in sich ruhend, und kann den Schülern ein echtes Vorbild sein“.

In der Darstellung von Vogelsang (2016) wird deutlich, dass ein Lehrer/eine Lehrerin, aus ihrer Sicht, über eine Reihe an Fähigkeiten verfügen müsse, welche einerseits den Umgang mit sich selbst und andererseits die Interaktion mit anderen Menschen betreffen. Im Hinblick auf die Ausführungen des Kapitels 2.2 kann hierbei darauf verwiesen werden, dass es sich hierbei sowohl um Selbstkompetenzen als auch um Sozialkompetenzen handelt. Dabei wird deutlich, dass im Hinblick auf das Vermitteln von Werten, Inhalten und Kompetenzen nicht nur die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler/innen für gelingenden Unterricht wesentlich sind, sondern vielmehr die Selbst- und Sozialkompetenzen der Lehrperson. Die Ausführungen von Vogelsang (2016) stehen dabei in Einklang mit den Ausführungen zur *inneren Haltung der Achtsamkeit*, da einerseits die positive Beziehung zu sich selbst und andererseits die Selbstreflexion, vor allem auch im Sinne der Selbstkenntnis, eine zentrale Rolle spielen. Das Konzept der Achtsamkeit ist dabei hilfreich, mit der eigenen Person ins Reine beziehungsweise in Harmonie zu kommen. Das bedeutet, dass ein Mensch sich selbst so akzeptiert und anerkennt, wie er/sie ist. In dieser Arbeit wird dabei davon ausgegangen, dass Lehrer/innen durch das Pflegen einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* „Harmonieprobleme“, wie Vogelsang (2016, S. 18) es beschreibt, lösen und somit im Hinblick auf Unterricht, auf eine für die Schüler/innen förderliche Art und Weise, beziehungsfähig werden können.

Eine weitere Perspektive auf die Fähigkeiten einer *guten* Lehrperson bietet Whitaker (2009). Der Autor beendet dabei seine Analyse des Unterrichtens mit 14 Kriterien, welche eine *gute* Lehrperson ausmachen würden. Bei näherer Betrachtung dieser Kriterien wird schnell klar, dass ein Großteil der Kriterien sich ähnlich wie bei Vogelsang (2016) auf Selbst- und Sozialkompetenzen bezieht. Bei Whitaker (2009, S. 120-122) stehen dabei die Grundüberzeugungen einer Lehrperson, also mit anderen Worten seine/ihre Werte im Zentrum. Dabei wird deutlich, dass die von Whitaker (2009, S. 124-125) angeführten Kriterien vor allem die Schüler/innen und ihr Wohlergehen in den Mittelpunkt stellen. In dieser Hinsicht verlangt Whitaker (2009, S. 124) von einer *guten* Lehrperson beispielsweise, dass „Gute Lehrer wissen, wer die Variable im Unterricht ist: sie selbst“. Weiterhin schreibt Whitaker (2009,

S. 124-125): „Gute Lehrer versuchen ständig, sich zu verbessern, und sie konzentrieren sich auf das, was sie kontrollieren können: ihre eigene Leistung“. Diese Beschreibungen weisen dabei eine besondere Ähnlichkeit mit jenen von Helmke (2015) auf. Helmke (2015, S. 116-118) erklärt dabei in seinen Ausführungen zur Persönlichkeit der Lehrperson unter anderem die Bedeutung der „Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion“. Dabei findet sich außerdem der für diese Arbeit besonders wesentliche Hinweis, dass Lehrpersonen in vielen Fällen ein Verhalten an den Tag legen würden, das ihnen nicht bewusst ist. Bei Helmke (2015, S. 116-118) wird Achtsamkeit nicht als mögliche Ressource zur Veränderung dieses Verhaltens angeführt. Allerdings kann unter der Berücksichtigung der Beschreibungen im Rahmen dieser Arbeit von einer engen Verknüpfung zwischen unbewusstem beziehungsweise unachtsamem Verhalten und der *inneren Haltung der Achtsamkeit* ausgegangen werden. Whitaker (2009, S. 124-125) schreibt weiterhin: „Gute Lehrer fragen sich immer, wer sich bei ihren Entscheidungen am wohlsten und wer sich am unwohlsten fühlt. Sie behandeln alle so, als wären sie gut“ sowie: „Gute Lehrer können unwesentliche Störungen ignorieren und auf Fehlverhalten so reagieren, dass die Situation nicht eskaliert“. Abgesehen von diesen Statements sieht auch er die Qualität der Beziehung zu den Schüler/innen als wesentlich an. Werden diese Kriterien von Whitaker (2009) und Helmke (2015) ernst genommen, so zeigt sich, dass eine Lehrperson aus ihrer Sicht, ein hohes Ausmaß an kritischer Selbstreflexionsfähigkeit benötigt. Eine Lehrperson muss demnach in der Lage sein, sich von den eigenen Emotionen zu distanzieren und versuchen die Auswirkungen seines/ihrer Handelns auf die Schüler/innen durch empathisches Einfühlungsvermögen zu antizipieren. Diese und andere Anforderungen machen deutlich, dass eine Lehrperson sich auch aus der Sicht von Whitaker (2009) in hohem Ausmaß in Bezug auf sich selbst, sowie auf den Umgang mit Menschen hoch kompetent sein müsse. Gold (2015) widmet sich der Frage nach gutem Unterricht hingegen von der Seite des Lernens und weniger aus der Perspektive der Lehrperson. Interessant ist dabei die Tatsache, dass der Autor in seinem Buch die Hattie-Studie an mehreren Stellen kritisch reflektiert und aufarbeitet. Weiterhin ist dabei erwähnenswert, dass aus der Sicht von Gold (2015, S. 113) guter Unterricht vor allem daran gemessen werden kann, wie hoch die aktive Lernzeit der Schüler/innen im Unterricht ist. Gold (2015, S. 127) erklärt dabei, dass diese Lernzeit von der Kompetenz des/der Lehrers/Lehrerin, die Klasse zu führen, abhängen würde. Eine gute Klassenführung wird dabei von Gold (2015, S. 127) folgendermaßen charakterisiert:

„Eine effiziente Klassenführung ist proaktiv-präventiv ausgerichtet und sieht ihren Schwerpunkt in einer Planung und Durchführung von Unterricht, der Schüler motiviert und kognitiv anregt. Sie beugt mit klaren Zielvorgaben und durch die Vereinbarung verbindlicher Routinen und Regeln Störungen vor. Treten dennoch Störungen auf, werden sie möglichst schnell und unauffällig reguliert“.

Dabei wird deutlich, dass laut Autor, guter Unterricht aus mehreren Aspekten bestehen würde, welche die notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson für guten Unterricht transparent machen. Dabei stehen einerseits fachliche und methodische Kompetenzen in Bezug auf Planung, Durchführung und kognitive Anregung im Mittelpunkt, andererseits lässt sich aus den Beschreibungen in Bezug auf Motivation und das Regulieren von Störungen auf die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen einer Lehrperson für guten Unterricht schließen. Im Zentrum stehen also all jene Faktoren, durch welche die Schüler/innen in ihrem Lernprozess gefördert werden. In Anbetracht dieser Arbeit ist dabei der Hinweis von Gold (2015, S. 122) relevant, dass Störungen des Unterrichts und damit eine Verminderung der aktiven Lernzeit der Schüler/innen auch durch mangelnden Fokus der Lehrperson auf den Unterricht zu Störungen führen könne. Dabei lässt sich in gewisser Hinsicht ein direkter Bezug zur *Achtsamkeit* der Lehrperson herstellen, welche, wie oben ausgeführt, unter anderem das aufmerksame Beobachten der eigenen Handlungen und dessen Auswirkungen beinhaltet. Ein weiterer Aspekt, der von Gold (2015, S. 120-121) als wesentlich beschrieben wird, ist die *Allgegenwärtigkeit* der Lehrperson. Demnach müsse eine Lehrperson den Eindruck vermitteln, dass diese die Handlungen der Schüler/innen zu jeder Zeit wahrnimmt und aufmerksam beobachtet. Dies würde dazu führen, dass störendes Verhalten von den Schüler/innen von vornherein als wenig erfolgversprechend wahrgenommen werden würde. Dieser Aspekt des unterrichtlichen Handelns wird bei Gold (2015, S. 121) auch mit dem Begriff der Präsenz beschrieben und steht aus Sicht dieser Arbeit in unmittelbarem Zusammenhang mit einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* der Lehrperson. Dies lässt sich vor allem durch die Beschreibungen zur aufmerksamen und bewussten Wahrnehmung der Vorgänge in der Klasse begründen. Weiterhin verweist Gold (2015, S. 128) auf die Notwendigkeit der konstruktiven Unterstützung der Schüler/innen. Der Autor erklärt in dieser Hinsicht, dass eine spezifische Form der Unterstützung notwendig sei, um den Lernprozess der Schüler/innen bestmöglich zu fördern. Wesentliche Aspekte wären dabei laut Gold (2015, S. 128) „Wärme, Akzeptanz und Respekt“. Dabei wird deutlich, dass auch an dieser Stelle die Beschreibungen von Gold (2015) eng mit dem in dieser Arbeit beschriebenen Verständnis von *Achtsamkeit* zusammenhängt, da die oben erwähnten Begriffe ein wesentlicher Bestandteil der Werte der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* sind. Weiterhin verwendet Gold (2015, S. 128) den Begriff des „warm demander“ und erklärt, dass Lehrer/innen durch ihr Führungsverhalten zeigen müssten,

„dass ihnen a) etwas an ihren Schülern und an deren Entwicklung liegt, dass sie b) hohe Erwartungen im Hinblick auf deren weitere Entwicklung hegen, wobei sie c) zugleich die Zuversicht vermitteln, dass sie es ihnen auch zutrauen, diesen Erwartungen gerecht zu werden“.

Hierbei wird deutlich, dass ebenso wie bei Vogelsang (2016) und Whitaker (2009), der zwischenmenschliche Aspekt zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen für das Gelingen des Unterrichts zentral ist. Dies äußert sich ebenso in dem Verständnis des Begriffes der konstruktiven Unterstützung von Gold (2015, S. 78-93). Er erklärt dabei beispielsweise, dass die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) für die Förderung von Schüler/innen im Unterricht zentral sei. Dabei würden nach Ryan und Deci (2000, S. 76) die Faktoren „autonomy, competence, and relatedness“ eine wichtige Rolle für die Motivation der Schüler/innen spielen, um am Unterricht teilnehmen zu wollen. Interessant ist dabei im Hinblick auf die Theorie von Ryan und Deci (2000) folgende Feststellung von Gold (2015, S. 82): „Wenn Schüler Wertschätzung und Anerkennung erfahren, fühlen sie sich also (emotional) wohl und (motivational) unterstützt. Der Grund dafür ist, dass damit ihren grundlegenden Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit entsprochen wird“. Nach einer weiteren Erklärung, wie diese Unterstützung aussehen könnte, kommt Gold außerdem zu folgendem Schluss: „Gute Lehrer haben also Verständnis für die Verstehensprobleme von Schülern“. Wiederum stellt sich also bei der Betrachtung der Faktoren guten Unterrichts oder guter Lehrer/innen heraus, dass die Fähigkeit der Empathie und darüber hinaus weitere soziale Fähigkeiten, wie die Fähigkeit einem/einer Schüler/Schülerin ehrliche Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen, wesentliche Aspekte der Fähigkeiten einer Lehrperson darstellen, welche für einen gelingenden Unterricht notwendig sind. Dieser Einschätzung folgen auch Helmke A. und Helmke T. (2016, S. 35), welche bei ihrem Überblick über die „Kernpunkte guten Unterrichts“ unter dem Punkt „Lernförderliches Klima“ unter anderem die Notwendigkeit von „Respekt, Freundlichkeit, Herzlichkeit und Wertschätzung seitens der Lehrperson“ für gelingenden Unterricht beschreiben. Auch die Autor/innengruppe Herrman, Pühse, Seiler und Gerlach (2015, S. 10) kommt bei der Erstellung ihres Messinstruments zur Erforschung der Qualität des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport zur Annahme, dass die Dimension „Schülerorientierung“ eine wesentliche Rolle für die Qualität des Unterrichts spielen würde. Die Dimension beziehe sich dabei vor allem auf „die sozial-emotionalen Unterrichtsmerkmale, welche für den Lernerfolg von Bedeutung sind“. Im Hinblick darauf zeigt sich, dass auch in der Forschung in Bezug auf die Evaluierung von Unterrichtsqualität der zwischenmenschlichen Dimension, welche vor allem durch die sozialen Fähigkeiten der Lehrperson beeinflusst wird, eine erhebliche Bedeutung beigemessen wird. Dabei kann an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass aus Sicht dieser Arbeit solche Fähigkeiten und inneren Grundhaltungen durch Lehrer/innen vor allem auf der Basis einer ausgeprägten Selbstkompetenz, im Sinne von Selbstkenntnis, entwickelt werden können. Weiterhin steht dabei die Pflege einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* in einem engen Zusammenhang mit dieser Selbstkenntnis und daraus folgend mit dem Verständnis für die Schwächen der

Schüler/innen und ihrer Bedürfnisse, damit diese sich bestmöglich entfalten können. Wesentlich ist dabei allerdings auch der Hinweis, dass die Ausführungen von Gold (2015) aufzeigen, dass eine *innere Haltung der Achtsamkeit* beziehungsweise eine ausgeprägte Selbst- und Sozialkompetenz lediglich Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Unterricht darstellen und nicht das gesamte Spektrum der, von Lehrer/innen, benötigten Fähigkeiten abdecken. Einen weiteren Anknüpfungspunkt, um den Zusammenhang zwischen der *inneren Haltung der Achtsamkeit* und den Beschreibungen der Fähigkeiten von Lehrpersonen durch Gold (2015) bietet seine Ausführung in Bezug auf die Schonung der eigenen Ressourcen von Lehrer/innen. In dieser Hinsicht weist Gold (2015, S. 157) darauf hin, dass, obwohl keine genauen Daten dazu vorliegen, für circa 30 Prozent der Lehrer/innen die Gefahr des Burn-Outs besonders real sei. Wesentlich ist dabei, dass Lehrer/innen innerhalb ihrer Tätigkeit unter nicht zu unterschätzenden Belastungen stehen würden. Als mögliche berufsspezifische belastende Variablen werden dabei folgende Faktoren von Gold (2015, S. 155-156) identifiziert:

- „1. der Umgang mit zunehmend heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten,
2. eine hohe Stundenbelastung und eine damit verbundene »hohe Interaktionsdichte«, 3. Lärm, 4. eine zunehmende Übertragung von Erziehungsaufgaben bei gleichzeitig schwindender elterlicher Kooperationsbereitschaft, 5. Eine zunehmende Bürokratisierung und Verrechtlichung der pädagogischen Arbeit, verbunden mit 6. einer gelegentlich als zu gering empfundenen gesellschaftlichen Wertschätzung dieser Arbeit“.

Das Empfinden der Überforderung dieser Belastungen würde laut Gold (2015, S. 156-158) vor allem mit der subjektiven Einschätzung derselben, beziehungsweise mit den Ressourcen einer Lehrperson zusammenhängen, mit diesen Belastungen erfolgreich umzugehen. Wesentliche Schutzfaktoren, welche die Persönlichkeit der Lehrperson betreffen, wären dabei laut Gold (2015, S. 157) „Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen“. Damit sei laut Autor vor allem die Überzeugung einer Lehrperson gemeint, dass er/sie mit seinem/ihrem Handeln etwas bewirken kann. Nach Gold (2015, S. 154) würde jedenfalls feststehen, dass guter Unterricht auch davon abhängt, ob die Lehrperson davon krank wird oder gesund bleibt. Abgesehen von dem Hinweis auf die Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen würde nach Gold (2015, S. 159) die Selbstregulation einer Lehrperson eine wesentliche Rolle für das Erhalten seiner/ihrer Gesundheit spielen. Die Fähigkeit zur Selbstregulierung sei dabei laut Autor ein wichtiger Teilaspekt, um Stress im Schulalltag erfolgreich zu bewältigen. Im Hinblick darauf würde laut Gold (2015, S. 159) dabei folgendes erlernt: „die Regulation eigener Emotionen und eine Effektivierung des eigenen Zeitmanagements. Auch andere Programme vermitteln selbstregulative Fertigkeiten, insbesondere Fertigkeiten der Verhaltens- und Emotionskontrolle sowie Techniken zum Umgang mit negativen Emotionen, z.B. ein gedankliches Umdeuten oder Umstrukturieren“. Bei näherer Betrachtung dieser für Lehrpersonen notwendigen Bewältigungsstrategien wird deutlich, dass das Distanzieren zur eigenen Wahrnehmungswelt, wie es

im Konzept der *Achtsamkeit* verankert ist, für Lehrer/innen als eine von mehreren geeigneten Bewältigungsstrategien betrachtet werden kann. Dieser Schluss wird auch durch die Beschreibungen von Gold (2015, 165-166) unterstützt, in denen er selbst in einem kurzen Exkurs auf die positiven Wirkungen von *Achtsamkeitspraxis* für Lehrer/innen hinweist. Allerdings zeigt sich dabei einerseits ein oberflächliches Verständnis von *Achtsamkeit*, das den Wert dieses Konzeptes lediglich in seiner möglichen Effektivität in Bezug auf das Bewältigen von Stress anerkennt. Diese Ansicht wird in dieser Arbeit, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, nicht vertreten. Allerdings schließt sich diese Arbeit dem Statement von Gold (2015, S. 165-166) an, dass *Achtsamkeit* allein nicht genügen würde und gelingender Unterricht sowie eine gute Lehrperson, von wesentlich mehr Faktoren abhängen, als von einer Lehrperson, welche eine *innere Haltung der Achtsamkeit* pflegt. Allerdings wird in dieser Arbeit, wie oben bereits erwähnt, davon ausgegangen, dass eine solche Haltung eine wesentliche Grundlage für gelingenden Unterricht darstellen kann.

Zusammengefasst kann also davon ausgegangen werden, dass zwischen dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis von *Achtsamkeit* und den in der Literatur aufgearbeiteten Kriterien für guten Unterricht eine enge Beziehung besteht. Bei näherer Betrachtung der wesentlichen Kriterien zeigt sich, dass die Beschreibungen in Bezug auf die Pflege einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* jenen ähneln, welche sich auf die Fähigkeiten einer guten Lehrperson beziehen. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass diese Beziehung beziehungsweise Ähnlichkeit nicht auf alle Aspekte zutreffen, welche für eine gute Lehrperson notwendig sind. Im Zentrum stehen dabei vor allem Aspekte, welche die Selbst- und Sozialkompetenzen von Lehrer/innen betreffen, wie beispielsweise die Beziehungsfähigkeit, die Bewältigung von berufsspezifischen Belastungen oder die Fähigkeit, eine Klasse zu führen. Diese Fähigkeiten scheinen besonders von einer *inneren Haltung* zu profitieren, welche zwar aufmerksam alle Eindrücke wahrnimmt, die in das Bewusstsein dringen, aber auch in der Lage ist sich von diesen Eindrücken zu distanzieren. Die Fähigkeit zur Distanzierung könnte es Lehrer/innen unter Umständen ermöglichen, Handlungen bewusst und auf Basis grundlegender Werte zu setzen. Innerhalb der Literatur existieren aufgrund dieses engen Zusammenhangs zwischen dem Handeln von Lehrpersonen und den Aspekten der *Achtsamkeit* bereits eine Vielzahl an Forschungen, von denen einige im nächsten Kapitel exemplarisch aufgearbeitet und mit den vorherigen Kapiteln in Beziehung gesetzt werden.

3.4 Achtsamkeitsforschung im Schulsystem

Im folgenden Kapitel werden die Inhalte, Methoden und Ergebnisse aktueller und für diese Arbeit wesentlicher Forschungen im Hinblick auf das Konzept der Achtsamkeit beziehungsweise mindfulness im Kontext des Schulwesens beschrieben und kritisch reflektiert. Im Fokus

stehen dabei unter Berücksichtigung der Fragestellung dieser Arbeit vor allem Untersuchungen, welche sich mit Achtsamkeit beziehungsweise mindfulness im Zusammenhang mit Lehrer/innen beschäftigt haben.

Der Artikel von Prilleltensky, Neff und Bessell (2016) setzt sich beispielsweise mit dem Problem der Stressbewältigung von Junglehrer/innen in den USA auseinander. Die Autor/innen kommen dabei zu dem Schluss, dass Lehrer/innen einer Vielzahl an Stressoren ausgesetzt seien und daher dringend ausreichende Ressourcen benötigen würden, um diese zu bewältigen. Dabei sind laut Prilleltensky, Neff und Bessell (2016, S. 106) vor allem folgende Stressoren besonders belastend für Lehrer/innen: „keeping up with paperwork, grading student work, dealing with student conflicts, doubts and worries about personal competence, and feelings of insufficient job preparation“. Darüber hinaus würden Risikofaktoren wie beispielsweise „Isolation“, „Anxiety“, „Inadequacy“, „Students“, „Parents“, „Colleagues“, „Role clarification“ und „Disempowering policies and practices“, dazu beitragen, dass Lehrer/innen die Belastungen des Schulalltags als überfordernd wahrnehmen. Diese Risikofaktoren werden von Prilleltensky, Neff und Bessell (2016, S. 106) weiterhin in drei Gruppen geteilt, welche auch als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Ressourcen gelten würden. Dabei handelt es sich um die Bereiche: „Personal“, „Interpersonal“ und „Organizational“. Unter den Lösungsansätzen der Autor/innen in den Bereichen „Personal“ und „Interpersonal“ findet sich unter einigen anderen auch die „mindful meditation“ (Prilleltensky, Neff, & Bessell, 2016, S. 107). Hierbei kann erwähnt werden, dass diese Feststellung der Autor/innen mit den Ausführungen zur *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* und deren Verbindung mit dem schulischen Kontext in der vorliegenden Arbeit in Einklang steht. Einem ähnlichen Ansatz ist Hartigan (2017) in ihrer Forschung gefolgt. Die Autorin identifiziert Stress im Lehrberuf und dessen Bewältigung ebenso als eine der wesentlichen Herausforderungen für Lehrer/innen. Allerdings stehen bei Hartigan (2017, S. 154) nicht nur die Lehrer/innen sondern auch die Kinder im Fokus der Untersuchung, welche ihrer Ansicht nach durch die Schule ebenso unter Stress stehen würden. Erwähnenswert ist dabei, dass sich die Untersuchung auf den Bereich der Elementarpädagogik bezieht. Bei der Studie sollten 29 Elementarpädagog/innen innerhalb ihrer Ausbildung einerseits selbst die Meditationspraxis in Form von MBSR kennenlernen und die dort erlernte innere Haltung andererseits in kindgerechter Form an ihre zu betreuenden Kinder weitergeben. Hartigan (2017) kommt im Rahmen ihrer Studie zu folgendem Ergebnis:

„All candidates reported feeling a ‚personal change‘ as a result of this training that transcended the classroom and benefited all aspects of their lives. It is unclear if these teacher candidates would have seen major changes in their students‘ self-regulation skills had they not practiced mindfulness and experienced MBSR themselves. Additionally, all teacher candidates responded positively to the mindfulness and MBSR program. If the

program had been voluntary, most candidates reported that they would not have taken time to participate.“ (Hartigan, 2017, S. 157-158).

Hartigan (2017, S. 158) stellt in ihrer Studie außerdem fest, dass dieser Bereich nach weiterer Forschung verlangen würde. Eine weitere Studie von Whitaker, Dearth-Wesley und Gooze (2014) aus dem Bereich der Elementarpädagogik in den USA, setzt sich nicht nur mit dem Stress, dem Elementarpädagog/innen an ihrem Arbeitsplatz ausgesetzt sind, auseinander, sondern versucht in weiterer Hinsicht die Auswirkungen des Stress auf die Beziehung zwischen Kindern und Pädagog/innen zu untersuchen. Die Autor/innen gehen dabei von der These aus, dass die Beziehung zwischen Kind und Pädagog/in einen wesentlichen Einfluss auf die Lernfähigkeit des Kindes hat. Weiters wird angenommen, dass Pädagog/innen, welche unter hohem subjektiven Stress stehen, weniger gut in der Lage seien, diese Beziehungen in dem notwendigen Ausmaß positiv zu gestalten. In Bezug auf die Beziehung heißt es bei Whitaker, Dearth-Wesley und Gooze (2014, S. 57): „To ensure positive teacher–child relationships, teachers must regulate their own emotions and model positive behaviors, such as having calm and predictable reactions, listening empathetically when children express negative emotions, and sharing feelings of joy when children express positive emotions.“. An der Studie haben 1001 Pädagog/innen teilgenommen. Die Ergebnisse der Studie kamen ausschließlich durch anonyme selbstständig ausgefüllte Fragebögen der Teilnehmer/innen zustande. Die Autor/innen weisen daher auf den hohen subjektiven Charakter der Antworten hin. Außerdem seien die Ergebnisse der Studie nicht verallgemeinerbar und zur Verifizierung müssten weitere Studien durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz fanden Whitaker, Dearth-Wesley und Gooze (2014, S. 67) innerhalb ihrer Untersuchung „evidence in a population-based study of Head Start teachers that workplace stress may be a factor influencing the quality of teacher–children relationships“. Weiterhin konstatieren die Autor/innen, sofern sich die Problematik des Stresses am Arbeitsplatz von Elementarpädagog/en/innen auch in anderen Studien als real erweist, dass Interventionen getroffen werden müssten, um diesem entgegenzuwirken. Dabei ist es für diese Arbeit wesentlich zu erwähnen, dass auch Whitaker, Dearth-Wesley und Gooze (2014, S. 67) in dieser Hinsicht auf Mindfulness Based Stress Reduction, mit der Rechtfertigung: „The benefits of mindfulnesspractices have been established in other stressful human-serviceoccupations, such as health care, public safety, and social work“, hinweisen. An dieser Stelle sollte darauf eingegangen werden, dass die beiden letztgenannten Studien sich zwar mit dem Bereich der Elementarpädagogik beschäftigen, aber aus Sicht dieser Arbeit, viele der untersuchten Problematiken vermutlich auch innerhalb der Sekundarstufe 1 und 2, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, wiederzufinden sind. Im Hinblick darauf lässt sich auch eine der wenigen deutschsprachigen Studien zum Thema anführen. Kobusch (2014, S. 256-259) basiert ihre Ausführungen einerseits auf der Ausgangsthese, dass Kinder und Jugendliche zunehmend unter

gesundheitlichen Beschwerden und an einem Mangel an Konzentrationsfähigkeit leiden würden, andererseits sei der „LehrerInnenberuf ein typischer Burnout-Beruf“ (Kobusch, 2014, S. 257). Die Autorin beschreibt weiterhin, dass Achtsamkeitspraxis eine hilfreiche Ressource darstellen könnte, um diesen Entwicklungen positiv entgegenzuwirken. Im Rahmen ihrer Forschung hat Kobusch (2014) ein Trainingsprogramm für das Entwickeln von Achtsamkeit speziell für Lehrer/innen zusammengestellt. Das Programm orientiert sich dabei stark am Mindfulness Based Stress Reduction Programm. Laut Autorin läge der wesentliche Unterschied darin, dass alle Übungen speziell auf den Schulalltag zugeschnitten wurden. An der Untersuchung haben insgesamt nur 31 Lehrer/innen teilgenommen. Die Untersuchung wurde auf quantitativer, sowie auf qualitativer Ebene durchgeführt. Allerdings ist für den Bereich der quantitativen Untersuchung einerseits die äußerst geringe Stichprobenanzahl und andererseits die Tatsache, dass die Teilnehmer/innen freiwillig an dem Programm teilgenommen haben, äußerst kritisch anzumerken. Für die quantitative Untersuchung wurde ein Standard-Fragebogen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) verwendet. Im Bereich der qualitativen Untersuchung wurde ein Fragebogen mit offenen Fragen zur schriftlichen Beantwortung an die Teilnehmer/innen weitergegeben (Kobusch, 2014, S. 259-263). Die Ergebnisse der Studie von Kobusch (2014, S. 264-269) zeigen ein eher kontroverses Bild. Im Bereich der quantitativen Forschung gab es bei den Teilnehmer/innen bei einem Vergleich ihrer Antworten vor und nach dem Programm keine signifikanten Veränderungen. Allerdings konnten die meisten Teilnehmer/innen im Bereich der qualitativen Untersuchung laut Kobusch (2014, S. 264) subjektiv positive Veränderungen für sich wahrnehmen. An dieser Stelle sollte allerdings erwähnt werden, dass Crane et al. (2016) in ihrem Artikel, „What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft“, darauf hinweisen, dass Abänderungen in neuen achtsamkeitsbasierten Programmen auch immer neu auf ihre Auswirkungen erforscht und auf ihre Effektivität überprüft werden müssten. Daraus lässt sich ableiten, dass signifikante Ergebnisse des Mindfulness Based Stress Reduction Programms nicht auf alle achtsamkeitsbasierten Programme in ähnlicher Form übertragen werden können. Eine weitere erwähnenswerte Beschreibung der Thematik *Achtsamkeit* im Kontext von Schule ist das Buch von Rechtschaffen (2016). Rechtschaffen (2016, S. 51) beschreibt dabei die Nützlichkeit des Achtsamkeitskonzeptes für die Schule und verweist auf drei Ebenen, „Training und Selbstfürsorge für Lehrer“, „direkte Anleitung der Schüler“ und „Integration in den Lehrplan“, auf welchen das Konzept in der Schule anknüpfen könnte. In Bezug auf die wissenschaftliche Untermauerung seiner Argumentation bezieht sich Rechtschaffen (2016, S. 57-67) auf eine Reihe von Studien, welche die Wirksamkeit innerhalb und außerhalb des schulischen Kontexts belegen. Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der Studien die Vermittlung von Achtsamkeit an Schüler/innen ins Zentrum stellt, wird auf eine nähere Betrachtung dieser Studien verzichtet und stattdessen auf die Arbeit von

Rechtschaffen (2016) verwiesen. Zentral für diese Arbeit ist jedenfalls, dass die Ausführungen von Rechtschaffen (2016, S. 60-61) auch positive Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis auf Lehrer/innen postulieren. Demnach seien „Lehrer, Eltern und Erzieher,..., in überdurchschnittlichem Maß von Stress und Burnout betroffen“ und müssten daher in besonderer Art und Weise Lernen, auf ihr eigenes Wohlergehen zu achten. Laut Rechtschaffen (2016, S. 60-61) sei das Achtsamkeitskonzept dafür äußerst geeignet und wird bereits in mehreren Trainingsprogrammen, wie beispielsweise „Stress Management and Resilience Training (SMART)“ und „Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)“, für Lehrer/innen angeboten. In Bezug auf die wissenschaftliche Fundierung seiner Aussagen bezieht sich Rechtschaffen (2016, S. 60-61) dabei auf die Ergebnisse der Arbeit von Kemeny, et al., (2012). Die Autor/innengruppe hat dabei in ihrem Artikel die Auswirkungen einer achtwöchigen achtsamkeitsbasierten Intervention auf das emotionale Erleben von 82 Lehrer/innen untersucht. Inhalte der Intervention können aus der folgenden Übersichtstabelle von Kemeny, et al., (2012, S. 340) entnommen werden:

Training Program

Features	Content
Training Program Structure Training period Session structure Session format	8 weeks: 4 all-day sessions/4 evening sessions (42 hr) Group format with two trainers (a meditation expert; a psychological trainer with expertise in leading support groups and meditation groups) Didactic presentations, practice related to meditation and to emotional awareness/understanding, assignment of home practice (meditation, emotion), discussion of home practice
Training Program Components Highlights of secular meditation component (recommended meditation practice: 25 min/day)	<ul style="list-style-type: none"> ● Concentration training ● Mindfulness training ● Promotion of empathy and compassion ● Yoga and other movement practices ● Conceptual discussion including a focus on values, life meaning ● Knowledge of functions, sensations, triggers, automatic appraisals, and cognitions associated with specific affective states (e.g., anger, fear, sadness) ● Recognizing one's own emotions ● Understanding one's own emotional patterns ● Recognizing emotion in others (face, verbal) to promote empathy
Highlights of emotion component	

Abbildung 3 Übersicht: Achtsamkeitstraining für Lehrerinnen nach Kemny et al.

(Kemny, et al., 2012, S. 340)

Bei näherer Betrachtung der Inhalte wird deutlich, dass die Intervention ähnlich wie MBSR – genauere Erläuterungen zu MBSR finden sich in Kapitel 4 – aus einer Kombination von theoretischem Wissen und praktischen Übungen besteht. Weiterhin kommen Kemeny, et al., (2012, S. 348) in ihrer Studie zu folgendem Ergebnis: „the training appears capable of reducing ‘destructive’ emotions and emotional behaviors, and the cognitive processes that provoke such responses, as well as increasing positive states of mind, such as positive affect, and prosocial responses, such as compassion“. In Bezug auf die Ausführungen von Rechtschaffen (2016, S. 127-131) muss an dieser Stelle außerdem darauf hingewiesen werden, dass der Autor in seinem Buch in Form eines allgemeinen Profils die Qualitäten einer achtsamen Lehrperson beschreibt. Rechtschaffen (2016, S. 127-131) ist dabei der Ansicht, dass sich die Qualitäten „Mitgefühl“, „Verständnis“, „Grenzen“ – in Bezug auf das frühzeitige Erkennen der eigenen Grenzen und dahingehend die Eindämmung von Überforderung, ohne jedoch auf Mitgefühl und Verständnis für andere Menschen zu verzichten –, „Aufmerksamkeit“ – im Sinne von Konzentration und Fokus –, „Intention“ – im Sinne des wohlwollenden Handelns Schüler/innen gegenüber und als Abgrenzung von vorurteilsbehafteten Erwartungen und „Authentizität“ – in dem Sinn, dass eine Lehrperson er/sie selbst sein kann, weil er/sie sich so akzeptiert hat, wie er/sie ist –, durch eine kontinuierliche Achtsamkeitspraxis von selbst entwickeln würden. Weiterhin scheint an dieser Stelle der Hinweis erwähnenswert, dass Rechtschaffen (2016, S. 174-320) in seinem Buch ein „Achtsamkeits-Curriculum“ für die Schule entwickelt hat, welches an dieser Stelle jedoch nicht genauer besprochen werden soll. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Schule ist außerdem die Broschüre von Rupprecht (2015) zu erwähnen. Rupprecht (2015, S. 18) weist dabei in Bezug auf den verantwortungsvollen Umgang mit den persönlichen Ressourcen und den Aspekt der Erhaltung der Gesundheit von Lehrpersonen darauf hin, dass Lehrer/innen, um sich professionell verhalten zu können, besonders auf die Fähigkeit zur Selbstregulierung angewiesen seien. Konkrete selbstregulative Fähigkeiten wären dabei aus der Sicht von Rupprecht (2015, S. 18) „Distanzierungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, sowie emotionale und soziale Kompetenz“. Rupprecht (2015, S. 18) stellt außerdem fest: „Lehrkräfte, die über diese Fähigkeiten verfügen, gehen besser mit den beruflichen Belastungen um und weisen eine höhere Unterrichtsqualität auf“. In Bezug auf diese selbstregulativen Fähigkeiten sieht Rupprecht (2015, S. 18) außerdem einen engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung solcher Fähigkeiten und der „Achtsamkeitspraxis“, welche auf Dauer zu einer „flexiblen und offenen Haltung im Klassenzimmer“ führen würde. Weiterhin gibt Rupprecht (2015) in ihrer Broschüre einen Überblick über einzelne Achtsamkeitsübungen, welche sich speziell auf die Anforderungen des Schulalltages beziehen. Im Zentrum stehen dabei Basisübungen der Achtsamkeit, wie beispielsweise das Beobachten des eigenen Atems, sowie Übungen, welche den Umgang mit den eigenen Emotionen verbessern sollen. Außerdem werden die Beziehung

zu den Schüler/innen sowie der Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und einer gesunden Schule näher erläutert. Zusammengefasst gibt die Broschüre von Rupprecht (2015) einen Überblick über Anwendungsbereiche des Achtsamkeitskonzeptes, welche für den Schulalltag und insbesondere für Lehrer/innen nützlich sein könnten. Dabei zeigen die Beschreibungen von Rupprecht (2015) eine hohe Übereinstimmung mit den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels. Ein weiteres Werk, welches an dieser Stelle erwähnenswert scheint, ist die umfassende Arbeit von Altner (2006), welche sich ausführlich mit den Zusammenhängen von Achtsamkeit und Schule beziehungsweise Pädagogik beschäftigt. Abgesehen von der Beziehung zwischen Achtsamkeit und Gesundheit, bei deren Begründung sich Altner (2006) unter anderem auf das MBSR-Programm von Kabat-Zinn bezieht, konstatiert Altner (2006) eine Verbindung zur Gesundheit der Lehrer/innen und der Schüler/innen. Dabei steht das Konzept von Gesundheit in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit. Weiterhin besteht aus der Sicht von Altner (2006, S. 314) Achtsamkeit aus den folgenden vier Fähigkeiten: „das bewusste Richten und Verweilen-Lassen der Aufmerksamkeit, die sinnliche und wache Präsenz des Bewusstseins im gegenwärtigen Moment, die selbstreferenzielle Wahrnehmung des eigenen Daseins, sowie die Fähigkeit, dem Wahrgenommenen mit liebevoller Achtung begegnen zu können“. In Bezug auf diese Arbeit ist vor allem die Betonung der letztgenannten Fähigkeit des Autors zentral, da dies ein wesentlicher Aspekt der oben beschriebenen *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* darstellt, wenngleich alle Aspekte von Altner (2006, S. 314) mit dem Verständnis von Achtsamkeit in der vorliegenden Arbeit übereinstimmen. Weiterhin ist dieses Verständnis von Achtsamkeit bei Altner (2006, S. 314) die Grundlage für eine pädagogische Haltung, „die weder eine Leistungssteigerung um jeden Preis noch Effektivierung und Optimierung von Handlungen und Abläufen zu ihren hehresten Zielen erklärt“. Altner (2006, S. 314) schreibt dazu weiterhin: „Achtsam Sein lässt sich als eine Haltung zum Leben beschreiben, deren Wert in sich selbst liegt und zu den Stärken gehört, die Menschen in ihrem Leben entwickeln können“ und: „Eine achtsame Pädagogik, wie ich sie verstehe, ist eine Pädagogik der Beziehung“. Es wird also deutlich, dass Altner (2006) bereits wesentliche Aspekte des Konzeptes der Achtsamkeit herausgearbeitet und in einen Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schule gebracht hat. Die Ausführungen zeigen weiterhin, inwiefern Lehrer/innen und Schüler/innen die Qualität ihrer täglichen Erfahrungen innerhalb der Schule weiterentwickeln könnten. Zentral für diese Arbeit ist, dass aus der Sicht von Altner (2006, S. 317) das Kultivieren einer *achtsamen Haltung* in erster Linie und insbesondere für Pädagogen/innen notwendig sei und erst in zweiter Linie für Schüler/innen. Die Ausführungen von Burkhard (2017) knüpfen an die Ausführungen von Rechtschaffen (2016), Altner (2006) und Rupprecht (2015) an. Burkhard (2017) beantwortet dabei ausführlich die Frage, warum und in welcher Art und Weise das Konzept der Achtsamkeit für den Schulalltag und insbesondere für Lehrpersonen hilfreich sein könnte. Aus den Beschreibungen

kann weiterhin ein ausführliches Konzept für den/die *achtsame Lehrer/in* entnommen werden. Aufgrund der Kapazitäten dieser Arbeit wird im Folgenden allerdings nur überblicksmäßig auf die Argumentation von Burkhard (2017) eingegangen. Wesentlich ist jedenfalls der Hinweis von Burkhard (2017, S. 25-26), dass das Verhalten von Lehrer/innen den Schüler/innen als Modell zur Nachahmung dienen würde. Dabei steht im Rahmen der Beschreibungen von Burkhard (2017, S. 25-26) vor allem das Verhalten in Bezug auf emotional herausfordernde Situationen, wie beispielsweise Konflikte, im Vordergrund. Außerdem ist Burkhard (2017, S. 31-33) der Ansicht, dass Lehrer/innen dafür verantwortlich seien, ein adäquates Lernklima in einer Klasse zu erzeugen. Der Autor verweist dabei besonders auf die Notwendigkeit von hoch entwickelten sozialen Fähigkeiten insbesondere in Bezug auf Gruppenprozesse bei den Lehrpersonen. Dabei seien vor allem Verständnis und Einfühlungsvermögen im Umgang mit den Schüler/innen zentral. Burkhard (2017, S. 33) begründet dies damit, dass das menschliche Gehirn vor allem ein „Beziehungsorgan“, sei, „weil Anerkennung eines unserer Grundbedürfnisse ist“. Er ist also der Meinung, dass Lernerfolge im schulischen Sinn überhaupt nur auf Basis positiver Lehrer/in-Schüler/in-Beziehungen ermöglicht werden könnten. Aus der Sicht von Burkhard (2017, S. 34) würde das menschliche Gehirn dazu neigen Stress und somit auch negative Erlebnisse, welche aufgrund von mangelhaften Beziehungen entstehen zu vermeiden. Ein solche Ansicht bedingt weiterhin, dass Schüler/innen dazu neigen den Kontakt mit Lehrpersonen zu meiden, zu welchen sie eine negative Beziehung haben. Ohne Kontakt zwischen Lehrperson und Schüler/in kann Unterricht aber nicht stattfinden. Dies würde weiterhin zu einem ständigen Konflikt sowohl auf der Seite des/der Schülers/in, als auch auf der Seite der Lehrperson führen. Daher vertritt Burkhard (2017, S. 34) folgende Ansicht: „Eine wertschätzende und auf Achtsamkeit beruhende Beziehungskultur wird vom Gehirn positiv aufgenommen und produktiv verarbeitet“. Im Hinblick auf diese Beziehungskultur, soll an dieser Stelle überblicksmäßig auf folgende Aspekte in den Beschreibungen von Burkhard (2017, S. 33-62) verwiesen werden:

- Der adäquate Umgang mit Schüler/innen ergäbe sich vor allem aus dem derzeitigen Wissensstand über die Funktionsweise des Gehirns.
- Dem/der Schüler/in unabhängig von seinem/ihrer Verhalten mit wohlwollender Anerkennung zu begegnen sei die Voraussetzung für eine positive Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrperson und somit für erfolgreichen Unterricht.
- Fehler und Konflikte seien eine Chance zu lernen und sich persönlich weiterzuentwickeln.
- Schüler/innen kämen oft aufgrund schwieriger Lebensverhältnisse gestresst in die Schule und müssten erst beruhigt werden, um dem Unterricht folgen zu können.
- „Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion ist geeignet, Geist und Körper in einen Zustand wacher, ruhiger Präsenz zu bringen“ (Burkhard, 2017, S. 45).

- Kooperation zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sei eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht, welche vor allem durch eine achtsame Kommunikation auf der Seite der Lehrperson erreicht werden könne.

Damit Lehrer/innen aber überhaupt in der Lage sind, eine solche Beziehungskultur aufzubauen, müssten sie nach Burkhard (2017) auch eine positive Beziehung zu sich selbst aufbauen und in Folge die Verantwortung für ihr alltägliches Handeln übernehmen. Dabei sei die stetige Reflexion „der eigenen Werte, Überzeugungen, Vorstellungen und Erwartungen“ Teil einer professionellen Haltung (Burkhard, 2017, S. 56). Außerdem erstreckt sich der Bereich des achtsamen Handelns einer Lehrperson nach Burkhard (2017) – das bedeutet selbstreflektiert, bewusst und im Hinblick auf sich selbst und die Schüler/innen wohlwollend – auf die Bereiche der Motivation der Schüler/innen, des Konfliktmanagements, der Kommunikation im Allgemeinen, den Umgang mit den eigenen Ressourcen, die Begleitung von Lernprozessen und das Gestalten von Beziehungen im Allgemeinen. Dabei ist in Bezug auf das Konzept der achtsamen Lehrperson nach Burkhard (2017) vor allem entscheidend, wie eine Lehrperson im Unterricht handelt. Zentral erscheinen dabei, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, Aspekte wie Empathie, Offenheit, Flexibilität, Toleranz, Wohlwollen, Reflexion, Kooperation, Freude, positive Beziehungsgestaltung (insbesondere beim Umgang mit Konfliktsituationen) und Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson. Burkhard (2017) beschreibt innerhalb seiner Ausführungen außerdem Achtsamkeitsübungen, welche die praktische Umsetzung dieser Aspekte im Schulalltag unterstützen könnten. Weitere ähnliche Ausführungen zum Thema bieten außerdem Hawkins (2017) und Kaltwasser (2018). Allerdings wird aufgrund der Kapazitäten dieser Arbeit und der Tatsache, dass ihre Ausführungen, ähnlich wie jene von Rechtschaffen (2016), Altner (2006), Rupprecht (2015) und Burkhard (2017), im Wesentlichen aus eigenen schulbezogenen Konzepten und nicht aus durchgeführten Untersuchungen bestehen, nur auf ihren wertvollen Beitrag zur Integration des Achtsamkeitskonzeptes in das Schulwesen hingewiesen. Statt dessen wird an dieser Stelle im Hinblick auf die Vollständigkeit der Arbeit auf die Metaanalyse von Waters, Barsky, Ridd und Allen (2014) hingewiesen. Die Analyse beschäftigt sich dabei ausschließlich mit Interventionen, welche für Schüler/innen konstruiert wurden. Mithilfe dieser Metaanalyse soll dabei dem Anteil der Achtsamkeitsforschung innerhalb des Schulwesens Rechnung getragen werden, welcher sich explizit auf Schüler/innen bezieht. Die Autor/innen haben dabei in ihrem Artikel mehrere Studien analysiert, welche die Auswirkungen von achtsamkeitsbasierten Interventionen auf Schüler/innen untersucht haben. Zentrale Aspekte der Metaanalyse waren dabei die Auswirkungen auf das Wohlbefinden, die soziale Kompetenz und den schulischen Erfolg der Schüler/innen. Waters, Barsky, Ridd und Allen (2014, S. 106) haben dabei nur Studien untersucht, welche die folgenden Kriterien erfüllt haben:

„First, the study had to be peer-reviewed and published in academic journals that are part of the Web of Science database,...., Second, the study had to be implemented with students at school,...., Third, the study had to be evaluated using valid and reliable research designs and measures”.

Waters, Barsky, Ridd und Allen (2014, S. 104-105) argumentieren dabei innerhalb ihrer Analyse, dass die Schule ein geeigneter Ort sei, um das Konzept der Achtsamkeit an Kinder weiterzugeben. Weiterhin sind die Autor/innen der Meinung, dass die Integration von Achtsamkeit in den Erziehungsprozess mit dem aktuellen ganzheitlichen Verständnis von Lernen in Einklang stehen würde. Wesentlich wäre dabei die Bildung der Schüler/innen in Bezug auf folgende Aspekte: „academically, emotionally, socially, ethically and spiritually“. Waters, Barsky, Ridd und Allen (2014, S. 129-130) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass die erforschten Interventionen mehrheitlich signifikant positive Auswirkungen auf die oben genannten Aspekte der Schüler/innen hätten. Dabei muss allerdings erwähnt werden, dass die Auswirkungen in den meisten Fällen aus statistischer Sicht gering waren. Die Effektstärke der Intervention dürfte aber laut den Autor/innen von der Dauer der gesamten Intervention sowie von der Häufigkeit der Interventionen, beispielsweise innerhalb einer Woche oder an einem Tag, abhängen. Weiterhin könnte die Effektivität der Programme laut Waters, Barsky, Ridd, und Allen (2014, S. 129-130) durch die inhaltliche Fokussierung auf die Verbesserung von „cognitive functioning and emotional regulation“ erhöht werden. Das wesentlichste Ergebnis im Kontext dieser Arbeit ist jedenfalls, dass die Autor/innen Indizien dafür gefunden haben, dass die Effektivität der Programme dadurch verbessert werden könnte, wenn diese von der Lehrperson vermittelt werden. Abschließend wird an dieser Stelle auf die besonders aktuelle Untersuchung von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018) hingewiesen. Der Fokus der Studie liegt dabei hauptsächlich auf der Vermittlung des Achtsamkeitskonzeptes an Lehrer/innen und Schulleiter/innen und stellt somit einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für die Untersuchung dieser Arbeit dar. Weiterhin beziehen sich die Autor/innen innerhalb ihrer Studie, ebenso wie diese Arbeit, auf das MBSR-Programm nach Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017). Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Untersuchung von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018) und dieser Arbeit ist allerdings, dass die untersuchte Zielgruppe ausschließlich aus Grundschullehrer/innen bestanden hat, während in dieser Arbeit Lehrer/innen befragt wurden, welche Kinder und Jugendliche im Alter von 10-19 Jahren unterrichten. Die Studie von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018) kann im Wesentlichen als Gesundheitsförderungsprojekt im Schulwesen bezeichnet werden, innerhalb dessen erstens als Mittel zur Förderung der Gesundheit das Konzept der Achtsamkeit verwendet wurde und zweitens anhand wissenschaftlicher Kriterien die Integration und die Auswirkungen dieses Konzeptes evaluiert wurden. Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 158)

verstehen dabei unter Achtsamkeit, ähnlich wie diese Arbeit, eine spezifische „Bewusstseinshaltung“ auf welche aufgrund der ausführlichen Definition des Konzeptes der Achtsamkeit in Kapitel 2 an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. Zentral ist jedenfalls, dass Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 159) in ihrem Artikel einen Überblick über den wissenschaftlichen „Stand zu Gesundheit und Achtsamkeit bei Lehrer/innen“ bieten. Innerhalb dieser Beschreibungen wird deutlich, dass aus dem Blickwinkel der aktuellen Achtsamkeitsforschung im Hinblick auf Lehrpersonen das Konzept der Achtsamkeit eine wesentliche Ressource für Lehrer/innen darzustellen scheint, um eine Vielzahl an berufsspezifischen Anforderungen zu bewältigen. Im Zentrum der Ausführungen stehen dabei die Selbstfürsorge von Lehrer/innen, die Beziehung zu Schüler/innen, der Umgang mit dem Verhalten der Schüler/innen und im Hinblick darauf der Abbau von subjektivem Stressempfinden bei Lehrer/innen, sowie auch bei Schüler/innen. Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 160) sind innerhalb ihrer Untersuchung der Frage nachgegangen, inwiefern sich die von ihnen angewandte achtsamkeitsbasierte Intervention auf die folgenden Bereiche auswirkt: „• die Lehrer/-innen • die Interaktionen und Beziehungen der Lehrer/-innen untereinander • die Interaktionen und Beziehungen der Lehrer/-innen mit den Schüler/-innen • die Organisation ‚Schule‘“. Dabei verdeutlichen die genannten Bereiche die Erwartungshaltung der Forscher/innen, dass das Konzept der Achtsamkeit vor allem auch auf der Beziehungsebene wesentliche Veränderungen mit sich bringen könnte. Weiterhin basieren diese Veränderungen in der Beziehung auf intrapersonalen Veränderungen bei den Lehrer/innen und Schulleiter/innen selbst. Außerdem wird die Erwartungshaltung beschrieben, dass eine Veränderung auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen zu Veränderungen in der Institution Schule führen könnte. Abgesehen von dem institutionellen Aspekt knüpft die Arbeit von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018) eng an die in dieser Arbeit beschriebenen Erwartungshaltungen an das Konzept der *inneren Haltung der Achtsamkeit* an. Im Zentrum der Entwicklung von Achtsamkeit steht dabei die Qualität der Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen. Ähnlich wie die Ausführungen dieser Arbeit, kommen die Autor/innen zu dem Schluss, dass die Qualität dieser Beziehungen, insbesondere im Hinblick auf den Lehrberuf, entscheidend für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags sei. Um diese These zu evaluieren, wurden „Interessierte Schulleiter/innen und Lehrer/innen“ von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 160) „in adaptierten mehrwöchigen MBSR-Kursen in einem Umfang von 20h weitergebildet“. Dabei sollten die Lehrer/innen „in ihrer gesundheitlichen und beziehungsrelevanten Selbstkompetenz“ gestärkt werden. Außerdem wurde mit den Schulleiter/innen und den Lehrer/innen jeweils ein schulspezifisches Konzept entwickelt, wie Achtsamkeit an die Schüler/innen vermittelt werden könnte und in welcher Form Achtsamkeit in der jeweiligen Schule als allgemeines Leitbild integriert werden könnte. Die Evaluierung des Projektes wurde

aufgrund von qualitativen Interviews mit den Schulleiter/innen, sowie mit den Lehrer/innen durchgeführt. Dabei wurden demnach „acht halboffene Interviews mit interessierten Schulleiter/-innen nach dem Schulleiterkurs in Einzelsettings sowie 18 Gruppengespräche mit jeweils ca. 10 Lehrer/innen im Rahmen der finalen Treffen der schulinternen Kurse, bei denen auch die Kursleiter/-innen anwesend waren“ durchgeführt. Die Gesprächsprotokolle wurden von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 160) in weiterer Folge anhand der Inhaltsanalyse von Meyring zusammengefasst und kategorisiert. Im Fokus der Gespräche standen dabei „die Verbindungen zwischen der Teilnahme an den Achtsamkeitskursen, Veränderungen der intrapersonellen Wahrnehmung und Regulation, veränderten interpersonellen Beziehungen sowie damit verbundenen Elementen der Organisationsgestaltung“. Dieser Prozess sei laut Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 161-163) innerhalb von 18 Achtsamkeitskursen durchgeführt worden. Dabei wären im Sinne eines Top-Down Konzeptes zuerst die Schulleiter/innen in einem eigenen Kurs weitergebildet und in weiterer Folge Kurse mit den Lehrer/innen durchgeführt worden. Dies ist insofern erwähnenswert, als dass laut Autor/innen die Einstellung der Schulleiter/innen in Bezug auf die Einführung eines neuen Konzeptes, wie beispielsweise Achtsamkeit, eine wesentliche Rolle für die Integration dieses Konzeptes in den Schulalltag spielen würde. Diese Funktion der Schulleiter/innen wird von Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 163) auch als „Gatekeeper für neue Themen“ bezeichnet. Weiterhin ist zu erwähnen, dass die Teilnahmequote am Ende der Kurse 66,4% betragen hätte. Insgesamt hätten an den ersten Kursterminen 324 Lehrer/innen und an den letzten Kurseinheiten 275 Proband/innen teilgenommen. Innerhalb ihrer Untersuchung sind Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 163) zu dem Ergebniss gekommen,

„dass bei Lehrer/-innen, die sich auf achtsamkeitsbasierte Interventionen einlassen, die Entwicklung von Kompetenzen angeregt wird bezüglich ihres individuellen Stressmanagements und ihrer Erholungsfähigkeit, bezüglich eines fürsorglichen und bewusst gestalteten kollegialen Miteinanders sowie bezüglich ihrer Beziehungen zu den Kindern. Dabei wachsen ihre Selbstregulationsfähigkeiten und Kompetenzen zur bewussten Beziehungsgestaltung. Wir sehen eine Zunahme an Entscheidungsverantwortung einzelner Lehrerinnen und Lehrer zur Gestaltung ihrer Abläufe, Inhalte, Vermittlungsformen und der Erwartungen an die Kinder“.

Es wird also deutlich, dass auch Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 163) zu dem Schluss kommen, dass die Kultivierung einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* zu wesentlichen Veränderungen in der Persönlichkeit eines Menschen führen kann, welche das Verhalten eines Menschen im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen beeinflusst. Diese Beziehungsgestaltung ist weiterhin insbesondere für Lehrer/innen und den Schulalltag hilfreich, um die Anforderungen des Berufes zu bewältigen.

Abschließend muss erwähnt werden, dass Erlinghagen, Körber, Dobos, Cramer und Altner (2018, S. 163) anmerken, dass wesentliche Faktoren für das erfolgreiche Vermitteln des Achtsamkeitskonzeptes an Lehrer/innen und dessen Integration in das Schulwesen „Freiwilligkeit“, die Schulleiter/innen als „Gatekeeper“, sowie die „Tiefe und Nähe“, das bedeutet die individuelle Anpassung der Inhalte an die Gruppe und die jeweilige Schule, sowie an den Unterricht, seien.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass die Kultivierung einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* aus der Sicht der vorgelegten Studien die Qualität des Unterrichts erheblich verbessern beziehungsweise diesen überhaupt erst ermöglichen könnte. Dabei dürfte vor allem auch die Fähigkeit der Lehrperson zu einer solchen *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* ein entscheidender Faktor für die Bewältigung der Aufgaben im Schulwesen sein. Außerdem vermuten die Autor/innen einen engen Zusammenhang zwischen der *Achtsamkeit* der Lehrperson und der erfolgreichen Vermittlung von Inhalten an die Schüler/innen. Jedenfalls erwarten die Autor/innen, dass Lehrer/innen durch das Kultivieren einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* sich vor allem in den Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenz weiterentwickeln können. Insbesondere gilt dies für den Umgang mit emotionalen Herausforderungen und in Folge dessen für die Bewältigung von gesundheitsgefährdenden Risikofaktoren, wie beispielsweise Stress. Aus der Sicht der Autor/innen stellen Lehrpersonen, welche ihre eigenen emotionalen Herausforderungen erfolgreich bewältigen können, ideale Modelle dar, an welchen Schüler/innen lernen sowie ihre bisherigen Verhaltensweisen überprüfen können. Außerdem seien Lehrer/innen mit ausgeprägter Selbst- und Sozialkompetenz besser in der Lage, Beziehungen positiv zu gestalten und würden dazu neigen, in höherem Ausmaß Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Besonders im Hinblick auf die Gestaltung von Beziehungen innerhalb des gesamten Schulwesens (Schüler/innen, Kolleg/innen, Eltern) stehen dabei vor allem Werte wie beispielsweise Mitgefühl, Toleranz, Offenheit, Verständnis, Freundlichkeit und grundlegende Anerkennung im Zentrum. Aus der Sicht der vorgelegten Untersuchungen kann die Kultivierung einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* nicht nur die Lehrperson selbst, sondern in weiterer Folge auch die Organisation Schule beeinflussen. Sofern innerhalb einer Schule die notwendige Offenheit im Kollegium sowie in der Schulleitung gegeben ist. Die bisherige Forschung zur Integration des Konzeptes der *Achtsamkeit* in das Schulwesen steht also im Einklang mit den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit in Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrpersonen und die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht auf Basis von Achtsamkeit als gelebte Ethik.

4 Mindfulnessbased Stress Reduction (MBSR)

In diesem Abschnitt werden eine Reflexion der wissenschaftlichen Fundierung des MBSR-Programmes sowie eine detaillierte Beschreibung desselben geboten, wobei auch auf die zugrunde liegende Philosophie, die einzelnen Achtsamkeitsübungen und den Ablauf eines gesamten Kurses überblicksmäßig eingegangen wird.

MBSR ist ein Programm, welches den Teilnehmer/innen Ressourcen vermitteln soll, mit deren Hilfe Stress verarbeitet werden kann. Insbesondere liegt der Fokus des Programms auf dem subjektiven Umgang mit Stressoren und der inneren Haltung gegenüber diesen Stressoren. Bei der Entwicklung einer konstruktiven inneren Haltung im Hinblick auf den Umgang mit Stressoren spielt innerhalb von MBSR weiterhin das Konzept der Achtsamkeit eine zentrale Rolle. In dem Artikel von Crane, et al. (2016, S. 991) heißt es dazu: „MBSR was developed as an education and training vehicle for people with chronic health problems and those suffering from the mounting demands associated with psychological and emotional stress, to learn to relate in new ways to life challenges“. Dabei ist für diese Arbeit insbesondere der Aspekt der Entwicklung emotionaler Fähigkeiten im Hinblick auf Herausforderungen im Leben zentral. Im Speziellen wird in dieser Arbeit die Frage aufgeworfen ob, und in weiterer Folge, wie Lehrer/innen, welche ein solches Programm absolviert haben, diese erweiterte emotionale Kompetenz im Kontext von schulischen Herausforderungen wahrnehmen. Dabei zeigen die Ausführungen im Kapitel 3 deutlich, dass emotionale Kompetenzen als Teil von Selbst- und Sozialkompetenzen eine wesentliche Grundlage sind, um den Beruf des/der Lehrers/in professionell ausüben zu können. Außerdem wurde bereits gezeigt, dass die Entwicklung solcher Kompetenzen zentral für die Kultivierung der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* ist. Das MBSR-Programm wurde dabei für diese Arbeit vor allem aufgrund seiner breiten wissenschaftlichen Fundierung ausgewählt. Als exemplarischer Beleg für diese Fundierung wird dabei an dieser Stelle die Meta-Analyse von Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015) angeführt. Die Autor/innen haben sich in ihrem Artikel vor allem mit den Auswirkungen des MBSR-Programmes auf gesunde Menschen beschäftigt. Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015, S. 524) haben dazu eine Meta-Analyse von 29 Studien – das würde laut den Autor/innen etwa 2668 Kursteilnehmer/innen entsprechen – durchgeführt und sind dabei zu folgendem Ergebnis gekommen:

„Even though the MBSR interventions in the studies included in this meta-analysis did not target a clinical population, moderate effects were found on multiple clinical measures including, depression, anxiety, and distress, beside a large reduction in stress and an increase in the quality of life“.

Allerdings geben Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015, S. 526) bei der Interpretation ihrer Ergebnisse Bedenken bezüglich der Anzahl der Studien, sowie auch der Vergleichbarkeit

der Studien an. Wesentlich für diese Arbeit ist jedenfalls die Feststellung von Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015, S. 525), dass jene Studien, welche die folgenden Parameter auch nach wissenschaftlichen Kriterien untersucht haben, eine deutliche Verbesserung der Parameter Mitgefühl und Achtsamkeit nachweisen konnten. Die Beschreibungen von Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015) sind an dieser Stelle, wie bereits erwähnt, als exemplarisch für die breite Erforschung des MBSR-Programmes zu betrachten. Innerhalb der aktuellen Literatur finden sich viele weitere spezifische Studien, welche sich mit der Wirksamkeit von MBSR beschäftigen. Im Hinblick auf die Kapazitäten dieser Arbeit wird allerdings auf eine eingehende Betrachtung des derzeitigen Forschungsstandes unter Berücksichtigung der Wirksamkeit von MBSR verzichtet.

Weiterhin ist zu erwähnen, dass, wie das Kapitel 3.4 aufgezeigt hat, im Kontext von Schule bereits eigene Konzepte für die Integration von Achtsamkeit entwickelt wurden. Allerdings können sich diese, wie Crane, et al. (2016, S. 991) ausführlich begründen, nicht auf den Forschungsstand von MBSR beziehen und sind somit in ihrer wissenschaftlichen Fundierung noch in der Entwicklungsphase. Um aber eine valide Grundlage für die Erforschung der subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen von achtsamkeitsbasierten Interventionen und somit der Entwicklung einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* zu haben, wurde das MBSR-Programm als zu beforschende Intervention ausgewählt. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass sich MBSR von anderen Interventionen laut Crane, et al. (2016, S. 991) folgendermaßen unterscheidet: „a distinctive feature of MBPs [mindfulnessbased programs] is that systematic and sustained training in formal and informal mindfulness meditation practices (for both teacher and participants) is central both to the therapeutic approach and underpinning theoretical model. They are based on mindfulness“. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Bedeutung dieser Unterscheidung einerseits durch die genauere Beschreibung der *formal* und *informal mindfulness meditation*, welche in den folgenden Kapiteln zu finden ist, und andererseits durch den Hinweis auf eine spezifische Herangehensweise bei der Vermittlung, sowie vor allem auf die Notwendigkeit der beständigen Übung, transparent wird. Crane et al. (2016, S. 991) erklären weiterhin:

„These first-generation MBPs, while drawing aspects of their underpinning models and practices from aspects of Buddhism, aim to clearly recontextualize both the program content and theoretical underpinnings within the mainstream. That is to say, the aim is to ensure MBPs are based in science and contemporary approaches to managing mental and physical health and supporting well-being; that they are suitable for delivery in mainstream public institutions across a range of settings and cultures; and that they are maximally accessible to people with diverse values and religious affiliations“.

In dieser Beschreibung zeigt sich deutlich das Anliegen eines säkularisierten Verständnisses des Achtsamkeitskonzeptes und in Folge dessen die Ermöglichung der Zugänglichkeit für die

breite Masse. Außerdem ist der Hinweis auf die wissenschaftliche Fundierung des Achtsamkeitskonzeptes innerhalb von MBSR, sowie dessen Integration in andere moderne Modelle der Psychologie entscheidend. Im Hinblick auf die Kritik eines solchen Modells von Achtsamkeit wird an dieser Stelle auf Kapitel 2 allgemein beziehungsweise im Speziellen auf Kapitel 2.2.2 verwiesen. Zusammengefasst bedeutet dies jedenfalls, dass das Achtsamkeitskonzept innerhalb von MBSR sehr genau und nach wissenschaftlichen Kriterien definiert ist und somit nicht mit anderen Konzepten gleichgesetzt werden kann. Interventionen im Hinblick auf die Kultivierung einer *achtsamen Haltung* können sehr vielfältig und somit in ihren Auswirkungen höchst unterschiedlich sein. Weiterhin wird in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass die Konzeption des MBSR-Programmes besonders geeignet ist, um die in dieser Arbeit beschriebene *innere Haltung der Achtsamkeit* zu entwickeln. Zum besseren Verständnis der Grundsätze von achtsamkeitsbasierten Programmen und somit auch von MBSR wird im Folgenden eine Übersichtstabelle aus dem Artikel von Crane, et al. (2016, S. 993) eingefügt:

Table 1. *The essential (warp) and flexible (weft) ingredients of MBPs*

Warp	Weft
MBP	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Is informed by theories and practices that draw from a confluence of contemplative traditions, science, and the major disciplines of medicine, psychology and education 2. Is underpinned by a model of human experience which addresses the causes of human distress and the pathways to relieving it 3. Develops a new relationship with experience characterized by present moment focus, decentering and an approach orientation 4. Supports the development of greater attentional, emotional and behavioral self-regulation, as well as positive qualities such as compassion, wisdom, equanimity. 5. Engages the participant in a sustained intensive training in mindfulness meditation practice, in an experiential inquiry-based learning process and in exercises to develop insight and understanding 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The core essential curriculum elements are integrated with adapted curriculum elements, and tailored to specific contexts and populations 2. Variations in program structure, length and delivery are formatted to fit the population and context
MBP teacher	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Has particular competencies which enable the effective delivery of the MBP 2. Has the capacity to embody the qualities and attitudes of mindfulness within the process of the teaching 3. Has engaged in appropriate training and commits to ongoing good practice 4. Is part of a participatory learning process with their students, clients or patients 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Has knowledge, experience and professional training related to the specialist populations that the mindfulness-based course will be delivered to 2. Has knowledge of relevant underlying theoretical processes which underpin the teaching for particular contexts or populations

Abbildung 4 Kernpunkte achtsamkeitsbasierter Trainingsprogramme

(Crane, et al., 2016, S. 993)

Die Tabelle zeigt deutlich, welche Eckpunkte von den Autor/innen für achtsamkeitsbasierte Programme als wesentlich betrachtet werden. Weiterhin ist der Artikel von Crane, et al. (2016) besonders relevant für diese Arbeit, da sich unter den Autor/innen auch zwei der vier Autor/innen des MBSR-Curriculums befinden, unter anderem auch der Gründer des MBSR-Programmes: Jon Kabat-Zinn. Das Programm wurde von ihm im Jahr 1979 im University of Massachusetts Center for Mindfulness ins Leben gerufen. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Arbeit zu garantieren wird im Folgenden das MBSR-Programm detailliert beschrieben, da innerhalb des empirischen Teils dieser Arbeit eine Verknüpfung der Inhalte des Programmes mit den Aussagen der interviewten Lehrpersonen unerlässlich scheint. Als Grundlage für die nähere Beschreibung des Programms dient in dieser Arbeit einerseits der öffentlich zugängliche und autorisierte Curriculum Guide für MBSR (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017) und andererseits das von Kabat-Zinn (2013) verfasste Buch: *Full Catastrophe Living*.

4.1 „Acquired Intelligence“ und „Already Completed Intelligence“

Laut des Curriculums für MBSR werden zwei verschiedene Formen von Intelligenz unterschieden, welche als wesentliche Grundlage für das Verständnis von MBSR dienen. Einerseits wird im Programm die sogenannte „instrumentellen Dimension acquired Intelligence“ vermittelt und andererseits soll den Teilnehmer/innen die „nicht instrumentelle Dimension“, also „already completed Intelligence“ bewusst werden (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 1-2). „Acquired Intelligence“ wird dabei im Hinblick auf das Programm folgendermaßen beschrieben: „Acquired intelligence comes through practice, through repetition, attainment and the development of skills and competencies learned, understood, and experientially refined over time“. (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 2). Das würde bedeuten, dass diese Dimension des Programms sich vor allem auf den methodischen Anteil bezieht, welcher den Teilnehmer/innen durch eingehende Beschäftigung das Erlernen von Techniken und entwickeln von Kompetenzen ermöglicht. Dabei wäre es zentral, dass die Teilnehmer/innen vor allem bestimmte Techniken oder auch Qualitäten der inneren Haltung erlernen, verstehen und anwenden, beziehungsweise sich in deren Anwendung verbessern. Die nicht instrumentelle Dimension würde hingegen bereits vorhandenes Wissen beschreiben: „the intelligence that is already complete within you – and within those with whom you work. This intelligence does not need to be acquired but rather, remembered“. (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 2), und weiter:

„How could you ache and feel tenderness in the orbit of another’s pain, if empathy wasn’t inherent? Surely, we can learn to become increasingly familiar with these attributes through deliberateness and practice. However, if they were not already part and parcel of who and what you are, you would have no reference point for

loving, compassionating (as Walt Whitman says) or assuming your own measure of universal responsibility". (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 3).

In dieser nicht instrumentellen Dimension steht also das Erkennen und Verstehen der eigenen Menschlichkeit im Vordergrund. Zentral ist dabei, dass den Teilnehmer/innen ihre menschlichen Qualitäten, nicht nur, aber vor allem in Bezug auf Mitgefühl und Selbstmitgefühl, bewusst werden. Dabei lässt sich an dieser Stelle deutlich die philosophische Grundprämisse herauslesen, dass diese Qualitäten bereits allen Menschen in gleichem Maße innewohnen würden und somit nicht erst erlernt, sondern nur wiederentdeckt und entwickelt werden müssten. In dem Curriculum wird in besonderem Maß auf die Wichtigkeit dieser nicht instrumentellen Dimension hingewiesen. Sie ist gewissermaßen das Leitbild für das gesamte Programm und betont die Gleichrangigkeit von Teilnehmer/innen und Lehrer/innen im Hinblick auf das grundlegende Vorhandensein dieser Qualitäten. Der/die MBSR-Lehrer/in sollte demnach den Teilnehmer/innen einen möglichen Weg aufzeigen, wie diese in sich das entdecken können, was ohnehin vorhanden sei (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 1-3). Im Wesentlichen wird innerhalb von MBSR also zwischen zwei Formen von Wissen differenziert, wobei die erste Form erlernbares Wissen und die zweite Form das Entdecken von bereits vorhandenem Wissen beschreibt.

4.2 Der MBSR-Kurs

„At its core, MBSR is based on systematic and intensive training in mindfulness meditation and mindful hatha yoga. [...] Therefore, it is termed “mindfulness-based. [...] the curriculum is designed to guide MBSR program participants in the “how” of learning to practice, integrate, and apply mindfulness in their everyday lives. The primary intention of the MBSR curriculum is to create a structured pathway to relieve suffering and increase wellbeing”. (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 4)

Das oben angeführte Zitat zeigt deutlich, in welcher Weise MBSR verstanden werden kann. Zu Beginn des Programms steht die Einführung in Techniken, mit deren Hilfe die eigene Achtsamkeit weiterentwickelt werden kann. Die dabei verwendeten Techniken können in Hatha Yoga und Achtsamkeitsmediation unterteilt werden. Die Achtsamkeitsmediation wird im Rahmen von MBSR laut Curriculum in zwei Bereiche, die formelle und die informelle Praxis, unterschieden. Die formelle Praxis bezieht sich dabei auf das Training der Achtsamkeit durch spezielle Mediationstechniken. Die informelle Praxis beschreibt im Gegensatz dazu Aufgabenstellungen, welche die trainierte innere Haltung in alltägliche Handlungen integrieren soll (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017). Um ein tieferes Verständnis für die

Zielsetzung von MBSR zu ermöglichen, werden im Folgenden vor allem die formellen Techniken genauer beschrieben.

4.2.1 Awareness of Breath

„Close your eyes, sit so that your back is straight but not stiff, and become aware of your breathing. Don't try to control your breathing. Just let it happen and be aware of it, feeling how it feels, witnessing it as it flows in and out,.... If, at some point, you think that it is foolish or boring to just sit here and watch your breath go in and out, note to yourself that this is just a thought, a judgment that your mind is creating. Then simply let go of it and bring your attention back to your breathing” (Kabat-Zinn 2013, S. 9).

Bei dieser Übung würde laut Kabat-Zinn (2013, S. 39-53) die Fähigkeit zu einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* durch das bewusste Wahrnehmen und Beobachten des Atems kultiviert werden. Grundsätzlich würde im Hinblick auf die *innere Haltung* gegenüber *Bewusstseinsindrücken* während dieser Übung laut Autor die gleiche Anweisung, wie für alle anderen Achtsamkeitsübungen gelten. Dabei solle gewissermaßen eine neutrale, offene und zu Akzeptanz tendierende Haltung eingenommen werden, welche sich durch Unterbrechungen in der Konzentration nicht aus der Ruhe bringen ließe, sondern vielmehr beständig die Aufmerksamkeit erneut regulieren würde. In den Worten von Kabat-Zinn (2013, S. 46-47) ausgedrückt:

“In other words, be mindful of what you are actually feeling from moment to moment. Keep your attention on the breath for the full duration of the inbreath and the full duration of the outbreath as best you can. When you notice that your mind has wandered and is no longer attending to your breathing at all, just notice what is on your mind in that moment, and then gently and firmly bring it back to the breath at the belly”.

Für eine genauere Analyse der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* im Verständnis dieser Arbeit, sowie auch nach Kabat-Zinn (2015) wird an dieser Stelle auf Kapitel 2 verwiesen. In seinem Buch bietet Kabat-Zinn (2013, S. 39-50) weiterhin eine Erklärung an, warum der Atem für die Entwicklung von Achtsamkeit ein besonders adäquates Mittel zum Zweck darstellen würde. Der Autor bezieht sich dabei vor allem auf die lebenserhaltende Funktion des Atems und die hohe Responsivität desselben im Hinblick auf Veränderungen in der psychischen Verfassung eines Menschen, sowie auf tatsächliche körperliche Anforderungen beziehungsweise Umweltbedingungen. Zentral sei dabei laut Autor, dass sich diese Responsivität immer unmittelbar oder, anders ausgedrückt, von Moment zu Moment äußere. In diesem Sinne könnte abgeleitet werden, dass die bewusste Beobachtung des Atems einer Art Monitoring über den derzeitigen Empfindungszustand gleichkommt. Dieses Bewusstmachen des Augenblicks und der eigenen Bewusstseinsindrücke im Verhältnis zu diesem Augenblick, sowie das Bewusstmachen der Subjektivität dieser Bewusstseinsindrücke hätte laut Kabat-Zinn (2013, S. 39-53) weiterhin das Potenzial unbewusste automatisierte und reaktive Verhaltensweisen zu unterbrechen und,

sofern das erforderlich scheint, durch Alternativen zu ersetzen. Kabat-Zinn (2013, S. 46) beschreibt dies weiterhin mit dem Zustand geistiger Klarheit, welcher vor allem durch einen Wechsel der Perspektive erreicht werden würde:

„When you touch base in any moment with that part of your mind that is already calm and stable, your perspective immediately changes. You can see things more clearly and act from inner balance rather than being tossed about by the agitations of your mind“.

Erwähnenswert ist weiterhin, dass die Atmung laut Autor vor allem im Bereich des Bauches beobachtet werden sollte, da dies einen beruhigenden Effekt hätte und der geistigen Klarheit zuträglich sei. Der Atem wäre nach Kabat-Zinn (2013, S. 39-53) außerdem aufgrund seiner beständigen Veränderung ein besonders passendes Beobachtungsobjekt, um eine *innere Haltung der Achtsamkeit* zu kultivieren. Einerseits würde diese beständige Veränderung des Atems dazu führen, dass die Beobachtung des Atems eine gewisse Herausforderung für die Konzentration darstellt und somit ein geeignetes Instrument sei, diese zu verbessern. Andererseits sei der Atem aufgrund seiner Unbeständigkeit ein geeignetes Mittel eine gelassene und gleichmütige Haltung gegenüber unbeständigen Phänomenen zu entwickeln, zu denen der Autor das Leben an sich zählt. So verstanden könnte die Erkenntnis beziehungsweise die körperliche Erfahrung der Unbeständigkeit oder Prozesshaftigkeit aller Augenblicke, Eindrücke und Erfahrungen auch zu einer besseren Fähigkeit führen, herausfordernde Situationen nicht als überwältigend zu empfinden und somit zu einer besseren Erhaltung der bewussten Handlungsfähigkeit leiten. Zusammengefasst würde dies zu einer Entwicklung der emotionalen Kompetenzen – im Sinne der Fähigkeit, emotional belastende Situationen besser bewältigen zu können – führen. Durch diese Übung könne außerdem der Atem als Bezugspunkt entwickelt werden, der in Zeiten der äußeren und/oder inneren Aufregung Stabilität, Entspannung und Ruhe bieten kann. Diese Übung könne sowohl mit geschlossenen, als auch mit offenen Augen durchgeführt werden. Abschließend beschreibt Kabat-Zinn (2013, S. 50-52), dass diese Achtsamkeitsübung in formeller Praxis und in informeller Praxis trainiert werden könne. Formelle Praxis würde dabei bedeuten, dass alle anderen Aktivitäten gestoppt werden und sich der/die Übende ausschließlich Zeit und Raum dafür nimmt, seine/ihre Aufmerksamkeit, wie oben beschrieben auf den Atem zu lenken. Informelle Praxis würde hingegen bedeuten, dass die Achtsamkeitsübung während alltäglichen Situationen durchgeführt wird. Die Übung, die Aufmerksamkeit auf die Atmung zu lenken, könnte laut Autor während jeder Tätigkeit und den gesamten Tag über durchgeführt werden. Dadurch würden die Achtsamkeit, die Ruhe und die Stabilität, welche durch die formelle Übung kultiviert werden, Eingang in das alltägliche Leben finden. Wesentlich sei dabei außerdem, dass diese Übung die Basis für die Entwicklung von Achtsamkeit bieten würde und auch bei allen anderen Meditationstechniken des MBSR-Programms verwendet wird.

4.2.2 Sitz-Meditation

„Meditation is really a non-doing. It is the only human endeavour I know of that does not involve trying to get somewhere else but, rather, emphasizes being where you already are” (Kabat-Zinn, 2013, S. 55). Durch dieses Zitat wird deutlich, dass laut Autor während der Meditationsübungen kein bestimmtes Ziel verfolgt werden sollte. Im Gegenteil dazu würde vielmehr die Fähigkeit erlernt werden, die Gegenwart, so wie sie ist, als wertvollen Teil des eigenen Lebens zu schätzen. Dabei läge die Herausforderung aber darin, dass das Erlernen dieser Fähigkeit während der Meditation ebenfalls nicht aktiv verfolgt werden sollte, da die Aufgabe, wie im Zitat beschrieben, das Nicht-Handeln sei. Kabat-Zinn (2013, S. 54-55) versteht dabei unter Nicht-Handeln das bewusste Wahrnehmen der eigenen Wünsche ohne darauf zu reagieren. Das bedeutet, dass Menschen laut Autor im Alltag von ihren eigenen Erwartungen an sich selbst und an die Umwelt getrieben wären. Menschen würden demnach einerseits versuchen alles was sie nicht wollen zu verhindern und andererseits alles was sie sich wünschen zu erreichen. Dies würde aber auch dazu führen, dass Menschen oft darauf vergessen, das zu genießen, was sie bereits erreicht haben. Außerdem seien Menschen mit der ständigen Angst vor Dingen konfrontiert, die sie zu verhindern suchen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Menschen durch ihre Wünsche und Ängste unter ein hohes Ausmaß von Stress versetzt werden. Um dieser Dynamik entgegenzuwirken würde durch die Meditation die Fähigkeit entwickelt werden, sich von Wünschen und Ängsten zu distanzieren und genau wahrzunehmen, welcher Art diese Wünsche und Ängste sind. Dies könnte so verstanden werden, dass ein wesentlicher Aspekt der Meditation darin besteht den Drang nach Handeln wahrzunehmen, diesem aber nicht reflexartig zu folgen. Die Meditation würde es in diesem Sinn durch die intensive Selbstbeobachtung ermöglichen, das eigene Verhalten, sowie die eigenen Gedanken kennenzulernen und einen hohen Grad an Reflexion zu erreichen. Der Kern der formellen Meditationspraxis wäre laut Kabat-Zinn (2013, S. 56) die Sitzmeditation. Er weist dabei darauf hin, dass Sitzen, ebenso wie Atmen für keinen Menschen ungewöhnlich sei. Allerdings würde sich das meditative Sitzen ebenso wie das achtsame Atmen wesentlich vom alltäglichen Sitzen unterscheiden. Für die Sitzmeditation sollte laut Autor eine Körperhaltung eingenommen werden, die Würde und Präsenz ausdrückt. Kabat-Zinn (2013, S. 59) beschreibt die Körperhaltung dabei folgendermaßen: „The main points to keep in mind about your posture are to keep the back, neck, and head aligned vertically to whatever degree possible, to relax the shoulders, and to do something comfortable with your hands”. Die Position der Beine sei weiterhin davon abhängig, ob die Meditation auf dem Boden mit einem Sitzkissen oder auf einem Stuhl durchgeführt wird. Laut Kabat-Zinn (2013, S. 56-60) sollte, sofern auf einem Stuhl meditiert wird, dieser eine gerade Stuhllehne haben, beziehungsweise sollten die Übenden versuchen während der Meditation ohne Unterstützung der Lehne zu sitzen. Für das Sitzkissen schlägt Kabat-

Zinn (2013, S. 56-60) entweder den Fersensitz oder den Schneidersitz in seinen unterschiedlichen Varianten vor. Eine wesentliche Anmerkung zur Sitzposition ist weiterhin, dass diese möglichst bequem sein sollte, da sie während der Meditation im Idealfall nicht verändert werden sollte. Allerdings sei laut Autor vor allem die innere Haltung während der Meditation entscheidend und nicht die Sitzposition.

In Bezug auf die innere Haltung während der Sitzmeditation beschreibt Kabat-Zinn (2013, S. 69-70), dass es zentral wäre den Versuch zu unternehmen, die Aufmerksamkeit die gesamte Zeit über auf eine bestimmte Art und Weise zu fokussieren beziehungsweise zu regulieren. Dazu könnten laut Autor unterschiedliche Fokuspunkte herangezogen werden. Für Beginner wird von Kabat-Zinn (2013, S. 54-73) der Atem empfohlen, da die Beobachtung des Atems, wie bereits erwähnt, die Basis für weitere Achtsamkeitsübungen innerhalb von MBSR bildet. Allerdings ist dabei zu erwähnen, dass Kabat-Zinn (2013, S. 68) trotz dieser Empfehlung die Gleichrangigkeit aller Achtsamkeitsübungen betont. Dennoch empfiehlt Kabat-Zinn (2013, S. 54-73) eine schrittweise Erweiterung in der Beobachtung von Bewusstseinsindrücken, welchen mit einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* begegnet werden sollte. In dieser Erweiterung könnten beispielsweise abgesehen von den durch den Atem ausgelösten körperlichen Empfindungen auch andere körperliche Empfindungen herangezogen werden. Außerdem gäbe es noch andere Sinneseindrücke, wie beispielsweise Geräusche die achtsam beobachtet werden könnten. Im weiteren Verlauf könnten die Übenden außerdem ihre Aufmerksamkeit auch auf Gedanken und Emotionen lenken, die sie während der Meditation empfinden. Allerdings sei dabei laut Autor die Wahrscheinlichkeit höher abzudriften und daher würde diese Form der Aufmerksamkeitslenkung erst für erfahrenere Teilnehmer/innen empfohlen werden. Abschließend gäbe es in Bezug auf die innere Haltung auch die Möglichkeit einer offenen Wahrnehmung bei der die Übenden alles achtsam beobachten, was von ihnen im jeweiligen Augenblick wahrgenommen wird. Dabei sei es unwichtig, ob es sich um den Atem, Geräusche, Emotionen oder andere Wahrnehmungen handelt. Zentral sei laut Kabat-Zinn (2013, S.69-70) bei allen Formen der Aufmerksamkeitslenkung, dass die Übenden nicht an ihren Wahrnehmungen festhalten, sondern immer wieder zum gegenwärtigen Augenblick zurückkehren. Die Übung würde laut Autor vor allem darin bestehen, die Aufmerksamkeit wieder in die Gegenwart zurückzubringen, nachdem die Konzentration verloren gegangen ist. In Bezug auf die genauere Beschreibung des Meditationskonzeptes kann an dieser Stelle auch auf Kapitel 2.5 verwiesen werden.

Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang dennoch die Beschreibungen von Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) in Bezug auf den Umgang mit Schmerzen oder unangenehmen Gefühlen und Gedanken während der Sitzmeditation. Unangenehme körperliche Gefühle würden laut Autor im Regelfall bei allen, das bedeutet auch bei alltäglichen Sitzpositionen, bereits

nach wenigen Minuten auftreten. In den meisten Fällen würden Menschen darauf, meist unbewusst, mit einer Veränderung der Sitzposition reagieren. Bei der Sitzmeditation läge der Fokus aber laut Autor unter anderem darauf, eine Sitzposition möglichst lange, trotz unangenehmer Gefühle, beizubehalten. Im Hinblick auf solche Gefühlsempfindungen würde außerdem bewusst das Wort Schmerz vermieden, da es nicht Sinn und Zweck der Meditation sei Schmerzen zu provozieren und auszuhalten. Allerdings wäre es möglich die unangenehmen körperlichen Gefühle, die mit längerem Sitzen einhergehen sehr wohl für das Training der Achtsamkeit heranzuziehen. Kabat-Zinn (2013, S. 60-63) ist der Ansicht, dass diese unangenehmen körperlichen Gefühle sogar ein besonderes Potenzial im Hinblick auf Selbsterkenntnis hätten. Sie würden es den Übenden ermöglichen ihre Reaktionsmuster besonders in Situationen, welche ihnen unangenehm sind, kennenzulernen und solchen Situationen gegenüber eine innere Ruhe und Offenheit zu entwickeln. Dazu sollten die Übenden vor allem den Impuls, die Sitzposition aufgrund von unangenehmen körperlichen Gefühlen zu verändern, nur wahrnehmen und beobachten, diesem aber nicht folgen. Weiterhin könnten sie beobachten wie der Geist darauf reagiert und welche Dynamik ihre Gedanken in Situationen entwickeln, welche von ihnen als unangenehm empfunden werden. Laut Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) sei bei der Sitzmeditation unwesentlich, was achtsam beobachtet wird. Vielmehr stünde im Mittelpunkt, was in jedem einzelnen Augenblick wahrgenommen wird mit einer Haltung der inneren Offenheit und Gleichmütigkeit zu beobachten, auch wenn es sich dabei um etwas Unangenehmes handelt. Es ist anzunehmen, dass insbesondere durch die Kultivierung einer solchen Perspektive in Bezug auf unerwünschte Erfahrungen die Fähigkeit, in herausfordernden und stresshaften Situationen Ruhe und Ausgeglichenheit zu bewahren entwickelt werden kann. Weiterhin könnte abgeleitet werden, dass durch diese innere Distanzierung für die Übenden die Möglichkeit entsteht in unangenehmen Situationen gezielt, adäquat und reflektiert zu agieren. Das gilt in weiterer Folge auch für die Meditation. Sollte beispielsweise eine Sitzposition so unangenehm sein, dass sich die übende Person nicht mehr konzentrieren kann, sollte die Position laut Autor in jedem Fall gewechselt werden. Allerdings sollte auch dies bewusst und nicht über das notwendige Maß hinaus durchgeführt werden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für die Kultivierung einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* ist der Umgang mit Gedanken während der Meditation. Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) schreibt dazu, dass die wichtigste Erkenntnis für Teilnehmer/innen oft darin bestehen würde, dass sie ihr Selbst nicht mit ihren Gedanken identisch ist und, dass ihre Gedanken in diesem Sinn kein Abbild der Realität darstellen. Vielmehr würden Gedanken nur durch ein Missverständnis in der Selbstwahrnehmung, das durch die persönliche Überzeugung charakterisiert ist, dass Gedanken immer ein Abbild von realen Notwendigkeiten darstellen, tatsächlich zu Realität werden. Kabat-Zinn (2013, S. 67) verdeutlicht dies durch das folgende Erlebnis, welches ihm von einem Kursteilnehmer geschildert wurde.

„Peter, . . . , came to a dramatic realization of this one night when he found himself washing his car at ten o'clock at night with the floodlights on in the driveway. It struck him that he didn't have to be doing this. It was just the inevitable result of a whole day spent trying to fit everything in that he thought needed doing. As he saw what he was doing to himself, he also saw that he had been unable to question the truth of his original conviction that everything had to get done today, because he was already so completely caught up in believing it”.

Die Teilnehmer/innen würden also lernen, sich von ihrer Gedankenwelt zu distanzieren und dadurch mehr Kontrolle über sich selbst und ihre Handlungen erhalten. Sie wären demnach laut Autor während der Sitzmeditation, meist zum ersten Mal, damit konfrontiert, dass sie ständig denken und, dass dieser Gedankenstrom nicht gestoppt werden könne. Weiterhin würden die Teilnehmer/innen bemerken, dass dieser Gedankenstrom ihre Fähigkeit sich auf den Augenblick zu konzentrieren behindert. In den meisten Fällen würden die Gedanken die Aufmerksamkeit von dem gegenwärtigen Augenblick wegführen ohne, dass es den Teilnehmer/innen bewusst ist. Dabei sei ein wesentlicher Aspekt, dass Gedanken laut Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) sehr unterschiedlich sein könnten. Dies würde demnach nicht nur den Inhalt der Gedanken, sondern auch die Stärke der Emotionen betreffen, welche mit einem speziellen Gedanken verbunden sind. Weiterhin hätte die subjektiv empfundene Stärke der Emotionalität eines Gedankens einen großen Einfluss darauf, wie viel Macht der Gedanke auf eine Person und ihre Handlungen ausüben kann. In der Meditation würde aber laut Autor die Aufgabe darin bestehen, alle Gedanken als gleichwertig zu betrachten, unabhängig davon welcher Wert einem Gedanken subjektiv beigemessen werden würde. Allerdings würde dabei, ebenso wie bei dem Umgang mit unangenehmen Gefühlen der Grundsatz gelten, dass gewisse Gedanken von einer Person als so wichtig empfunden werden können, dass die Meditation unterbrochen werden sollte. Generell wäre es laut Autor jedoch zentral, dass die Teilnehmer/innen ihre Aufmerksamkeit, nachdem sie einen Gedanken wahrgenommen haben, zurück zum gegenwärtigen Augenblick lenken sollen. Dabei sei es ganz gleich, um welchen Gedanken es sich dabei gehandelt hat. Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) beschreibt weiterhin, dass in der Meditation demnach die Fähigkeit trainiert werden würde, die Konzentration auf den gegenwärtigen Augenblick zu richten. Wichtig sei dabei, dass ein Abdriften von der Gegenwart in der Meditation nicht als gut oder schlecht bewertet werden sollte. Der Sinn der Meditation läge demnach nicht darin, möglichst wenig Gedanken zu produzieren oder selten abzudriften, sondern eine spezifische *innere Haltung* diesen Erfahrungen gegenüber zu kultivieren. Diese beschreibt der Autor dabei als den ernsthaften Versuch diese Vorgänge bewusst mit einer inneren Haltung der Offenheit und Gleichmütigkeit wahrzunehmen ohne den eigenen Erfolg zu beurteilen. Daraus könnte abgeleitet werden, dass Meditation ein Training darstellt, durch welches eine achtsame

innere Haltung erlangt wird und bei welchem Leistung grundsätzlich als unwesentlich betrachtet wird. Vielmehr sei der ernsthafte Vorsatz achtsam zu sein von Bedeutung, denn der Geist sei laut Kabat-Zinn (2013, S. 61-68) seiner Natur nach unbeständig. Nichts desto trotz hätte sich laut Autor gezeigt, dass es den Teilnehmer/innen durch tägliche Übung in den meisten Fällen möglich war während der Meditation in immer mehr Momenten achtsam, offen und ausgeglichen zu sein und, dass dies in weiterer Folge auch für das alltägliche Leben der Teilnehmer/innen galt.

4.2.3 Hatha Yoga

Hatha Yoga würde laut Kirk und Boon (2015, S. 9-16) aus einer langen und an Diversität reichhaltigen indischen Tradition entstammen und sich besonders durch die Einbindung von körperlichen Übungen auszeichnen. Die zugrundeliegende philosophische Strömung sei dabei der Tantrismus. Beim Hatha Yoga würde vor allem die Harmonisierung von gegensätzlichen Energieformen im Zentrum stehen. Diese Gegensätze würden laut Kirk und Boon (2015, S. 12) oft mit „der Sonne (Hitze, Männlichkeit, Anstrengung) und zum anderen mit dem Mond (Kühle, Weiblichkeit, Hingabe) assoziiert“. Die körperlichen Übungen würden auch als Asana bezeichnet und stellen weiterhin auf dem spirituellen Weg des Yoga nur einen geringen Teil der zu entwickelnden Qualitäten dar. In jedem Fall würde auch beim Hatha Yoga nicht ausschließlich die körperliche Entwicklung im Zentrum stehen, sondern die Selbsterfahrung, welche durch die körperlichen Übungen ermöglicht wird. Entscheidend sei also aus dem Blickwinkel der indischen Philosophie nicht die körperliche Leistungsfähigkeit, sondern die innere Haltung. Nichts desto trotz würde Hatha Yoga in der westlichen Welt in unterschiedlichen Formen angeboten werden, wobei je nach Schule in Bezug auf Körperlichkeit oder die Entwicklung der inneren Haltung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorherrschen könnten (Kirk & Boon, 2015, S. 9-16). Innerhalb von MBSR wird Hatha Yoga laut Kabat-Zinn (2013, S. 100) folgendermaßen verstanden:

„Mindful hatha yoga is the third major formal meditation practice that we make use of in MBSR, along with the body scan and sitting meditation. It consists of gentle stretching, strengthening, and balancing exercises, done very slowly, with moment-to-moment awareness of breathing and of the sensations that arise as you put your body into various configurations known as ‘postures’“.

Aus den Beschreibungen von Kabat-Zinn (2013, S. 98-122) geht weiterhin hervor, dass vor allem die Kultivierung der Achtsamkeit in Bezug auf die körperlichen Empfindungen im Zentrum der Yoga-Übungen steht. Allerdings beschreibt der Autor darüber hinaus auch die enge Verbindung von körperlichen mit emotionalen Empfindungen, sowie eine gewisse wechselseitige Beeinflussung derselben. In dieser Hinsicht weist Kabat-Zinn (2013, S. 98-122) darauf hin, dass Körper und Geist nicht getrennt betrachtet und durch die Yoga-Übungen als

Einheit erkannt und erfahren werden könnten. Eine solche Erfahrung würde weiterhin das Potenzial für eine bessere körperliche aber auch geistige Selbstfürsorge und somit einen gesünderen Lebensstil beinhalten. Zentral für dieses Potenzial wäre laut Autor außerdem der, den Yoga-Übungen inhärenten, Perspektivenwechsel, welcher vor allem durch das Verändern der Körperposition eintreten würde. Kabat-Zinn (2013, S. 98-122) ist dabei der Meinung, dass eine Veränderung der Körperposition auch eine Veränderung in der Wahrnehmung eines Augenblicks mit sich bringen würde. Dem Autor scheint dabei auch der Hinweis auf die Erfahrung der eigenen körperlichen Limits wichtig zu sein, da dies insbesondere mit dem genauen Kennenlernen des eigenen Körpers und der eigenen Gefühle in Bezug auf die körperlichen Schwächen und Stärken einhergehen würde. Allerdings sei dabei laut Kabat-Zinn (2013, S. 98-122) anzumerken, dass die Übungen aufgrund der Zielgruppe von MBSR – aus medizinischer Sicht kranke Menschen – nicht mit sportlichen Übungen verglichen werden könnten, sondern vielmehr ein umsichtiges und aufmerksames Erforschen der eigenen körperlichen Limitierungen beinhalten würden. In jedem Fall würde es sich laut Kabat-Zinn (2013, S. 109) bei den Hatha-Yoga-Übungen innerhalb von MBSR um die umfassende Übung und Kultivierung von Achtsamkeit handeln:

“So you can think of all the positions in which you find yourself while doing yoga as opportunities to practice mindfulness of your thoughts, feelings, and mood states as well as of your breathing and the sensations associated with stretching and lifting different parts of your body”.

4.2.4 Body-Scan Meditation

“One very powerful meditation practice that we use in MBSR to reestablish contact with the body is known as the body scan. Because of the thorough and minute focus on the body in the body scan, it is an effective method for developing both concentration and flexibility of attention simultaneously. It is most commonly practiced by lying on your back and moving your mind systematically through the different regions of your body.” (Kabat-Zinn, 2013, S. 77).

Die Body-Scan Meditation ist eine weitere wesentliche Basistechnik im MBSR-Programm nach Kabat-Zinn. In seinem Buch *Full Catastrophe Living* beschreibt Kabat-Zinn (2013, S. 75-97), dass die Body-Scan Meditation für Einsteiger/innen eine besonders wichtige Technik sei. Dies würde sich laut Autor vor allem dadurch erklären, dass im Rahmen des MBSR-Programms oft mit chronischen Schmerzpatient/innen gearbeitet werden würde. Insofern würde diese Technik, bei welcher die körperlichen Empfindungen im Mittelpunkt stehen, einen logischen Bezugspunkt für Menschen mit körperlichen Beschwerden bieten. Allerdings seien laut Autor im Rahmen der Body-Scan Meditation, ebenso wie bei den zuvor beschriebenen Meditationsformen, nicht die körperlichen Empfindungen an sich wesentlich, sondern vielmehr die innere

Haltung mit welcher die Teilnehmer/innen diesen Empfindungen begegnen. Bei der Body-Scan Meditation sollte die Aufmerksamkeit laut Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) in Rückenlage und mit geschlossenen Augen gezielt auf bestimmte Körperregionen gelenkt werden. Dabei gibt es ein Muster, das genau vorgibt in welcher Reihenfolge die zuvor festgelegten Körperregionen von den Teilnehmer/innen beobachtet werden sollten. Zur Orientierung wird dieses Muster im Folgenden überblicksmäßig beschrieben. Zuerst sollte die Aufmerksamkeit zum linken Fuß gelenkt werden. Die Anweisung wäre dabei weiterhin, dass die Teilnehmer/innen versuchen sollten ihren linken Fuß zu spüren, ohne dabei durch bewusste Bewegung ein Gefühl zu provozieren. Danach würde die Aufmerksamkeit Schritt für Schritt weiter zum linken Unterschenkel, dann zum Oberschenkel und dann zum linken Teil der Hüfte gebracht. Danach würde laut Autor das rechte Bein in derselben Art und Weise folgen. Anschließend sollten der untere Rücken, der Bauch, der obere Rücken, die Brust, die Hände, die Unterarme, die Oberarme, der Nacken, der Kopf und das Gesicht Schritt für Schritt genau wahrgenommen werden. Wichtig sei dabei laut Autor nicht, was gespürt wird, sondern, dass die Realität dessen was empfunden wird von den Teilnehmer/innen akzeptiert wird, ohne darüber zu urteilen. In Bezug auf die innere Haltung ist weiterhin zu erwähnen, dass jeder Körperregion mit der von Kabat-Zinn (2013, S. 79) als „beginner's mind“ bezeichneten Einstellung begegnet werden sollte. Das bedeutet, jeder Körperregion sollte so begegnet werden, als würde diese zum ersten Mal wahrgenommen werden. In Bezug auf die auftretenden Ablenkungen, wie beispielsweise schmerzende Körperregionen weist Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) ein weiteres Mal auf den Atem als Bezugspunkt für den gegenwärtigen Augenblick hin. Es könne demnach hilfreich sein, die Aufmerksamkeit, ebenso wie bei der zuvor beschriebenen Meditation, immer wieder auf den Atem zu lenken, um die Konzentration besser zu regulieren. Wesentlich ist jedenfalls, dass laut Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) in der Body-Scan Meditation ein hohes Potenzial stecken würde psychische Blockaden zu öffnen, die aus Sicht des Autors oftmals für chronische Schmerzen verantwortlich seien. Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) verweist in dieser Hinsicht auf ein spezielles Fallbeispiel, in dem eine Frau sich als Folge der Body-Scan Meditation wieder daran erinnern hätte können, dass sie in ihrer Kindheit sexuell missbraucht wurde. Dadurch würde sich laut Autor zeigen, wie eng psychische Stresssituationen mit dem eigenen Körper verbunden sein können. Die Body-Scan Meditation würde laut Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) vor allem dazu dienen, den Horizont im Hinblick auf die eigene Körperlichkeit zu erweitern. Laut Autor hätten die meisten Menschen nur eine sehr eingeschränkte Perspektive in Bezug auf ihre körperliche Selbstwahrnehmung, welche vor allem durch Ansprüche an den Körper gekennzeichnet sei. Den Ursprung dieser Ansprüche verortet Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) weiterhin vor allem im Phänomen der Sozialisation. Der Körper würde dabei vor allem als Objekt zur Befriedigung des eigenen Wunsches nach Anerkennung und Zugehörigkeit instrumentalisiert werden. Die

Gefahr bestünde in dieser Hinsicht darin, dass einem Körper, welcher nicht den gesellschaftlichen Normen und Werten entspricht, mit Ausgrenzung und Verachtung begegnet werden würde. In weiterer Folge würden Menschen laut Autor auch dazu neigen den eigenen Körper ausschließlich im Spiegel dieser gesellschaftlichen Normen und Werte zu betrachten. Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) ist der Ansicht, dass die Body-Scan Meditation die Möglichkeit bieten würde, genau diese eingeschränkte Haltung während der Meditation durch eine offene, freundliche und, soweit wie möglich, urteilsfreie innere Haltung zu erweitern. Besonders im Hinblick auf Problemzonen des Körpers, die für chronische Schmerzpatient/innen laut Autor oftmals den einzigen Bezugspunkt ihrer körperlichen Selbstwahrnehmung darstellen, würde die Body-Scan Meditation die Möglichkeit bieten auch andere Körperregionen wahrzunehmen und somit eine differenzierte Perspektive in Bezug auf ihren eigenen Körper ermöglichen. Das bedeutet die Body-Scan Meditation würde in weiterer Hinsicht zu einer Veränderung der Art und Weise, wie sich Teilnehmer/innen mit ihrem Körper identifizieren führen. Durch die erhöhte und vor allem differenzierte Eigenwahrnehmung wäre es laut Autor möglich, den Körper in seiner Ganzheit, das bedeutet mit allen Aspekten, wahrzunehmen. Abschließend ist im Hinblick auf die Body-Scan Meditation zu erwähnen, dass kein bestimmtes körperliches Ziel verfolgt werden sollte. Kabat-Zinn (2013, S. 75-97) beschreibt in dieser Hinsicht, dass die Body-Scan Meditation keine Entspannungsübung sei, sondern ein Training der achtsamen Selbstwahrnehmung. Ziel sei es demnach nicht, dass jeder Bereich des Körpers bewusst gespürt werden kann oder, dass Schmerzen verringert werden. Im Sinne der Meditation würde vielmehr das Wahrnehmen des Körpers und auch das, was jede spezifische Wahrnehmung in der übenden Person geistig oder emotional auslöst, im Zentrum stehen.

4.2.5 Walking Meditation

Im Verständnis von Kabat-Zinn (2013, S. 123) würde bei der Gehmeditation das Wahrnehmen des Gehens an sich im Zentrum stehen. Es würde sich weiterhin nicht um eine spezielle Bewegungsübung handeln, obwohl laut Kabat-Zinn (2013, S. 123-130) durchaus darauf geachtet werden sollte, dass das Gehen besonders langsam ausgeführt wird. Dadurch würde laut Autor die Möglichkeit entstehen, dass jeder einzelne Aspekt der Gehbewegung wahrgenommen werden kann. Kabat-Zinn (2013, S. 124) beschreibt dies folgendermaßen:

„We begin by standing still and becoming aware of the body as a whole standing and, of course, breathing. At a certain point we become aware of the impulse to begin walking, and we note that initiating impulse. We also note that in preparation for lifting one foot, the other foot stabilizes itself as the weight of the body begins to shift onto it. We continue to experience in awareness the sensations in the body as the other foot lifts, moves ahead, and then comes down and makes contact with the floor or the ground in its turn. Then we become aware of the weight slowly shifting onto that foot as the other foot lifts and swings out

in front of us to take a step. And so we walk, step by step, with full awareness of the gait cycle”.

Dabei wird deutlich, dass auch bei der Gehmeditation das achtsame Beobachten der eigenen Atmung als Bezugspunkt zum gegenwärtigen Augenblick herangezogen werden sollte, um die Aufmerksamkeit auf die körperlichen Empfindungen zu lenken. Kabat-Zinn (2013, S.123-130) weist im Speziellen darauf hin, dass Menschen zwar oft gehen, dies aber nicht wirklich wahrnehmen würden. Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Menschen laut Autor nur aus Mittel zum Zweck gehen würden, wären die Gedanken der Menschen in den meisten Fällen bei dem Zweck, den sie mithilfe der Gehbewegung erreichen wollen. Das würde aber auch bedeuten, dass ihre Aufmerksamkeit zum größten Teil auf mögliche Zukunftsperspektiven gerichtet sei. Bei der Gehmeditation sollte genau dieses Verhalten der Unachtsamkeit verändert werden. Laut Kabat-Zinn (2013, S.123-130) sollte bei der Gehmeditation darauf geachtet werden, dass es kein Ziel gibt, das erreicht werden soll. Dazu könne es laut Autor hilfreich sein, sich während der Gehmeditation im Kreis zu bewegen. Außerdem sollte der Blick gerade aus sein und nicht umherwandern, um Ablenkungen durch äußere Reize zu vermeiden. Im Zentrum würde laut Kabat-Zinn (2013, S. 123-130) die Beobachtung der inneren Vorgänge stehen. Dabei könne es laut Autor vorkommen, dass es schwierig ist die Aufmerksamkeit beim Gehen zu behalten. Kabat-Zinn (2013, S. 126) schreibt dazu:

“You might soon find it condemning the whole exercise, calling it stupid, useless, idiotic. Or your mind might start to play games with the pace or with balancing, or have you looking around or thinking of other things. But if your commitment to the practice of mindfulness in the walking is strong, you will quickly become aware of these impulses and simply note them and return your attention to your feet and legs, and to the whole body walking”.

Das bedeutet, dass ein Großteil der Achtsamkeitspraxis während der Gehmeditation darin besteht, die eigene Abwesenheit wahrzunehmen und die Aufmerksamkeit auf das Gehen zurückzulenken. Das Gehen würde sich dabei insofern als Werkzeug für das Training von Achtsamkeit anbieten, da es als alltägliche Handlung oftmals mit geringer Bewusstheit ausgeführt wird und daher die eigene Unachtsamkeit bewusst machen kann. Außerdem würde es die Möglichkeit bieten das Training dadurch in den Alltag zu integrieren.

4.2.6 Detaillierter Überblick über den Ablauf des MBSR-Kurses

Das Programm dauert grundsätzlich acht Wochen, wobei in dieser Zeit zehn Einheiten zu je zweieinhalb bis dreieinhalb Stunden vorgesehen sind. Dies entspricht 31 Stunden unter direkter Anleitung durch eine/n MBSR-Lehrer/in. Die Einheiten sollen entweder morgens oder abends stattfinden. Zwischen der sechsten und der siebten Woche soll darüber hinaus an einem Wochenendtag eine Tageseinheit stattfinden. In dem Curriculum wird dabei sogar die

genaue Uhrzeit für die Tageseinheit angegeben. Diese soll demnach von 8:45 bis 16:30 dauern (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 4/8).

Dem Kurs geht weiterhin eine eigene Sitzung zur Orientierung und Information voraus. Innerhalb dieser erhalten die Teilnehmer/innen einen detaillierten Überblick über die Inhalte und die Anforderungen des Kurses sowie eine kurze Einführung in Yoga und in die Achtsamkeitsübung „Awareness of the Breath“. Außerdem wird erklärt, was MBSR anzubieten hat, nämlich formelle und informelle Achtsamkeitstechniken, theoretisches Wissen über psychische Vorgänge und in diesem Sinn ein hohes Maß an angeleiteter Selbsterfahrung (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 6-11).

„Participants will learn about stress, and explore the habitual, automatic behavioral, physical, emotional and cognitive patterns as well as investigate, in detail, more effective and skillful responses to the challenges and demands of everyday life. In parallel, we'll also be exploring what it means to take care of ourselves and flourish, how to relate to ourselves and others more effectively and what it might be like to nourish behaviors and activities that express our innate capacity for well-being“ (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 8).

Im Zentrum steht also einerseits das Erlernen von Strategien, mit deren Hilfe die Herausforderungen des Alltags konstruktiver gemeistert werden können, um in weiterer Folge eine Haltung zu entwickeln, welche die Beachtung der eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund rückt. Aus dieser Haltung soll weiterhin ein Verhalten entstehen, das in Bezug auf die Teilnehmer/innen selbst aber auch im Hinblick auf zwischenmenschliche Beziehungen zu mehr Wohlbefinden führt. Ein wesentlicher Aspekt dieses Orientierungstreffens ist es auch, die Teilnehmer/innen auf den hohen Zeitaufwand, welchen der Kurs mit sich bringt, hinzuweisen. Vorgesehen sind für die Teilnehmer/innen täglich 40-45 Minuten durch technische Hilfsmittel angeleitete Achtsamkeitsübungen. Darüber hinaus können noch weitere Hausübungen hinzukommen. Laut Curriculum beträgt der tägliche Zeitaufwand 60 Minuten oder mehr. Zentral ist, dass die Teilnehmer/innen bereits einen Plan haben sollen, wie sie den erforderlichen Raum und die Zeit für diesen Aufwand in ihrem Leben schaffen. Weiters beinhaltet das erste Treffen ein persönliches Vier-Augen-Gespräch zwischen jedem/jeder Teilnehmer/in und dem/der MBSR-Lehrer/in. Die Teilnehmer/innen werden weiters darauf hingewiesen, dass die durchgehende Anwesenheit an jeder Kurseinheit, die tägliche Durchführung der Hausübungen und vor allem das persönliche Engagement für die positive Wirkung des Kurses notwendig ist. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen über mögliche Risiken, aber auch über mögliche positive Konsequenzen, die der Kurs mit sich bringen kann, informiert werden. Entscheidend ist dabei, dass die Teilnahme an einem MBSR-Kurs auch emotionale Risiken mit sich bringen könnte. Beispielhaft soll hier auf „Feelings of sadness, anger, or fear, could seem or become stronger

as practice develops, since paying attention in a conscious way—perhaps for the first time—can highlight emotions“, und auf „Participants may make discoveries about themselves that they may not like“, verwiesen werden (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 10).

Das Programm der ersten Einheit beinhaltet laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 12-14) einerseits das Kennenlernen der Teilnehmer/innen untereinander aber auch das Kennenlernen von MBSR-Lehrer/in und den einzelnen Teilnehmer/innen. Andererseits haben die Teilnehmer/innen die Möglichkeit mit dem Konzept der Achtsamkeit vertraut zu werden. Am Beginn der Einheit steht eine Achtsamkeitsübung, bei welcher die Teilnehmer/innen dazu eingeladen werden, ihre Konzentration auf sich selbst, insbesondere auf ihre körperlichen, geistigen und emotionalen Vorgänge zu richten. Dabei ist es laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 12-14) notwendig den Teilnehmer/innen die Haltung des achtsamen Beobachters näher zu bringen. Im Fokus steht dabei vor allem das wertfreie Wahrnehmen dessen, was von Moment zu Moment in das Bewusstsein der Teilnehmer/innen vordringt. Danach sollen die Teilnehmer/innen über die Umstände ihrer Anwesenheit und ihre Intention für die Teilnahme am Kurs reflektieren. Weiters kommen die Teilnehmer/innen mit den ersten Yoga-Positionen und mit der *Rosinenübung* in Berührung. Als *Rosinenübung* wird dabei das achtsame angeleitete Essen einer einzigen Rosine bezeichnet. Zentral ist dabei, dass eine alltägliche Handlung, in diesem Fall der Vorgang des Essens, zu einer Übung der Achtsamkeit transformiert wird. Dabei soll jedem einzelnen Gedanken, jeder einzelnen Emotion und jeder körperlichen Gefühlsregung während des Essensvorgangs von den Teilnehmer/innen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im weiteren Verlauf werden die oben beschriebenen Übungen *Awareness of Breath* und *Body-Scan* in den Kurs eingeführt. Innerhalb der ersten Einheit ist laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 12-14) außerdem auch Raum und Zeit für die Reflexion der Übungen vorgesehen. Weiterhin erhalten die Teilnehmer/innen als erste Hausübung den Auftrag an sechs Tagen den angeleiteten Body-Scan durchzuführen, sowie mindestens eine Mahlzeit oder zumindest ein paar Bissen achtsam zu essen. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer/innen versuchen das Neun-Punkte-Puzzle zu lösen und sie sollten eingeladen werden auch in alltäglichen Momenten eine *innere Haltung der Achtsamkeit* einzunehmen (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 12-14).

Im Programm der zweiten Einheit ist laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 15-17) einerseits die Wiederholung des Body-Scan enthalten, sowie eine detaillierte Reflexion der Erfahrungen damit. Dabei stehen sowohl Erfahrungen aus dem Kursbetrieb, sowie aus den Hausübungen im Zentrum. Ein wesentlicher Aspekt der Reflexion ist dabei auch die Frage, ob die Teilnehmer/innen in der Lage waren, den Body-Scan regelmäßig

durchzuführen. Bei dieser Gelegenheit sollte den Teilnehmer/innen laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 15-17) außerdem ein tieferes Verständnis für das natürliche Verhalten des Geistes während den Übungen vermittelt werden. Insbesondere sollten die Teilnehmer/innen verstehen, dass der Verlust der Konzentration und das Wiedererlangen der Aufmerksamkeit ein ebenso wesentlicher Teil der Übungen sei, wie den Fokus aufrecht zu erhalten. Andererseits ist die Reflexion des Neun-Punkte-Puzzles im Zusammenhang mit möglichen Schwierigkeiten der Teilnehmer/innen beim Lösen des Puzzles und mit der menschlichen Fähigkeit der Teilnehmer/innen ihren Horizont zu erweitern ein Schwerpunkt der Einheit. Außerdem ist die Einführung der Sitzmeditation ein wesentliches Thema der zweiten Einheit. Dabei liegt der Fokus einerseits auf dem Einnehmen einer angemessenen körperlichen Haltung oder Sitzposition, sowie andererseits auf dem Erlernen der eigentlichen Meditation. Bei der Sitzmeditation ist zu Beginn, wie oben bereits beschrieben, der Atem das zentrale Objekt der Aufmerksamkeit. Die Hausübung ist wiederum den Body-Scan an sechs Tagen der Woche durchzuführen, sowie zusätzlich zehn bis fünfzehn Minuten täglich die sitzende Atemmeditation. Außerdem erhalten die Teilnehmer/innen die Aufgabe, jeden Tag ein erfreuliches Erlebnis schriftlich zu dokumentieren, sowie eine alltägliche Handlung, beispielsweise das Putzen der Zähne, während der gesamten Woche mit vollkommener Aufmerksamkeit durchzuführen (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 15-17).

In der dritten Einheit werden die Teilnehmer/innen laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 18-20) mit einer längeren Phase der formellen Meditationsspraxis konfrontiert. Diese Phase soll bereits zwischen 70 und 90 Minuten dauern. Die Techniken, welche innerhalb dieser Phase angewendet werden, sind dabei in jedem Fall die Sitzmeditation, das Lying-Down Yoga, das Teil des Hatha Yogas ist, sowie zum Abschluss ein kurzer Body-Scan. Darüber hinaus kann den Teilnehmer/innen ab der dritten Einheit auch die Gehmediation nähergebracht werden. Dabei sollen die Teilnehmer/innen, wie oben bereits näher beschrieben, lernen, sich selbst, also ihre körperlichen, emotionalen und geistigen Bewusstseinsindrücke, wertfrei beim Gehen zu beobachten. Im Anschluss an diese längere Phase der Meditation bekommen die Teilnehmer/innen die Möglichkeit ihre Erfahrungen zu reflektieren. Darüber hinaus sind die Aufzeichnungen über die angenehmen Erlebnisse der Teilnehmer/innen ein zentrales Thema der Einheit. Dadurch soll die Aufmerksamkeit der Teilnehmer/innen auf ihre psychischen Gewohnheiten und Denkmuster gelenkt werden. Ein wesentlicher Aspekt in Bezug auf die dokumentierten Erlebnisse könnte laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 18-20) die Frage sein, warum gewisse Erlebnisse als angenehm empfunden wurden. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen daran erinnert werden, insbesondere während des Kursbetriebes achtsam zu sprechen und zuzuhören. Die Hausübung der dritten Einheit sollte das Durchführen des Body-Scans, sowie des Lying-Down Yogas beinhalten. Dabei soll an jedem Wochentag eine der beiden Übungen

durchgeführt, sowie täglich vom Body-Scan zum Lying-Down Yoga und umgekehrt gewechselt werden. Weiters haben die Teilnehmer/innen die Aufgabe 15-20 Minuten täglich die Sitzmeditation zu üben, wobei der Fokus wiederum auf der Beobachtung des Atems liegen sollte. Zusätzlich sollte von den Teilnehmer/innen an jedem Tag ein unangenehmes Erlebnis schriftlich aufgezeichnet werden (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 18-20).

In der vierten Einheit werden die Teilnehmer/innen laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) wiederum mit einer längeren Phase der formellen Meditation konfrontiert. Die Phase soll in diesem Fall etwa 70 Minuten dauern und die Sitzmeditation, den Body-Scan und das stehende Yoga beinhalten. In dieser Einheit soll vor allem die Brücke zwischen unangenehmen Wahrnehmungen während der Meditation und deren wertfreier Beobachtung gebaut werden. Dabei werden die Teilnehmer/innen auch während der Sitzmeditation dazu eingeladen, die körperlichen Gefühle, sowie auch emotionale Gefühlsregungen zu beobachten. Dies gelte insbesondere für unangenehme oder unerfreuliche Gefühle. Die Teilnehmer/innen sollen demnach diese Gefühle genau beobachten und wahrnehmen, wie sie sich auf ihr psychisches Innenleben auswirken. In Bezug auf die beschriebene Übung wird im Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) erwähnt, dass der Atem wiederum den Bezugspunkt zum gegenwärtigen Augenblick darstelle, sollte die Intensität eines Gefühls überwältigend werden. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer/innen kann dabei auf die Beobachtung der ständigen Veränderung von körperlichen und emotionalen Zuständen gelenkt werden. Im Anschluss soll eine eingehende Reflexion der Erfahrungen, welche die Teilnehmer/innen während der Meditation gemacht haben, stattfinden. Dabei sollen laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) vor allem die Erfahrungen in Bezug auf unangenehme Bewusstseinsindrücke im Zentrum stehen. Ausgangspunkt könnten dabei die körperlichen Empfindungen und der Zusammenhang zwischen Body-Scan, Yoga und Alltag sein. Im Anschluss daran werden die verschriftlichten unangenehmen Erlebnisse der Teilnehmer/innen besprochen. Dabei sollte zwar ähnlich vorgegangen werden, wie bei den angenehmen Erlebnissen, allerdings liegt hierbei der Fokus auch auf der Verbindung zwischen körperlichen und emotionalen beziehungsweise geistigen Bewusstseinsindrücken. Ein wesentlicher Aspekt ist laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) weiterhin die Frage, warum die Teilnehmer/innen bestimmte Erfahrungen als unangenehm empfunden haben könnten. Während der Reflexion sollte außerdem eine Verbindung zu individuellen Stressoren und zu möglichen reaktiven Verhaltensweisen der Teilnehmer/innen auf diese Stressoren hergestellt werden. Weiters wird laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) in der vierten Einheit auch theoretisches Wissen über Stress und Stressoren vermittelt. Im Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23) wird dabei stets auf ein gemeinsames Nachdenken und Erforschen hingewiesen, welches im starken Gegensatz

zu einem Vortrag durch den/die MBSR-Lehrer/in stünde. Die Hausübung soll in der vierten Einheit wiederum das Training der formellen Meditationsübungen beinhalten. Dabei gelten in Bezug auf den Body-Scan, sowie auf das Lying-Down Yoga die gleichen Anforderungen wie in der dritten Einheit. Zusätzlich soll die Sitzmeditation auf 20 Minuten täglich erweitert werden. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer/innen im Rahmen der informellen Praxis ihre Reaktionen auf Erfahrungen beobachten, welche von ihnen als Stress empfunden werden. Zentral beim Beobachten dieser Erfahrungen ist außerdem wahrzunehmen, ob die Teilnehmer/innen diesen Erfahrungen ausweichen und auch auf welche Art und Weise dies geschieht. Außerdem sollen sich die Teilnehmer/innen mit theoretischem Wissen zum Thema Stress beschäftigen (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 21-23).

In der fünften Einheit werden die Teilnehmer/innen laut Curriculum einerseits an die Nutzung der *inneren Haltung der Achtsamkeit* als Ressource in stressauslösenden Situationen herangeführt. Andererseits sollen sich die Teilnehmer/innen mit ihren bisherigen individuellen Coping-Strategien in diesen Situationen beschäftigen. In dieser Hinsicht werden auch typische Verhaltensmuster während Stresssituationen auf theoretischer Basis erklärt. In der Einheit findet darüber hinaus 80 Minuten formelle Achtsamkeitsmeditation statt. Diese beinhaltet die Anfangs- und Abschlussmeditation, sowie Standing Yoga und 45 Minuten Sitzmeditation. Die Aufgabenstellung während der Sitzmeditation wird dabei laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 25-27), ähnlich wie in der vierten Einheit, sukzessive erweitert. Weiterhin sollen die Teilnehmer/innen die Erfahrungen aus dem Body-Scan nützen, um nicht nur den Atem, sondern auch andere körperliche Gefühle zu beobachten. Generell soll das Wahrnehmungsspektrum, welches zur Meditation herangezogen wird in dieser Einheit des Kurses erweitert werden. Im Curriculum heißt es dazu: „attending to breath, body, sounds, and thoughts and emotions as “events” in consciousness, distinguishing the event from the content, and then opening to choiceless awareness/open presence, and returning to breath at the end, grounding in the body” (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 25). Zentral sei dabei die Offenheit für alle aufkommenden Bewusstseinsindrücke und die Abgrenzung der einzelnen Eindrücke von ihren Inhalten. Diese Distanzierung in der Wahrnehmung von Bewusstseinsindrücken, würde den Wechsel von einem reaktiven, zu einem aktiven Verhalten ermöglichen. Allerdings sollte während der Sitzmeditation vor allem die Distanzierung und nicht das aktive Agieren geübt werden. Dazu werden die Teilnehmer/innen zunehmend mit längeren Phasen der Stille konfrontiert. Die Hausübung der fünften Einheit ist die Fortführung der formellen Achtsamkeitsübungen, wobei die Teilnehmer/innen die unterschiedlichen Techniken auf einer täglichen Basis wechseln können. Zu den formellen Techniken zählt dabei der Body-Scan, das Hatha Yoga und die Sitzmeditation. Als informelle Praxis sollen die Teilnehmer/innen schwierige Kommunikationserlebnisse schriftlich

dokumentieren. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen einerseits während der formellen Meditationspraxis, aber auch im Alltag zunehmend reaktives durch aktives Verhalten ersetzen. Der Atem soll dazu als Bezugspunkt eingeführt werden, zu welchem die Teilnehmer/innen ihre Aufmerksamkeit in schwierigen Situationen lenken sollen, um reaktives Verhalten zu unterbrechen (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 25-27).

Die sechste Einheit beinhaltet laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 28-31) etwa 70 Minuten formelle Achtsamkeitspraxis. Dabei ist das Standing Yoga, die Sitzmeditation, sowie eine kurze Sitz-Atemmeditation am Ende der Einheit vorgesehen. Der inhaltliche Fokus der sechsten Einheit liegt vor allem auf der Integration der achtsamen Haltung in den Alltag der Teilnehmer/innen und dem effektiven Coping von belastenden Situationen mithilfe dieser Haltung. Im Speziellen steht dabei in der Einheit die Kommunikation im Vordergrund. Die Teilnehmer/innen sollen durch verschiedene Übungen die Integration der achtsamen Haltung in ihre Kommunikation erlernen. Ein Beispiel dafür wäre laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer & Koerbel, 2017, S. 28-31), dass im Rahmen von Zweiergruppen jeweils eine der beiden Personen ausschließlich die Rolle des/der Zuhörers/in und die andere Person ausschließlich die Rolle des/der Sprechers/in übernimmt. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer/innen auf Basis einer physischen Demonstration die möglichen Verhaltensweisen bei Konflikten erlernen. Dabei soll transparent werden wodurch sich eine achtsame Haltung in einem Konflikt auszeichnet. Im Zentrum steht dabei das sichere Verteidigen der eigenen Position ohne dabei jene der anderen Person zu missachten. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen auf den Tages-Retreat vorbereitet werden. Die Hausübung der Einheit beinhaltet abermals die tägliche formelle Meditations- und/oder Yogapraxis. Weiterhin erhalten die Teilnehmer/innen keine explizite Hausübung zur informellen Praxis (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 28-31).

Zwischen sechster und siebter Einheit findet laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 32-35) ein Achtsamkeitstag statt. Dabei handelt es sich um ein siebeneinhalbstündiges Treffen, bei welchem die formelle Achtsamkeitspraxis im Vordergrund stehen soll. Im Rahmen des Treffens werden die gelernten Techniken wie Hatha Yoga, Body-Scan, Gehmeditation und Sitzmeditation geübt sowie neue Techniken eingeführt. Zu den neuen Techniken gehören unter anderem die „Mountain or Lake Meditation“ und die „Loving-Kindness Meditation“. Bei zweitgenannter Meditationstechnik steht laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 34) das Mitgefühl mit sich selbst und mit anderen im Zentrum. Das bedeutet, die Teilnehmer/innen sollen im Rahmen der Übung vor allem eine innere Haltung des Wohlwollens und der Herzlichkeit kultivieren. Eine weitere formelle Meditationspraxis bezieht sich laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, &

Koerbel, 2017, S. 34-35) auf das genaue Betrachten einer beliebigen Erscheinungsform, beispielsweise eines Fingers. Dabei ist es entscheidend, dass dieses Objekt so betrachtet werden soll, als würden die Teilnehmer/innen dieses zum ersten Mal in ihrem Leben wahrnehmen. Weiterhin ist es dabei unwesentlich was beobachtet wird. Im Zentrum der Übung steht vielmehr das genaue Erkunden und Wahrnehmen des Objektes stehen. Zusätzlich zu den formellen Meditationstechniken soll während des Mittagessens laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 33) ebenfalls eine *innere Haltung der Achtsamkeit* eingenommen werden. Das Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 33) schlägt außerdem vor, dass der/die MBSR-Lehrer/in kurz vor dem Mittagessen eine inspirierende Geschichte oder ein Gedicht zum Thema präsentiert. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen am Ende des Tages etwa 45 Minuten Zeit haben, das Erlebte zuerst in Zweiergruppen und dann in der Großgruppe zu reflektieren (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 32-35).

Die siebte Einheit beinhaltet laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-38) etwa 95 Minuten formelle Meditation. Die Teilnehmer/innen sollen demnach gegen Ende des MBSR-Kurses mit immer längeren Phasen der Stille konfrontiert werden. Das Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-38) enthält dabei für diese Einheit keine genauen Angaben darüber, welche formellen Techniken geübt beziehungsweise welche Schwerpunkte dabei gesetzt werden sollen. Dennoch wird auf die Sitzmeditation verwiesen, bei welcher die Bewusstseinsindrücke wertfrei beobachtet werden sollen. Darüber hinaus wird im Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-38) vor allem darauf hingewiesen, dass der/die MBSR-Lehrer/in insbesondere während dieser Einheit die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen berücksichtigen soll. Dabei können die Reflexion der täglichen Praxis, als auch die Reflexion des Achtsamkeitstages im Vordergrund stehen. Es könne aber laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-38) auch sinnvoll sein, den Aspekt der Kommunikation nochmals eingehender zu behandeln. In jedem Fall sollen die Teilnehmer/innen dazu angehalten werden, selbstständig die Achtsamkeitspraxis durchzuführen und in ihren Alltag zu integrieren. Die Teilnehmer/innen sollen dabei daran erinnert werden, täglich 45 Minuten die formelle Meditation zu üben. Außerdem könne die Frage, welchen Erfahrungen die Teilnehmer/innen ablehnend oder offen gegenüberstehen ein Thema der Einheit sein. Dazu soll laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-37) die Übung „Changing Seats“ durchgeführt werden, bei welcher die Teilnehmer/innen ihre Gewohnheiten anhand ihrer Sitzplatzauswahl reflektieren. Zentral sind dabei laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-37) auch die Emotionen, die mit dieser alltäglichen Handlung verbunden sind. Weiterhin soll die Hausübung für die letzte Woche des Kurses darin bestehen, dass die

Teilnehmer/innen täglich 45 Minuten ohne Audioaufzeichnung, also vollkommen selbstständig, meditieren. Außerdem haben die Teilnehmer/innen die Aufgabe in jedem Moment, in dem sie keine formelle Meditationstechnik durchführen, informell mit voller Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Augenblick zu sein. Hierbei wird deutlich, dass die Teilnehmer/innen nun explizit aufgefordert werden ihr Leben zunehmend mit einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* zu leben (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 36-38).

In der achten und letzten Einheit liegt der Fokus laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 39-41) einerseits auf dem Abschluss des Kurses aber andererseits auch darauf, die Teilnehmer/innen zur Aufrechterhaltung der formellen und informellen Achtsamkeitspraxis für den Rest ihres Lebens zu ermutigen. Außerdem sollen die Teilnehmer/innen die Möglichkeit haben, offene Fragen zu den Techniken und zur Integration des Konzepts der Achtsamkeit in den Alltag zu besprechen. Weiterhin soll es laut Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 39-41) neben einer 60-minütigen formellen Achtsamkeitsmeditation, bei welcher sowohl der Body-Scan, das Hatha Yoga, als auch die Sitzmeditation Teil sind, auch genügend Raum für den Austausch und die Reflexion des gesamten Kurses geben. Den Teilnehmer/innen soll außerdem die Möglichkeit gegeben werden zur Gruppe zu sprechen. Im Curriculum (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 39-41) wird weiterhin vorgeschlagen, dass die Teilnehmer/innen einen Brief schreiben könnten, in dem wichtige Gedanken und Ziele, welche nicht in Vergessenheit geraten sollen, festgehalten werden. Weiterhin sollte dieser Brief an den/die jeweilige Verfasser/in adressiert und verschlossen dem/der MBSR-Lehrer/in übergeben werden. Der/die MBSR-Lehrer/in sollte diesen Brief nach unbestimmter Zeit an die Teilnehmer/innen zurückschicken. Nach der Abschlussrunde wird der Kurs mit einer Meditation beendet (Kabat-Zinn, Santorelli, Meleo-Mayer, & Koerbel, 2017, S. 39-41).

5 Empirische Forschung – Methode, Analyse und Ergebnisse

Dieser Abschnitt bietet eine Beschreibung der empirischen Methode der interpretativen phänomenologischen Analyse. Zudem wird der Prozess der Datenerhebung in Form von qualitativen Interviews reflektiert und dargestellt. Abschließend finden sich in diesem Abschnitt eine eingehende Analyse der einzelnen Interviews, eine interviewübergreifende Analyse sowie eine Beschreibung der Ergebnisse der empirischen Forschung.

5.1 Interpretative phänomenologische Analyse

In diesem Kapitel findet sich eine Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Interview- und Analysemethoden. Als Grundlage für die Beschreibungen sowie für die empirische Forschung dienen dabei die Ausführungen von Smith, Flowers und Larkin (2009).

Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 11-39) erklären in ihrem Buch, dass die interpretative phänomenologische Analyse auf drei Säulen stehen würde. Die Methode würde sich demnach philosophischen Prämissen aus der Phänomenologie, der Hermeneutik und der Idiographie bedienen. In Bezug auf phänomenologische Ideen lehnen sich die Autor/innen an Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty und Sartre an. Aufgrund der umfassenden Werke und Aussagekraft dieser Autor/innen werden im Folgenden ausschließlich Aspekte aufgegriffen, welche von Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 11-21) als relevant für das Verständnis der interpretativen phänomenologischen Analyse betrachtet werden. Die Methode würde sich dabei laut Autor/innen vor allem mit der Zugänglichkeit zu von Menschen erlebten Erfahrungen beschäftigen. Dabei sei in Bezug auf Husserl zentral, dass der Beschäftigung mit menschlichen Erfahrungen ein reflexiver Prozess inhärent sei. Das würde bedeuten, dass die Analyse und das Verstehen von Erfahrungen auf einer Metaebene und demnach nur nach der Erfahrung stattfinden könne. Weiterhin sei der Ansatz von Husserl in Bezug auf die systematische Analyse von Erfahrungen ein wichtiger Anstoß für die Vorgehensweise innerhalb der interpretativen phänomenologischen Analyse. Insbesondere beschreiben Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 14) in diesem Zusammenhang die „eidetic reduction“, bei welcher durch zunehmendes Hinterfragen und Abgrenzen einer Erfahrung die essentiellen Aspekte dieser Erfahrung transparent werden würden. Die Autor/innen beziehen sich in dieser Hinsicht auf das Konzept des Hauses und stellen die Frage, welche Merkmale ein Haus zu einem Haus machen. Dabei weisen Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 14) unter anderem darauf hin, dass die Erfahrung des Hauses nicht nur durch äußerliche Charakteristika – beispielsweise Mauern und ein Dach – sondern auch durch emotionale Empfindungen bestimmt werden würde. Wesentlich ist dabei der Hinweis auf die philosophische Grundprämisse, dass der Ausgangspunkt der Erkenntnis in der gelebten Erfahrung zu finden sei. Diese Erfahrungswelt würde wiederum laut Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21) durch Heidegger, Merleau-Ponty

und Sartre näher beschrieben werden. Demnach würden die Autor/innen gemeinsam betrachtet „a view of the person as embedded and immersed in a world of objects and relationships, language and culture, projects and concerns“ postulieren. Insofern würde deutlich, dass die menschliche Erfahrung durch ihren jeweiligen Kontext und durch die Beziehung dieses Menschen zu seiner Erfahrungswelt geprägt sei. Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 18-19) weisen außerdem in Bezug auf Merleau-Ponty auf die Körperlichkeit und im Hinblick darauf auf die Sinneswahrnehmungen als wesentliche Basis für das Erfahren von Eindrücken hin. Außerdem ist die Beschreibung von Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 19-20) von Sartres Ansatz in Bezug auf „nothingness“ erwähnenswert. Dabei erklären die Autor/innen, dass die Abwesenheit von bestimmten Aspekten in einer Erfahrung ebenso aussagekräftig wie vorhandene Aspekte sein könne. In Bezug auf die Analyse ist dies insofern relevant, als darauf hingewiesen werden muss, dass auch aus Nichterfahrenem wesentliche Rückschlüsse auf die eigentliche Erfahrung möglich sein könnten. Die philosophische Fundierung des phänomenologischen Anteils dieser Methode ist weiterhin deshalb relevant, da sie Auskunft über die vielfältigen Anknüpfungspunkte im Hinblick auf die Erforschung von menschlichen Erfahrungen gibt. Diese Ideen zum Wesen von Erfahrungen würden dabei laut Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 34) im Rahmen der interpretativen phänomenologischen Analyse als komplementär betrachtet und böten Einblick in die Dimensionen der menschlichen Erfahrungswelt.

Bei der Beschreibung des interpretativen Anteils der Methode beziehen sich Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21-29) auf grundlegende Prämissen der Hermeneutik. Dabei haben sich die Autor/innen an den Ideen von Schleiermacher, Heidegger und Gadamer angelehnt, wobei in Bezug auf die Vollständigkeit an dieser Stelle derselbe Hinweis gilt, wie für die phänomenologischen Autor/innen. Wesentlich ist jedenfalls die Grundannahme von Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21-29), dass die Erforschung von menschlicher Erfahrung ausschließlich auf Basis von Interpretation möglich sei und daher die Notwendigkeit bestehen würde, sich mit den Gesetzmäßigkeiten derselben zu beschäftigen. Dabei werden an dieser Stelle überblicksmäßig einige wesentliche Aspekte angeführt. Erstens könnten laut Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21-29) im Rahmen der Interpretation Aspekte von Phänomenen transparent werden, welche von Studienteilnehmer/innen nicht explizit erwähnt wurden. Das würde bedeuten, dass es dem/der Forscher/in auf Basis von Grundregeln der Interpretation möglich sei, neue Perspektiven einem Phänomen gegenüber einzunehmen, welche den Studienteilnehmer/innen möglicherweise nicht bewusst sind. Im Rahmen der wissenschaftlichen Forschungen könnten solche zusätzlichen Perspektiven beispielsweise aus der wissenschaftlichen Literatur oder aus den Aussagen der anderen Studienteilnehmer/innen abgeleitet werden. Weiterhin sei zu beachten, dass Phänomene laut Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21-29) nicht nur offensichtliche, sondern ebenso

versteckte Bedeutungen haben könnten. Wesentlich sei dabei, dass sowohl die offensichtlichen als auch die versteckten Bedeutungen für das Verstehen eines Phänomens zentral sind. Außerdem sei davon auszugehen, dass beide Bedeutungsebenen miteinander verknüpft sind, da sie Teil desselben Phänomens sind. Weiters würde sich die Interpretation innerhalb der interpretativen phänomenologischen Analyse nicht auf die Erforschung des Phänomens selbst beziehen, sondern vielmehr auf die Art und Weise, wie dieses Phänomen einem Menschen in Erscheinung tritt. Dabei würde die Zugänglichkeit zu dieser Erscheinung des Phänomens vor allem durch den Prozess des „making sense“ ermöglicht werden. Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 35) weisen dabei darauf hin, dass in dieser Hinsicht eine doppelte Hermeneutik bestehen würde, da „The researcher is making sense of the participant, who is making sense of x“. In diesem Prozess würden laut Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 21-29) insbesondere die „fore-conceptions“ eines Menschen einen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung und weiterhin die Interpretation eines bestimmten Phänomens ausüben. Demnach könne ein Phänomen nur mit der Brille der jeweiligen „fore-conceptions“ betrachtet werden. Das bedeutet in weiterer Folge auch, dass die Erforschung, Analyse und Interpretation einer menschlichen Erfahrung keine Wahrheit abbilden könne, sondern ausschließlich eine zeitlich begrenzte und durch die Perspektive des/der Forschers/Forscherin, welche dieser/diese zum Zeitpunkt der Analyse und des Gesprächs hatte, bestimmte Darstellung. Da auch diese „fore-conceptions“ einem Wandel, insbesondere im Verlauf des interpretativen Prozesses, unterliegen würden. In diesem Sinne würden nicht nur die „fore-conceptions“ die Wahrnehmung des Phänomens, sondern das Phänomen auch die Struktur der „fore-conceptions“ beeinflussen. Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 33) weisen auch darauf hin, dass diese Tatsache nichts an der grundsätzlichen Orientierung an der Erfahrung ändern würde. Vielmehr würde innerhalb der interpretativen phänomenologischen Analyse der Grundsatz gelten, dass die Forscher/innen sich durch die Berücksichtigung dieser Grenzen so nah wie möglich an die eigentliche Erfahrung annähern sollten. Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 33) konstatieren in Bezug dazu: „because IPA has a model of the person as a sense-making creature, the meaning which is bestowed by the participant on experience, as it becomes an experience, can be said to represent the experience itself“. Außerdem beziehen sich Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 27-28) in ihren Ausführungen auf den hermeneutischen Zirkel, welcher sich auf den kontinuierlichen Perspektivenwechsel zwischen Details und der Gesamtheit eines Phänomens während der Interpretation beziehen würde. Abschließend argumentieren Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 29-32) für den Wert der Idiographie und verorten die interpretative phänomenologische Analyse als vornehmlich idiographische Methode. Dabei werden von den Autor/innen vor allem zwei Ansätze zur Ableitung von allgemeingültigeren Grundsätzen von „single case“ Studien angeführt und zwar die „Analytic induction“, sowie der „quasi-judicial approach“. Für diese

Arbeit ist vor allem der „quasi-judicial approach“ relevant, bei welchem durch die sukzessive Analyse der Studien ein so genanntes „case law“ entwickelt und zunehmend ausdifferenziert wird. Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 31) schreiben dazu weiterhin „delving deeper into the particular also takes us closer to the universal“.

Zusammengefasst beschreiben Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 32) die interpretative phänomenologische Analyse folgendermaßen:

„IPA is concerned with the detailed examination of human lived experience. And it aims to conduct this examination in a way which as far as possible enables that experience to be expressed in its own terms, rather than according to predefined category systems,...,IPA concurs with Heidegger that phenomenological inquiry is from the outset an interpretative process. IPA also pursues an idiographic commitment, situating participants in their particular contexts, exploring their personal perspectives, and starting with a detailed examination of each case before moving to more general claims“.

5.1.1 *Der halbstrukturierte Interviewleitfaden*

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick über den verwendeten Interviewleitfaden gegeben werden. Der gesamte Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit unter Punkt 9.4. Bei der Erstellung des Leitfadens wurden für die grundlegende Methodik vor allem Moodle (2014) und Smith, Flowers, & Larkin (2009) als Literaturquellen herangezogen. Im Hinblick auf die inhaltliche Orientierung beziehungsweise zur Abgrenzung von zu befragenden Dimensionen dienten vor allem die Literaturquellen der Kapitel 2-4 dieser Arbeit als Basis. Insbesondere wurden aufgrund der Ausrichtung des MBSR-Programmes und der Forschungsfrage dieser Arbeit die Dimensionen *Unterrichtsalltag*, *Persönliches Erleben des MBSR-Programms* und *MBSR als Ressource für den Unterrichtsalltag* ausgewählt. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens stand vor allem die breite und möglichst offene Erforschung der Erfahrungswelt Unterricht unter Berücksichtigung des besonderen Lebensereignisses *MBSR-Kurs* im Mittelpunkt. Für die Erstellung der Leitfragen wurden möglichst allgemeine Fragen zur Konkretisierung der Dimensionen erstellt. Die Grundfragen waren dabei: Welche Bedeutung hat der Unterrichtsalltag für den/die Lehrer/in? Wie ist das Selbstverständnis des/der Proband/in von seiner/ihrer Rolle als Lehrer/in? Wie können Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs mit dem Unterrichtsalltag verknüpft werden? Wie wurde der MBSR-Kurs erlebt? Warum wurde der MBSR-Kurs gemacht? Wie bewertet der/die Proband/in die Teilnahme an dem MBSR-Kurs für sein/ihr persönliches Leben? Schließlich wurde aus diesen Grundfragen der Interviewleitfaden erstellt.

5.1.2 Auswahl der Interviewproband/en/innen

In diesem Unterkapitel befindet sich einerseits eine Beschreibung des Auswahlprozesses der Interviewpartner/innen, sowie eine Verknüpfung zu Grundprämissen der interpretativen phänomenologischen Analyse in Bezug auf die Auswahl von Interviewpartner/innen.

Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 3) beschreiben in ihrem Buch, dass die erforschten Gruppen innerhalb der interpretativen phänomenologischen Analyse homogen sein sollten, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede einer bestimmten Erfahrung transparent zu machen. In dieser Hinsicht wurden für die vorliegende Forschung ausschließlich Lehrer/innen ausgewählt, welche zum Zeitpunkt des Interviews Kinder und Jugendliche im Alter von 10-18 Jahren in ihrem Unterricht zu betreuen hatten. Ein weiteres Kriterium war der erfolgreiche Abschluss eines MBSR-Kurses. Aufgrund der schwierigen Zugänglichkeit zu Interviewprobanden/innen konnten keine weiteren Kriterien aufgestellt werden. Darüber hinaus wurde keine bewusste Auswahl getroffen, sondern so lange nach Teilnehmer/innen gesucht bis die Anzahl fünf erreicht war. Allerdings wurden für die Analyse im Rahmen dieser Arbeit nur drei der fünf durchgeführten Interviews analysiert. Dabei ist zu erwähnen, dass diese Zahl aus den Kapazitäten der Arbeit abgeleitet wurde. Weiterhin wurden diese drei Interviews nach den Kriterien Chronologie und im Sinne der Gleichberechtigung Gender ausgewählt. Im Rahmen dieser Arbeit wird allerdings einerseits aufgrund der Anonymisierung und andererseits aufgrund der Entstigmatisierung von Rollenbildern das Geschlecht der Interviewproband/innen ebenso anonymisiert. Zudem kann im Hinblick auf die Anzahl und die verwendete Methode nach Smith, Flowers und Larkin (2009, S. 37-38) darauf hingewiesen werden, dass für wissenschaftlich relevante Ergebnisse keine höhere Anzahl an Interviewproband/innen notwendig sei, da im Rahmen dieser Methode nicht die Erzeugung signifikanter Daten, sondern die differenzierte Ergründung menschlicher Erfahrung im Zentrum steht. Weiterhin ist zu erwähnen, dass der Zugang zu den Interviewpartner/innen ausschließlich durch Kontaktaufnahme mit MBSR-Lehrer/innen ermöglicht wurde. Den Ausgangspunkt für die Kontaktaufnahme bildete dabei eine Online Plattform für MBSR-Lehrer/innen in Österreich (MBSR & MBCT, 2018). Dabei wurden zu Beginn, aufgrund der geographischen Nähe, MBSR-Lehrer/innen aus Wien und Niederösterreich kontaktiert. Aufgrund des geringen Rücklaufs musste diese geographische Eingrenzung aufgehoben werden. Um die Anonymität der Teilnehmer/innen zu garantieren wird an dieser Stelle keine genaue Auflistung der Bundesländer erwähnt, in denen Interviews durchgeführt wurden.

5.2 Analyse der Interviews

Im folgenden Kapitel befindet sich eine detaillierte Analyse der Interviews mittels der Methode der interpretativen phänomenologischen Analyse. Die Analyse orientiert sich dabei, der Methode entsprechend, so nahe wie möglich an den Erfahrungen und Erklärungen der Probanden/innen. Dazu wurden innerhalb der Analyse besonders aussagekräftige Zitate transkribiert und eingefügt.

Der Ablauf der Analyse setzt sich dabei aus den folgenden Schritten zusammen: Nach dem mehrmaligen Lesen wurde zu Beginn eine handschriftliche „line by line“ Analyse am ausgedruckten Transkript durchgeführt. Anschließend wurden „emergent themes“ herausgearbeitet und in chronologischer Reihenfolge in eine Tabelle eingefügt. Diese Tabelle wurde ausgedruckt und so zerschnitten, dass jedes Thema auf einem eigenen Stück Papier vertreten war. Danach wurden die Themen geordnet und in Gruppen sortiert. Die jeweiligen konstruierten Gruppen repräsentieren die Unterkapitel in den Analysen des jeweiligen Interviews. Die Gruppen und „emergent themes“ wurden dabei unter Berücksichtigung der Forschungsfrage entwickelt. Themen, welche nicht der Beantwortung der Forschungsfrage zuträglich waren, wurden zwar im Analyseprozess berücksichtigt, finden aber keine Erwähnung in den in dieser Arbeit angeführten Analyseergebnissen. Die Gruppen wurden anschließend separat in eigenen Unterkapiteln analysiert und zu einer abschließenden Conclusio für das jeweilige Interview zusammengeführt. Abschließend wurden für die interviewübergreifende Analyse die „emergent themes“ aller Interviews zusammengeführt und in Gruppen sortiert. Dabei fanden nur noch Themen Berücksichtigung, welche aufgrund der vorhergehenden Analysen als wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet werden konnten. Die in Unterkapitel gegliederte interviewübergreifende Analyse orientierte sich weiterhin an den erstellten Gruppen.

5.2.1 Interview A

In diesem Kapitel findet sich die Analyse des ersten Interviews. Abgesehen von einer nach Gruppen gegliederten Analyse des Interviews sowie einer Conclusio findet sich hier auch eine kurze Beschreibung der Interviewatmosphäre.

5.2.1.1 Interviewatmosphäre

Das Interview wurde in einem Kaffeehaus durchgeführt. Das Kaffeehaus war zu diesem Zeitpunkt gut besucht und es war relativ laut. Diese Lautstärke hat aber auch eine gewisse Isolation ermöglicht. Ich hatte den Eindruck, dass benachbarte Tische dadurch nicht in der Lage sein konnten, unserem Gespräch zu folgen. Dieser Eindruck hat sich durch die scheinbar große Offenheit des/der Proband/in bestätigt. Die Atmosphäre war meinem Eindruck nach

sehr angenehm und der/die Proband/in konnte scheinbar ohne Zurückhaltung über seine/ihre Erfahrungen sprechen.

5.2.1.2 Achtsamkeitskonzept des/der Probandin: Erfahrungen und Erklärungen

In diesem Unterkapitel wird die persönliche Beziehung des/der Proband/in zum Konzept der Achtsamkeit näher beschrieben. Dabei spielen insbesondere biographische Aspekte in Bezug auf Erfahrungen mit Achtsamkeit sowie Erklärungen des Achtsamkeitskonzeptes durch den/die Proband/in eine wesentliche Rolle.

Der/die Proband/in hatte in dem Interview Schwierigkeiten, die tatsächlichen Wurzeln seiner/ihrer Erfahrungen mit Achtsamkeit zu beschreiben. Vielmehr wurde deutlich, dass Achtsamkeit als Konzept auf mehreren Säulen in der Lebenswelt des/der Proband/in existiert. Dabei war erkennbar, dass der Bezug zum Thema Achtsamkeit in der Biographie des/der Proband/in vor allem durch religiöse Kontexte entstanden ist und erst im späteren Verlauf des Lebens MBSR als weitere Perspektive auf das Konzept der Achtsamkeit hinzukam. Der/die Proband/in sagte dazu:

„B: Ahm was hast du da für eine Praxis gemacht? A: Es war, puh, ich war...in einer Gruppe könnte man sagen, die sich mit Yoga beschäftigt hat. Auf eine recht intensive Art und, wobei das aber nicht Yoga war so im klassischen Sinn, wie man es vielleicht heute kennt aus den Studios, Hartha Yoga, sondern eher diese mentale Orientierung, so im Sinne der, der, des, der hinduistischen...Lehre von, was weiß ich, Raja Yoga, Shnara Yoga, Bhakti Yoga, Karma Yoga, also das ist eher so eine, eine Lebensphilosophie und da war ein Teil eben auch kontemplative Praxis im Sinne von Konzentrationsübungen oder auch, ich habe auch aus der christlichen Tradition das, das, das kontemplative Gebet, also so im Sinne von Herzensgebet, wie man es in der Ostkirche kennt...praktiziert, also wo man sich einfach hinsetzt und innerlich was wiederholt oder so zur Ruhe kommt oder sich fokussiert. Also solche Praktiken, das habe ich eigentlich schon mit 16 angefangen. Und dann habe ich halt angefangen zu studieren, also das ist parallel gelaufen bei mir und das MBSR ist eigentlich nach dieser Phase mit Yoga, in Konstellation mit dieser Gruppe ah in mein Leben getreten und war dann so ein Versuch das noch expliziter mit dem Alltag zu verbinden“ (TA: Z. 164-177).

Hierbei wird klar, dass das Konzept der Achtsamkeit in der Lebenswelt des/der Proband/in auf einer multiperspektivischen Vorstellung beruht, welche vermutlich keinem bestimmten Achtsamkeitskonzept zugeordnet werden kann. Allerdings wurde an mehreren Stellen deutlich, dass der/die Proband/in dazu neigt die unterschiedlichen Konzepte implizit miteinander zu verbinden und andererseits im Hinblick auf Übungen sehr wohl zur klaren Unterscheidung der einzelnen Konzepte tendiert. So wird beispielsweise das Herzensgebet von dem/der Proband/in eindeutig der christlichen Religion zugeordnet, der von dem/der Proband/in in TA:

Zeile 541-554 beschriebene Einsichtsdialog stammt laut Köck, Huber, & Leitgeb (2011) aus der Vipassana-Tradition und die Aufgabenstellungen Tagebuch schreiben, sowie eine Handlung als Achtsamkeits-Anker für den Alltag gehören der Beschreibung des/der Proband/in nach zum MBSR-Programm (TA: Z. 213-215). Allerdings hat der/die Proband/in auch über Achtsamkeit als Konzept gesprochen ohne dabei explizite Zuordnungen zu bestimmten Programmen oder Traditionen vorzunehmen. Verallgemeinernde Vorstellungen des/der Proband/in lauten dabei beispielsweise folgendermaßen: „Ah, also es geht um das präsent sein. Und das ist eine mentale Sache, aber es ist auch eine körperliche Sache, weil, weil der Körper ja auch viele, wie sagt man da? Somatische Marker liefert. Also Blutdruck, Hitze“ (TA: Z. 272-274), und „Achtsamkeit hat auch viel zu tun mit beobachten und mit nicht bewerten. Einfach mal wahrnehmen, was gerade ist. Auf vielen Ebenen. Und das sind so Details, die man sich vielleicht jahrelang nicht eingesteht“ (TA: Z. 643-645), sowie

„Also ich denke mir, das wäre alles auch auf der Linie dessen, was ich im Rahmen von MBSR kultiviere. Ja? Nämlich diese Offenheit, diese Präsenz, ah auch das, das, das sich Verbinden mit dem Körper, der immer gegenwärtig ist. Auch das Wahrnehmen vom Atem und so, und solchen Dingen“ (TA: Z. 702-705).

Dabei wird deutlich, dass die Vorstellung des/der Proband/in von Achtsamkeit in einem hohen Ausmaß mit der in dieser Arbeit beschriebenen *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* übereinstimmt. In diesem Sinne zeigt sich gewissermaßen, dass sich der/die Interviewproband/in durch die Beschäftigung mit dem Thema Achtsamkeit über einen großen Zeitraum seiner/ihrer Biographie hinweg ein grundlegendes Verständnis von Achtsamkeit erarbeitet hat. Die Beschreibung dieser umfassenden Erfahrung im Zusammenhang mit Achtsamkeit des/der Proband/in ist für die folgende Analyse vor allem im Hinblick auf die Auswirkungen dieser Erfahrungen auf den Schulalltag relevant. Erwähnenswert ist dazu auch die Beschreibung des/der Proband/in zum Konzept der Meditation: „Weil, dann, dann meditieren wir nur die ganze Stunde und nur einatmen, ausatmen oder die Gedanken oder die Gefühle beobachten“ (TA: Z. 336-337). Hierbei wird deutlich welche Aspekte von dem/der Proband/in spontan dem Konzept der Meditation zugeordnet werden. Weiterhin wird ersichtlich, dass die Beschreibungen dabei mit jenen des MBSR-Programmes in Bezug auf die grundlegende Handlung des Beobachtens, sowie in Bezug auf die Beobachtungsobjekte eine große Ähnlichkeit aufweisen. Diese Ähnlichkeit gilt auch für die anderen hier angeführten Zitate zum Konzept der Achtsamkeit. Insbesondere sind Aspekte wie die Atmung, die Wichtigkeit von körperlichen Bewusstseinseindrücken, sowie Aspekte der *inneren Haltung*, wie beispielsweise Offenheit, Präsenz und Nicht-Bewerten besonders auffällig. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff MBSR erstens in den Interviewfragen integriert war und zweitens das Interview

insbesondere auf die Erfahrungen im Hinblick auf MBSR ausgerichtet wurde. Außerdem erwähnt der/die Proband/in gegen Ende des Interviews, dass er/sie die oben beschriebenen Aspekte auch außerhalb von MBSR kultiviert hätte.

„Ich habe halt ähnliche Sachen schon in anderen Settings, auch schon kultiviert. Vorher, während, nachher. Aber das alles kannst du mit MBSR auch lernen. Ja? Also ich denke mir, das wäre alles auch auf der Linie dessen, was ich im Rahmen von MBSR kultiviere“ (TA: Z. 700-703).

An dieser Stelle zeigt sich wiederum die Vielschichtigkeit der Erfahrungen des/der Proband/in mit dem Konzept der Achtsamkeit, sowie der Versuch diese vielfältige Erfahrung in eine gewisse Kohärenz zu bringen. Möglicherweise könnte an dieser Stelle eine Verbindung zu den Beschreibungen von Kabat-Zinn (2013, S. 62/66/69/109/126) hergestellt werden. Der Autor weist dabei darauf hin, dass die konkrete Übungsform an sich unwesentlich sei. Vielmehr stünde bei allen Übungen die Kultivierung *derselben Achtsamkeit* im Zentrum. Auch wenn sich diese Beschreibungen des Autors vor allem auf Übungen innerhalb von MBSR beziehen, scheint der/die Proband/in eine ähnliche Perspektive im Hinblick auf seine/ihre vielschichtigen Erfahrungen mit Achtsamkeit entwickelt zu haben. Diese Perspektive ist dabei weiterhin vor allem von dem Fokus auf Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Konzepten geprägt, welche ihrerseits wiederum das Gesamtkonzept *Achtsamkeit* des/der Proband/in ergeben.

Abgesehen von dem Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in scheint die Berücksichtigung der eigenen Praxis des/der Proband/in wesentlich, um einen Einblick in die alltägliche Erfahrungswelt des/der Proband/in in Bezug auf Achtsamkeit zu erhalten. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Also ich bin immer wieder regelmäßig dran, dass ich täglich meditiere. Ich habe auch so eine wöchentliche Gruppe, wo ich da einmal in der Woche hingehe, wo wir so zweimal eine halbe Stunde meditieren. Und, und so. Ahm und ich mache hin und wieder so Retreats. Ja? Jetzt zu (anonymisiert) fünf Tage, so ein Sesshin. Ja. Aber die regelmäßige Praxis, die ist aber manchmal ein bisschen unregelmäßig. Ja. Also, dass ich dann einfach merke, das geht dann, kommt dann irgendwie in Vergessenheit“ (TA: Z. 463-469).

In diesem Zitat zeigt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Lebenswelt des/der Proband/in in Bezug auf die regelmäßige Übung der *inneren Haltung der Achtsamkeit*. Die Beschreibung legt weiterhin die Vermutung nahe, dass diese Widersprüchlichkeit durch die jahrelange Beschäftigung des/der Proband/in mit dem Konzept der Achtsamkeit entstanden sein könnte. Die langjährige Erfahrung des/der Proband/in bedingt dabei aufgrund von unterschiedlichen Lebensphasen auch den Anschein einer gewissen Inkonsistenz in der regelmäßigen Übung von Achtsamkeit. Allerdings muss im Hinblick auf diese Inkonsistenz die Tatsache erwähnt werden, dass der/die Proband/in sich über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren

hinweg immer wieder mit der Thematik beschäftigt hat. Die Erfahrung des/der Proband/in lässt sich somit vermutlich am besten mit einer Art Paradoxon beschreiben, welches erklärt, dass der/die Proband/in innerhalb der kontinuierlichen Beschäftigung mit Achtsamkeit Unterbrechungen in der Beschäftigung mit Achtsamkeit hatte. Auffallend ist außerdem, dass der/die Proband/in dazu neigt für die Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit Rahmenbedingungen zu suchen, welche, wie beispielsweise mehrtägige Retreats, eine hohe Intensität mit sich bringen. Erwähnenswert ist weiterhin der Umstand, dass der/die Proband/in scheinbar den Wunsch nach einer regelmäßigen Praxis hegt, aber offensichtlich Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Wunsches hat. Dies wird beispielsweise auch durch folgende Beschreibung des/der Proband/in deutlich: „Weil es halt auch ein bisschen anstrengend ist. (...) Der Geist, der will nicht gesammelt sein. (...) oder ich will das gar nicht so genau spüren, wie es mir geht, weil so gut geht's mir gerade nicht“ (TA: Z. 476-480), und: „Obwohl man es irgendwie weiß. Langfristig tut, tut das besser na? Das ist so wie wenn man sagt ja die gesunde Ernährung, langfristig wird's besser“ (TA: Z. 491-493). Durch diese Zitate wird wiederum die Widersprüchlichkeit in der Erfahrung des/der Proband/in mit Achtsamkeit deutlich. Dabei zeigt sich der Umstand, dass der/die Proband/in möglicherweise Schwierigkeiten hat, den Alltag so zu gestalten, wie es für ihn/sie am gesündesten oder am besten wäre. Erwähnenswert ist dabei allerdings auch der hohe Reflexionsgrad des/der Proband/in, da er/sie sich diesem Umstand bereits bewusst ist. Weiterhin zeigt sich in der Beschreibung des/der Proband/in, dass er/sie im Umgang mit dieser Problematik bereits eine gewisse *innere Haltung der Achtsamkeit* anwendet, da er/sie sich scheinbar nicht für die eigenen Schwächen oder Fehler verurteilt, sondern bemüht ist, sich selbst so zu akzeptieren, wie er/sie ist. Dies wird vor allem durch folgende Formulierungen unterstrichen: „Ja. Aber das ist halt meine Erfahrung damit. Ja. Geht wahrscheinlich vielen so. Und da gibt's glaube ich Leute die sind, sind sehr konsequent und andere die sind nicht so konsequent. Ja“ (TA: Z. 493-495) und: „aber irgendwie habe ich auch so andere Tendenzen, die mich so quasi eher zerstreuen. So vom Typ her“ (TA: Z. 470-471), sowie: „und andere die, die müssen halt so einen Kurs machen, oder öfter machen“ (TA: Z. 414-415). In Bezug auf die angeführten Zitate ist die Tatsache erwähnenswert, dass aus dem fortlaufenden Interview heraus angenommen werden kann, dass sich der/die Proband/in innerhalb der Zitate eher zu den inkonsequenteren Menschen zählt. Dennoch wirkt die Selbstbeschreibung an dieser Stelle eher neutral beziehungsweise relativierend und nicht verurteilend, obwohl wie oben beschrieben in der Lebenswelt des/der Proband/in die regelmäßige Übung von Achtsamkeit wichtig wäre. Weiterhin entsteht dadurch, sowie durch die Annahme, dass der/die Proband/in nicht die einzige Person sei, welche mit der Disziplin in Bezug auf die Übungen Schwierigkeiten hat, der Eindruck einer zwar etwas unsicheren, aber dennoch erfolgreichen Akzeptanz dem eigenen Handeln gegenüber. Mit anderen Worten der/die Proband/in erklärt gewissermaßen: Mein Handeln ist so, wie es ist. Manchen geht es ähnlich und

manche sind vielleicht anders. In dieser Hinsicht entsteht die Beschreibung der eigenen Identität in Bezug auf Achtsamkeit im Verhältnis zum Handeln anderer Menschen. Interessant im Hinblick auf die regelmäßige Praxis ist außerdem folgende Beschreibung:

„Wenn man es schafft einmal die Sorgen wegzulassen. Die, die Vergangenheit betreffen, weil das ist eh schon vorbei. Fertig. Und wenn man schafft wegzulassen, das, was vielleicht zukünftig schwierig sein wird. Das ist noch nicht da. Dann hat man irgendwie mehr Ressourcen für den Augenblick. Und das ist von der Theorie her sehr einleuchtend nicht? Und die, die Praxis ist aber irgendwie zack. Nach meiner Erfahrung, weil da ein Faktor dagegen arbeitet. Das ist das Vergessen und die, die andere Gewohnheit. Also die Gewohnheit irgendwie mental vorauszuweichen oder hinter nach zu sein, oder überhaupt so mentale Muster, oder, oder wie man halt so tickt ja? Was man halt so für Anfälligkeiten hat“ (TA: Z. 401-408).

Der/die Proband/in spricht an dieser Stelle eine wesentliche Erfahrung im Zusammenhang mit Achtsamkeit an, welche ebenso in Bezug zur regelmäßigen Übung und Anwendung einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* steht. Demnach würde es nicht ausreichen, die Sinnhaftigkeit der Achtsamkeits-Theorie zu verstehen, sondern die Schwierigkeit besteht nach der Erfahrung des/der Proband/in in der Anwendung einer solchen Haltung im Alltag. Der/die Proband/in identifiziert dabei das Vergessen und die Gewohnheit als größte Hürden für die Einnahme einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* im Alltag. Dies legt die Vermutung nahe, dass der/die Proband/in in der Reflexion von Erfahrungen die Einsicht gewonnen hat, dass er/sie unachtsam gehandelt hat und somit während der Erfahrung vergessen hat achtsam zu sein. Der/die Proband/in beschreibt dazu weiterhin: „Also ich hab’s immer wieder gemerkt, immer wenn ich halt irgendeinen Anlauf nehme, das zu trainieren, dann erinnere ich mich halt mehr daran ja?“ (TA: Z. 417-418). An dieser Stelle lässt sich durch den Kontext der anderen Zitate ableiten, dass die regelmäßige Übung von Achtsamkeit nach der Erfahrung des/der Proband/in wesentlich für die Anwendung einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* sei, da durch die regelmäßige Übung der Beschreibung des/der Proband/in nach einer der beiden größten Hürden, dem Vergessen, entgegengewirkt werden könne. In Bezug auf die Gewohnheit beschreibt der/die Proband/in außerdem:

„Ja. Ich glaube es geht um die Selbstreflexion. Ja? Dass ich, dass ich merke zu welchem Verhalten neige ich als Lehrer. Was davon funktioniert gut und was davon funktioniert leider auch nicht so gut. Und da ist glaube ich die Achtsamkeit eine gute Möglichkeit äh so, vielleicht seinen Spielraum zu erweitern und zu bemerken ah ich neige zu dem und dem Verhalten“ (TA: Z. 638-641).

An dieser Stelle wird von dem/der Proband/in die Gewohnheit, beziehungsweise Verhalten allgemein nicht als Hürde sondern vielmehr als Beobachtungsobjekt von Achtsamkeit identifiziert. Das bedeutete, dass auch in Bezug auf das Konzept von Gewohnheit im Zusammenhang

mit dem Konzept von Achtsamkeit eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Erfahrungswelt des/der Proband/in besteht. Einerseits sei die Gewohnheit ein Hindernis für die regelmäßige Achtsamkeitspraxis und andererseits wäre Achtsamkeit der Schlüssel Gewohnheitsmuster beziehungsweise Verhalten an sich zu verändern oder wie an dieser Stelle beschrieben wahrzunehmen. Das bedeutet, dass es im Rahmen der Entwicklung der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* unter anderem die Überwindung dieses Widerspruchs im Zentrum stehen könnte. Durch Achtsamkeit könnten Gewohnheiten verändert werden, aber um Achtsamkeit zu entwickeln, müssen die Gewohnheiten verändert werden. Dies zeigt, dass die Erfahrungswelt des/der Proband/in in Bezug auf Achtsamkeit und das eigene Verhalten besonders komplex ist und es für den/die Proband/in nur schwer möglich ist, die unterschiedlichen Erfahrungen in Einklang zu bringen. Allerdings entsteht innerhalb des Interviews nicht der Eindruck, als würden diese Widersprüchlichkeiten für den/die Proband/in eine Problematik darstellen. Vielmehr ist anzunehmen, dass diese Widersprüchlichkeiten einen Teil der Entwicklung der *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* darstellt. Abschließend werden zur besseren Übersichtlichkeit die ausgearbeiteten Punkte nochmals stichwortartig zusammengefasst:

- Der/die Proband/in hat eine vielfältige Biographie in Bezug auf Erfahrungen mit Achtsamkeit, welche außer dem MBSR-Programm noch andere Traditionen, insbesondere Yoga, umfasst.
- Der/die Proband/in hat eine umfassende Vorstellung von Achtsamkeit als Konzept, welches vor allem die Aspekte Konzentration, Gegenwärtigkeit, Offenheit, Präsenz, Nicht-Bewerten, Beobachten, Körperlichkeit, Gewohnheit, Erinnerung, Vergessen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstreflexion, Gedanken, Gefühle und Atmung beinhaltet.
- Der/die Proband/in hatte zum Zeitpunkt des Interviews keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis. Allerdings hat der/die Proband/in den Beschreibungen nach zu einigen Zeitpunkten seines/ihrer Lebens Achtsamkeit intensiv und kontinuierlich trainiert. Die regelmäßige Übung von Achtsamkeit wird dabei von dem/der Proband/in als wohltuend, sowie als hilfreich für das Einnehmen einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* im Alltag beschrieben.

Diese Beschreibungen zum Konzept der Achtsamkeit des/der Proband/in bilden im Folgenden die Basis für die Verknüpfung von Achtsamkeit und Unterricht in der Erfahrungswelt des/der Proband/in.

5.2.1.3 „Lehrer sein ist hauptsächlich Beziehungsarbeit“

In diesem Kapitel wird die Verbindung zwischen dem Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in und dessen Einfluss auf den Schulalltag analysiert werden.

Den Ausgangspunkt der Beschreibungen soll dabei folgendes Zitat bilden: „Das Lehrer sein ist hauptsächlich Beziehungsarbeit, ja“ (TA: Z. 69). Der/die Proband/in beschreibt in seinem/iherem Interview, dass die Beziehung zu den Schüler/innen die Basis für das erfolgreiche Gelingen des Unterrichts darstellen würde. Insbesondere erwähnt der/die Proband/in abgesehen von der Beziehung auch das Vermitteln von Werten und Inhalten, sowie die Unterstützung der Schüler/innen bei ihrer Entwicklung und Sinnsuche als wesentliche Aspekte des Lehrer/innen-daseins (TA: Z. 69-76/98-99). Dennoch beschreibt der/die Interviewproband/in: „Aber das haut alles nicht hin, wenn ich mich dort nur rein stelle und, und so quasi die Schüler nicht anschau und versuche da irgendein Programm zu machen und nicht auf die Leute eingehe“ (TA: Z. 74-76). Außerdem verweist der/die Proband/in darauf, dass Stress auf Seiten der Lehrperson die Berücksichtigung der Beziehung zu den Schüler/innen gefährden könne. „Und die Versuchung ist manchmal da, wenn man im Stress ist, (...) dann ist eine gewisse Gefahr da, dass man jetzt irgendwie versucht, irgendwie zu funktionieren, oder irgendwie da irgendwie ein Programm durchzuziehen“ (TA: Z. 76-79). Insbesondere erwähnt der/die Proband/in als stressauslösende Faktoren die Gruppengröße, die Qualität der Vorbereitung, die Selbstsicherheit, den/die Inspektor/in, den/die Direktor/in, sowie Leistungsfeststellungen (TA: Z. 76-83). Weiterhin beschreibt der/die Proband/in die Verantwortung von Lehrpersonen als weiteren Belastungsfaktor: „Als Lehrer hat man eher einen Druck, dass da jetzt irgendetwas stattfinden soll oder, oder irgendetwas nicht stattfinden soll“ (TA: Z. 250-251). Allerdings ist bei dieser Interpretation des Interviews zu erwähnen, dass der/die Proband/in nicht explizit die Vernachlässigung der Beziehung zu den Schüler/innen als mögliche Folge von Stress erwähnt. Vielmehr verwendet der/die Proband/in (TA: Z. 76/82) die Redewendung „in Versuchung kommen“, ohne genau zu beschreiben, was damit gemeint ist. Dennoch scheint unter Einbeziehung des vorhergehenden Interviewteiles das Nichtberücksichtigen der Bedürfnisse der Schüler/innen und somit auch die Beziehung zu den Schüler/innen mit dem Wort *Versuchung* umschrieben zu werden. Dieser Aspekt des Stress als Risikofaktor für das Gestalten von Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen wird von dem/der Proband/in im Rahmen des Interviews unter anderem mit dem Konzept der Achtsamkeit verbunden. Im Speziellen beschreibt der/die Proband/in eine Unterrichtssituation, bei welcher er/sie den Unterricht mit einer Achtsamkeitsübung – eine Minute Stille – eingeleitet hätte. Danach hätte sich der/die Proband/in nach den Wahrnehmungen der Schüler/innen während dieser Minute erkundigt und auch von seinen/ihren eigenen Wahrnehmungen berichtet. Dabei sei dem/der Proband/in bewusst geworden, dass ihm/ihr zu heiß war (TA: Z. 227-253). An dieser Stelle soll nun aufgrund der Aussagekraft die Erfahrung des/der Proband/in zitiert werden:

„wie soll man gut unterrichten, wenn man nicht einmal gemerkt hat, dass es einem zu warm ist nicht? (...) Wie soll dann die Beziehung gut hinhauen nicht? Da geht's ja um Feinheiten

und...und man ist oft so in einem Dusel drinnen ja? Vor allem als Lehrer halt, weil man, weil man ahm exponiert ist“ (TA: Z. 244-249).

Diese Beschreibung könnte dabei bedeuten, dass aus der Erfahrung des/der Proband/in eine *innere Haltung der Achtsamkeit* im Schulalltag besonders hilfreich sein kann, die Beziehung zu den Schüler/innen erfolgreich zu gestalten. Außerdem erwähnt der/die Proband/in die Exponiertheit von Lehrpersonen als zusätzlichen stressauslösenden Faktor, beziehungsweise als Faktor, welcher die erfolgreiche Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse, sowie der Bedürfnisse der Schüler/innen erheblich beeinträchtigen kann. Aus der Beschreibung „man ist oft so in einem Dusel drinnen ja?“ (TA: Z. 248) kann weiterhin abgeleitet werden, dass Lehrer/innen aufgrund ihrer umfassenden Aufgaben in besonderem Maße vor der Herausforderung stehen mit ihrer Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Moment zu sein. Diese Konzentration auf den Augenblick hätte aber, wie im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben, aus der Erfahrung des/der Proband/in den Vorteil, dass mehr Ressourcen für die Bewältigung des jeweiligen Augenblicks zur Verfügung stehen würden. Weiterhin könnte abgeleitet werden, dass diese Ressourcen aus der Erfahrung des/der Proband/in für die Gestaltung der Beziehung und somit für gelingenden Unterricht notwendig sind. Der/die Proband/in beschreibt dies beispielsweise folgendermaßen:

„die Idee ist, wenn ich mich selbst wahrnehme, (...) dann habe ich mehr die Chance ah (...), das was in mir stattfindet wahrzunehmen und wenn ich jetzt irgendwie in mir irgendetwas merke, irgend, irgendeine Reaktion, zum Beispiel, dass mich der Schüler jetzt nervt. Dann ist es gut, dass ich da Bescheid weiß“ (TA: Z. 267-271).

Das bedeutet, dass aus der Erfahrung des/der Proband/in in Bezug auf die Auswirkungen einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* nicht ausschließlich die Berücksichtigung von Bedürfnissen im Mittelpunkt steht, sondern ebenso das Entwickeln eines reflektierten Bewusstseins über den Beziehungsstatus anhand der Beobachtung von *Feinheiten*. Dabei ist aus dem Interview abzuleiten, dass aus der Erfahrung des/der Proband/in sowohl die Selbstwahrnehmung, als auch die Wahrnehmung der anderen Person wesentlich seien. In dieser Hinsicht erklärt der/die Proband/in:

„wenn man mehr, mehr mit sich verbunden ist dann, dann nimmt den Anderen auch mehr wahr. Weil sonst übersieht man vielleicht, was der für Signale sendet oder dass der sich ausklinkt oder dass der, dass den das gar nicht interessiert, das den was anderes interessiert ja?“ (TA: Z. 278-281).

In diesem Zusammenhang kann weiters auf eine Erfahrung aus dem Unterricht des/der Proband/in verwiesen werden. Aufgrund der aussagekräftigen Informationen musste allerdings der Großteil dieser Unterrichtssituation anonymisiert werden. Zentral ist jedenfalls, dass der/die Proband/in im Rahmen seines/ihres Unterrichts mit seinen/ihren Vorstellungen über

Unterricht durch die Konfrontation mit einer bestimmten Unterrichtssituation an eine Grenze gekommen sei. Diese Herausforderung hätte der/die Proband/in vor allem durch das Wahrnehmen und Akzeptieren der Situation, sowie durch das Loslassen der eigenen Vorstellungen und das Berücksichtigen der Bedürfnisse der Schüler/innen gemeistert. Der/die Proband/in verknüpft das erfolgreiche Bewältigen dieser für ihn/sie herausfordernden Situation direkt mit dem Konzept der Achtsamkeit:

„Nur ich habe halt ein bisschen gebraucht, bis ich so das kapiert habe, bis ich so mein Konzept fallen lassen habe und würdigen konnte, was, was die brauchen na? Dass ich nicht über ihre Bedürfnisse drüber gehe und meine Ansprüche einfach einmal auf die Seite stelle. Aber das war für mich ein Aha-Erlebnis und letztlich geboren aus der Achtsamkeit. Aus dem Hinschauen (TA: Z. 440-444).

Darüber hinaus erklärt der/die Proband/in, wie bereits oben angedeutet, dass für die Bewältigung des Schulalltages der richtige Umgang mit den eigenen Ressourcen und im Hinblick darauf die Beziehung zu sich selbst für Lehrpersonen besonders entscheidend sei. Diese Beziehung zu sich selbst sei dabei ebenso von der Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse abhängig, welche ihrerseits aus der Erfahrung des/der Proband/in in einem engen Zusammenhang mit einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* stehen würde. Das bedeutet aus der Erfahrung des/der Proband/in sei der Rückgriff auf Erfahrungen, welche im Rahmen der Beschäftigung mit Achtsamkeit gemacht wurden, vor allem dann hilfreich, wenn die eigenen Ressourcen besonders knapp sind. Außerdem würde die Bewusstheit über den eigenen Empfindungszustand das Bewältigen von Tagen mit einer hohen Anzahl von Unterrichtsstunden im Hinblick auf die richtige Einteilung der eigenen Ressourcen unterstützen (TA: Z. 297-329). Konkret bezieht sich der/die Proband/in dabei auf das Nutzen von Pausen zur Regeneration, sowie auf die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse im Zusammenhang mit Anliegen von Kolleg/innen:

„Da muss man sich die Energie einteilen und ich habe gemerkt, was mir hilft, ist wenn ich dann die Pausen nütze. (...) dass ich ganz gezielt sage ok ich gehe in den Ruheraum und meditiere ein bisschen oder lege mich auf's Ohr. (...) Ja, also das ist so eine Strategie, dich mir angewöhnt habe. Ja, wenn ich merke ich bin ein bisschen dünn beieinander na? (...) Und dass ich, dass ich schwierige Kollegen eher meide ja?“ (TA: Z. 344-353).

Abgesehen von der Erfahrung des/der Proband/in, dass Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst hilfreich für das Erspüren und Berücksichtigen der eigenen Bedürfnisse sein könne, wird an dieser Stelle darüber hinaus der Kontakt mit Kolleg/innen als möglicher zusätzlicher Belastungsfaktor in der Erfahrungswelt des/der Proband/in transparent. Allerdings muss erwähnt werden, dass der/die Proband/in Kolleg/innen im Rahmen des Interviews nicht nur als Belas-

tungsfaktoren, sondern auch als Unterstützung im Hinblick auf die Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit beschrieben hat. Beispielsweise weist der/die Proband/in darauf hin, dass Kolleg/innen, welche sich in ihrer Freizeit ebenso mit Achtsamkeit beschäftigen und regelmäßig üben, ein hilfreicher Anker seien, um sich an die *innere Haltung der Achtsamkeit* im Schulalltag zu erinnern:

„Ich habe das zum Beispiel hilfreich gefunden mit dem einen Kollegen, weil ich gewusst habe der meditiert regelmäßig und es gibt dann ein paar, wo ich weiß die meditieren einfach ja? Und wenn wir jetzt nicht ständig miteinander meditieren, aber alleine wenn ich, wenn ich die Kollegen sehe, erinnere ich mich“ (TA: Z. 511-515).

Im Zusammenhang mit den Kolleg/innen des/der Proband/in ist außerdem darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in zum Zeitpunkt des Interviews einmal wöchentlich eine Mittagsmeditation für seine/ihre Kolleg/innen angeboten hat (TA: Z. 498-505). Weiters beschreibt der/die Proband/in, dass die Beschäftigung mit Achtsamkeit zu Beginn seiner/ihrer Unterrichtskarriere vor allem indirekte und eher unbeabsichtigte Auswirkungen auf den Lehrberuf gehabt hätte. Insbesondere bezieht sich der/die Proband/in darauf, dass er/sie durch die Übung von Achtsamkeit in der Freizeit, emotional belastende Erlebnisse aus dem Schulalltag besser verarbeiten hätte können und dadurch mehr Ressourcen für den nächsten Schultag gehabt hätte:

„Der Effekt war ich, ich konnte mich gut zurückziehen, habe so quasi aufgetankt und dann in der Schule war ich einfach gut drauf und habe eigentlich aus dem Vollen geschöpft und, und die Schüler haben sich gewundert, dass ich, auch wenn sie mich mal zur Schecke gemacht haben, das nächste Mal bin ich wieder wie ein Einser dagestanden und war gut drauf“ (TA: Z. 186-190).

Im Hinblick darauf erwähnt der/die Proband/in aber auch, dass für ihn/sie die *innere Haltung der Achtsamkeit* später auch einen direkten Einfluss auf den Schulalltag gehabt hätte. Konkret beschrieb der/die Proband/in an mehreren Stellen im Interview, dass die Beobachtung des eigenen Verhaltens im Unterricht und somit die Selbstkenntnis für eine Lehrperson eine große Bedeutung hätten. Diese Form der Selbstreflexion würde weiterhin durch eine *innere Haltung der Achtsamkeit* begünstigt werden. Dabei sei ein wesentlicher Teil der Selbstreflexion einerseits wahrzunehmen welches Verhalten im Unterricht förderlich ist und welches nicht, aber andererseits auch sich mit konflikthaften Emotionen, wie beispielsweise Angst im Kontext von Unterricht, zu beschäftigen. Der/die Proband/in weist dabei auch auf die Gefahr hin, dass Lehrer/innen sich vor allem von unangenehmen Gefühlen in Bezug auf Unterricht ablenken würden. Ein achtsamer Umgang mit sich selbst würde aber genau das Gegenteil implizieren. Beispielfhaft wird dabei auf folgende Beschreibungen verwiesen:

„Ich glaube es geht um die Selbstreflexion. Ja? Dass ich, dass ich merke zu welchem Verhalten neige ich als Lehrer. (...) Und da ist glaube ich die Achtsamkeit eine gute Möglichkeit

äh so, vielleicht seinen Spielraum zu erweitern (...) weil Achtsamkeit hat auch viel zu tun mit beobachten und mit nicht bewerten. Einfach mal wahrnehmen, was gerade ist. Auf vielen Ebenen. Und das sind so Details, die man sich vielleicht jahrelang nicht eingesteht. Ja? Zum Beispiel, dass man sich vor Situationen fürchtet als Lehrer. Dass man irgendwie einen Bammel hat vor bestimmten Konstellationen. Dass einem, das extrem unangenehm ist. Und nichts leichter, als über das drüber zu rationalisieren und, und das nicht zu spüren.“ (TA: Z. 638-648).

Weiterhin beschreibt der/die Proband/in eine Unterrichtssituation, bei welcher er/sie auf eine/n Schüler/in wütend wurde und die Intensität dieses Gefühls dem/der Schüler/in ohne die Kontrolle zu verlieren mitgeteilt hätte. In der Erfahrung des/der Proband/in hätte sich durch die Bewusstheit seines/ihrer eigenen Gefühlszustandes und die Mitteilung dieses Gefühlszustandes auch die Beziehung zu dem/der Schüler/in verändert (TA: Z. 659-675). Der/die Proband/in bezeichnet diese Situation als Beispiel für „eine Situation angewandter Achtsamkeit“ (TA: Z. 674-675). Außerdem erklärt der/die Proband/in, dass ihn/sie eine Schüler/in darauf aufmerksam gemacht hätte, dass er/sie wütend geworden sei und das aber nichts bringen würde. Aus dieser Erfahrung heraus hätte der/die Proband/in sein/ihr Verhalten erkannt und verändert. Obwohl in der Beschreibung die Schülerin eine wesentliche Rolle gespielt hat, verbindet der/die Proband/in diese Erfahrung im Rahmen des Interviews mit dem Konzept der Achtsamkeit:

„Und das war für mich ein Schlüsselerlebnis, weil ich, was ich dann geändert habe ist: Ich habe weiter so, ich habe, ich bin dann einfach, ich habe versucht nicht mehr sauer zu werden. Und das sauer werden, ist eigentlich eine Fleißaufgabe. (...) Und nimmt mir Handlungsspielraum. (anonymisiert) Ahm und es hat dann eher geholfen, so quasi, dass ich mich entspanne und schaue, was kann ich sinnvoll mit denen machen. (...) B: Und diese Skills (...) Die hast du auch aus dem MBSR mitgenommen? A: Ich würde sagen, das ist generell so diese kontemplative Haltung. Ja? Also dieses Innehalten, wahrnehmen, auch die Wahrheit sagen, was ist gerade. Ja? Also ich würde sagen, es ist jetzt nicht nur MBSR“ (TA: Z. 683-693).

Drüber hinaus ist der Hinweis des/der Proband/in wesentlich, dass trotz des positiven Potentials einer achtsamen Haltung, das Einnehmen und Üben einer solchen Haltung in Verbindung mit dem Lehrer/innendasein eine gewisse Herausforderung darstellen würde. Dies bezieht sich insbesondere auf die intensive Konfrontation mit unangenehmen Aspekten des Berufs. Der/die Proband/in beschreibt dies beispielsweise folgendermaßen:

„Schule ist auch viel Stress. Ja? Also alleine wenn man so ein Lehrerzimmer einmal sieht, und wie die Leute alle da aufgegangelt herum gackern. Ja? (...) und da gibt's so eine Tendenz das zu vermeiden manchmal. So im Sinne von, ich schau mir, ich schau lieber wo anders hin. Oder, oder wenn man nach Hause kommt von so einem Tag, das fühlt sich

dann auch nicht immer so prickelnd an. Und dann schaltet man halt manchmal lieber irgendwie eine Netflix-Serie an und sagt: ‚Ah bisschen Ablenkung‘ (...) Ja. Obwohl man es irgendwie weiß. Langfristig tut, tut das besser na?“ (TA: Z. 481-492).

Der letzte Satz des Zitates, „Langfristig tut, tut das besser na?“ (TA: Z. 492), bezieht sich dabei auf das Üben und Einnehmen einer *inneren Haltung der Achtsamkeit*. Dadurch wird deutlich, dass der/die Proband/in das Unachtsamsein gewissermaßen als Schutzreaktion beschreibt, um den Belastungen des Schulalltages auszuweichen. Andererseits weist der/die Proband/in darauf hin, dass aus seiner/ihrer Erfahrung die Konfrontation dieser Belastungen durch eine *innere Haltung der Achtsamkeit* auf Dauer besser für ihn/sie wäre. Interessant ist dabei, dass der/die Proband/in im Konzept der Achtsamkeit auch ein Hilfsmittel sieht, ein solches Vermeidungsverhalten, beziehungsweise unachtsames Verhalten im Allgemeinen zu verhindern und somit durch das Üben von Achtsamkeit mehr Kontrolle über das eigene Verhalten zu erlangen:

„Was auch hilfreich ist einfach zu bemerken, wie man sich verliert. Das ist so quasi. Achtsam darauf zu sein, wenn ich nicht achtsam bin. Ja. Das ist auch etwas sehr Hilfreiches nicht? Was auch oft passiert. (...) Weil dann, (...) habe ich eine Gelegenheit mich neu zu justieren, neu zu entscheiden“ (TA: Z. 705-709).

In diesem Zusammenhang kann weiterhin darauf hingewiesen werden, dass eine achtsame Haltung für den/die Proband/in nicht nur in Bezug auf Belastungen im Schulalltag wertvoll sein könne, sondern auch, um scheinbar selbstverständliche Augenblicke mehr zu genießen. Der/die Proband/in beschreibt dazu in Bezug auf seine Erfahrungen mit Achtsamkeit: „Und was ich auch sehr stark aus dem mitgenommen habe, ah, auch dieses, dieses Zusammensein mit den Schülern mehr zu genießen“ (TA: Z. 427-428). Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Anwendung von Achtsamkeit im Schulalltag sei laut Proband/in außerdem die Kommunikation. Allerdings ist dabei darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in in Bezug auf Kommunikation explizit auf eine Achtsamkeitstechnik hinweist, welche nicht aus dem MBSR stammt. Konkret bezieht sich der/die Proband/in auf den Einsichtsdialog, wobei er/sie keine genauere Angaben zur Herkunft beschreibt. Laut den Beschreibungen der Proband/in würde im Rahmen des Einsichtsdialoges vor allem das achtsame Zuhören im Zentrum stehen (TA: Z. 541-560). Der/die Proband/in beschreibt dazu weiterhin: „und ich habe das als Methode erlebt, die mir sehr hilft ah die Achtsamkeit mehr in die Schule mitzunehmen“ (TA: Z. 544-545). Interessant ist dabei der Hinweis des/der Proband/in, dass das achtsame Zuhören einen wesentlichen Aspekt für die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler/innen darstellen würde (TA: Z. 561-563), sowie, dass dadurch dem/der Sprechenden eine Möglichkeit zur Selbsterkenntnis geboten werden würde (TA: Z. 552-560).

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in diese Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit nicht als allgemeingültig beschreibt, sondern insbesondere auf sich selbst

bezieht. Beispielsweise erklärt der/die Proband/in: „ich glaube ich bin eher ein Typ, der eher zu Stress neigt, also der eher, der sich relativ leicht stressen lässt und da brauche ich das halt mehr“ (TA: Z. 251-253). Diese Relativierung der Notwendigkeit von Achtsamkeit als Voraussetzung für das Gelingen von Unterricht und im Hinblick darauf für das Gelingen von Beziehung, Kommunikation, Konzentration im Unterricht auf das Wesentliche, Präsenz, Zielorientierung, spontanem Handeln aus dem Augenblick, Empathie und Zuhören findet sich darüber hinaus auch an anderen Stellen des Interviews. Dabei weist der/die Proband/in vor allem darauf hin, dass andere Lehrer/innen oder Menschen diese Herausforderungen vermutlich intuitiv bewältigen würden (TA: Z. 253/318-319/411/579-580). Dennoch verweist der/die Proband/in auf den Nutzen des MBSR-Konzeptes für das Schulwesen:

„Und noch zum MBSR vielleicht jetzt zum Abschluss. Das geniale daran ist, dass es eine säkulare Praxis ist. Das heißt dadurch für Schule gut geeignet. Weil dieser, dieser religiöse Kontext aus dem es ja stammt und zu dem ich ja (anonymisiert) eh auch einen guten Bezug habe. (...) Aber, dass man das nicht voraussetzt. Sondern (...) es geht um uns Menschen und um unser menschliches Potenzial und wie kommen wir an das heran. Na? Und da denke ich mir ist es schon für, gerade für, für Bildungseinrichtungen, ist es total wichtig, dass wir da dazulernen. So im, im Sinne dessen, was, was gibt's für Möglichkeiten, dass Menschen ihr soziales ihr menschliches Potenzial ausschöpfen (TA: Z. 601-610).

5.2.1.4 Ergebnis der Interviewanalyse A

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie sich ein MBSR-Kurs, aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen, auf den Unterrichtsalltag auswirkt, hat sich im vorliegenden Interview gezeigt, dass es nicht möglich war, die Erfahrungen des/der Proband/in mit dem Konzept der Achtsamkeit ausschließlich auf den MBSR-Kurs zurückzuführen. Vielmehr beziehen sich die Erfahrungen des/der Proband/in in Bezug auf Achtsamkeit auf ein komplexes Konstrukt, welches durch unterschiedliche Achtsamkeitskonzepte geprägt wurde. Allerdings wurde im Rahmen des Interviews deutlich, dass MBSR einen wesentlichen Einfluss auf das Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in hatte, sowie, dass Achtsamkeit an sich für die Lebenswelt des/der Proband/in einen wesentlichen Aspekt darstellt. In Bezug auf die Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag hat sich gezeigt, dass der/die Proband/in in der Lage war innerhalb seiner/ihrer Erfahrungen eine Vielzahl an Verknüpfungen herzustellen. Im Zentrum der Beschreibungen standen dabei einerseits der Umgang mit den Schüler/innen sowie andererseits die Bewältigung von Herausforderungen im Schulalltag. Im Hinblick auf das Konzept der Achtsamkeit konnte der/die Proband/in vor allem Aspekte der achtsamen Selbst- und Fremdwahrnehmung in den Schulalltag integrieren. Aufgrund dieser Wahrnehmung war der/die Proband/in in der Lage eine Reihe an alltäglichen Herausforderungen auf eine für ihn/sie zufriedenstellende Art und

Weise zu bewältigen. Erwähnenswert ist dabei vor allem die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse im Hinblick auf die eigenen Ressourcen, wie beispielsweise die Gestaltung von Pausen. Darüber hinaus berichtete der/die Proband/in davon, dass er/sie durch das Üben von Achtsamkeit in der Lage gewesen wäre, schwierige Erlebnisse aus dem Schulalltag besser zu verarbeiten. Außerdem erwähnt der/die Proband/in, dass er/sie durch das Üben von Achtsamkeit gelernt hätte, das Zusammensein mit den Schüler/innen mehr zu genießen. Im Hinblick auf die Beziehung zu den Schüler/innen hat sich gezeigt, dass der/die Proband/in die eigenen Erwartungen an die Schüler/innen beziehungsweise an den Unterricht zugunsten der Bedürfnisse der Schüler/innen aufweichen könne, ohne dabei andere Aufgaben des Lehrer/innendaseins zu vernachlässigen. Dieser achtsamere Umgang mit sich selbst, wie auch mit den Schüler/innen würde dabei laut der Beschreibung des/der Proband/in die Gestaltung einer positiven Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung, sowie die Beschäftigung und Konfrontation mit negativen Aspekten des Schulalltages unterstützen. Weiterhin wäre es dem/der Proband/in durch die achtsame Selbstbeobachtung, aus der subjektiven Erfahrung heraus, möglich sein/ihr Verhalten aufgrund einer ausgeprägten Bewusstheit desselben, besser auf die Erfordernisse der jeweiligen Situation anzupassen. Der/die Proband/in bezeichnet seine/ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit Achtsamkeit, wie bereits oben ausgeführt, an mehreren Stellen im Interview als hilfreich für die Bewältigung des Schulalltages, obwohl der/die Proband/in explizit darauf hinweist, dass die schulischen Anforderungen nicht den Auslöser für die Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit dargestellt hätten. Weiterhin erklärt der/die Proband/in in Bezug auf die Erfahrungen mit Achtsamkeit, dass es ihm/ihr trotz der positiven Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit schwer fallen würde die Übungen regelmäßig durchzuführen. Der/die Proband/in stellt allerdings ebenso, wie oben bereits ausgeführt, an mehreren Stellen des Interviews die Allgemeingültigkeit seiner/ihrer Erfahrungen im Zusammenhang mit der Brauchbarkeit des Konzeptes der Achtsamkeit in Frage. Nichts desto trotz scheint der/die Proband/in in der Integration des Konzeptes der Achtsamkeit in das Schulwesen ein großes Potenzial für die Entwicklung der Schüler/innen sowie der Lehrer/innen zu sehen. Abschließend werden zur besseren Übersicht einige der wichtigsten Aspekte der Analyse nochmals stichwortartig aufgelistet:

- Die Erfahrungen des/der Proband/in in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit wurden abgesehen von MBSR auch durch andere Konzepte geprägt.
- Die positive Gestaltung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung ist eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht.
- Das Konzept der Achtsamkeit ist aus der Erfahrung des/der Proband/in hilfreich für die positive Gestaltung von Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehungen.

- Das Konzept der Achtsamkeit ist aus der Erfahrung des/der Proband/in hilfreich für die Bewältigung von Herausforderungen im Schulalltag.
- Die Übung von Achtsamkeit unterstützt aus der Erfahrung des/der Proband/in die Fähigkeit zur Selbstreflexion und somit zur Kontrolle des eigenen Verhaltens.
- Die achtsame Selbst- und Fremdwahrnehmung ermöglicht das Berücksichtigen der eigenen Bedürfnisse sowie auch der Bedürfnisse anderer Menschen.
- Die Übung von Achtsamkeit unterstützt aus der Erfahrung des/der Proband/in das Wertschätzen des Schulalltages.
- Eine achtsame Haltung ist aus der Erfahrung des/der Proband/in vorteilhaft für das Gelingen zwischenmenschlicher Kommunikation.
- MBSR ist aus der Sicht des/der Proband/in als Achtsamkeitskonzept aufgrund seiner Säkularität besonders geeignet für das Schulwesen.
- Das Aufrechterhalten von regelmäßigen Achtsamkeitsübungen ist aus der Erfahrung des/der Proband/in trotz positiver Erfahrungen herausfordernd.

5.2.2 Interview B

In diesem Kapitel findet sich die Analyse des zweiten Interviews. Abgesehen von einer nach Gruppen gegliederten Analyse des Interviews sowie einer Conclusio findet sich darüber hinaus noch eine kurze Beschreibung der Interviewatmosphäre.

5.2.2.1 Interviewatmosphäre

Das Interview wurde am Schulstandort des/der Proband/in durchgeführt. Der/die Proband/in war in der Lage an seiner/ihrer Schule einen eigenen Raum für das Interview bereitzustellen. Das Interview fand erst am späteren Nachmittag statt, wodurch scheinbar nur wenige Schüler/innen anwesend waren. Der Raum, welcher für das Interview verwendet wurde war sehr ruhig und es war möglich, ungestört zu sprechen. Durch die Stille wurden Sprechpausen besonders deutlich. Während des Interviews kam es darüber hinaus zu einer Störung durch eine Schüler/in, welche/r die Dienste des/der Proband/in benötigte. Dadurch wurde der Gesprächsfluss zwischen Zeile 621 und Zeile 632 unterbrochen. Weiterhin hat der/die Proband/in sehr offen von seinen/ihren Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag erzählt. Daher wurde auf die Bitte des/der Proband/in hin ein Teil des Interviews im Nachhinein gelöscht. Allerdings ist im Hinblick auf die Löschung zu erwähnen, dass unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, die wesentlichen Aussagen des/der Proband/in im Interview behalten werden konnten.

5.2.2.2 „Wenn es dir bewusst ist, ist viel möglich“ – Angewandte Achtsamkeit im Unterrichtsalltag des/der Proband/in

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen des/der Proband/in mit dem Konzept der Achtsamkeit im Rahmen von MBSR im Hinblick auf den Unterrichtsalltag und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage analysiert.

Dazu ist zu Beginn darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in im Rahmen des Interviews weder den Begriff *Achtsamkeit* noch den Begriff *mindfulness* erwähnt hat. Das bedeutet, dass die Analyse des Achtsamkeitskonzeptes des/der Proband/in auf einem interpretativen Ansatz basiert. Im Hinblick darauf wurde bei der Analyse des Interviews deutlich, dass der/die Proband/in vor allem Begriffe und Formulierungen wie beispielsweise „Meditation“ (TB: Z. 402/683), „besinnen/Besinnlichkeit“ (TB: Z. 400/422/450/471/617/619) „Klarheit“ (TB: Z. 574) und „bei mir sein“ (TB: Z. 356-357) verwendet, um Erfahrungen zu beschreiben, welche er/sie als Auswirkungen von MBSR-Übungen im Alltag erlebt hat. Diese Beschreibungen des/der Proband/in stehen weiterhin, zumindest teilweise, im Einklang mit der in dieser Arbeit ausgeführten *inneren Haltung der Achtsamkeit*. Erwähnenswert ist weiterhin die Tatsache, dass der/die Proband/in an dem MBSR-Kurs vor allem aus Neugier und aufgrund eines stressbelasteten Alltags teilgenommen habe. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Weil es mich ziemlich interessiert hat, wie, wie das funktionieren kann. Ja. Also, dass Meditation und so funktioniert hätte ich mir schon ... grundsätzlich, dass man da sich da so gut besinnen kann, das hätte ich schon geglaubt. Aber weil es einfach gerade diesen Punkt gehabt hat, eben dieses, um Stress zu reduzieren“ (TB: Z. 419-423).

Dieses Zitat verdeutlicht darüber hinaus, in welcher Weise der/die Proband/in den Begriff der Meditation mit jenem der Besinnlichkeit in Verbindung bringt. Im Hinblick auf den stressbelasteten Alltag lässt sich weiterhin auf die Beschreibung des Arbeitsalltages des/der Proband/in hinweisen. Dabei hat sich zu Beginn des Interviews gezeigt, dass der/die Proband/in als Administrator/in der Schule eine verantwortungsvolle Position mit einem umfangreichen Aufgabengebiet inne hätte. Insbesondere beschreibt der/die Proband/in größere organisatorische Arbeiten, sowie vor allem die Dichte und Unterschiedlichkeit der zwischenmenschlichen Interaktionen als Herausforderungen, welche er/sie in manchen Fällen als Belastung empfinden würde (TB: Z. 262-265/276-278). Interessant ist weiterhin, dass der/die Proband/in die Verantwortung der Beurteilung von Schüler/innen als besonders herausfordernden Aspekt der Lehrer/innenrolle beschreibt. Dabei scheint vor allem die negative Beurteilung, sowie die Vorbereitung von Schüler/innen auf die Matura für den/die Proband/in mit emotionalen Herausforderungen verbunden zu sein. Weiterhin beschreibt der/die Proband/in, dass solche Stressfaktoren auch die adäquate Interaktion in konflikthaften Situationen mit Schüler/innen erschweren könne (TB: Z. 11-57). Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass eine der wesentlichen Ressourcen,

um diese emotionalen Herausforderungen zu meistern für den/die Proband/in die Supervision zu sein scheint (TB: Z. 61-63/121-126). Allerdings beschreibt der/die Proband/in ebenso die Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses als hilfreiche Ressource, um die Herausforderungen seines/ihrer Alltages zu bewältigen. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Naja, wenn es mir halbwegs bewusst ist, geht es irgendwie so, dass man versucht, das ist zwar ein bisschen abgedroschen, so in seiner Mitte zu bleiben oder so halt irgendwie so, dass ich mich nicht verliere. Aber so passiert mir mitunter schon auch, dass ich merke, ich werde auf einmal völlig ineffizient (...) Und in Wahrheit kann man es ja sehr wohl auch ein Stück weit steuern. Ja? (...) Bewusst sein muss es dir. (...) Wenn es dir bewusst ist, ist viel möglich“ (295-308).

Im Rahmen dieses Zitates beschreibt der/die Proband/in die Erfahrung, dass das Bewusstsein über das eigene Verhalten eine besondere Bedeutung hat, um belastende Situationen erfolgreich zu bewältigen. Interessant ist dabei auch die Formulierung „dass ich mich nicht verliere“. Dies könnte an dieser Stelle bedeuten, dass der/die Proband/in die Erfahrung gemacht hat, dass er/sie in stressbelasteten Situationen das Bewusstsein über sich selbst beziehungsweise über das eigene Verhalten verliert und daher nicht mehr in der Lage ist, zielorientiert zu arbeiten. Weiterhin erklärt der/die Proband/in, dass er/sie das Bewusstsein sich selbst beziehungsweise das eigene Verhalten unter anderem durch Konzepte aus dem MBSR-Kurs aufrecht erhalten würde. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Naja, ah, schon eher mit so, mmh. Wie kann man denn das nennen? Anker ist auch so abgedroschen. Ich weiß gar nicht wie, schon eher so mit, ah, vielleicht auch teilweise Übungen, die man eben im MBSR oder was gelernt hat, gemacht hat oder vielleicht auch nicht in der Dimension, aber so einfach, dass man sich selber einmal kurz spürt oder, dass man halt einfach checkt, ich bin grad völlig ineffizient (...) oder, oder durch so, so je, die Idee einmal alles kurz, kurz anzuhalten. So einmal, was ist gerade jetzt und dann irgendwie so zu merken, ah, wichtig, völlig unwichtig oder so“ (TB: Z. 313-322).

Durch das Zitat wird deutlich, dass der/die Proband/in in manchen stressauslösenden Situationen scheinbar in der Lage ist, das Konzept des aktiven Stoppens und Beobachtens des Augenblicks erfolgreich zur Bewältigung solcher Situationen in den Arbeitsalltag zu integrieren. In dieser Hinsicht zeigt sich weiterhin, dass die Erfahrung der Teilnahme an einem MBSR-Kurs bei dem/der Proband/in möglicherweise eine Veränderung in der Wahrnehmung von stressbelasteten Situationen geführt hat, sowie Ressourcen vermittelt hat diese aktiv zu bewältigen. Besonders auffallend sind dabei Formulierungen wie „Anker“, „dass man sich selber einmal kurz spürt“ und „die Idee einmal alles kurz, kurz anzuhalten“. Diese Beschreibungen deuten dabei darauf hin, dass der/die Proband/in durch die Übungen in der Lage ist, das Bewusstsein über den Augenblick, sowie über sich selbst beziehungsweise das eigene Verhalten

zu erhöhen. Außerdem ist die Formulierung „so zu merken, ah, wichtig, völlig unwichtig“ möglicherweise ein weiterer Hinweis darauf, dass der/die Proband/in durch das erhöhte Bewusstsein über sich selbst beziehungsweise das eigene Verhalten sowie den Augenblick zu mehr Klarheit über die Dringlichkeit von Aufgaben gelangt. Dies könnte weiterhin zu einer zielorientierteren und weniger belastenden Arbeitsweise für den/die Proband/in führen. Im Hinblick darauf erwähnt der/die Proband/in in Bezug auf die Zeit während er/sie den MBSR-Kurs besucht hat:

„da war es fast ein bisschen möglich, dass du manchmal, ah, den Alltag fast langsamer runterlaufen hast lassen in deiner Empfindung, ja? (...) aber es gibt so diese Ansätze noch, dass man halt einfach bremst. So, so runter vom Gas“ (TB: Z. 324-328).

Das Zitat deutet hierbei darauf hin, dass der/die Proband/in seinen/ihren Arbeitsalltag in den meisten Fällen als besonders *schnell*, das bedeutet möglicherweise stressig erlebt. Weiterhin dürfte der MBSR-Kurs unter anderem dazu geführt haben, dass der/die Proband/in dieses subjektive Erleben zugunsten des eigenen Wohlbefindens verändern konnte. Weiterhin scheint der/die Proband/in die Erfahrung gemacht zu haben, dass der MBSR-Kurs ihn/sie in die Lage versetzt hat, eigene belastende Verhaltensdynamiken zu *bremsen* und in weiterer Folge zu verändern. Dies wird außerdem auch an folgenden Stellen des Interviews deutlich: „Ja, und dass man im Gesamten entspannter war, also das war ich schon“ (TB: Z. 353), sowie „Na, ich kann mich noch erinnern, dass ich da damals so die interessanten Erfahrungen gemacht habe, dass ich das Gefühl gehabt habe, ah, dass ich auf einmal mehr Zeit habe, obwohl ich Zeit in, in Übungen investiert habe“ (TB: Z. 337-339). In diesem Sinne zeigt die Erfahrung des/der Proband/in, dass der MBSR-Kurs entscheidende Auswirkungen auf den Arbeitsalltag des/der Proband/in hatte. Dies betrifft aber nicht ausschließlich Situationen in welchen der/die Proband/in unter Stress stand. Vielmehr erklärt der/die Proband/in, dass die Rolle des/der Lehrer/in unter anderem die Begleitung von Schüler/innen mit sich bringen würde (TB: Z. 152-153). Im Rahmen dieser Begleitung sei es weiterhin aus der Sicht des/der Proband/in wesentlich, über Empathie zu verfügen, die Bedürfnisse der Schüler/innen zu beachten sowie Klarheit über die Grenzen der Lehrer/innenrolle zu behalten. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Das ist für mich schon auch die Rolle und sicher noch vieles mehr. Was auch viel mit, mit Einfühlungsvermögen oder Empathie für mich jetzt zu tun hat, ja. Ah, dass es auch darum geht, dass man halt was wahrnimmt, aber dass man halt auch irgendwie, glaube ich auch aufpassen muss und klar erkennt, dass schon Grenzen auch ganz klare gibt“ (TB: Z. 168-172).

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit erwähnt der/die Proband/in weiterhin, dass er/sie während des MBSR-Kurses das Gefühl hatte, mehr Begegnungen mit anderen Men-

schen zu haben (TB: Z. 344-345). Dies ist in Bezug auf das oben erwähnte Zitat insofern relevant, als der/die Proband/in Begegnungen mit Schüler/innen als wesentliche Basis für den Aufbau einer Beziehung zu den Schüler/innen beschreibt (TB: Z. 194-195). Zum besseren Verständnis ist weiterhin darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in unter Begegnung ein bewussteres und umfangreicheres Wahrnehmen der anderen Person, auch im Rahmen eines kurzen Zusammentreffens, verstehen würde (TB: Z. 541-467). Besonders interessant sind dabei Formulierungen wie: „ich nehme den Menschen in seiner Person irgendwie umfangreicher wahr“ (TB: Z. 547-548), „Und ich bin auch präsenter“ (TB: Z. 548), sowie „dass man auch die Stimmung mitkriegt von dem“ (TB: Z. 550). Außerdem beschreibt der/die Proband/in in Bezug auf Begegnungen, dass er/sie im Rahmen einer Begegnung aufgrund des MBSR-Kurses das Bewusstsein über sich selbst beziehungsweise über das eigene Verhalten besser beibehalten hätte können. Der/die Proband/in beschreibt dies abermals mit der Formulierung „dass ich stärker das Gefühl gehabt habe, ich bin bei mir“ (TB: Z. 356), sowie „und ich verliere mich nicht dabei“ (TB: Z. 357-358). Es zeigt sich also, dass der MBSR-Kurs für den/die Proband/in unter anderem einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der zwischenmenschlichen Interaktionen des/der Proband/in hatte. Dies ist besonders relevant, da der/die Proband/in insbesondere die zwischenmenschlichen Interaktionen als Herausforderung im Rahmen seines/ihren Arbeitsalltages erleben würde. Dahingehend kann daraus geschlossen werden, dass die Teilnahme am MBSR-Kurs einen wesentlichen Aspekt des Arbeitsalltages des/der Proband/in verändert hat. Darüber hinaus zeigt die Erfahrung des/der Proband/in, dass diese erhöhte Achtsamkeit im zwischenmenschlichen Kontakt insofern einen wichtigen Aspekt im Rahmen der Begleitung von Schüler/innen darstellt, als dass diese erhöhte Achtsamkeit die notwendige Aufmerksamkeit für den Kontakt zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen erst ermöglicht. Abschließend soll noch eine weitere Auswirkung des MBSR-Kurses auf den Arbeitsalltag des/der Proband/in aufgegriffen werden. Dabei ist zu erwähnen, dass dieser Aspekt nur schwer von den bereits beschriebenen Aspekten zu trennen ist. Im Zentrum steht dabei der Begriff der *Klarheit*, welcher von dem/der Proband/in an mehreren Stellen im Interview aufgegriffen wurde. Beispielsweise bezieht sich der/die Proband/in auch in Bezug auf den zwischenmenschlichen Kontakt in folgender Weise auf das Konzept der Klarheit: „halt wirklich auch eine Begegnung zwischen den zwei Leuten. (...) Und das geht halt auch nur, wenn man ... wenn man, ja, wenn man irgendwie klarer bei sich ist“ (TB: Z. 357-359). Außerdem beschreibt der/die Proband/in, dass er/sie während der Teilnahme am MBSR-Kurs die Erfahrung gemacht hätte, dass bei ihm/ihr durch äußere Bewusstseinsindrücke weniger Verwirrung entstanden wäre. Der/die Proband/in versucht diesen Zustand der inneren Klarheit vor allem mit der einfacheren Aufnahme und Verarbeitung von Bewusstseinsindrücken zu umschreiben. In diesem Sinne seien beispielsweise zwischenmenschliche Kontakte weniger fordernd gewesen und der/die Proband/in hätte das Gefühl gehabt, präsenter zu sein (TB: Z. 355-377). Das folgende Zitat

macht dabei weiterhin deutlich, in welcher Art und Weise der/die Proband/in diesen Zustand der inneren Klarheit in Worte fasst: „So irgendwie, dass es in der Annahme schon oder in der Aufnahme schon klarer war, weil ich halt einfach klarer für mich war. So. Und dann war jetzt nicht so dieses ... Verwirrung oder so nicht so stark“ (TB: Z. 363-366). Der Begriff der *Verwirrung* bezieht sich dabei auf eine vorhergehende Beschreibung, bei welcher der/die Proband/in darauf hinweist, dass er/sie in seinem/ihrer Alltag manchmal einer Flut von Eindrücken ausgesetzt sei. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Nicht wissentlich, aber durch tausend Eindrücke, so dass, was auf dich so einher, einher prasselt, so irgendwie nicht immer ganz klar zu sehen, wo, wo, was ist jetzt gerade oder was ist gerade wichtig oder wo bin, also ich will jetzt nicht sagen, wo bin ich gerade, sondern, dass man sich in dem Ganzen nicht einfach verliert, ja?“ (TB: Z. 370-373).

Hierbei wird abermals deutlich, dass das Gefühl des *sich Verlierens* für den/die Proband/in in gewisser Weise den Gegensatz zu einem Zustand der inneren Klarheit darstellt. Dabei könnte aus der Formulierung „was ist gerade wichtig“ weiterhin der Schluss gezogen werden, dass sich der Zustand der inneren Klarheit des/der Proband/in vor allem auch auf die Klarheit über die eigenen Prioritäten des/der Proband/in bezieht. Aus diesem Blickwinkel könnte auch die Beschreibung „wo bin ich gerade“, als die Frage, *was ist für mich in diesem Augenblick wichtig und was möchte ich jetzt tun*, umformuliert werden. So verstanden könnte es bedeuten, dass der/die Proband/in durch das erhöhte Bewusstsein über die eigenen Bedürfnisse und das eigene Verhalten als Auswirkung der MBSR-Übungen trotz der Flut an Aufgaben und Eindrücken die Kontrolle über sich selbst behält und dadurch die eigenen Handlungen zielorientiert und somit auch subjektiv sinnhaft leiten kann. Dieser Aspekt des erhöhten Bewusstseins über sich selbst durch einen Zustand innerer Klarheit wird von dem/der Proband/in insbesondere auch in Bezug auf emotionale Herausforderungen erwähnt. Der/die Proband/in erklärt dabei, dass er/sie besonders bei negativen Gefühlslagen durch mehr Klarheit über die Dynamiken und Ursprünge dieser Gefühlslagen seinen/ihren Handlungsspielraum in Bezug auf den Umgang mit diesen Gefühlslagen erweitern könne (TB: Z. 598-611). Im Hinblick darauf ist vor allem die Formulierung „ist es immer noch leichter, wenn ich, wenn mir bewusst ist, was mich runterzieht“ (TB: Z. 600-601) auffallend. Dabei wird abermals deutlich, dass das Bewusstsein über sich selbst aus der Erfahrung des/der Proband/in eine wesentliche Basis für den Umgang mit negativen Gefühlslagen darstellen würde. Weiterhin beschreibt der/die Proband/in: „wenn ich es aber benennen kann oder mir das klar ist, fällt mir vielleicht auf, dass das gar nicht extrem tragisch ist oder es, oder ich komme erst in die, in die Möglichkeit, dass ich handeln kann“ (TB: Z. 604-611). Dieses Zitat bezieht sich unter anderem auf die bereits erwähnte Erweiterung des Handlungsspielraums in Bezug auf negative Gefühlslagen des/der Proband/in durch mehr Klarheit über seine/ihre eigenen Emotionen. Darüber hinaus könnte die Formulierung „dass das gar nicht extrem tragisch ist“ (TB: Z. 605) ein Hinweis darauf sein, dass der/die

Proband/in durch mehr Bewusstsein über sich selbst und somit mehr Klarheit die Möglichkeit erhält seine/ihre Perspektive auf gewisse emotionale Belastungen zu wechseln und somit den Umgang mit diesen erleichtern. Zum besseren Verständnis der Erfahrungen des/der Proband/in soll an dieser Stelle das Konzept der *Klarheit* des/der Proband/in näher beschrieben werden. Das Konzept besteht dabei aus mehreren Komponenten. Einerseits erklärt der/die Proband/in, dass Klarheit voraussetzt, „dass ich über mich einmal gut Bescheid weiß und dass ich halt weiß, was meine Emotionen sind“ (TB: Z. 571-572). Andererseits erklärt der/die Proband/in in Bezug auf Übertragungen im Rahmen von zwischenmenschlichen Interaktionen, dass Klarheit bedeutet das, „was von außen rein kommt klarer zuordnen“ zu können (TB: Z. 575-576). Insbesondere scheint sich der/die Proband/in damit auf emotionale Verwirrungen zu beziehen, welche durch zwischenmenschliche Kontakte ausgelöst werden könnten. Außerdem hätte der/die Proband/in die Erfahrung gemacht, dass der Zustand innerer Klarheit eng im Zusammenhang mit der Verarbeitung von Erlebnissen stehen würde. Der/die Proband/in beschreibt dazu: „wenn es für mich klarer ist, kann ich es leichter verarbeiten (TB: Z. 589-590). Wesentlich in Bezug auf das Konzept der Klarheit des/der Proband/in ist weiterhin sein/ihr Hinweis darauf, dass es „nicht nur DIE Klarheit“ gäbe (TB: Z. 586) und, dass er/sie diesen Zustand innerer Klarheit als vorübergehenden beziehungsweise nicht allumfassenden Zustand wahrnehmen würde. Der/die Proband/in erwähnt dazu: „Ich habe sie aber nicht immer, ja, also das muss man da unterstreichen“ (TB: Z. 613).

5.2.2.3 Ergebnisse der Interviewanalyse B

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie sich ein MBSR-Kurs, aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen, auf den Unterrichtsalltag auswirkt, hat sich im vorliegenden Interview gezeigt, dass der/die Proband/in eine Reihe an direkten Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag feststellen konnte. Erwähnenswert ist dabei vor allem, dass der/die Proband/in sich im Rahmen des Interviews nicht explizit auf das Konzept der Achtsamkeit bezogen hat. Nichts desto trotz scheinen die Beschreibungen des/der Proband/in in engem Zusammenhang mit jenen zum Konzept der Achtsamkeit innerhalb dieser Arbeit zu stehen. Der/die Proband/in bezieht sich im Hinblick auf die Auswirkungen des MBSR-Kurses vor allem

- auf das Empfinden eines Zustandes von Klarheit und Entspannung,
- auf das Gefühl in seiner/ihrer Mitte bleiben zu können,
- darauf, zwischenmenschliche Kontakte intensiver in Form von Begegnungen wahrzunehmen,
- darauf, den Alltag bremsen zu können,
- darauf, weniger getrieben zu sein,

- darauf, durch zwischenmenschliche Kontakte sich selbst nicht zu verlieren und weniger verwirrt zu werden,
- darauf, den eigenen Handlungsspielraum insbesondere im Hinblick auf negative Gefühlslagen erweitern zu können,
- darauf, die Perspektive auf negative Gefühlslagen verändern zu können,
- darauf, Erlebnisse besser verarbeiten zu können sowie
- darauf, mehr Bewusstsein über sich selbst beziehungsweise das eigene Verhalten zu haben.

Dadurch wird deutlich, dass der/die Proband/in unter Berücksichtigung seiner/ihrer subjektiven Erfahrung bei der Bewältigung von Herausforderungen seines/ihrer Arbeitsalltages in mehreren Bereichen auf Ressourcen aus dem MBSR-Kurs zurückgreifen konnte. Unter Einbeziehung der im Interview angesprochenen Aspekte beziehen sich diese Bereiche vor allem auf die Bewältigung emotionaler sowie stressauslösender Erlebnisse. Diese Erlebnisse betreffen dabei vor allem den zwischenmenschlichen Kontakt zu anderen Menschen in einem gegebenen Augenblick, sowie dessen innerpsychischen Folgen in Form von Reflexion. Weiters bezog sich der/die Proband/in auf den MBSR-Kurs als hilfreiche Ressource, um trotz seiner/ihrer umfangreichen Aufgaben im Alltag die Ruhe bewahren zu können. Allerdings muss an dieser Stelle ebenso darauf hingewiesen werden, dass der/die Proband/in zum Zeitpunkt des Interviews keine andauernde Achtsamkeitspraxis hatte (TB: Z. 460-468). Der/die Proband/in erklärt darüber hinaus, dass er/sie das Gefühl gehabt hätte, dass die beschriebenen Auswirkungen während der Teilnahme am Kurs wesentlich höher gewesen wären. Abschließend ist zu erwähnen, dass der/die Proband/in zusätzlich zu den Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses auch auf eine Vielzahl anderer Methoden zurückgreift, um herausfordernde Erlebnisse seines/ihrer Alltages zu bewältigen. Darunter fallen einerseits die Supervision, andererseits der intensive Austausch mit Kolleg/innen. Nichtsdestotrotz lässt sich feststellen, dass der/die Proband/in wesentliche Veränderungen in der Wahrnehmung seines/ihrer Alltages aufgrund der eigenen subjektiven Einschätzung erfahren hat.

5.2.3 Interview C

In diesem Kapitel findet sich die Analyse des dritten Interviews. Abgesehen von einer nach Gruppen gegliederten Analyse des Interviews, sowie einer Conclusio, findet sich darüber hinaus noch eine kurze Beschreibung der Interviewatmosphäre.

5.2.3.1 Interviewatmosphäre

Das Interview wurde bei dem/der Proband/in zu Hause im Garten durchgeführt. Die Atmosphäre war anfangs etwas herausfordernd, da das Eindringen in die Privatsphäre des/der Interviewproband/in spürbar war. Allerdings ermöglichte der große Garten viel Raum, durch welchen sich die Atmosphäre zunehmend entspannen konnte. Weiterhin wurden Getränke und Mehlspeisen serviert, sodass sich nach einigen Minuten eine vollkommen entspannte und angenehme Gesprächsatmosphäre entwickeln konnte. Die Intensität des Kontaktes war weiterhin sehr hoch. Ich hatte den Eindruck, dass der/die Proband/in aufgrund der gewohnten und somit Sicherheit gebenden Umgebung frei und offen über seine/ihre Erfahrungen sprechen konnte. Zusätzlich war vermutlich das besonders schöne und warme Wetter hilfreich für das Entstehen einer besonders angenehmen Atmosphäre.

5.2.3.2 „wenn ich mich persönlich entwickle, dann entwickelt sich alles rund um mich herum“ – Auswirkungen von MBSR auf den Unterrichtsalltag des/der Proband/in

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen des/der Proband/in mit dem Konzept der Achtsamkeit im Rahmen von MBSR im Hinblick auf den Unterrichtsalltag und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage analysiert. Die Analyse orientiert sich dabei an den herausgearbeiteten Themengruppen, welche im Laufe der Analyse sichtbar wurden.

Zu Beginn ist zu erwähnen, dass der/die Proband/in im Rahmen des Interviews vor allem den Begriff *Respekt* beziehungsweise *respektvoll* im Zusammenhang mit seinem/ihrer Achtsamkeitskonzept erwähnt hat. Die enorme Bedeutung des Respektkonzeptes in der Lebenswelt des/der Proband/in wird dabei vor allem durch folgende Beschreibung deutlich: „Und ich versuche mit allen meinen Mitteln und (...) mit all meinem Verstand (...), dass ich Menschen respektvoll behandle“ (TC: Z. 219-221). Dabei stellt sich an dieser Stelle vor allem auch die Frage, auf welche Art und Weise der/die Proband/in den Begriff *Respekt* versteht. Im Laufe des Interviews wurde in dieser Hinsicht deutlich, dass der Begriff *Respekt* aus der Sicht des/der Proband/in in engem Zusammenhang mit der grundlegenden Akzeptanz und Gleichwertigkeit von anderen Menschen stehen würde. Diese Akzeptanz und Gleichwertigkeit betreffe aus der Sicht des/der Proband/in jeden Menschen, unabhängig von seinem/ihrer Verhalten. Im Hinblick auf den Unterrichtsalltag scheinen diese Aspekte in der Lebenswelt des/der Proband/in vor allem im zwischenmenschlichen Kontakt mit den Schüler/innen eine wesentliche Rolle zu spielen. Der/die Proband/in beschreibt dazu beispielsweise:

„Respektvoll finde ich es dann, ahm, wenn das Ganze angenommen wird, jetzt der Mensch mit seinen Fehlern und seinen Positiven. Ahm, respektvoller Umgang ist, wenn, wenn man den anderen nicht von herob, von oben herab, ah, sieht. Ich bin besser, ich habe mehr verstanden, ich kann das besser als du. Ahm, das ist respektlos, das empfinde ich als

respektlos. Also auch wenn jetzt, zum Beispiel irgend, wenn du als Lehrer schon viel mehr verstanden hast von der Materie, brauche ich den kleinen Schüler nicht niedermachen“ (TC: Z. 274-279).

Allerdings wurde im Laufe des Interviews unter anderem deutlich, dass aus der Sicht des/der Proband/in nicht nur der *respektvolle* Umgang mit Schüler/innen zentral sei. Vielmehr sei der respektvolle Umgang mit sich selbst die grundlegende Basis, um mit anderen Menschen respektvoll umgehen zu können. Der/die Proband/in beschreibt dazu klar: „weil wenn du das nicht schaffst, mit dir selber respektvoll umzugehen, dann geht das andere nicht“ (TC: Z. 645-646). Der respektvolle Umgang mit sich selbst und anderen Menschen würde weiterhin aus der Sicht des/der Proband/in die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltages, sowie des Lebens an sich in hohem Ausmaß unterstützen (TC: Z. 64-94). Der/die Proband/in verweist dabei vor allem darauf, dass Schüler/innen sich zunehmend gegen den respektlosen Umgang von Lehrer/innen wehren würden und dies weiterhin zu Konflikten im Schulalltag führen würde (TC: Z. 314-327). In dieser Hinsicht erklärt der/die Proband/in weiterhin, dass die Verantwortung für den respektvollen Umgang miteinander im Schulalltag vor allem bei der Lehrperson liegen würde. Lehrer/innen hätten dabei aus der Sicht des/der Proband/in eine wichtige Vorbildfunktion (TC: 97-99/326-327). Erwähnenswert ist weiterhin, dass der/die Proband/in diesen respektvollen Umgang mehrmals im Gegensatz zu einer verurteilenden Einstellung den Schüler/innen gegenüber beschreibt. Insbesondere verweist der/die Proband/in dabei auf eine aus seiner/ihrer Sicht veraltete und fehlerorientierte Haltung den Schüler/innen gegenüber (TC: Z. 89-105/304-316). Beispielsweise beschreibt der/die Proband/in: „Ja das Lehrersein hat noch sehr, das ist noch sehr im Alten verhaftet. Also wir müssen immer noch, wir müssen immer noch so den Schüler zurechtweisen und immer sagen was schlecht ist“ (TC: Z. 308-310). Weiterhin erklärt der/die Proband/in, dass die Haltung, welche im Rahmen von MBSR erlernt wird, einer solchen veralteten Haltung diametral gegenüberstehen würde. Der/die Proband/in erklärt dabei:

„Aber das passt zum Beispiel in den MBSR überhaupt nicht hinein, dass man wen verurteilt. Das passt nicht rein. Das, das geht nicht, weil man, man soll sich ja selber auch nicht verurteilen, man soll sich wahrnehmen, man soll sich selber analysieren und vielleicht umprogrammieren...indem man es einfach wahrnimmt. Das passiert dann eh von selber, das Umprogrammieren (TC: Z. 304-308).

Hierbei wird deutlich, dass das Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in eng mit dem Konzept des *Respekts* des/der Proband/in in Verbindung steht. Aus der Sicht des/der Proband/in dürfte ein *respektvoller Umgang* mit sich selbst und mit den Schüler/innen vor allem durch die grundlegende Akzeptanz eines Menschen gekennzeichnet sein. Diese Akzeptanz steht weiterhin in engem Zusammenhang mit einer *inneren Haltung*, welche von verurteilenden beziehungsweise von beurteilenden Gedanken allgemein Abstand nimmt und versucht diese durch Ge-

danken liebevoller Geduld mit sich selbst und anderen zu ersetzen. Der/die Proband/in beschreibt dazu beispielsweise auch: „Aber mich nicht verurteile, in dem Moment, weil ich etwas anderes getan habe. Und das ist das, das Liebevolle oder mit sich selber geduldig sein, mit sich selber einfach eben das Gegenteil von verurteilen, sondern eben, ja, liebevoll“ (TC: Z. 497-499). Weiterhin ist in Bezug auf die Forschungsfrage erwähnenswert, dass der/die Proband/in den MBSR-Kurs als Anstoß zur persönlichen Entwicklung wahrgenommen hätte. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Ja, und, ahm, vom Kurs selber her, mh, ist es eigentlich eher eine persönliche Gsch, Entwicklung. Jetzt vom, vom Lehrersein her, ja, wenn, wenn ich mich persönlich entwickle, dann entwickelt sich alles rund um mich herum, natürlich! Wenn ich freier werde, dann wird der Unterricht freier“ (TC: Z. 145-148).

Interessant ist dabei vor allem auch die Verwendung des Begriffes *frei*. Der/die Proband/in beschreibt im Hinblick darauf, dass der Begriff *frei* sich in diesem Kontext vor allem auf den/die Interviewproband/in selbst beziehen würde. Der/die Proband/in beschreibt dies folgendermaßen: „Das freier Sein, das freier Fühlen ... ist vielleicht das, dass man sich nicht komplett identifiziert mit seinen Gefühlen oder Gedanken. Also du bist ein Mensch, aber du bist nicht die Gedanken“ (TC: Z. 152-154). In dieser Hinsicht beschreibt der/die Proband/in eine Art Freiheit von sich selbst und könnte weiterhin auf mehr Selbstkontrolle durch eine geringere Getriebenheit aufgrund der eigenen Gedanken hinweisen. Interessant ist dabei, dass sich diese Getriebenheit durch Gedanken in der Beschreibung des/der Proband/in ebenso auf seine/ihre Emotionen und in weiterer Hinsicht auf sein/ihr Verhalten im Schulunterricht bezieht.

„Und dann ist diese Wut gekommen und die, ahm, seit dem MBSR-Kurs habe ich das ein bisschen so mehr unter Kontrolle, weil ich dann (...) von mir rausgehe und selber beobachte wie ich auf was reagiere nämlich. Spannend ist das, weil du dich dann mit dir beschäftigst. (...) Und dadurch beruhigt man sich wieder und dann fahrst' die Schüler nicht nieder und es wirkt positiv auf alle E, auf allen Ebenen“ (TC: Z. 64-70).

Diese Beschreibung weist weiterhin daraufhin, dass der/die Proband/in vor allem in herausfordernden Unterrichtssituation aufgrund des MBSR-Kurses in der Lage ist, das eigene Verhalten, sowie das eigene psychische Innenleben bewusster wahrzunehmen und somit mehr Kontrolle über das eigene Handeln erlangt hat. Außerdem ist insbesondere der Satz „Spannend ist das, weil du dich dann mit dir beschäftigst“ auffallend. Dies könnte möglicherweise bedeuten, dass aus der Sicht des/der Proband/in die Beschäftigung mit sich selbst einen wesentlichen Aspekt im Hinblick auf die Bewältigung von herausfordernden Situationen im Unterricht darstellt. Weiterhin weist die Beschreibung: „dann fahrst' die Schüler nicht nieder“, unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen zum Konzept des Respekts des/der Proband/in

darauf hin, dass die oben beschriebene erhöhte Achtsamkeit dem/der Proband/in das Aufrechterhalten des respektvollen Umgangs mit den Schüler/innen, trotz der eigenen emotionalen Dysbalance ermöglicht. Hierbei wird weiterhin deutlich, wie eng der/die Proband/in das Konzept der Achtsamkeit mit dem Konzept des Respekts, vor allem in Hinblick auf die Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag, verknüpft. Erwähnenswert sind außerdem die Beschreibungen des/der Proband/in zu den Veränderungen seiner/ihrer *inneren Haltung* aufgrund des MBSR-Kurses. Dabei verweist der/die Proband/in insbesondere auch auf eine grundlegende Haltung der Akzeptanz, welche sich nicht ausschließlich auf die Schüler/innen bezieht, sondern auf die Bewältigung des Alltages allgemein. Der/die Proband/in beschreibt dazu: „und auch das Annehmen wie es jetzt gerade ist. Nicht immer anders haben wollen. Also anschauen das, wie es ist. Nicht, ich will das nicht haben. Ja. Das ist schon so ein, ein klasser Bereich in dem MBSR“ (TC: Z. 92-94). Hierbei wird besonders deutlich, dass der/die Proband/in diese *innere Haltung* der Akzeptanz, welche er/sie im Rahmen von MBSR kennengelernt hat, als grundlegende Einstellung in seinem/ihrer Leben beschreibt. Dies betrifft weiterhin nicht nur den Aspekt der Akzeptanz, sondern auch den Aspekt der Präsenz. Der/die Proband/in beschreibt dabei, dass er/sie beispielsweise auch in alltäglichen Handlungen wie beim Autofahren oder auch beim Zähneputzen versuchen würde, in jedem Augenblick vollkommen präsent zu sein und sich nicht durch seine/ihre Gedanken über eine mögliche Zukunft, beziehungsweise über die Vergangenheit ablenken zu lassen (TC: Z. 516-527). In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit sind aber vor allem auch die Beschreibungen des/der Proband/in zum Aspekt der Präsenz im Unterrichtsalltag erwähnenswert. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„aber auch im Schulalltag total. Also einfach versuchen im Moment zu sein. Also das immer wieder sich erinnern ‚He, jetzt bist du da. In der ...stunde (anonymisiert), jetzt redest du gerade mit dem Schüler. Nimm den Schüler wahr, nimm die Situation wahr‘. Einfach immer wieder versuchen im Moment zu sein und dann erwischt man sich immer wieder: ‚Ah, jetzt habe ich schon wieder weitergedacht, was ich als nächstes (anonymisiert) machen will. Nein, ich mache ja gerade das. Ich schreibe jetzt gerade auf die Tafel‘. Oder irgendetwas anderes. Es ist schon eine Challenge (lacht), im Jetzt zu sein“ (TC: Z. 527-534).

Hierbei wird vor allem deutlich, welche Anstrengungen der/die Proband/in unternimmt, um während des Unterrichts präsent zu sein. Interessant in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit ist dabei vor allem auch, die scheinbare Notwendigkeit des *wiederkehrenden Sich-Erinnerns an das Präsent-Sein* und die Erfahrung des/der Proband/in, dass diese Präsenz immer wieder verloren geht und daher zu deren Aufrechterhaltung ständige Aufmerksamkeit notwendig zu sein scheint. Weiterhin ist der Satz: „Es ist schon eine Challenge (lacht), im Jetzt zu sein“, auffallend, da dieser darauf hinweist, dass das Einnehmen einer *inneren Haltung* der *Achtsamkeit* für den/die Proband/in eine Herausforderung darstellt. Weiterhin beschreibt

der/die Proband/in in Bezug auf die Präsenz während des Unterrichts: „direkt wahrgenommen habe ich (...), dass ich noch eben im Rahmen dieses Kurses viel mehr mich selber beobachtet habe. Und eben meine Emotionen, die ich im Unterricht dann oft gehabt habe, einfach bewusster wahrgenommen habe dann“ (TC: Z. 451-453). An dieser Stelle zeigt sich, dass die Präsenz des/der Proband/in im Unterrichtsalltag unmittelbar mit dem Bewusstsein über seine/ihre Emotionen verknüpft ist. Der/die Proband/in beschreibt weiterhin, dass dieses Bewusstsein unter anderem in aufregenden Situationen hilfreich sei, um die Konzentration auf das Wesentliche nicht zu verlieren (TC: Z. 455-471). Dabei verwendet der/die Proband/in den Begriff „Monkey-Mind“ (TC: Z. 459) und beschreibt damit einen Zustand innerer Unruhe, bei welchem der/die Proband/in die eigenen Gedanken als besonders sprunghaft empfinden würde. Dieser Begriff steht dabei in den Beschreibungen des/der Proband/in in engem Zusammenhang mit dem Begriff „overtasked“ und deutet auf Situationen hin, bei welchen der/die Proband/in das Gefühl hat überfordert zu sein beziehungsweise die Kontrolle zu verlieren. Der/die Proband/in erklärt weiterhin, dass er/sie durch Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses beziehungsweise von Übungen aus dem MBSR-Kurs gelernt habe, solche Zustände innerer Unruhe besser zu bewältigen. Der/die Proband/in beschreibt dazu:

„Und wenn man sich aber in dem Moment das bewusst macht, wie man jetzt drauf ist in dem Moment und kurz innehält, vielleicht ein paar tiefe Atemzüge macht bewusst (atmet tief ein und aus), dann kommt man wieder in dem Moment wieder an. Dann ist man wieder anders drauf“ (TC: Z. 460-463).

Das bedeutet der/die Proband/in scheint aufgrund seiner/ihrer Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses in der Lage zu sein, Zustände innerer Unruhe wahrzunehmen und diesen entgegenzuwirken. Dies deutet darauf hin, dass der/die Proband/in aufgrund des MBSR-Kurses seine/ihre Kontrolle über das eigene Innenleben erhöhen konnte und könnte weiterhin ein Hinweis darauf sein, dass der/die Proband/in dadurch in der Lage ist, trotz zerstreuer Einflüsse zielorientiert zu arbeiten. Diese Annahme wird dabei durch das folgende Zitat bekräftigt: „weil im Außen so viel passiert, so ein Tohuwabohu und das, ah, kommts drüber. Man (...) kann sich einfach abgrenzen. Das kann passieren durch das MBSR-Training. Einfach, dass man sich wieder auf sich konzentriert, nicht auf das Außen“ (TC: Z. 468-470). Hierbei ist außerdem der Begriff *abgrenzen* auffallend. Dieser deutet darauf hin, dass das psychische Innenleben des/der Proband/in durch äußere Einflüsse weniger aus dem Gleichgewicht gebracht wird und somit zu mehr emotionaler Stabilität bei dem/der Proband/in während des Unterrichtsalltages führt. Dies wird weiterhin durch die folgenden Beschreibungen des/der Proband/in untermauert:

„Meine Wutanfälle im Unterricht finden so gut wie nicht mehr statt. Diese, diese Ausbrüche, dass ich die Wut spüre und sofort agiere, nämlich agieren mit Worten oder, oder ah einmal reinschreie in eine Gruppe, weil sie so laut sind, passiert mir fast nicht mehr. (...) Eben,

weil ich dann kurz mich dann abschotte und sage: ‚Konzentrier‘ dich auf dich selber und nicht jetzt was da draußen ist“ (TC: Z. 471-476).

Interessant ist dabei, dass der/die Proband/in sich während des Interviews aber von einer, auf Richtlinien und Regeln bezogenen, zu lockeren Haltung den Schüler/innen gegenüber distanziert. Vielmehr weist der/die Proband/in im Rahmen des Interviews darauf hin, dass Lehrer/innen die Aufgabe hätten, den Schüler/innen mit Hilfe von Richtlinien Grenzen zu setzen. Der/die Proband/in erklärt dabei: „sie brauchen schon Richtlinien. Sie brauchen extreme Richtlinien. Und du als Lehrer bist der, der sie geben muss. Er muss, du musst sie geben. Du bist der Lehrer, du musst was vorgeben“ (TC: Z. 331-333). Diese Beschreibung deutet im Kontext der Beschreibungen zum Umgang mit der Emotion Wut des/der Proband/in darauf hin, dass der/die Proband/in sehr wohl das gezielte Setzen und Durchsetzen von Grenzen im Unterricht befürwortet, dieses aber von einer emotionalisierten Grenzsetzung unterscheidet. Das bedeutet der/die Proband ist möglicherweise aufgrund seiner/ihrer Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses in der Lage, inadäquatem Verhalten von Schüler/innen in einem Zustand emotionaler Stabilität zu begegnen. Dabei stellt sich weiterhin die Frage ob, dies darüber hinaus zu einer konstruktiven Konfliktbewältigung im Unterrichtsalltag beiträgt. Fest steht jedenfalls, dass der/die Proband/in emotionale Reaktionen der Lehrperson keineswegs als *falsch* oder *unerlaubt* betrachtet. Vielmehr scheint für den/die Proband/in eine reflektiertes Verhalten durch den/die Lehrer/in im Unterrichtsalltag im Zentrum zu stehen. Dazu beschreibt der/die Proband/in beispielsweise: „außer es ist natürlich Gefahr im Verzug. Wenn da irgendetwas passiert, wo ich einmal reinbrüllen muss, weil, weil sonst irgendetwas passiert, gibt es auch so Situationen. Ahm, dann ist es vielleicht eh besser, du reagierst in der Emotion“ (TC: Z. 476-478). Eine weitere erwähnenswerte Auswirkung des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag stellt die Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterricht des/der Proband/in dar. Der/die Proband/in erwähnt dahingehend, dass er/sie beispielsweise mit den Schüler/innen Achtsamkeitsübungen, insbesondere, wenn die Gruppe sehr aufgewühlt ist, durchführen würde. Dabei weist der/die Proband/in darauf hin, dass diese Übungen eine, aus seiner/ihrer Sicht, sehr positive Wirkung auf die Schüler/innen hätte, auch wenn es für manche Schüler/innen eher schwierig sei, die Ruhe auszuhalten (TC: Z. 43-54). Abschließend scheint es im Rahmen der Analyse wesentlich, darauf hinzuweisen, dass der/die Proband/in Achtsamkeit im Rahmen des Interviews eher als grundlegende Haltung dem Leben gegenüber beschrieben hat. Insbesondere unter Berücksichtigung der Beschreibungen zur Präsenz, sowie zum Begriff des Respekts und der Beschreibungen der emotionalen Stabilität sind die folgenden Erklärungen des/der Proband/in besonders auffallend: „Und es ist dann gleichzeitig auch so schön im Moment zu sein“ (TC: Z. 534), sowie:

„Und die Lebensqualität ist dann eine andere. Die ist anders. (Stille) Ich sage jetzt nicht, du genießt den Moment, sondern du bist im Moment. Weil alles kann man ja nicht genießen. Aber das anzunehmen, was im Moment ist. (...) Und dann geht das Leben nicht an einem vorbei (...) Das ist jetzt schwer zu erklären, aber wenn man im Moment ist, dann lebt man. Und wenn man aber mit Gedanken oder mit allem nicht dabei ist, dann vergeht ein Tag und du hast das Gefühl, pf, was war jetzt eigentlich? Man hat nicht, man hat nicht wirklich gelebt. Man war nur immer in Gedanken ver, ver, drinnen. (...) Ist eigentlich schade, weil dann verpasst du den wirklichen Moment“ (TC: Z. 589-609),

und: „Und eigentlich, der Sinn vom Leben ist schon, dass man es genießt, das Leben“ (TC: Z. 383-384). Durch diese Ausschnitte wird besonders deutlich, dass der/die Proband/in Achtsamkeit als wesentlichen Bestandteil eines erfüllenden Lebens betrachtet. Die Auswirkungen der Erfahrungen des/der Proband/in im Rahmen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag erklären sich also vor allem auch durch die zentrale Stellung, welche das Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in in seinem/ihrem Leben spielt. Im Hinblick auf Achtsamkeit dürfte in der Lebenswelt des/der Proband/in nicht nur die erfüllende Bewältigung des Unterrichtsalltages, sondern des Lebens allgemein im Zentrum stehen. Allerdings würde eine solche Haltung auch jeden Augenblick während des Unterrichtsalltages inkludieren.

5.2.3.3 Ergebnisse der Interviewanalyse C

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie sich ein MBSR-Kurs, aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen, auf den Unterrichtsalltag auswirkt, hat sich im vorliegenden Interview gezeigt, dass der/die Proband/in eine ganze Reihe an Verknüpfungen zwischen seinem/ihrem Achtsamkeitskonzept und seinem/ihrem Unterrichtsalltag herstellen konnte. Diese Verknüpfungen basieren dabei scheinbar auf der grundlegenden Integration des Achtsamkeitskonzeptes in die Lebenswelt des/der Proband/in. Das bedeutet, die Auswirkungen des MBSR-Kurses erstrecken sich aus der Sicht des/der Proband/in auf alle Bereiche seines/ihrer Lebens, zu denen auch der Unterrichtsalltag zählt. Im Folgenden werden aber im Hinblick auf die Forschungsfrage ausschließlich Aspekte zusammengefasst, welche sich direkt auf den Unterrichtsalltag beziehen. Zur besseren Übersichtlichkeit der herausgearbeiteten Auswirkungen wird an dieser Stelle eine punktuelle und stichwortartige Auflistung eingefügt. Im Rahmen der Analyse wurden folgende Aspekte als Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag des/der Proband/in herausgearbeitet:

- Bewusstseinsindrücke im Unterrichtsalltag, wie beispielsweise Emotionen, Gedanken, der Kontakt zu Schüler/innen oder das Schreiben auf der Tafel können bewusster wahrgenommen werden,

- Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs beeinflussen die persönliche Entwicklung und somit auch den Unterrichtsalltag,
- die bewusstere Selbstwahrnehmung ermöglicht mehr Freiheit von eigenen Emotionen und Gedanken im Sinne von impulsiven Handlungen und somit mehr Kontrolle über das eigene Verhalten,
- der respektvolle Umgang mit sich selbst im Unterrichtsalltag basiert auf der *inneren Haltung der Achtsamkeit* (wesentliche Aspekte: Akzeptanz, Nicht-urteilen, liebevolle Geduld, Präsenz),
- zur Beruhigung können Achtsamkeitsübungen gemeinsam mit den Schüler/innen im Unterricht durchgeführt werden,
- stressähnliche Zustände beziehungsweise Zustände der Überforderung im Unterrichtsalltag können mithilfe von Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs besser und mit mehr Ruhe bewältigt werden,
- Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs sind hilfreich bei der Abgrenzung von äußeren Einflüssen im Unterrichtsalltag, welche zum Verlust des emotionalen Gleichgewichts führen könnten,
- Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs führen zu mehr emotionaler Stabilität im Unterrichtsalltag, insbesondere im Hinblick auf die Emotion Wut.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der/die Proband/in vor allem Auswirkungen auf Selbstbeziehungsweise Sozialkompetenzen beschreibt. Im Zentrum der Auswirkungen stehen dabei einerseits der Umgang mit sich selbst und den eigenen Bewusstseinsindrücken, wie beispielsweise Gedanken und Emotionen, andererseits ist der zwischenmenschliche Aspekt in den Beschreibungen des/der Proband/in besonders zentral. Er/sie hebt dabei vor allem den respektvollen Umgang mit den Schüler/innen hervor, welcher durch die grundlegende Akzeptanz der Schüler/innen, sowie durch liebevolle Geduld den Schüler/innen gegenüber gekennzeichnet ist. Diese beiden Grundaspekte der Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag beeinflussen sich dabei gegenseitig. Allerdings geht aus den Beschreibungen des/der Proband/in hervor, dass der Umgang mit sich selbst die Basis für den Umgang mit den Schüler/innen darstellen würde. Das bedeutet aus der Erfahrung des/der Proband/in würde eine Veränderung im Umgang mit den eigenen Emotionen, wie beispielsweise der Emotion Wut, und den eigenen Gedanken, wie beispielsweise das Akzeptieren, also das Nicht-Verurteilen der eigenen Person, und in dessen Folge die Entwicklung einer geduldigen und liebevollen Haltung sich selbst gegenüber auch zu einer Veränderung im Umgang mit den Schüler/innen führen, welcher dann durch dieselben Aspekte gekennzeichnet sein würde. In diesem Sinn lässt sich feststellen, dass sich aus der Erfahrung des/der Proband/in der Unterrichtsalltag durch Erfahrungen, welche er/sie im Rahmen des MBSR-Kurses gemacht hat, spürbar verändert hat.

5.3 Interviewübergreifende Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Interview-Analysen zueinander in Beziehung gesetzt. Ziel ist es dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erfahrungen der Interviewproband/innen aufzuzeigen und in Hypothesen zu den Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag von Lehrpersonen, welche einen solchen Kurs besucht haben, zusammenzufassen. Diese Hypothesen dienen weiterhin als Grundlage für die folgende Verknüpfung zwischen dem theoriebasierten und dem empirischen Teil dieser Arbeit.

Bei der zusammenfassenden Kategorisierung der Ergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass ausschließlich Themen aus den Interviews herangezogen wurden, welche sich direkt auf die Klärung der Forschungsfrage beziehen. Ein weiteres Kriterium für den Einzug eines Interviewthemas in die folgende Zusammenfassung war außerdem die Ähnlichkeit des Themas zu Themen aus den beiden anderen Interviews. Themen welche nur in zwei oder in einem der Interviews vorkamen, finden somit an dieser Stelle keine Berücksichtigung. Im Zentrum der Ausführungen steht also die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten zwischen den Interviewproband/innen im Hinblick auf ihre subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen ihrer Teilnahme an einem oder mehreren MBSR-Kursen auf ihren Unterrichtsalltag. Weiterhin orientieren sich die folgenden Beschreibungen an einer interpretativen Kategorisierung der Themen, welche im Anhang zu finden ist.

5.3.1 Aspekte der Präsenz

In dieser Kategorie wurden vor allem Beschreibungen der Proband/innen zusammengeführt, welche sich auf die bewusstere Wahrnehmung von Bewusstseinsindrücken in einzelnen Augenblicken bezogen haben. Dies betrifft an dieser Stelle vor allem Gedanken, das eigene Verhalten, sowie andere Personen. Die Proband/innen beschrieben dabei erstens, dass das Training von Achtsamkeitsübungen, sowie die Teilnahme an einem MBSR-Kurs zu dem Gefühl eines erhöhten Bewusstseins über die eigenen Bewusstseinsindrücke geführt hätte. Zweitens erklärten die Proband/innen, dass dieses erhöhte Bewusstsein eine Ressource darstellen würde, um die Anforderungen des Unterrichts-/Arbeitsalltages besser bewältigen zu können. Die Beschreibungen der Proband/innen beziehen sich dabei vor allem auf einen an Akzeptanz und Loslassen orientierten Umgang mit Sorgen über die Zukunft und die Vergangenheit und die Fähigkeit, sich auf die Anforderungen des jeweiligen Augenblicks zu konzentrieren. Im Wesentlichen vermittelt der Grundton der Beschreibungen, dass das erhöhte Bewusstsein der Proband/innen über sie selbst ebenso zu einer erhöhten Kontrolle über sie selbst geführt hat, wodurch sie in der Lage seien, in der jeweiligen Situation gezielter und angemessener zu agieren.

5.3.2 Emotionale Aspekte

In dieser Kategorie wurden Beschreibungen der Proband/innen zu den Auswirkungen des MBSR-Kurses beziehungsweise von Achtsamkeitstraining und der *inneren Haltung der Achtsamkeit* auf das emotionale Gleichgewicht der Proband/innen zusammengeführt. An dieser Stelle lässt sich grundsätzlich festhalten, dass jede/r der Proband/innen Auswirkungen des Achtsamkeitstrainings auf sein/ihr Gefühlsleben, insbesondere im Zusammenhang mit dem Unterrichtsalltag, beschrieben hat. Die gemeinsame Basis der Beschreibungen der Proband/innen im Hinblick auf die Auswirkungen betrifft weiterhin eine Verbesserung des grundlegenden Bewusstseins über den eigenen Gefühlszustand. Hierbei scheint eine direkte Anknüpfung an die Kategorie der Präsenz besonders wesentlich, da die Proband/innen im Hinblick auf den Umgang mit Emotionen im Unterrichtsalltag eine Erweiterung ihrer Bewältigungsfähigkeit von herausfordernden Emotionen durch ein höheres Maß an Bewusstsein über dieselben beschrieben haben. Die Proband/innen berichten dabei vor allem von der Fähigkeit, sich aufgrund des höheren Bewusstseins über den eigenen Gefühlszustand besser von emotional aufgeladenen Situationen abgrenzen zu können. Diese Fähigkeit zur Abgrenzung scheint weiterhin zu einer Verbesserung der emotionalen Stabilität im Unterrichts-/Arbeitsalltag geführt zu haben.

5.3.3 Zwischenmenschliche Aspekte

In dieser Kategorie wurden Themen zusammengefasst, bei welchen die Proband/innen ihre Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs mit zwischenmenschlichen Aspekten verbunden haben. Allerdings muss dabei darauf hingewiesen werden, dass auch die beiden bereits beschriebenen Kategorien *emotionale Aspekte* und *Aspekte der Präsenz* von den Proband/innen oft in den Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Kontakten gebracht wurden. Allerdings scheint es im Hinblick auf die Beschreibungen der Proband/innen dennoch sinnvoll, dieser Kategorie ein eigenes Unterkapitel zu widmen. Besonders auffallend war, dass die Proband/innen ihre Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs vor allem mit der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung verbunden haben. Die Ausprägungen beziehungsweise der Fokus der Proband/innen waren dabei allerdings unterschiedlich. Während Interviewproband/in A und B in ihren Beschreibungen vor allem die bessere und bewusstere Wahrnehmung von Schüler/innen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Achtsamkeit sowie der Fähigkeit, sich trotz des intensiveren Kontakts von den Schüler/innen beziehungsweise von anderen Menschen allgemein abzugrenzen, beschrieben haben, hat Interviewproband/in C vor allem eine Verbindung zwischen ihrer grundlegenden Werthaltung den Schüler/innen gegenüber und ihren Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs beschrieben. Im Zentrum stand dabei der Begriff Respekt, welcher oft mit der

ganzheitlichen Betrachtung der Schüler/innen, ihrer Nicht-Verurteilung, sowie mit der grundsätzlichen Akzeptanz der Schüler/innen einherging. Dies steht allerdings nicht in vollkommenem Gegensatz zu den Beschreibungen der Interviewproband/innen A und B, da auch diese ihre Erfahrungen mit Achtsamkeit mit der Beziehung zu den Schüler/innen und dahingehend mit einfühlsamen und verständnisvollem Verhalten den Schüler/innen gegenüber in Verbindung gebracht haben. Interessant dabei ist, dass alle Interviewproband/innen bei Äußerungen im Rahmen von zwischenmenschlichen Aspekten und Achtsamkeit immer wieder auf die persönliche Rolle und die Bedeutung der Selbstwahrnehmung beziehungsweise im Fall der Interviewproband/in C, auf den Umgang mit sich selbst verwiesen haben. Dies deutet darauf hin, dass die Fähigkeit zu einem höheren Bewusstsein über sich selbst auch ein reflektierteres Handeln in zwischenmenschlichen Kontakten ermöglicht. Abschließend scheint der Hinweis relevant, dass neben anderen Aspekten bei allen Interviewproband/innen die Beziehung zu den Schüler/innen eine wesentliche Bedeutung in Bezug auf die Auffassung ihrer Lehrer/innenrolle dargestellt hat.

5.3.4 Die Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag

In dieser Kategorie wurden Beschreibungen der Proband/innen zusammengefasst, welche sich auf die direkte Einbindung von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag bezogen haben. Dies scheint insofern relevant, da eine solche Integration als direkte Auswirkung der Erfahrungen der Proband/innen im Zusammenhang mit MBSR beziehungsweise dem Konzept der Achtsamkeit auf den Unterrichtsalltag betrachtet werden können. Hierbei ist in besonderem Maß darauf hinzuweisen, dass die Beschreibungen der Proband/innen recht unterschiedlich ausgefallen sind. Während Interviewproband/in B die Möglichkeit der Integration von Achtsamkeitsübungen in den Schulalltag vollkommen negiert hat, haben Interviewproband/in A und C die Möglichkeiten der Integration in sehr unterschiedlichem Ausmaß beschrieben. Interviewproband/in C beschreibt in dieser Hinsicht lediglich, das gemeinsame Durchführen von Beruhigungsminuten, also Phasen der Stille mit den Schüler/innen. Interviewproband/in A hingegen weist auf eine größere Anzahl an Möglichkeiten zur Integration von Übungen in seinen/ihren Schulalltag hin. Der/die Proband/in bezieht sich dabei auf Gelegenheiten für die eigene Praxis während der Pausen sowie auf einen gemeinsamen Meditationstermin mit Kolleg/innen pro Schulwoche. Außerdem beschreibt der/die Interviewproband/in A ebenso wie Interviewproband/in C die Durchführung von Achtsamkeitsübungen gemeinsam mit den Schüler/innen zu Beginn einer Unterrichtsstunde. An dieser Stelle kann weiterhin darauf hingewiesen werden, dass Interviewproband/in A und C die zunehmende Integration von Achtsamkeitsübungen in den Schulalltag befürworten würden.

5.3.5 Die Achtsamkeitspraxis der Proband/innen

In dieser Kategorie wurden die Beschreibungen der Proband/innen zur ihrer persönlichen Achtsamkeitspraxis zusammengefasst. Diese Kategorie scheint vor allem aufgrund der Angaben der Interviewproband/innen sinnvoll, nämlich dass die Auswirkungen ihrer Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit auf den Unterrichtsalltag bei mehr eigener Praxis höher seien. Allerdings hatten alle Interviewproband/innen zum Zeitpunkt des Interviews keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis. Die Proband/innen beschrieben, dass sie ihre regelmäßige Achtsamkeitspraxis einen phasenartigen Charakter hätte. Dabei würden sich Phasen des regelmäßigen Übens mit Phasen des Nichtübens abwechseln. Auslöser für Phasen des regelmäßigen Übens seien dabei laut Interviewproband/in B und C Phasen übermäßiger Belastung oder geringeren Wohlbefindens. Interviewproband/in A erklärte, dass er/sie grundsätzlich die Bestrebung hätte, täglich zu meditieren. Außerdem hatte Interviewproband/in A als Einzige/r Strukturen in seinem/ihrer Leben aufgebaut, die eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis unterstützen würden. Achtsamkeitsübungen die von allen Proband/innen erwähnt wurden waren der Body-Scan und die Atemmeditation. Abschließend kann darauf hingewiesen werden, dass Interviewproband/in A und B im Rahmen des Interviews auch Hindernisse und Ursachen für die unregelmäßige Achtsamkeitspraxis reflektiert haben. Im Zentrum standen dabei bei Interviewproband/in A unter anderem das Ausweichen vor der Konfrontation mit dem eigenen Gefühlszustand, bei Interviewproband/in B der Mangel an dem Bedürfnis nach einer regelmäßigen Achtsamkeitspraxis.

5.3.6 Ergebnisse der Interviewübergreifenden Analyse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen dieser Analyse die Auswirkungen der Teilnahme an einem MBSR-Kurs auf den Unterrichtsalltag der befragten Lehrpersonen in mehrere Ebenen eingeteilt werden konnten. Allerdings ist dabei zu erwähnen, dass die Unterteilung in die Ebenen *Aspekte der Präsenz*, *emotionale Aspekte*, *zwischenmenschliche Aspekte*, *die Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag* und *die Achtsamkeitspraxis der Proband/innen* nur bedingt voneinander getrennt werden können. Insbesondere die Ebenen *Aspekte der Präsenz*, *emotionale Aspekte* und *zwischenmenschliche Aspekte* stehen in einem besonders engen und wechselseitigen Verhältnis. Weiterhin muss an dieser Stelle der interpretative Charakter der Forschungsmethode nochmals hervorgehoben werden. Im Kontext der Forschungsmethode steht, wie bereits im Kapitel 5.1 näher erläutert, einerseits die Sinnkonstruktion der Interviewproband/innen durch ihre Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit, andererseits aber auch die Konstruktion einer zusammenführenden Theorie durch den/die Forscher/in. Im Hinblick darauf soll an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen werden, dass die oben dargestellte Analyse keinen Anspruch auf Wahrheitsfindung

stellt, sondern vielmehr ein weiterer Mosaikstein beim Versuch, menschliche Erfahrungen und deren Auswirkungen zu ergründen, sein soll. Dabei bietet diese Analyse nur eine mögliche Interpretation der vorliegenden Interviews und ist keinesfalls als vollständig zu betrachten. Dies gilt vor allem für die Berücksichtigung der Fülle an Informationen, welche durch die Interviews und die Offenheit der Interviewproband/innen erhoben werden konnten. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass sich die oben angeführten Analysen vor allem an Konzepten orientiert haben, welche bereits im theoriegeleiteten Teil dieser Arbeit erarbeitet wurden. Nichts desto trotz konnte im Rahmen der Analysen bei den Interviewproband/innen eine komplexe und schwer zu fassende Veränderung in der Qualität ihrer Erfahrungen durch die Teilnahme an einem MBSR-Kurs beziehungsweise durch die Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit festgestellt werden. Die vielschichtigen und individuellen Auswirkungen des Kurses auf die Erfahrungswelt der Interviewproband/innen beziehen sich dabei nicht ausschließlich auf den Unterrichtsalltag, sondern können vielmehr als grundlegende Veränderung in der Qualität von Erfahrungen verstanden werden. Die Basis dürfte dabei vor allem eine Veränderung in der Wahrnehmung von Bewusstseinsindrücken darstellen. Diese Veränderung wurde von den Interviewproband/innen meist als eine differenzierte und bewussteren Wahrnehmung von Bewusstseinsindrücken beschrieben, welche die Interviewproband/innen unter anderem dazu befähigen dürfte, zielorientierter und für ihre Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer Menschen angemessener zu agieren. Außerdem deuten die Beschreibungen darauf hin, dass der MBSR-Kurs eine Veränderung der Werthaltung gegenüber nicht beeinflussbaren Erfahrungen herbeigeführt und den Interviewproband/innen somit die Bewältigung von herausfordernden Situationen vereinfacht hat. Abschließend gilt es zu erwähnen, dass trotz der positiven Auswirkungen bei keinem der Interviewproband/innen eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis vorhanden war. Allerdings dürfte dies nicht zu einem gänzlichen Verlust der Veränderung in der Qualität der Erfahrungen geführt haben, sondern lediglich zu einer schwächeren Ausprägung dieser Veränderung.

5.3.6.1 Hypothesen zu den Auswirkungen des MBSR-Kurses auf den Unterrichtsalltag von Lehrpersonen, welche einen solchen Kurs besucht haben

- Der Besuch eines MBSR-Kurses führt zu mehr Präsenz im Sinne einer Erhöhung der Bewusstheit über Bewusstseinsindrücke im Unterrichtsalltag.
- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag ermöglicht ein zielorientierteres und für die eigenen sowie die Bedürfnisse anderer Menschen angemesseneres und in diesem Sinne bewussteres und reflektierteres Verhalten.
- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag sowie eine Veränderung in der Werthaltung gegenüber nicht beeinflussbaren Erfahrungen führt zu einer Stärkung des emotionalen Gleichgewichts, insbesondere in herausfordernden Situationen.

- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag sowie eine Veränderung in der Werthaltung gegenüber nicht beeinflussbaren Erfahrungen verbessert die Qualität zwischenmenschlicher Kontakte.
- Der Besuch eines MBSR-Kurses kann zur Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag führen.

6 Conclusio

In diesem Kapitel sollen der empirische und der theoriegeleitete Teil dieser Arbeit zu einer abschließenden Schlussfolgerung zusammengeführt werden.

Den Ausgangspunkt für die Erstellung dieser Forschungsarbeit stellte folgende Frage dar:

- Wie wirkt sich ein MBSR-Kurs aufgrund der subjektiven Einschätzung und Erfahrungen von befragten Lehrpersonen auf den Unterrichtsalltag aus?

Daraus ergaben sich weiterhin die Fragen:

- Wie kann der Begriff *mindfulness* beziehungsweise *Achtsamkeit* verstanden werden?
- In welcher Beziehung steht das Konzept der Achtsamkeit zum Schulwesen allgemein sowie im Speziellen zum österreichischen Schulwesen?
- In welcher Beziehung steht das Konzept der Achtsamkeit zum Konzept des Unterrichts?

Im Rahmen dieser Arbeit wurde dabei zuallererst festgestellt, dass das Konzept der Achtsamkeit grundsätzlich an einem Überfluss unterschiedlicher Definitionen leidet, wodurch eine wissenschaftlich repräsentative Beforschung des Konzepts nur schwer möglich ist. Dies bezieht sich allerdings nicht nur auf diese Arbeit, sondern auf Forschungen in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit allgemein. Dieser Problematik wurde im Rahmen der Arbeit durch eine eingehende Beschäftigung mit dem Konzept der Achtsamkeit und einer für diese Arbeit spezifischen und somit intersubjektiv nachvollziehbaren Definition des Konzeptes der Achtsamkeit begegnet. Die Auffassung dieser Arbeit orientiert sich dabei vor allem an den Beschreibungen von Grossman und Reddemann (2016) sowie von Schmidt (2015). Zentral ist dabei die Auffassung von Achtsamkeit als eine Form der *inneren Haltung*, welche

- vor allem durch die Übung und Pflege eines hohen Ausmaßes an Präsenz, das bedeutet Bewusstheit über die Bewusstseinsindrücke des jeweiligen Augenblicks,
- sowie durch die Übung und Pflege einer inneren Einstellung, welche auf einem spezifischen Set an kulturellen Werten basiert, mit welcher den Bewusstseinsindrücken des jeweiligen Augenblicks begegnet wird, gekennzeichnet ist.
- Dieses Set an Werten beinhaltet dabei in dieser Arbeit, wie bereits in Kapitel 2.6 ausgeführt, folgende Werte: *Mitgefühl* (nicht zu verwechseln mit dem Begriff Mitleid), *Mitfreude*, *Freundlichkeit*, *Gleichmut*, *Großzügigkeit*, *Toleranz*, *Mut*, *Akzeptanz*, *Geduld* und *Offenheit*.

Achtsamkeit wird in diesem Sinne als Kultur beziehungsweise als eine grundlegende Einstellung zum Leben verstanden. Weiterhin konnte geklärt werden, dass eine solche Auffassung von Achtsamkeit aufgrund der gesetzlichen Vorgaben wie beispielsweise des Lehrplanes oder des Schulorganisationsgesetzes in hohem Einklang mit dem österreichischen Schulsystem steht und somit kein Konflikt in Bezug auf die Integration des Konzeptes der Achtsamkeit in das österreichische Schulwesen vorliegt. Außerdem ließ sich feststellen, dass die in dieser Arbeit vertretene Auffassung der *inneren Haltung der Achtsamkeit* auch in engem Zusammenhang mit aktuellen pädagogischen Anforderungen steht. Dies betrifft dabei sowohl die Lehrperson als auch Schüler/innen. Aufgrund der ursprünglichen Forschungsfrage dieser Arbeit standen jedoch jene Aspekte im Vordergrund, welche auf eine Verknüpfung zwischen einer *inneren Haltung der Achtsamkeit* und dem Handeln von Lehrer/innen im Unterricht hindeuteten. Dabei zeigte sich, dass neben der Wichtigkeit einer ausgeprägten inhaltlichen Kompetenz von Lehrer/innen die ständige Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen von Lehrer/innen für einen qualitativ hochwertigen Unterricht ebenso unerlässlich ist. Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass die Beziehung zu den Schüler/innen, welche von der Selbst- und Sozialkompetenz des/der Lehrer/in direkt abhängig ist, in der Literatur als wesentlicher Baustein für qualitativ hochwertigen Unterricht identifiziert wurde. Andererseits scheint die Selbstkompetenz einer Lehrperson, insbesondere im Hinblick auf die Beziehung zu sich selbst und der daraus folgende emotionale Zustand, ein wesentlicher Aspekt unterrichtlichen Handelns zu sein. An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Ausführungen dieser Arbeit keineswegs die Notwendigkeit einer ausgeprägten Fachkompetenz für qualitativ hochwertigen Unterricht geringschätzt. Die Forschungsfrage bezieht sich lediglich auf einen anderen spezifischen Bereich des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen. Um den Zusammenhang zwischen dem unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen und der *inneren Haltung der Achtsamkeit* zu erforschen wurde MBSR als Intervention ausgewählt. Die Gründe für die Auswahl des MBSR-Programms liegen dabei vor allem in seiner breiten wissenschaftlichen Fundierung sowie in der lokalen Verbreitung und sagt nichts über die Qualität von alternativen Programmen aus. Aufgrund der geringen Zugänglichkeit waren die Kriterien für Interviewproband/innen lediglich:

- Anstellung als Lehrer/in für Kinder und Jugendliche im Alter von 10-19 Jahren.
- Erfolgreiche Teilnahme an einem MBSR-Kurs.

Dies führte dazu, dass die Interviewproband/innen in Bezug auf ihre Vorerfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit eine relativ heterogene Gruppe darstellten. Nichts desto trotz konnten die Ausführungen aus dem Kapitel 3, welche sich auf die Nähe zwischen unterrichtlichem Handeln und der *inneren Haltung der Achtsamkeit* bezogen, im Wesentlichen bestätigt werden. Die Analyse der Interviews zeigt dabei, dass die Proband/innen in ihrem

Unterrichtsalltag aufgrund ihrer Teilnahme an einem MBSR-Kurs vor allem Veränderungen in Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenzen wahrgenommen haben. Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Interviewproband/innen im Zusammenhang mit dem Konzept der Achtsamkeit einerseits Zustände erhöhter Achtsamkeit beschrieben, andererseits lassen die Ausführungen der Proband/innen zum Konzept der Achtsamkeit ebenso auf eine grundlegende Haltung dem Leben gegenüber, auf Basis spezifischer Werte, schließen. Im Zentrum stehen dabei vor allem die Beziehung zu sich selbst, insbesondere in Bezug auf emotionale Aspekte und den Umgang mit Bewusstseinsindrücken und deren Einfluss auf das eigene Verhalten sowie zwischenmenschliche Aspekte. Im Rahmen der zwischenmenschlichen Aspekte steht dabei eine einfühlsame und verständnisvolle Haltung den Schüler/innen gegenüber im Mittelpunkt. Dies korreliert wiederum eng, allerdings nicht zur Gänze, mit den in dieser Arbeit beschriebenen Grundwerten der *inneren Haltung der Achtsamkeit*.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass *Achtsamkeit* in dieser Arbeit als eine Form der *inneren Haltung* verstanden wird. Diese *innere Haltung* steht in engem Zusammenhang mit den Anforderungen des Schulwesens allgemein sowie dem österreichischen im Speziellen. Weiterhin dürfte eine *innere Haltung der Achtsamkeit* auf Seiten der Lehrperson positiv zur Qualität des Unterrichts beitragen. Diese Schlussfolgerung ergibt sich einerseits aus der aktuellen Literatur und andererseits aus dem empirischen Teil dieser Arbeit. Im Hinblick auf die Rechtfertigung einer solchen Schlussfolgerung kann an dieser Stelle auf Egger (2010, S. 249) verwiesen werden. Der Autor konstatiert dabei: „Bildungs-, Schul-, und Unterrichtsqualität sind letztlich nur von den für den Unterricht verantwortlichen und im Unterricht direkt betroffenen Personen gestalt- und erfahrbar.“ Dies bedeutet, dass unter anderem die Erforschung der Erfahrungswelt von Lehrpersonen einen angemessenen Teil-Indikator für die Beurteilung von Unterrichtsqualität darstellt. Weiterhin konnte auf Basis der durchgeführten Interviews festgestellt werden, dass die Teilnahme an einem MBSR-Kurs die Entwicklung der Persönlichkeit der Lehrperson begünstigt und dies für die Proband/innen erfahrbare Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag hatte. Diese Erfahrungen waren vor allem vom Transfer der *inneren Haltung der Achtsamkeit* in den Arbeits-/Unterrichtsalltag gekennzeichnet. Dieser Transfer bezieht sich dabei auf die folgenden und in Kapitel 5.3.6.1 aufgestellten Hypothesen:

- Der Besuch eines MBSR-Kurses führt zu mehr Präsenz im Sinne einer Erhöhung der Bewusstheit über Bewusstseinsindrücke im Unterrichtsalltag.
- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag ermöglicht ein zielorientierteres und für die eigenen sowie die Bedürfnisse anderer Menschen angemesseneres und in diesem Sinne bewussteres und reflektierteres Verhalten.

- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag, sowie eine Veränderung in der Werthaltung gegenüber nicht beeinflussbaren Erfahrungen führt zu einer Stärkung des emotionalen Gleichgewichts, insbesondere in herausfordernden Situationen.
- Mehr Präsenz im Unterrichtsalltag, sowie eine Veränderung in der Werthaltung gegenüber nicht beeinflussbaren Erfahrungen verbessert die Qualität zwischenmenschlicher Kontakte.
- Der Besuch eines MBSR-Kurses kann zur Integration von Achtsamkeitsübungen in den Unterrichtsalltag führen.

Abschließend muss an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Aufstellung dieser Hypothesen keinen Anspruch auf Wahrheit stellt, sondern eine mögliche Interpretation der Beschreibungen der Interviewproband/innen zu ihren Erfahrungen bietet. Weiterhin sollen diese Hypothesen vielmehr als Anstoß und Grundlage für weitere Forschungen in Bezug auf das Konzept der Achtsamkeit im Kontext von Schule und Unterricht dienen. Weitere Forschungsmöglichkeiten wären dabei beispielsweise die Arbeit mit einer repräsentativen Anzahl an Proband/innen oder auch die Einbeziehung der Wahrnehmung der Schüler/innen zu Lehrpersonen, welche an einem MBSR-Kurs teilgenommen haben. Aus Sicht dieser Arbeit würde eine weitere qualitative Erforschung der Thematik als ebenso sinnvoll betrachtet werden. Dies gilt vor allem unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Persönlichkeit einer Lehrperson, welche durch die Einführung in das Konzept der Achtsamkeit und der Beschäftigung damit ausgelöst werden können. Diese sind vielschichtig und dementsprechend oft verdeckt und erfordern somit die eingehende Beschäftigung mit einer Person.

7 Literaturverzeichnis

- § 2. *Aufgabe der österreichischen Schule.* (22. August 2018). Abgerufen am 22. August 2018 von RIS - Rechtsinformationssystem: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html>
- Altner, N. (2006). *Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik.* Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Awasthi, B. (2013). Issues and perspectives in meditation research: In search for a definition. *Frontiers in Psychology*(3), S. 613. doi:10.3389/fpsyg.2012.00613
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), S. 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- BMBWF. (24. September 2018). *Rechtsinformationssystem.* Von Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> abgerufen
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen.* Weinheim/München: Juventa.
- Burkhard, G. (2017). *Der achtsame Lehrer. Achtsamkeit entwickeln - Haltung verändern - Beziehung neu gestalten.* Hamburg: AOL Verlag.
- Byrne, H. G. (2016). *The Here-and-Now Habit: How Mindfulness can help you break unhealthy habits once and for all.* Oakland: New Harbinger Publications.
- Cardoso, R., De Souza, E., Camano, L., & Leite, J. R. (2007). Prefrontal Cortex in Meditation: When the Concrete Leads to the Abstract. A schematically hypothesis, concerning the participation of the logic for "logic relaxation". *Neuro Quantology*, 5(2), S. 233-240. doi:10.14704/nq.2007.5.2.131
- Cardoso, R., Sales, E., Centurione, L., Bazzarella, M. S., & Nakamura, M. U. (2016). Operational Definition: The "Achilles Heel" of Meditation. *Neuro Quantology*, 14(2), S. 433-438. doi:10.14704/nq.2016.14.2.956
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldmann, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M., & Kuyken, W. (29. Dezember 2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), S. 990-999. doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>
- Dietrich, A. (2003). Functional neuroanatomy of altered states of consciousness: The transient hypofrontality hypothesis. *Consciousness and Cognition*, 12(2), S. 231–256. doi:10.1016/S1053-8100(02)00046-6
- Duden.* (12. September 2018). Von Duden | Achtsamkeit | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Achtsamkeit> abgerufen
- Duden.* (12. September 2018). Von Duden | Bewusstsein | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bewusstsein> abgerufen

- Duden*. (12. September 2018). Von Duden | Aufmerksamkeit | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aufmerksamkeit#Bedeutung1> abgerufen
- Duden*. (12. September 2018). Von Duden | Reaktiv | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Reaktiv> abgerufen
- Duden*. (13. September 2018). Von Duden | Erfahrung | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Erfahrung> abgerufen
- Duden*. (24. September 2018). Von Duden | Humanität | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Humanitaet> abgerufen
- Egger, K. (2010). Zeitgemässe Sporterziehung. In M.-T. Schönbacher, R. Becker, A. Hollenstein, & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 241-252). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Eifring, H. (2016). *Asian traditions of meditation*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Elsholz, J., & Keuffer, J. (2012). Achtsamkeit im Bildungssystem. In M. Zimmermann, C. Spitz, & S. Schmidt (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S.H. des Dalai Lama* (S. 149-164). Bern: Verlag Hans Huber.
- Erlinghagen, M., Körber, D., Dobos, G., Cramer, H., & Altner, N. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), S. 157-166. doi:<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11612-018-0417-7>
- Frey, U. (2015). *Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Herausforderung am Übergang zwischen Schule und Ausbildung*. Berlin: LIT Verlag.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Vandenhoeck & Ruprecht. doi:10.13109/9783666701726
- Grossman, P., & Reddemann, L. (10. Mai 2016). Achtsamkeit. Wahrnehmen ohne Urteilen - oder ein Weg, Ethik in der Psychotherapie zu verkörpern? *Psychotherapeut*, S. 222-228.
- Grundrechte der Europäischen Union*. (kein Datum). Abgerufen am 28. September 2018 von <https://www.justiz.gv.at/web2013/home/verfassungsdienst/grund--und-menschenrechte/grundrechte-der-europaeischen-union~2c94848b60c168850160df6c02d34cc1.de.html>
- Hartigan, B. F. (7. März 2017). Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students. *Childhood Education*, 93(2), S. 153-158. doi:10.1080/00094056.2017.1300494
- Hawkins, K. (2017). *Mindful Teacher Mindful School. Improving Wellbeing in Teaching & Learning*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Melbourne: Sage.

- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Bobingen: Kallmeyer/Klett.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2016). Kernpunkte guten Unterrichts: Ein summarischer Überblick. In B. Schader (Hrsg.), *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand-und Arbeitsbuch* (S. 34-35). Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Herrman , C., Pühse, U., Seiler, S., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*(3), S. 6-26.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness* (revised Ausg.). Bantam Books.
- Kabat-Zinn, J. (28. Oktober 2015). Mindfulness. *Orthogonal Rotation in Consciousness*, S. 1481-1483. doi:<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kabat-Zinn, J., Santorelli, S. F., Meleo-Mayer, F., & Koerbel, L. (2017). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Authorized Curriculum Guide. Abgerufen am 31. August 2017 von <https://www.umassmed.edu/globalassets/center-for-mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf>
- Kaltwasser , V. (2018). *Persönlichkeit und Präsenz: Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim Basel: Beltz.
- Kemeny, M. E., Cullen, M., Foltz , C., Jennings, P., Gillath, O., Wallace, A. B., . . . Ekman, P. (April 2012). Contemplative/Emotion Training Reduces Negative Emotional Behavior and Promotes Prosocial Responses. *Emotion*, 12(2), S. 338–350. doi:doi:10.1037/a0026118
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), S. 519-528. doi:10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
- Kirk, M., & Boon, B. (2015). *Hatha Yoga : Komplett illustriertes Standardwerk*. München: Copress. Abgerufen am 5. April 2018 von <http://web.b.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEyODMxNzNfX0FO0?sid=ec53c9f1-ac0c-4bb4-a698-1e32c256656f@sessionmgr104&vid=0&format=EK&rid=1>
- Kobusch, A. B. (5. August 2014). Achtsamkeit in der Schule durch ein professionsbezogenes Achtsamkeitstraining für LehrerInnen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(3), S. 253-271. doi:10.1007/s11612-014-0253-3
- Köck, C., Huber, H., & Leitgeb, B. (2. November 2011). *Theravada Schule der Österreichisch Buddhistischen Religionsgesellschaft*. Abgerufen am 12. Dezember 2018 von Einsichtsdialo: <https://www.theravada-buddhismus.at/programm/einsichtsdialo/>
- Manna, A., Raffone, A., Perrucci, M. G., Nardo, D., Ferretti, A., Tartaro, A., . . . Romani, G. L. (16. März 2010). Neural correlates of focused attention and cognitive monitoring in meditation. *Brain Research Bulletin*, 82(1), S. 46-56. doi:10.1016/j.brainresbull.2010.03.001
- MBSR & MBCT. (10. Dezember 2018). Abgerufen am 10. Dezember 2018 von Stressbewältigung durch Achtsamkeit „Mindfulness-Based Stress Reduction“: <https://mbsr-mbct.at/>

- McMahan, D. L., & Braun, E. (2017). Introduction-From Colonialism to Brainscans: Modern Transformations of Buddhist Meditation. In D. L. McMahan, & E. Braun (Hrsg.), *Meditation, Buddhism, and Science* (S. 1-20). New York: Oxford University Press.
- Moodle. (03. November 2014). Abgerufen am 08. Februar 2018 von 2014W 350103-1 Qualitative Forschungsmethoden (Lehramt) - Abt. C: https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/1586175/mod_folder/content/0/2Einheit_Interview.pdf?forcedownload=1
- Nyanaponika. (1950). *Satipatthāna Sutta. Der Heilsweg buddhistischer Geistesschulung. Die Lehrrede von der Vergewärtigung der Achtsamkeit*. Verlag Christiani: Konstanz.
- Oxford Dictionaries. (12. September 2018). *English Dictionary, Thesaurus, & grammar help | Oxford Dictionaries*. Von awareness | Definition of awareness in English by Oxford Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/awareness> abgerufen
- Oxford Dictionaries. (12. September 2018). *English Dictionary, Thesaurus, & grammar help | Oxford Dictionaries*. Von Definition of mindfulness in English by Oxford Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/mindfulness> abgerufen
- Oxford Dictionaries. (12. September 2018). *English Dictionary, Thesaurus, & grammar help | Oxford Dictionaries*. Von attention | Definition of attention in English by Oxford Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/attention> abgerufen
- Oxford Dictionaries. (13. September 2018). *English Dictionary, Thesaurus, & grammar help | Oxford Dictionaries*. Von sensation | Definition of sensation in English by Oxford Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/sensation> abgerufen
- Oxford Dictionaries. (13. September 2018). *English Dictionary, Thesaurus, & grammar help | Oxford Dictionaries*. Von orientation | Definition of orientation in English by Oxford Dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/orientation> abgerufen
- Pons. (12. September 2018). Von Englisch » Deutsch-Wörterbuch: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=mindfulness&l=deen&in=&lf=de> abgerufen
- Pons. (12. September 2018). Von Englisch » Deutsch-Wörterbuch: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=Awareness&l=deen&in=&lf=de> abgerufen
- Pons. (12. September 2018). Von Attention | Englisch » Deutsch | PONS: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=Attention&l=deen&in=&lf=de> abgerufen
- Pons. (12. September 2018). Von non-judgemental | Englisch » Deutsch | PONS: https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=non-judgemental&l=deen&in=ac_en&lf=de abgerufen
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (1. März 2016). Teacher Stress: What it is, Why it's important, How it can be alleviated. *Theory into practice*, 55(2), S. 104-111. doi:10.1080/00405841.2016.1148986
- Rechtschaffen, D. (2016). *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Rünger, D., & Wood, W. (2016). Psychology of Habit. *Annual Review of Psychology*(67), S. 289–314. doi:10.1146/annurev-psych-122414-033417

- Rupprecht, S. (2015). *Achtsamkeit macht Schule. Wie Achtsamkeit im Schulalltag helfen kann*. Wiesbaden: Universum Verlag GmbH.
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), S. 68–78.
- Schmidt, S. (2015). Der Weg der Achtsamkeit. Vom historischen Buddhismus zur modernen Bewusstseinskultur. In B. Hölzel , & C. Brähler, *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 21-42). München: O.W. Barth.
- Sharf, R. H. (2017). Is Mindfulness Buddhist? (And Why It Matters). In D. L. McMahan , & E. Braun (Hrsg.), *Meditation, Buddhism and Science*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: SAGE .
- Spitz, C. (2012). Achtsamkeit im Kontext des Bewusstseins. In M. Zimmermann, C. Spitz, & S. Schmidt (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S.H. des Dalai Lama* (S. 263-276). Bern: Verlag Hans Huber.
- Vogelsang, H. (2016). *Gute Lehrer können auch erziehen. Ein Plädoyer für Lehrer mit Beziehungskompetenz und Führungsqualitäten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Educatio: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*(27), S. 103-134. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (16. September 2014). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, S. 57-69. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Whitaker, T. (2009). *Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Abgerufen am 24. September 2018 von [//www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht](http://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht)
- Wolff, T. J. (2012). *Was bewirkt Achtsamkeitsmeditation?. Altbuddhistische Meditation im Blick der Psychologie*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Zaiser, R. (2018). *Der Siegeszug der Kompetenzen. Schulreform, Wirtschaft und Gesellschaft*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Der Achtfache Pfad – Achtsamkeit und Spiritualität im Buddhismus	27
Abbildung 2 Der Kreislauf meditativer Übung	39
Abbildung 3 Übersicht: Achtsamkeitstraining für Lehrerinnen nach Kemeny et al.....	65
Abbildung 4 Kernpunkte achtsamkeitsbasierter Trainingsprogramme	76

9 Anhang

9.1 Transkripte

9.1.1 Transkript A

- 1 A: Kannst du mir vielleicht so einfach einmal von deinem Schultag heute erzählen?
2 Warst...ähm...Ich nehme an, du warst heute in der Schule?
- 3 B: Ich war in der Schule ja.
- 4 A: Mhm.
- 5 B: Um (anonymisiert) begonnen. Ich habe vier Unterrichtsstunden gehabt (anonymisiert) und
6 für mich war es insofern...ah...ein chilliger Tag, weil ich nur vier Stunden gehabt habe, aufge-
7 teilt auf sechs Stunden, das heißt ich habe eine Stunde Unterricht gehabt, also ich habe schon
8 einmal später angefangen, habe dann eine Stunde Unterricht gehabt und dann zwei Stunden
9 Pause gehabt und dann noch drei Stunden und da ist dazwischen die Mittagspause und das
10 ist eigentlich recht entspannt. Ich war die letzte Woche krank, dadurch habe ich heute ein paar
11 organisatorische Sachen auch geklärt mit der Direktion (anonymisiert). Ah ich bin schon lange
12 an der Schule über zwanzig Jahre und ah von daher bin ich irgendwie alteingesessen und ich
13 wollte nur sagen, heute war so wieder ein Andocktag für mich, weil jetzt davor war ich ah äh
14 krank, davor war ich auf Seminar drei Tage und ich habe so das Gefühl ich komme überhaupt
15 nicht zum Unterrichten und das war heute mal ganz angenehm wieder einmal die Schüler zu
16 sehen.
- 17 A: Ok verstehe.
- 18 B: Und ich habe in der ersten Stunde habe ich (anonymisiert), aber interessante Runde. Ich
19 habe bisschen Sorge gehabt, wegen meiner Stimme, weil ich merke, sie ist noch ein bisschen
20 belegt und habe deswegen gedacht ich werde einen kleinen Film zeigen, so zehn Minuten,
21 damit ich nicht so viel reden muss und das habe ich dort gemacht und da bin ich jetzt ein
22 bisschen mit....mit...mit....mit einem oder zwei Filmen hab auch...auch ein bisschen hausie-
23 ren gegangen, weil das war ein bisschen meine Strategie für heute. (schaut aufmerksam auf
24 Notizen, die ich mir mache)
- 25 A: Kann sein, dass ich mir manchmal, entschuldige für die Unterbrechung, ein bisschen was
26 dazu schreibe, dass ich dann nachher,
- 27 B: Ja sicher, jederzeit.
- 28 A: wenn ich nachfrage vergesse, nicht vergesse, ja?

29 B: und...da habe ich das ein bisschen genützt (anonymisiert) und ich habe mir gedacht, das
30 kann man immer irgendwie einbauen oder einfließen lassen (anonymisiert), weil da gibt es
31 viele Brücken dazu (anonymisiert) und lustigerweise habe ich den gleichen Film dann auch in
32 (anonymisiert) verwendet (anonymisiert) und da habe ich dann ehrlich gesagt dann, das nur
33 zum Teil dann umgesetzt, weil ich mich mit was anderem dann hab ablenken lassen, was ich
34 aber wichtig gefunden habe, weil sie sich aufgeregt haben über eine Kollegin ah oder ah eine
35 Schülerin hat sich recht aufgeregt über eine Kollegin, die sie halt irgendwie abgeschaselt hat,
36 weil da gings um einen Schularbeitentermin und die Schülerin hat halt irgendwie der Profes-
37 sorin mitgeteilt, dass sie da kran, dass sie da nicht da ist, weil sie einen Arzttermin hat und ich
38 habe die Situation einfach witzig gefunden und habe gesagt, sie sollen das einmal spielen,
39 das Gespräch und wie sie mit der Lehrerin da interagiert, weil die Schülerin ist an sich eine
40 Liebe aber eine, die so ein bisschen frech daher kommt und ich wollte ihr ein bisschen vor
41 Augen führen, dass die Reaktion der Lehrerin auch vielleicht ein bisschen was mit dem zu tun
42 hat, wie sie auf sie zugeht und das war ehrlich gesagt eher improvisiert, dieser Teil ah und hab
43 ich das sie spielen lassen und hab dann noch bisschen mit ihnen analysiert, dass in der Kom-
44 munikation, dass da die Sachebene gibt aber auch eine Beziehungsebene und, und das, dass
45 man damit verschiedenen Ohren hört, da hab ich so ein bisschen angedeutet, dieses Modell
46 von Schulz von Thun.

47 A: Ja, ja.

48 B: ah mit Beziehungsohr und so, und das haben sie irgendwie ganz, ganz gut aufgenommen,
49 dann habe ich erst zum Schluss dann den geplanten Film gezeigt und habe sie dann nur an-
50 schließend an das Thema zu dem ichs bei ihnen gezeigt hab, gefragt (anonymisiert), weil das
51 war so, das was uns die letzten zwei, drei Stunden beschäftigt hat (anonymisiert), also sie
52 haben das, sie haben das ganz gut einordnen können, das war mir wichtig.

53 A: Den Kern der Sache?

54 B: Ja, ich werde damit dann weiterarbeiten, ja, und dann habe ich noch ah eine Stunde gehabt
55 in der (anonymisiert) und ich habe ihnen auch eine kurze Doku gezeigt, eben auch um meine
56 Stimme ein bisschen zu schonen, ahm allerdings eine andere Doku (anonymisiert) und dann
57 habe ich noch eine Stunde gehabt (anonymisiert).

58 A: Ahm, ist das ein normaler Schultag bei dir?

59 B: Nein, es ist eher ein chilliger Tag. Ah am (anonymisiert) ist es so, da habe ich neun Stunden
60 und da habe ich auch größere Gruppen und da ist es ein bisschen anstrengender, weil es
61 weniger Pausen gibt und weil ich mit den größeren Gruppen auch nicht so individuell arbeiten
62 kann, aber grundsätzlich ah ist es jetzt nicht ganz untypisch. (anonymisiert).

63 A: Mich würde noch interessieren, ähm, jetzt hast du schon Vieles von dem Inhalt erzählt, ähm
64 den du machst, das finde ich sehr interessant, für mich...Wie hängt das mit deiner Vorstellung
65 von Lehrer sein zusammen? Also du wirst ja wahrscheinlich eine Vorstellung davon haben,
66 was es für eine Bedeutung hat

67 B: Ja, ja.

68 A: Lehrer zu sein?

69 B: Das Lehrer sein ist hauptsächlich Beziehungsarbeit, ja.

70 A: Ok.

71 B: Hauptsächlich geht's darum, zu den jungen Menschen irgendeine Beziehung aufzubauen
72 und ich merke, dass dort wo das gut gelingt, dann rennt der Rest von alleine. Ja? Natürlich
73 gibt's andere Geschichten auch. Es geht auch darum Inhalte zu vermitteln. Es geht auch da-
74 rum Werte zu vermitteln (anonymisiert). Aber das haut alles nicht hin, wenn ich mich dort nur
75 reinstelle und, und so quasi die Schüler nicht anschau und versuche da irgendein Programm
76 zu machen und nicht auf die Leute eingehe. Und die Versuchung ist manchmal da, wenn man
77 im Stress ist, äh, wenn die Gruppe groß ist, wenn die Vorbereitung schlecht ist, oder wenn
78 man sich unsicher ist, dann ist eine gewisse Gefahr da, dass man jetzt irgendwie versucht,
79 irgendwie zu funktionieren, oder irgendwie da irgendwie ein Programm durchzuziehen oder
80 wenn der Inspektor da ist, das wäre auch noch eine Gefahr, ah oder der Direktor zuschaut
81 oder so, also wenn sich von außen jemand einmischt oder wenn eine Leistungsfeststellung
82 ins Haus steht, dann könnte man auch in Versuchung kommen. Also wenn man das Gefühl
83 hat, man muss jetzt irgendein Ziel erreichen. Ja? Ah, aber...

84 A: Und das hat aber nicht mit deiner Vorstellung von Lehrer sein zu tun oder? Wenn ich das
85 jetzt richtig verstanden habe.

86 B: Ah, naja das gehört natürlich auch dazu manchmal, dass man vielleicht, ah, irgendwie den
87 Schülern irgendetwas beibringen muss oder, dass die irgendwie die Matura schaffen sollen,
88 so, aber es ist jetzt nicht im Vordergrund.

89 A: Ok.

90 B: Ja? Was schon im Vordergrund ist für mich, ist, ich möchte, ich möchte schon, ah, inhaltlich
91 auch arbeiten mit ihnen, also ich möchte mich nicht als Kumpel jetzt zu ihnen setzen, dafür bin
92 ich schon zu alt. Ja?

93 A: Ja.

94 B: Das haut nicht hin. Das hat vielleicht in den ersten paar Jahren ein bisschen funktioniert
95 würde ich sagen. Ja? Dass man so als, als Kollege irgendwie so ein bisschen, ah, da zuwe

96 haut, ah, sag ich einmal, aber das, das geht jetzt nicht mehr und will ich auch eigentlich nicht
97 und von daher ist das, ja, also über die, über die Beziehung dann ins Gespräch zu kommen
98 und, und, und ja eigentlich geht's um, weiß nicht, so bisschen ihnen zu helfen bei ihrer Ent-
99 wicklung oder bei ihrer, bei ihrer Sinnsuche oder bei ihren Fragen. Wenn's, wenn's gelingt ja?
100 Wobei ich das eher so sehe, dass man da immer was ermöglichen kann aber man kann es
101 nicht erzwingen, ja? Ob da eine Türchen aufgeht oder nicht oder ob der, der (anonymisiert)
102 dann dort lieber auf sein Handy schaut, und sagt, er klingelt sich morgen wieder ein, das, das
103 weiß man nie so genau.

104 A: Ok das heißt ahm, Beziehung?

105 B: Beziehung ist eigentlich der Schlüssel, ja? Interessanterweise. Ist glaube ich jetzt keine
106 Neuigkeit, aber, aber es ist, aus der Erfahrung, es ist einfach so.

107 A: Und wie, wie soll ich sagen? Wie äußert sich das? Ja? Ahm wie, wie ermöglichst du diese
108 Beziehung? Wie?

109 B: Indem ich die Schüler mag (lacht). Normalerweise, ja? Oder indem ich irgendetwas in ihnen
110 finde, was ich mag. Das gelingt manchmal nicht so gut, ja? Also wenn das irgendwie so Krät-
111 zen sind oder so (lacht), wenn der Ausdruck gestattet ist, ah die mich halt irgendwie nerven
112 oder herausfordern, dann ist das schwieriger ja? Und, und es ist dann der Unterricht auch
113 irgendwie schlechter, also irgendwie, das ist zumindest mein Bild, ja? Aber wenn ich das Ge-
114 fühl habe ok, es ist eine gewisse Ebene da, eine gewisse Sympathie und wir müssen jetzt
115 nicht irgendwelche Machtspiele da machen oder so, dann, dann sind die relativ dankbar, auch
116 für Inhalte, weil sonst wird's eh fad. Wir können jetzt nicht eine Stunde lang anschauen und
117 sagen, hah das Wetter hah? Herr Fessor, Wochenende oder es wird ja fad, nicht? Und auch
118 wenn's ja also irgendwie eigentlich sind sie dann eh recht dankbar, wenn man dann mit irgend-
119 einem Aufhänger dann daherkommt. Und meine Erfahrung ist, dass es immer gut ist, wenn
120 ich einen guten Aufhänger habe, aber dann nicht zu sehr an dem hänge, was ich damit jetzt
121 transportieren will sondern eher hellhörig bin, was für sie da an dem interessant sein könnte,
122 also die Ablenkungen f.., also ich gehe gerne mit der Energie, wenn die Schüler irgendein
123 bestimmtes Thema haben, dann ist das meistens spannender, als das was ich vorbereitet
124 habe, was nicht heißt, dass ich nicht damit in der nächsten Stunde komme, ja? Und irgend-
125 wann einmal machen wir dann das auch, ja? Ahm aber ich bin immer froh, wenn sie mit irgen-
126 detwas kommen, was sie spontan interessiert (anonymisiert). Ah und dann entstehen ganz
127 interessante Diskussionen, ja? Das ist so (anonymisiert) weil, das darf man eigentlich gar nicht
128 laut sagen, dass man dafür bezahlt wird (lacht). Und kann man auch nicht so planen, gö?
129 Ergibt sich halt so, weil ich in der Schule schon lange bin. Also ich habe angefangen, da war
130 es viel schwieriger zum Teil. (anonymisiert) (kurze Stille) Einmal ist der Direktor in meinem
131 ersten Dienstjahr in eine Stunde von mir, unangekündigt reingeplatzt, weil er nur eine Klasse

132 gesucht hat, um einen Schüler für den Halbttag zu parken oder, dass der einmal schnuppern
133 kann. Und er hat intuitiv gesagt: „Aso, da ist eine Supplierstunde.“ (lacht) Weil er davon aus-
134 gegangen ist, wenn’s da so zugeht, ist es sicher eine Supplierstunde und ich habe ihm, ich
135 wollte nicht widersprechen. Und die Schüler haben dann gesagt: „Herr Fessor? Haben sie jetzt
136 den Direktor angelogen?“, und ich habe gesagt: „Nein ich wollte es nur nicht kompliziert ma-
137 chen.“ (lacht) Und ich habe dann gesagt: „Nein nein, die Schülerin, die kann eh da bleiben, wir
138 binden die gleich ein und das geht schon.“ Ich habe da irgendeine Gruppenarbeit mit ihnen
139 gemacht oder so. Ja...Also es ist viel Vertrauen da, von der Direktion und von der Administra-
140 tion, (anonymisiert).

141 A: Ahm...Jetzt würde mich interessieren, ob sich ahm dieses Bild von, vom Unterrichten und
142 vom Lehrer sein ahm mit dem MBSR-Kurs, du hast ja irgendwann einen MBSR-Kurs absol-
143 viert.

144 B: Ja.

145 A: Ob sich das verändert hat, ja? Ob das ahm für dich da, ob du da einen Bezug herstellen
146 kannst?

147 B: Ok. Also es ist natürlich jetzt ein bisschen historisch schwer aufzudröseln.

148 A: Ja.

149 B: Ja?

150 A: Vollkommen egal.

151 B: Weil, weil das zehn Jahre her ist, dass ich diesen MBSR-Kurs das erste Mal gemacht habe.
152 Erstens. Zweitens, ahm, habe ich davor auch schon mit Meditation und so gearbeitet?

153 A: Ah?

154 B: experimentiert.

155 A: Ahm kannst du mir das ah noch genauer beschreiben? Auch was davor war, das interessiert
156 mich.

157 B: Ja, also ich habe eigentlich schon parallel zu meinem Studium, habe ich schon ein gewis-
158 ses, haben mich, haben mich so spirituelle Dinge schon interessiert, beschäftigt, umgetrieben
159 und ich habe so quasi ah, mich sehr für die Weltreligionen interessiert und Yoga, Buddhismus,
160 das, das war, war für mich schon parallel zum (anonymisiert) Studium irgendwie, waren das
161 schon so wichtige Größen. Und als ich dann angefangen habe zu unterrichten, dann war das
162 so im Hintergrund, habe ich da schon eine gewisse Praxis, könnte man sagen gehabt. Ja?
163 Also von daher ahm.

164 A: Ahm was hast du da für eine Praxis gemacht?

165 B: Es war, puh, ich war...in einer Gruppe könnte man sagen, die sich mit Yoga beschäftigt hat.
166 Auf eine recht intensive Art und, wobei das aber nicht Yoga war so im klassischen Sinn,
167 wie man es vielleicht heute kennt aus den Studios, Hartha Yoga, sondern eher diese mentale
168 Orientierung, so im Sinne der, der, des, der hinduistischen...Lehre von, was weiß ich, Raja
169 Yoga, Shnara Yoga, Bhakti Yoga, Karma Yoga, also das ist eher so eine, eine Lebensphilosophie
170 und da war ein Teil eben auch kontemplative Praxis im Sinne von Konzentrationsübungen
171 oder auch, ich habe auch aus der christlichen Tradition das, das, das kontemplative Gebet,
172 also so im Sinne von Herzensgebet, wie man es in der Ostkirche kennt...praktiziert, also
173 wo man sich einfach hinsetzt und innerlich was wiederholt oder so zur Ruhe kommt oder sich
174 fokussiert. Also solche Praktiken, das habe ich eigentlich schon mit 16 angefangen. Und dann
175 habe ich halt angefangen zu studieren, also das ist parallel gelaufen bei mir und das MBSR
176 ist eigentlich nach dieser Phase mit Yoga, in Konstellation mit dieser Gruppe ah in mein Leben
177 getreten und war dann so ein Versuch das noch expliziter mit dem Alltag zu verbinden. Das
178 war so wie das, was mich am MBSR bestochen hat. Dass ich gesehen habe ok, weil, weil das
179 Yoga hat so für mich so ein bisschen diesen Touch gehabt, ich, das mache ich für mich, oder
180 ich ziehe mich da zurück für eine Woche oder für eine Stunde und, und, so quasi Beruf oder,
181 oder Schule oder Alltag ist eher so quasi eigenes Kapitel und.

182 A: So eine andere Welt, wenn ich das richtig verstanden habe? (leicht überlappend)

183 B: So ein bisschen eskapistisch nicht? So man zieht sich zurück, obwohl das sicher nicht im
184 Sinne von, von Yoga ist, ja? Aber ich habe es halt damals so verstanden oder halt vielleicht
185 auch eher mehr so praktiziert und wei, weil das, das hat einfach eine starke Intensität für mich
186 gehabt. Diese Praxis. Der Effekt war ich, ich konnte mich gut zurückziehen, habe so quasi
187 aufgetankt und dann in der Schule war ich einfach gut drauf und habe eigentlich aus dem
188 Vollen geschöpft und, und die Schüler haben sich gewundert, dass ich, auch wenn sie mich
189 mal zur Schecke gemacht haben, das nächste Mal bin ich wieder wie ein Einser dagestanden
190 und war gut drauf und das hat so quasi auch einen Effekt gehabt, na? Aber ich habe, ich habe
191 das für mich nicht so stark verbunden gehabt und dann habe ich mir irgendwann einmal gedacht,
192 das ist doch irgendwie so komisch, das ist so ein hin und her, so wie ein Jojo, ja? So
193 rauf und runter ah so vom Erleben und dann habe ich mit dem MBSR für mich was gefunden,
194 wo's vielleicht nicht so intensiv in die Tiefe geht oder in die, in die Stille oder zum Eigenen zu
195 finden sondern, das es ist so ein bisschen, vielleicht ein bisschen seichter, ein bisschen oberflächlicher
196 vielleicht ist aber dafür den Anspruch hat, dass es mehr ein Kontinuum wird, das
197 auch den Alltag irgendwie einbezieht und dadurch nicht so extreme Schwankungen irgendwie
198 mit sich bringt. Ich habe nämlich auch immer gerne solche Retreats gemacht, wo ich mich für

199 neun Tage, zehn Tage, fünf Tage irgendwo verzipft habe. Buddhistisches Zentrum in (anony-
200 misiert) oder so und, und dort habe ich so gewisse Höhenflüge für mich erlebt und dann war
201 es immer so ein bisschen mühsam, da wieder anzuknüpfen und da wieder sich da in eine laute
202 Klasse zu stellen und so und dann habe ich mir gedacht, irgendwie ist das ein bisschen schi-
203 zophren, so gespalten ah das zu sehen und für mich war das MBSR so ein Schlüssel zu sagen:
204 „Aha das eine ist so quasi das Glashaus und das andere ist der Marktplatz.“ Ja? Und irgendwie
205 denke ich mir ok, jetzt ist die Pflanze vielleicht schon, muss nicht mehr im Glashaus sein und
206 dann immer, also irgendwie, das, das man eher sagt, man braucht nicht so zu sagen Glashaus,
207 sondern man ist einfach quasi am Marktplatz. Mit, auch mit, mit seiner Präsenz und allem ja?
208 Und da hat mir das MBSR geholfen, vor allem auch durch diese kleinen Übungen, die dazu
209 animieren ah im Alltag präsent zu sein, das hat, das hat bei mir vorher nicht so gut funktioniert,
210 obwohl es sicher auch angeregt wurde aber da habe ich immer vergessen darauf irgendwie.
211 Da gab es nicht so, so viele Skills und so viele Werkzeuge sich daran zu erinnern, das hat
212 man einfach gesagt, das soll man machen, man soll auch unter Tags präsent bleiben, aber
213 das war für mich zu wenig, ja? Und im MBSR wird das mehr so aufgedrösel. Man soll ein
214 Tagebuch schreiben, man soll sich ah eine Handlung hernehmen, so als Anker, wo man das
215 verbindet und so. Hast du einmal einen MBSR-Kurs gemacht?

216 A: Ich habe selbst noch keinen MBSR-Kurs gemacht. Nein. Deswegen ist es auch sehr gut,
217 wenn du sehr genau beschreibst, wie deine Erlebnisse sind.

218 B: Ok. Ok. Ja. Und das hat mich damals recht geflasht, weil ich mir gedacht habe komisch,
219 ich, ich praktizier doch schon seit Jahren gewisse Dinge und trotzdem habe ich gefunden,
220 dass dieses MBSR nicht oberflächlich ist, sondern durchaus, ich konnte mich gut damit ver-
221 binden ja? Ich denke mir das, man kann das als Einstieg nehmen, aber man kann's auch wenn
222 man schon eine Zeit lange praktiziert, kann man, kann man halt dort wo man gerade steht sich
223 vertiefen also das ist finde ich, eine Praxis, die, die, die's, die erö., große Bandbreite hat, ja?
224 Ein großes Spektrum abdeckt ja.

225 A: Und ahm du hast schon gesagt, dass dieser Transfer für den Alltag so wichtig ist, jetzt würde
226 mich besonders interessieren, wie das im, in den Schulalltag sich transferiert hat bei dir, ja?

227 B: Ich habe heute, habe ich einmal den Unterricht angefangen mit einer Minute der Stille, da
228 habe ich so ein Ding mit, habe ich jetzt sogar mit glaube ich. Geht's noch? Nimmt der das eh
229 auf?

230 A: Ja, ja funktioniert alles.

231 B: Ein Klangstab, kennst du das?

232 A: Nein.

233 B: Habe ich zufällig mit. Normalerweise habe ich den nicht mit, den nehme ich nur in der
234 Schule. (zeigt Klangstab her)

235 A: Aja. Ok.

236 B: Sowas. (Schlägt den Klangstab an). Und da habe ich die Schüler eingeladen zu einer Minute
237 der Stille und gemein wie ich bin, mache ich das hauptsächlich für mich. (lacht)

238 A: Ja ich verstehe (lacht).

239 B: Und ich sage ihnen das auch noch. Ja? Dann habe ich sie gefragt, was sie wahrgenommen
240 haben, wie das war und so. Und ich habe gesagt: „Und mir ist aufgefallen, dass mir total heiß
241 ist eigentlich“. Und ein Schüler hat gesagt: „Herr Fessor, Sie kommen da rein und Sie merken
242 gar nicht, dass Ihnen heiß ist?“ Und ich habe gesagt: „Ja, darum brauche ich das“. Ja? Weil
243 man ist so nach außen orientiert, was man alles noch kopieren soll, oder wem man noch etwas
244 sagen muss, oder dass man, wie, wie soll man, wie soll man gut unterrichten, wenn man nicht
245 einmal gemerkt hat, dass es einem zu warm ist, nicht?

246 A: Ja. Ja.

247 B: Wie soll dann die Beziehung gut hinlaufen, nicht? Da geht's ja um Feinheiten und...und
248 man ist oft so in einem Dusel drinnen ja? Vor allem als Lehrer halt, weil man, weil man ahm
249 exponiert ist und die Schüler die sind relativ gechillt meistens nicht? Mal, schauen wir mal was
250 ist, nicht? Als Lehrer hat man eher einen Druck, dass da jetzt irgendetwas stattfinden soll oder,
251 oder irgendetwas nicht stattfinden soll und, und ich glaube, ich bin eher ein Typ, der eher zu
252 Stress neigt, also der eher, der sich relativ leicht stressen lässt und da brauche ich das halt
253 mehr. Ein anderer hat das vielleicht intuitiver.

254 A: In welcher Weise ist das dann bei der Beziehung wichtig für dich? Weil du sagst, es ist hat
255 für die Beziehung bei den Feinheiten einen wichtigen Aspekt.

256 B: Ja.

257 A: Wie hängt das zusammen mit dem MBSR für jemanden, der jetzt, wie ich, noch keinen Kurs
258 gemacht hat, wie kann man sich das vorstellen?

259 B: Hast du einmal meditiert oder so?

260 A: Ahm ja, ich habe schon ein bisschen eine Meditationserfahrung.

261 B: Ja?

262 A: Aber auch jetzt ah vielleicht für jemanden, der überhaupt keine Erfahrung hat mit Medita-
263 tion?

264 B: Also wie man's beschreiben kann, also wie ich's beschreiben würde.

265 A: Für, für viele, also für dich ist es jetzt vielleicht schon selbstverständlich jetzt auch, aber für,
266 für mich jetzt, also wie soll ich sagen.

267 B: Ja. Nein. Die, die, die Idee ist, wenn ich mich selbst wahrnehme, wenn ich so zu sagen bei
268 mir mehr Zuhause bin, dann habe ich mehr die Chance ah so quasi, wie soll man sagen, das
269 was in mir stattfindet wahrzunehmen und wenn ich jetzt irgendwie in mir irgendetwas merke,
270 irgend, irgendeine Reaktion, zum Beispiel, dass mich der Schüler jetzt nervt. Dann ist es gut,
271 dass ich da Bescheid weiß, nein? Oder auch wenn ich, wenn ich merke ah das, wie soll man
272 sagen? Ah, also es geht um das präsent Sein. Und das ist eine mentale Sache, aber es ist
273 auch eine körperliche Sache, weil, weil der Körper ja auch viele, wie sagt man da? Somatische
274 Marker liefert. Also Blutdruck, Hitze, ich habe gesagt, mir war's warm nicht? Ah und wenn ich,
275 wenn ich so quasi das übergehe, dann, dann ignoriere ich ein Stück weit meine eigene Wirk-
276 lichkeit, dann bin ich zwar vielleicht da irgendwo im Kopf, nicht? In irgendeiner mentalen Blase,
277 aber ich bin dann nicht so verbunden, vielleicht mit, mit meiner Ganzheit und (kurze Stille) ja
278 und in der, in der glaube ich, wenn man mehr, mehr mit sich verbunden ist dann, dann nimmt
279 den anderen auch mehr wahr. Weil sonst übersieht man vielleicht, was der für Signale sendet
280 oder, dass der sich ausklinkt oder, dass der, dass den das gar nicht interessiert, dass den was
281 anderes interessiert, ja? Und das sind, ich bin zum Beispiel irgendwann einmal darauf gekom-
282 men, dass, dass man die Mimik der Schüler beobachten kann oder muss und dann habe ich
283 gemerkt, ahh, wenn jemand etwas interessiert, dann ist es irgendwie so kurz, dann ist dieser
284 hier (macht absichtsvoll interessierte Mimik), also so ein kurzer ei., eine Augenbraue die hoch
285 geht, ahh ja? Oder oft, man fragt die Schüler, sollen wir das machen? Und die sagen ja (un-
286 motiviert). Dann denke ich mir scheiße (lacht sehr). Weil sie sagen ja, aber gut sie sind gut
287 erzogen soweit, nicht? Aber es interessiert sie dann nicht? Und das, das ist ja für den Stun-
288 denverlauf nicht unwesentlich, nicht? Wie, wie, wie hole ich die ins Boot ja? Oder, oder finde
289 ich etwas, finden wir ein anderes Boot (lacht), ja damit das, das soll ja auch Spaß machen
290 nicht? Weil es soll ja etwas Sinnvolles stattfinden. Man kann immer etwas durchpeitschen, ja?
291 Aber jetzt als Programm für zwanzig Jahre nicht? (lacht) Also wird einmal stattfinden, dass
292 man sagt: „Nein ich habe mir das vorgenommen und jetzt machen wir das und ihr werdet das
293 überleben und ich werde es überleben und so“. Aber, aber es ist schon schön, wenn so zwi-
294 schendurch Momente sind, wo man so ins Fließen kommt, wo man das Gefühl hat wow die
295 Stunde ist schnell vergangen und, und das war vielleicht nicht ganz das Thema, das man sich
296 vorgenommen hat, aber es war vielleicht noch etwas Besseres nicht? Und das gelingt besser,
297 wenn man präsent ist. Und...und manchmal hilft es sich zu erinnern. Also vor allem, wenn man
298 nicht so gut drauf ist, merke ich, weil wenn ich gut drauf bin, dann, dann habe ich eh Ressour-
299 cen, dann schöpfe ich so zu sagen aus den Vollen und ob die Tankuhr jetzt bei 100 Prozent

300 steht oder 95 Prozent ist wurscht. Aber wenn der Fuel ein bisschen empty ist, und, und ich
301 habe aber noch einen langen Tag, nicht? Dann muss ich mir das einteilen und dann muss ich
302 gut auf mich schauen, dann muss ich auch schauen ok, ich muss jetzt irgendwie. Also ich
303 muss auf mich auch gut schauen, nicht nur auf die Schüler ja? Es ist auch die Beziehung zu
304 mir selbst, nicht? Die ist auch total wichtig für einen Lehrer. So ich, ich habe mit einer Kollegin
305 beim Kopieren auch diskutiert habe. Und sie hat mir erklärt, wie sie die Strategie halt hat, in
306 einer ersten Klasse (anonymisiert), wo halt ein paar schwierige Schüler drinnen sind, in der
307 neunten Stunde. Sie hat gesagt, ja sie zeigt einfach nur Dokumentationen und da müssen sie
308 dann Sachen ausfüllen und der Hauptgrund ist, dass sie nicht die Energie hat, in der neunten
309 Stunde, nachdem sie aber eine andere schwierige Klasse vorher zwei Stunden in (anonymi-
310 siert) hat und das ist halt so ein bisschen ein Sparprogramm jetzt, aber das gehört auch dazu,
311 weil sonst geht sie selbst irgendwie ah da vor die Hunde und, und das hilft dann den Schülern
312 auch nicht...nicht? Also da irgendwie einen Kompromiss zu finden, ja? Und das hat viel mit
313 Selbstwahrnehmung zu tun. Und, und das ist auch manchmal sehr von Moment zu Moment,
314 nicht? Natürlich kann man auch generell so ein bisschen reflektieren bei der Vorbereitung, wie
315 wird der Tag, was ist da und so. Aber manches ist auch sehr im Augenblick, dass man sagt:
316 „Das Thema passt jetzt gerade nicht“. Oder mir ist etwas dazwischengekommen, für mich
317 passt es jetzt nicht, oder so ja. Also da, da, da ist das schon ein gutes Instrumentarium, wobei
318 ich glaube, dass gute Lehrer das wahrscheinlich, Vieles davon intuitiv haben. So wie auch
319 dieses mit der Beziehung, ja? Ich glaube das, das ist so, irgendwie so wichtig, aber auch ir-
320 gendwie so schwer zu lehren. Schätze ich, das ist meine Vermutung, ja? Weil, weil den Leuten
321 die das Verstehen, denen braucht man das eh nicht sagen und die, die es nicht verstehen,
322 denen kann man es schwer erklären oder beibringen.

323 A: Und hat das für dich einen Wert gehabt in dem Bezug dich mit dem MBSR eben zu be-
324 schäftigen, wenn ich das jetzt verstanden habe. So verstanden habe.

325 B: Absolut. Absolut. Vielleicht, vielleicht gibt's ja nicht nur die Talente und die Anti-Talente
326 sondern gibt's da auch Leute dazwischen, ja? Oder, oder es gibt vielleicht hilfreiche Tools, für,
327 für schwierige Zeiten oder, sagen wir, generell hilfreiche Tools, ja? Also das müsste man sich
328 anschauen, ja? Ah ob das, ob das für jeden hilft, aber was hilft schon für jeden? Ja? Mir hat
329 es geholfen, ja.

330 A: Aber genau um das, das geht es ja jetzt auch, wie das für dich ist.

331 B: Wie es für mich ist, ja.

332 A: Das ist absolut das, was mich interessiert.

333 B: Ja? Also in meiner Situation war das was Hilfreiches, weil ich gesehen habe ah diese kon-
334 templatative Praxis, die ich so zu sagen in einer recht intensiven Form eh schon kenne, in der

335 intensiven Form kann ich es in der Klasse nicht praktizieren, sonst findet kein Unterricht statt,
336 ja? Weil, dann, dann meditieren wir nur die ganze Stunde und nur einatmen, ausatmen oder
337 die Gedanken oder die Gefühle beobachten. Das ist zu steil für die Schüler, das, das kann
338 man ihnen nicht zumuten. Und. Aber andererseits ein bisschen was davon kann ich für mich
339 mitnehmen, na? Oder, oder ich kann schauen, oder was ich auch gelernt habe, die Pausen
340 besser zu nützen. Zum Beispiel ich habe heuer neun Stunden durchgängig Unterricht am (ano-
341 nymisiert) und da habe ich zum Teil wirklich große Gruppen. Also jetzt für (anonymisiert) erste
342 Klasse (anonymisiert) ist eher anstrengend. Und, und nicht immer ist man so dick da, na? Und
343 dann hat man schon vorher drei, vier Stunden gehabt und nachher auch noch fünf Stunden.
344 Da muss man sich die Energie einteilen und ich habe gemerkt, was mir hilft ist, wenn ich dann
345 die Pausen nütze. Also, dass ich nicht dann quatsch wieder mit den Kollegen und mir da jetzt
346 deren Probleme anhöre oder ihnen meine erzähle, ja? Was beides nicht sehr viel bringt. Was
347 aber auch manchmal angemessen sein kann natürlich, aber dass ich ganz gezielt sage ok ich
348 gehe in den Ruheraum und meditiere ein bisschen oder lege mich auf's Ohr. (anonymisiert).
349 Und da kann man sich schon einmal ausklinken für eine viertel Stunde und so ein bisschen
350 durchschnaufen. Ja? Bissel runter fahren das System. Einfach wieder Kopf frei kriegen. Ja,
351 also das ist so eine Strategie, dich mir angewöhnt habe. Ja, wenn ich merke ich bin ein biss-
352 chen dünn beieinander, na? Dass ich, dass ich das nütze. Und dass ich, dass ich schwierige
353 Kollegen eher meide, ja? Also klingt jetzt egoistisch oder so, ja? Aber, aber dass man sagt ja
354 ok ich habe jetzt, jetzt, jetzt nicht, ja? Also ich kann ja ein anderes Mal wieder mit dem plaudern
355 oder so. Aber ich, man, man kennt so Leute die, die wo, wo halt immer man anstreift, dann ist,
356 kriegt man irgendwie was ab, das ist halt...

357 A: Mehr Belastung dann.

358 B: Ja, wo man spürt, wenn man gut drauf ist, ist es kein Problem, ja? Dann...und manchmal
359 ist man vielleicht selbst belastend und ist froh, wenn einen jemand zuhört aber, aber manch-
360 mal, wenn man eh grade am Limit ist, dann eher nicht. Du musst deinen Tee noch...

361 A: Absolut vergessen beim Zuhören. (lacht)

362 B: Ja...vor lauter (unverständlich). Ja, dann hast eine kleine Pause beim Abtippen. Oder du,
363 du lasst dir's abtippen vielleicht.

364 A: Vielleicht (lacht). Ja.

365 B: Vielleicht kannst du dir das gönnen. Na gut.

366 A: Ahm, ist es für dich so, du hast jetzt ahm erzählt, dass heute ein chilligerer Tag ist, es gibt
367 aber auch Tage, die stressiger sind. Du hast jetzt auch schon irgendwie, wenn ich das richtig

368 verstanden habe so durchklingen lassen, dass es an stressigen Tagen jetzt schon sehr wert-
369 voll ist den, oder dass du da viele Strategien mitnimmst.

370 B: Ja.

371 A: Ja. Ahm jetzt ist für mich irgendwie interessant, ah auch noch, du hast den MBSR-Kurs
372 gemacht und (anonymisiert). Wie war das, vielleicht kannst du dich an das noch erinnern oder
373 kannst du mir das noch beschreiben, nach dem MBSR-Kurs, während dem MBSR-Kurs ist ja
374 eine relativ intensive Phase, wo man sich, ahm diese Übungen sehr intensiv praktiziert. Wie?
375 Wie hat sich das dann weiterentwickelt. Ja? Also du hast ja offensichtlich schon sehr viel vor-
376 her auch praktiziert.

377 B: Ja.

378 A: Das heißt, ja genau.

379 B: Na ich glaube, ich glaube, dass, dass der Schlüssel ist, wenn man sich daran erinnert, dass
380 man, dass man was praktiziert. Dann ist das hilfreich, ah und man kann davon was mitnehmen,
381 auch in den beruflichen Alltag. Ja. Ich habe sogar zwei Mal als Teilnehmer einen MBSR-Kurs
382 absolviert. Im Abstand von knapp zehn Jahren.

383 A: Ah ok. (lacht)

384 B: Ahm und nach dem zweiten Kurs, nachdem ich wieder festgestellt habe, dass das so genial
385 ist und mir gut tut, wobei ich sagen muss, da war der Stress jetzt weniger ein beruflicher son-
386 dern ein privater, wo ich mir gedacht habe, dafür mag ich mir so zu sagen eine Ressource
387 irgendwie geben und ich habe gemerkt ok, es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man so
388 quasi mit Krisen umgeht und habe ich, eigentlich das mit der Achtsamkeit, das hat doch mal
389 so gut getan, ja? Damals vor zehn Jahren, das war so ein bisschen in Vergessenheit geraten.

390 A: Ah ok.

391 B: Ja? Ah und dann habe ich mir gedacht ah das mache ich wieder, habe ich wieder einen
392 neuen Kurs gemacht und wieder dieses Aha-Erlebnis, es ist eigentlich so einfach, es ist ein-
393 fach nur dieses return to yourself. Zu sich selbst zurückkehren, was ist, und auch so return to
394 the moment, ich weiß nicht warum ich jetzt englisch rede, ja? Ah also einfach so quasi dieser
395 Fokus auf den Augenblick, der Fokus weg von den ganzen mentalen Geschichten, von den
396 Sorgen, von den Projektionen, auch von den vergangenen Geschichten, was war in der letzten
397 Stunde, wie hat mich der aufgeregt oder was wird am Nachmittag sein? Wo, wo ich mir unsi-
398 cher bin, wie ich das mache. Das hilft ja im Moment alles nicht sehr viel. Ja? Und wenn, wenn
399 man das trainiert sich zu fokussieren, dann irgendwie stellt sich heraus, es gibt dann so einen
400 Zen-Spruch. Jeder Tag, guter Tag. Und das kann man noch präzisieren. Jeder Moment, guter

401 Moment. Wenn man es schafft einmal die Sorgen wegzulassen. Die, die Vergangenheit be-
402 treffen, weil das ist eh schon vorbei. Fertig. Und wenn man schafft wegzulassen, das, was
403 vielleicht zukünftig schwierig sein wird. Das ist noch nicht da. Dann hat man irgendwie mehr
404 Ressourcen für den Augenblick. Und das ist von der Theorie her sehr einleuchtend, nicht? Und
405 die, die Praxis ist aber irgendwie zack. Nach meiner Erfahrung, weil da ein Faktor dagegen
406 arbeitet. Das ist das Vergessen und die, die andere Gewohnheit. Also die Gewohnheit irgend-
407 wie mental voranzueilen oder hinter nach zu sein, oder überhaupt so mentale Muster, oder,
408 oder wie man halt so tickt, ja? Was man halt so für Anfälligkeiten hat.

409 A: Und wie glaubst du, kommt es zu den Anfälligkeiten?

410 B: Ich glaube, dass das ah einfach eine Konditionierung ist. Was man halt so bisher gelernt
411 hat an Strategien. Ja. Ich glaube, dass es Leute gibt, die haben, die haben das intuitiv. Sind
412 da näher dran, dass sie im Augenblick fokussiert sind. Zielorientiert. Oder, oder so präsent und
413 aus dem Augenblick heraus einfach die Situation meistern und sich nicht viel einen Kopf ma-
414 chen über Gschisti Gschasti, was sie nicht beeinflussen können und, und andere die, die müs-
415 sen halt so einen Kurs machen, oder öfter machen, oder selbst Trainer werden, damit sie das
416 endlich, ah einen Anlass haben. Und weil du gefragt hast nach dem Zusammenhang zwischen
417 dem Kurs und der Umsetzung. Also ich hab's immer wieder gemerkt, immer wenn ich halt
418 irgendeinen Anlauf nehme, das zu trainieren, dann erinnere ich mich halt mehr daran, ja? Weil
419 eine Übersetzung von Achtsamkeit aus diesen Originalsprachen aus dem Pali ist Sati für Acht-
420 samkeit. Und Sati hat auch eine Bedeutung. Die ist einfach, sich erinnern. Also, das heißt, es
421 geht darum sich an das ‚sich erinnern‘ zu erinnern. Ja, so quasi man macht sich an Knopf in
422 die, ins Taschentuch, dass man sich einen Knopf ins Taschentuch machen möchte. (lacht)
423 Naja jetzt wird es kompliziert. Also ich habe da immer wieder so Anläufe gehabt und der erste
424 Kurs war so ein Anlauf, wo ich mich erinnern kann, dass es mir gut getan hat. Ja? Ahm ich,
425 ich versuche zu rekonstruieren (Stille) Ja. (Stille) Und der zweite Kurs war auch so ein Anlauf,
426 wo ich mich, wo ich mich auch erinnern kann, dass mir das gut getan hat. Einfach weil ich
427 mehr damit verbunden war, mit der Praxis ja? Und was ich auch sehr stark aus dem mitge-
428 nommen habe, ah, auch dieses, dieses Zusammensein mit den Schülern mehr zu genießen,
429 als Qualität. Einfach zu sagen, wow, die sind, die sind ja cool drauf. Die sind irgendwie in dem
430 Alter, die haben viel Energie, machen sich noch wenig Sorgen. Natürlich sind sie manchmal
431 vielleicht frech oder unangepasst, aber eigentlich ist das ja auch eine Qualität ja? Das sollen
432 ja Jugendliche sein und das, ich habe selbst keine Kinder ja? Und, dass man da aber einen
433 Zugang hat zu jungen Menschen, die, mit denen man da so Zeit verbringen kann, das, das
434 kann schon etwas haben. Ich kann mich einmal erinnern, ich hatte mal eine Klasse, (anony-
435 misiert). Und ich habe dann irgendwie einen Stress gehabt, weil ich wollte dort irgendwie un-
436 terrichten. (anonymisiert). Was habe ich gemacht? Ich habe einen Stress gehabt. Und dann

437 habe ich mich erinnert, ok was ist da? Und dann habe ich mir gedacht: „Ok wie kann ich das
438 anders betrachten?“. Und habe festgestellt, da kann man nicht unterrichten in dem Sinn. (ano-
439 nymisiert). Und was ist entstanden? (anonymisiert) Aber die Schüler haben, glaube ich, trotz-
440 dem etwas mitgenommen. (anonymisiert) Nur ich habe halt ein bisschen gebraucht, bis ich so
441 das kapiert habe, bis ich so mein Konzept fallen lassen habe und würdigen konnte, was, was
442 die brauchen, na? Dass ich nicht über ihre Bedürfnisse drüber gehe und meine Ansprüche
443 einfach einmal auf die Seite stelle. Aber das war für mich ein Aha-Erlebnis und letztlich gebo-
444 ren aus der Achtsamkeit. Aus dem Hinschauen. Moment einmal die sind hungrig, die sind
445 müde, die haben vorher Unterricht, nachher Unterricht, jetzt haben sie (anonymisiert) und ich
446 komme da mit einem Arbeitsblatt daher. Ich mein, das ist, das, das kann man, das kann nicht
447 hinhalten, nicht? Und da habe ich vielleicht ein paar Stunden gebraucht, wo ich bisschen,
448 quasi ah, gehackelt habe mit ihnen. Nur dann habe ich einfach alles fallen lassen und dann
449 haben wir entspannt geplaudert und, und das war wahrscheinlich sinnvoller, na? Ja. Und ich
450 glaube, ich denke mir, dass, solche Momente ergeben sich aus dem, wenn man, wenn man
451 so nur im Moment ist. Weil das habe ich mir nicht ausgedacht, das ist dort (schnipst) so ent-
452 standen. Und hat, hat, irgendwann haben wir gesagt ah und jetzt (anonymisiert). Ja. Nur als
453 Beispiel. Kannst du etwas anfangen mit der Richtung?

454 A: Jaja. Ja.

455 B: Ja? Oder was brauchst du noch?

456 A: Ahm. Ich denke mal drüber nach. (schaut auf Zeit) Dass ich dich nicht überstrapaziere.

457 B: Nein, nein, du, mir ist das wurscht, wie gesagt, ich bin entspannt.

458 A: Ahm und wie schaut deine persönliche Praxis jetzt aus? Derzeit?

459 B: Ja. Also ich habe ja, ich bin ja auch (anonymisiert). Momentan ist ein bisschen eine Pause,
460 weil ich jetzt auch private Umbrüche irgendwie habe. Umgezogen bin. Und, und so. Trennung
461 und so. Bisschen auch Troubles ein bisschen. Aber ahm, und jetzt habe ich gemerkt ok, mir
462 war es wichtig, dass ich das was ich da gelernt habe auch anwende, darum auch (anonymi-
463 siert). Und das ist auch schon ein bisschen die Antwort auf die Frage nach meiner Praxis. Also
464 ich bin immer wieder regelmäßig dran, dass ich täglich meditiere. Ich habe auch so eine wö-
465 chentliche Gruppe, wo ich da einmal in der Woche hingeh, wo wir so zweimal eine halbe
466 Stunde meditieren. Und, und so. Ahm und ich mache hin und wieder so Retreats. Ja? Jetzt zu
467 Ostern fünf Tage, so ein Sesshin. Ja. Aber die regelmäßige Praxis, die ist aber manchmal ein
468 bisschen unregelmäßig. Ja. Also, dass ich dann einfach merke, das geht dann, kommt dann
469 irgendwie in Vergessenheit. Ja? Und das ist glaube ich das, warum, und, und ich merke aber,
470 dass es etwas ist, was mir gut tut, was mich nährt, aber irgendwie habe ich auch so andere

471 Tendenzen, die mich so quasi eher zerstreuen. So vom Typ her. Und darum ist das so ein
472 bisschen ein, so ein hin und her.

473 A: Also ahm, obwohl es hilfreich ist, ist es nicht immer so einfach.

474 B: Genau.

475 A: Das zu integrieren.

476 B: So irgendwie ist es ja? Weil es halt auch ein bisschen anstrengend ist. Ja? Im Sinne von,
477 es ist nicht nur so wie wenn ich jetzt ein Honig, ein Honig ah auf die Zunge träufle, sondern
478 es, es gibt auch Widerstände oder es gibt Erfahrungen. Der Geist, der will nicht gesammelt
479 sein. Ja? Oder, oder ich will das gar nicht so genau spüren, wie es mir geht, weil so gut geht's
480 mir gerade nicht. Ja? Das ist auch so eine Erfahrung. Ja? Und, und das ist glaube ich auch
481 etwas, was in der Schule auch oft ist, oder was meine Erfahrung ist. Schule ist auch viel Stress.
482 Ja? Also alleine wenn man so ein Lehrerzimmer einmal sieht, und wie die Leute alle da auf-
483 geganselt herum gackern. Ja? Also es ist jetzt, weiß ich nicht. Es gibt friedlichere Orte oder
484 entspanntere Plätze. Und das ist eng und es ist Zeitdruck und Raum ist eng und Zeit ist knapp.
485 Also so könnte man es sehen. Ja? Und wenn ich da so in mich hineinspüre, dann fühlt sich
486 das jetzt nicht so offen, also nicht immer offen und weit und entspannt, sondern es spürt sich
487 durchaus, spürt sich durchaus auch eng und hektisch und, und, und da gibt's so eine Tendenz
488 das zu vermeiden manchmal. So im Sinne von, ich schau mir, ich schau lieber wo anders hin.
489 Oder, oder wenn man nach Hause kommt von so einem Tag, das fühlt sich dann auch nicht
490 immer so prickelnd an. Und dann schaltet man halt manchmal lieber irgendwie eine Netflix-
491 Serie an und sagt: „Ah bisschen Ablenkung“. Ja? Das ist manchmal etwas. Ja. Obwohl man
492 es irgendwie weiß. Langfristig tut, tut das besser na? Das ist so wie wenn man sagt ja die
493 gesunde Ernährung, langfristig wird's besser. Ja. Aber das ist halt meine Erfahrung damit. Ja.
494 Geht wahrscheinlich vielen so. Und da gibt's glaube ich Leute die sind, sind sehr konsequent
495 und andere die sind nicht so konsequent. Ja. Ich habe einen Kollegen, der hat mich so ein
496 Stück weit zum Meditieren in der Vipassana-Tradition gebracht. Und der, der wird jetzt Mönch
497 möglicherweise. (anonymisiert) Ah und das war ein Kollege von mir der, der jetzt in Pension
498 ist ja? Und von dem habe ich ah aufgegriffen, er, er hat so eine Morgenmeditation in der Schule
499 angeboten. Ich habe das fortgeführt, als freiwilliges Angebot für Kollegen. Jetzt ist eine Mit-
500 tagsmeditation daraus geworden, weil ich selten um (anonymisiert) anfangen. Und dadurch
501 müsste ich dann um (anonymisiert) schon in der Schule sein und das zahlt sich nicht aus, jetzt
502 biete ich eine (anonymisiert) Mittagsmeditation an, wo Kollegen auch sich einklinken können.
503 Also ich versuche auch ein bisschen das Thema in der Schule auch zu verbreiten. Ich habe
504 auch organisiert, dass es eine schulinterne Lehrerfortbildung gibt für die Kollegen (anonymi-
505 siert).

506 A: Ok. Gibt's noch etwas, was du gerne ah noch teilen möchtest?

507 B: (anonymisiert) Ich finde das toll, dass sich das herumspricht, dass das eine Ressource ist.
508 Die Achtsamkeit. Und ich denke mir, dass das ein guter Ansatz ist, das zu normalisieren, dass,
509 dass Lehrer sich mit solchen Dingen auseinandersetzen und ich finde gut, wenn sich's in, in
510 den Schulen auch, wenn sich so kleine Zellen formieren, wo sich auch Leute ein bisschen
511 verbünden, weil das hilfreich ist, sich zu erinnern. Ahm und da dran zu bleiben. Ich habe das
512 zum Beispiel hilfreich gefunden mit dem einen Kollegen, weil ich gewusst habe der meditiert
513 regelmäßig und es gibt dann ein paar, wo ich weiß die meditieren einfach ja? Und wenn wir
514 jetzt nicht ständig miteinander meditieren, aber alleine wenn ich, wenn ich die Kollegen sehe,
515 erinnere ich mich. Ah. Ja? Also ahm ich finde es toll, dass es inzwischen schon Direktionen
516 gibt, die das unterstützen. Und ein Gedanke ist für mich auch. Das Eine ist das für sich als
517 Praxis zu haben, als Ressource. Das Zweite ist, das irgendwie in die Gestaltung des Unter-
518 richts miteinfließen zu lassen, was glaube ich eh relativ automatisch passiert, aber was nicht
519 so, nicht so (schnipst) auf Knopfdruck geht, weil's, weil so in Kommunikation zu sein, da sind
520 wir recht gefordert irgendwie vom Geist her. Und, und das mit der Achtsamkeit ist doch irgend-
521 wie so ein bisschen eine, eine andere Laufrichtung. Und, und das braucht ein bisschen Übung,
522 so quasi, dass man sich an das gewöhnt. In der Kommunikation auch mit der Achtsamkeit zu,
523 zu, zu arbeiten. Das ist halt meine Erfahrung. Aber vielleicht gibt es da Leute, die da Naturta-
524 lente sind, oder sich leichter tun. Ja und das Dritte wäre dann die Frage, ob man das nicht
525 auch Schülern beibringen kann. Als Ressource. Ja. Und da bin ich eher zurückhaltend. Mach
526 ich nur small, in, in kleiner Dosis, weil ich, weiß ich nicht warum. Ja weil's doch irgendwie, was
527 sehr Persönliches ist, glaube ich und, und, und ja. Vielleicht bin ich mir noch nicht sicher genug
528 mit dem Thema und habe auch ein bisschen Angst, dass sie, dass sie sich da drüber lustig
529 machen oder so. Also dass, dass es nicht auf fruchtbaren Boden fällt. Oder habe vielleicht
530 auch zu hohe Ansprüche und denke dann, die müssen da gleich eine halbe Stunde meditieren
531 wie die, wie die Einser. Ah das ist vielleicht auch ein, ein Hindernis. Aber ich finde gut, wenn
532 quasi angehende Lehrer schon von der Picke an damit vertraut werden und, und da schon so
533 quasi Zugänge bekommen. Ja also mich freut es, wenn das, wenn das Kreise zieht. Und wenn
534 das Thema eine Chance kriegt.

535 A: Ok?

536 B: Ja.

537 (Ende erste Aufnahme)

538 Der/die Proband/in wollte zuerst beenden und hat dann doch noch weitergesprochen.

539 (Beginn zweite Aufnahme)

540 A: Wenn noch etwas kommt ist es gut, ja? Ok?

541 B: Ja also ein Stichwort ist mir jetzt noch eingefallen. Einsichtsdialog. Ja? Das ist für mich auch
542 ein wertvolles Tool, das ich kennengelernt habe ahm es ist jetzt nicht Teil des klassischen
543 MBSR- ah Curriculums aber es schließt gut daran an. Weil es ist so, es geht so in Richtung
544 interkommunikative Achtsamkeit und ich habe das als Methode erlebt, die mir sehr hilft ah die
545 Achtsamkeit mehr in die Schule mitzunehmen. Ja.

546 A: Ah ok.

547 B: Ja. Weil's, ich erkläre kurz, worum es, worum es da geht, da geht es darum, dass man
548 miteinander meditiert. Also man meditiert zuerst jeder einmal für sich und dann bildet man so
549 zum Beispiel Diaden, also man sitzt sich zu zweit gegenüber, so wie wir zwei und schaut sich
550 im Idealfall sogar in die Augen und dann gibt's einen Sprecher A und einen Sprecher B und
551 dann spricht der eine und der andere hört nur zu und dann spricht der andere und der andere
552 hört nur zu. Und ich finde das eine großartige Gelegenheit aus diesem kontemplativen Spirit
553 heraus ahm einander zu begegnen. Ja? Weil die Erfahrung mir gezeigt hat, man kommt so
554 viel tiefer rein in ein Thema, als wenn man nur so normal quatscht. Das ist so ähnlich wie bei
555 unserem Gespräch, ich, ich habe mich gewundert, wie viel ich dir da jetzt erzählt habe, in so
556 kurzer Zeit, auch wenn es jetzt lange war, wenn man es abtippt. Aber, aber im Prinzip, ich
557 habe dir meine halbe Lebensgeschichte erzählt in einer Stunde ahm und das ist, weil einer
558 zuhört, ja? Ich, ich hätte das sonst, sonst wäre mir das alles nicht eingefallen na? Das heißt
559 die Aufmerksamkeit, die Präsenz vor allem beim Anderen ist eine totale Ressource auch für
560 die Selbsterkenntnis. Weil manches davon habe ich, habe ich mir selbst auch nicht so erzählt.
561 In dem Zusammenhang na? Und da denke ich mir, das muss man unbedingt ah für Schulen
562 nützen ja? Weil, weil das ist, jemand anderen zuhören, das ist doch die, die, die Basis für alles
563 ja? So wie wenn ich ein Buch lese, dann höre ich auch wem anderen zu, wenn ich mir einen
564 Film anschau höre ich wem anderen zu. Also so, dass man einmal diese Aufmerksamkeit hat
565 sich zu ö...

566 A: Für das Miteinander.

567 B: Ja und auch um sich einmal zu öffnen für den, was sagt der andere? Weil meine Erfahrung
568 ist oft, wenn man, man wird gefragt, wie, wie geht's dir? Aber man hat gar nicht, gar nicht die
569 zwei Tage Zeit die man brauchen würde das zu erklären. (lacht) Nein. Du weißt schon was ich
570 meine nicht?

571 A: Ja.

572 B: Also es ist gar, wird gar keine Antwort abgewartet na? Und, und da denke ich mir, da könn-
573 ten diese kontemplativen ah Praktiken, könnten ah einfach unser miteinander verbessern. Ja?

574 Und das hat enormes Potenzial für die Schule. Aber da muss es, da muss man halt Formate
575 finden die, die halt für das Setting Schule passen. Wo das für, für die Schüler nicht komisch
576 ist oder irgendwie jetzt so wie irritierend oder so nicht? Wo, wo's nicht zu, zu ah hoch ah, also
577 ah man braucht, oder umgekehrt. Man muss niederschwellige Formate finden, wo sie sich gut
578 darauf einlassen können und trotzdem so diesen Effekt mal haben. Wow, das ist jetzt irgend-
579 wie bisschen anders als wenn wir nur so quatschen. Und da denke ich auch da gibt's Leute,
580 die haben das intuitiv total drauf. Die können das sehr gut, sich einfühlen, zuhören. Ja? Und
581 so wechseln zwischen diesen Rollen. Zu nehmen und zu geben. Und. Aber für die, die jetzt
582 nicht Naturtalente sind, ist es glaube ich eine gute Information, dass man das auch ein Stück
583 weit lernen kann. Na? Und da habe ich die Erfahrung gemacht, seitdem ich diese Praxis mit
584 dem Einsichtsdialog habe, das ist bei mir irgendwie ein bisschen peinlich das zuzugeben, habe
585 ich gemerkt. Erst seit dem, oder seitdem, ich formuliere das, das halt ein bisschen vorsichtiger.
586 Ich schaue seitdem meinen Schülern viel mehr in die Augen. Und das ist doch etwas, was ich
587 sonst irgendwie eher nur so kurz mache ja? Aber dadurch, dass das dort so wie bisschen
588 trainiert wird. Und mir ist das gleich einmal unangenehm, weil mir das zu nahe ist. Und dann
589 merke ich, ich schaue halt auf den Mund, oder ich schau irgendwie so knapp daneben oder
590 ich schau irgendwo hin. Und ich merke ok, das ist für mich eine andere, und dann bin ich
591 wieder bei der Beziehung. Ja. Weil, weil das ist so eine, eine Art, Art irgendwie so in Kontakt
592 zu sein. Und da gibt's wahrscheinlich Leute, die, die machen das natürlich und, und haben das
593 quasi in ihrer Kindheit automatisch gelernt. Ja? Das man, es ist irgendwie ein Ausdruck von
594 Selbstbewusstsein und so ja? Aber ich muss mich so ein bisschen daran erinnern, sonst ma-
595 che ich es halt nicht ja? Oder ich lerne das halt erst, ist ja wurscht, ja? Und, und da denke ich
596 mir, da ist halt die Achtsamkeit so etwas, wo man, wo man ahm ja. Wo sich so Felder auftun,
597 wo man, ich bin jetzt (anonymisiert) geworden. Ja. Wo man das Gefühl hat ok. Das Lernen hat
598 kein Ende. Das ist jetzt nicht. Aber auch positiv gesehen ja? Man kann, man kann ja, man
599 kann sich was Neues angewöhnen. Ja. Man muss sich nicht auf das verlassen was man zu-
600 fällig mitgekriegt hat, weil man dort oder dort halt in der und der Familie das so und so kennen
601 gelernt hat. Ja? Also das finde ich, das finde ich eine riesen Ressource. Und noch zum MBSR
602 vielleicht jetzt zum Abschluss. Das Geniale daran ist, dass es eine säkulare Praxis ist. Das
603 heißt dadurch für Schule gut geeignet. Weil dieser, dieser religiöse Kontext aus dem es ja
604 stammt und zu dem ich ja (anonymisiert) eh auch einen guten Bezug habe. Ah, dass man also
605 quasi irgendwie so eine größere transzendente ah, wie soll man sagen, Dimension mit der
606 rechnet oder, oder von der ausgeht oder die einbezieht. Aber, dass man das nicht voraussetzt.
607 Sondern, dass man, es geht um uns Menschen und um unser menschliches Potenzial und wie
608 kommen wir an das heran. Na? Und da denke ich mir ist es schon für, gerade für, für Bildung-
609 einrichtungen, ist es total wichtig, dass wir da dazulernen. So im, im Sinne dessen, was, was
610 gibt's für Möglichkeiten, dass Menschen ihr soziales ihr menschliches Potenzial ausschöpfen.

611 A: Und meine. Dann, dann führe ich das jetzt noch einmal zurück. Das ist aus deiner Sicht so,
612 weil du das für dich so erlebt hast? Oder?

613 B: Ahm was jetzt?

614 A: Diese, wie soll ich sagen, diesen Wert, das in die Schule mitzunehmen, aus dem MBSR.
615 Oder.

616 B: Ja.

617 A: Genau.

618 B: Also ich hab's nicht für die Schule gemacht.

619 A: Und das ist halt für mich wichtig zu verstehen.

620 B: Ich hab's nicht für die Schule gemacht ja? Ich hab's. Meinen ersten Kurs habe ich gemacht
621 weil, weil, nein. Meinen ersten Kurs habe ich gemacht weil das, weil ich irgendwie eine andere
622 Form der Praxis gesucht habe. Weil das mit dem Yoga, das ist halt ausgelaufen. Und, und
623 dann habe ich irgendwie eine andere Form der Praxis gesucht und wollte auch dieses vom
624 Glashaus auf den Marktplatz irgendwie für mich bewerkstelligen. Und das Zweite war definitiv
625 eigentlich eine private Krise. Als Auslöser. Und, und ich sehe aber, dass, dass es auch ins
626 Berufliche gut hineinwirkt. Ja? Weil's, weil's halt im Beruflichen auch diese, dieses, wie soll
627 man sagen? Hm, weil diese Skills, die man in der Schule braucht ja? Hm ich denke mir die
628 Achtsamkeit ist, ist eine der Möglichkeiten so quasi hier ein Lernender zu bleiben. Ja? Ein
629 anderer lernt es vielleicht woanders. Ja?

630 A: Und kannst du das jetzt noch genauer beschreiben?

631 B: Ja.

632 A: Das, wie, wenn du von diesen Skills redest und von dem ah für den Beruf. Wie das, was ist
633 das genau ja? Was sind das für Skills, was ist das?

634 B: Was sind das für Skills? Na ich habe ja gesagt es geht.

635 A: Also, wir haben eh schon ein bisschen darüber geredet.

636 B: Na ich glaube das, das Hauptding ist hm.

637 A: Jetzt ganz persönlich für dich ja?

638 B: Ja. Ich glaube es geht um die Selbstreflexion. Ja? Dass ich, dass ich merke zu welchem
639 Verhalten neige ich als Lehrer. Was davon funktioniert gut und was davon funktioniert leider
640 auch nicht so gut. Und da ist glaube ich die Achtsamkeit eine gute Möglichkeit äh so, vielleicht
641 seinen Spielraum zu erweitern und zu bemerken ah ich neige zu dem und dem Verhalten. Und

642 dort und dort funktioniert es gut aber dort und dort funktioniert es nicht so gut. Ja? Und, weil
643 Achtsamkeit hat auch viel zu tun mit Beobachten und mit nicht Bewerten. Einfach mal wahr-
644 nehmen, was gerade ist. Auf vielen Ebenen. Und das sind so Details, die man sich vielleicht
645 jahrelang nicht eingesteht. Ja? Zum Beispiel, dass man sich vor Situationen fürchtet als Leh-
646 rer. Dass man irgendwie einen Bammel hat vor bestimmten Konstellationen. Dass einem, das
647 extrem unangenehm ist. Und nichts leichter, als über das drüber zu rationalisieren und, und
648 das nicht zu spüren. Und mit.

649 A: Was wäre das zum Beispiel?

650 B: Na zum Beispiel, dass ich eine Klasse habe, mit der ich nicht zurechtkomme. Oder dass ich
651 eine, eine beruf, eine Konstellation mit einem Kollegen habe, die mir total unangenehm ist,
652 weil irgendwie sind wir gut befreundet aber irgendwie ist er, irgendwie bin ich ein bisschen sein
653 Vorgesetzter, aber irgendwie ist er auch ein bisschen kompetenter als ich. So, so Kleinigkeiten.
654 Ja? Und, und da, da gibt's so viele Strategien, das nicht zu reflektieren. Und ich denke mir in
655 einer Supervision oder in einer Therapie oder in, in solchen Settings kommt man wahrschein-
656 lich auch auf solche ah Knackpunkte. Aber ich finde durch die Achtsamkeit komme ich da auch
657 auf, auf Lösungen. Oder auf, zumindest auf Themen drauf. Und oft ist es nur das Aha-Erlebnis.
658 Aha da gibt's einen Konflikt. Oder aha, das ist mir total peinlich. Oder das ist einfach, das fühlt
659 sich echt nicht gut an. Ja? Oder der Schüler geht mir echt am Hammer. Als Beispiel, ich erin-
660 nere mich an eine Szene, weil du sagst MBSR und Achtsamkeit ja? Wo ein Schüler mich total
661 provoziert. Und ich habe so nach Achtsamkeitsart. Habe wahrgenommen in mir steigt Wut auf.
662 Und ich habe dann gedacht ah jetzt probiere ich was. Habe gesagt: „(anonymisiert), ich habe
663 das dringende Bedürfnis dich zu schlagen“. (lacht) Ist jetzt. Ah ja? War eine Situation, die so
664 passiert ist. Der (anonymisiert) stoppt schaut mich an: „Herr Fessor, wollen sie mir drohen?“
665 Und ich habe gesagt: „Nein, ich habe nur gesagt, was gerade in mir lebendig ist“, oder so ja?
666 Und das hat von, hat schlagartig die Beziehung verändert. Und das war nur ein Moment, wo
667 ich so quasi präsent war. Wahrgenommen habe, was gerade ist und dann mir überlegt habe.
668 Was, was passiert, wenn ich es einfach nur ausspreche und ich habe darauf geachtet, dass
669 ich ihm nicht drohe. Dass es irgendwie ein bisschen humorvoll sogar auch war. Ah man kommt
670 (lacht). Er war ein bisschen irritiert. Ja? Aber ich habe ihm nicht gedroht, es war auch nicht.
671 Ich habe genug Reserve gehabt. Es war nicht so, dass ich jetzt wirklich, dass mir die Hand.
672 Aber es war so der Impuls da. Und auch so diese Wahrhaftigkeit in der Beziehung dem Schüler
673 gegenüber. Und auch, dass ich ihm zeige, er bringt mich da an eine Grenze. Und das hat gut
674 gewirkt. Ja. Nur als Beispiel. Und das wäre so eine angewandte, eine Situation angewandter
675 Achtsamkeit. Ja?

676 A: Hast du da noch Beispiele?

677 B: Ja frage mich.

678 A: Ja, ja bitte, gerne, gerne mehr davon.

679 B: Ja. Es war halt besonders einleuchtend na? Oder wie eine Schülerin zu mir sagt: „Herr
680 Professor“, ahm, „Lassen Sie sich nicht fertigmachen.“ Und ich sage: „Ja wie meinst du das?“
681 Und, und sie sagt: „Naja, Sie kommen gut gelaunt herein. Dann machen Sie da was mit uns.
682 Sie merken, es läuft nicht so, wie Sie es sich vorgestellt haben und dann werden Sie sauer“
683 Und ich sage: „Ah, ja so könnte man es zusammenfassen“. Ja? (lacht) Und das war für mich
684 ein Schlüsselerlebnis, weil ich, was ich dann geändert habe ist: Ich habe weiter so, ich habe,
685 ich bin dann einfach, ich habe versucht nicht mehr sauer zu werden. Und das sauer Werden,
686 ist eigentlich eine Fleißaufgabe. Weil das bringt eh nichts, es macht mich nur eng. Und nimmt
687 mir Handlungsspielraum. (anonymisiert) Ahm und es hat dann eher geholfen, so quasi, dass
688 ich mich entspanne und schaue, was kann ich sinnvoll mit denen machen. In dieser Konstel-
689 lation.

690 A: Und diese Skills und war das für dich. Die hast du auch aus dem MBSR mitgenommen?

691 B: Ich würde sagen, das ist generell so diese kontemplative Haltung. Ja? Also dieses Innehal-
692 ten, Wahrnehmen, auch die Wahrheit sagen, was ist gerade. Ja? Also ich würde sagen, es ist
693 jetzt nicht nur MBSR. Ja? Aber ich würde. Man könnte es aber auch anders.

694 A: Also bei dir ist es nicht nur MBSR?

695 B: Bei mir ist es nicht nur MBSR.

696 A: Das ist ja für mich schon wichtig.

697 B: Aber es ist, es ist trotzdem die Essenz vom MBSR. Wenn, ich würde sagen MBSR ist, so
698 wie ich es verstehe, ist die Essenz dieser kontemplativen Praxis. Ja? Also MBSR versucht,
699 das, was man so unter dem Thema meditieren kennt auf eine säkulare Weise zu fokussieren
700 und auf den Punkt zu bringen. Ich habe halt ähnliche Sachen schon in anderen Settings, auch
701 schon kultiviert. Vorher, während, nachher. Aber das alles kannst du mit MBSR auch lernen.
702 Ja? Also ich denke mir, das wäre alles auch auf der Linie dessen, was ich im Rahmen von
703 MBSR kultiviere. Ja? Nämlich diese Offenheit, diese Präsenz, ah auch das, das, das sich Ver-
704 binden mit dem Körper, der immer gegenwärtig ist. Auch das Wahrnehmen vom Atem und so,
705 und solchen Dingen. Ja? Was auch hilfreich ist einfach zu bemerken, wie man sich verliert.
706 Das ist so quasi. Achtsam darauf zu sein, wenn ich nicht achtsam bin. Ja. Das ist auch etwas
707 sehr Hilfreiches nicht? Was auch oft passiert. Ja? Man merkt aha, jetzt verliere ich irgendwie,
708 den, den Draht zu mir oder zu. Ja? Weil dann, sobald ich es merke, bin ich so, quasi, habe ich
709 eine Gelegenheit mich neu zu justieren, neu zu entscheiden. Also ich denke mir die genannten
710 Beispiele kann man schon auch als Frucht von MBSR sehen. Ja? Auch wenn jetzt in meiner

711 Biographie, so quasi halt andere Anbieter (lacht). Oder andere, andere Geschichten auch da,
712 da hineingefuscht haben. Ja. (Stille) Ok? Ok dann danke für deine Zeit.

713 A: Ja danke für deine Zeit.

714 B: Ja ok.

9.1.2 Transkript B

1 A: Ahm ... dann, einfach, kannst mir mal so von deinem Schultag heute erzählen? Ganz locker
2 raus, wie gesagt, wenn irgendwie was ahm ist, wo, wo man dann was identifizieren könnte,
3 das wird alles wieder rausgelöscht. Es geht jetzt einfach ums ...

4 B: Ja, und wenn irgendwo was ... genau ... ich brauche mir auch nix dabei denken, du schnei-
5 dest eh für dich raus. Das ist für mich nicht relevant.

6 A: Ja, absolut. Genau. Du kannst alles erzählen.

7 B: Ja, heute war der Schultag relativ dicht, weil die Direktor/in bei der Direktorendienstbespre-
8 chung ist und somit ich die Vertretung auch habe und aber ziemlich durchgehend Unterricht
9 durch die Schularbeit gehabt habe. Also jetzt gar nicht viel Zeit dazwischen und von dem her
10 war der Vormittag dicht, aber es war klar und planbar und das ist halt dann so eher zack auf
11 zack. Und die, die Schularbeit, die zweistündige, sicher ah eher der Hauptpunkt für mich war,
12 jetzt auch dass da alles passt und dass man das alles hat. Also das ist so bis jetzt gelaufen
13 und alles andere nur zwischendurch. Das heißt, ich habe dann gar nicht so viel mitgekriegt
14 aus der Administration ... was aber jetzt auch kein Drama ist, weil ich habe es vorher gewusst
15 und habe alles vor (anonymisiert) noch erledigt und dann halt alles nach unserem Gespräch,
16 was heute noch wichtig ist, mache ich halt dann danach. Aber so ... ja, is sicher diese Klasse,
17 also diese (anonymisiert) Klasse ah für mich im Zentrum gestanden. Was für mich vom Schul-
18 tag auch noch war heute, ah ist, dass ich doch in der Stunde vor der, vor dem Ganzen, weil
19 alles so eng war, bisschen unentspannt war und da habe ich eine (anonymisiert) gehabt, die
20 ich in (anonymisiert) übernommen habe, jetzt vor ein paar Wochen, weil eine Kollegin schwan-
21 ger geworden ist und da weiß ich, da bin ich jetzt einen Schüler dann ziemlich angestiegen,
22 weil ich drei Mal gesagt habe, er soll jetzt einmal aufhören oder so. Also nicht, dass ich ihn
23 geschimpft hätte oder wie auch immer, aber ich habe ihn schon ziemlich, bin ihm ziemlich
24 zuwegestiegen, ja, wo ich mir gedacht habe, ja ist eigentlich auch mehr meins wie seins, aber
25 ... da merkst halt dann so diese Unentspanntheit und da kann ich dann auch nicht aus, ja so.
26 Das ist mir dann schon auch noch irgendwie hängen geblieben, wo ich mir gedacht habe, ja
27 das hätte ich mir sparen können, aber ja ... kann ich schwer ändern jetzt. Also das ist so zum
28 heutigen ... aber sonst ist es eigentlich eh ... keine, keine Dramen gewesen ... wenigstens
29 was.

30 A: Ahm ... kannst gerne auch noch genauer beschreiben, ja? Also das ist für mich, es ist für
31 mich sehr interessant.

32 B: Was jetzt? Die Szene in der Früh?

33 A: Einfach deinen Schulalltag, ja, einfach was du auch beschreiben möchtest, ja.

34 B: Ja, für mich ist es dann schon so, dass man ... bei der Schularbeit speziell, die (anonymi-
35 siert) Klasse, da merke ich halt einfach auch, ah, dass da nächstes Jahr die Matura kommt
36 und, dass das für mich schon auch ein bisschen ein Stresspegel ist, dass ich mir denke, ist
37 die Schularbeit schwer genug, eh nicht zu leicht, können sie was, können sie nix ... und den
38 Teil 1, wo du erkennst, was jetzt positiv oder negativ ist, vom Schularbeitssystem her, den
39 kann man sehr schnell dann, weil es ja nur zum Kreuzeln ist, ah, so schnell reinschauen und
40 sagen, geht sich aus oder nicht ... und der ist, glaube ich, recht gut ausgefallen ... wo ich mir
41 dann natürlich gleich wieder denke, war es zu leicht? Obwohl so leicht war es, glaube ich, eh
42 nicht, ja.

43 A: (lacht)

44 B: Aber das ist dann so, wo ich mir denke, gut mit der Einstellung kannst eigentlich nie zufried-
45 en sein. (lacht) Entweder wiederhole ich oder sie war zu leicht.

46 A: Aha, verstehe. (lacht)

47 B: Und ja, das ist für mich dann schon ... da sind ... kristallisiert sich einer schon raus, der jetzt
48 wieder negativ war. Der war schon da ... aaahh ... und ... ja, des ... da habe ich dann auch
49 keine Ahnung. Ich habe gesagt, ja werden wir einmal schauen, wie wir dann weitertun ... aber
50 das ist schon ... auch ein bisschen mühsam logischer Weise, weil es gerade mit dem Fach
51 (anonymisiert) schon auch immer bei die dabei bist, die dann entscheiden ... oder sehr oft
52 dabei bist bei die, die entscheiden, ob jemand weiterkommt oder nicht und das hängt ja auch
53 einfach viel mehr dann zusammen. Und das ist halt dann schon auf der menschlichen Ebene
54 manchmal auch ein wenig anstrengend oder oft eigentlich. Das ist mir eben im 15. Dienstjahr
55 immer noch nicht wurscht, so ja. Also das ist dann schon so ... aber da bin ich ja eher der Typ,
56 der dann immer schon weiter „Na muss man schauen, puh, das wird knapp“ und so, ja? Aber
57 es ist zu früh, jetzt muss ich es einmal korrigieren.

58 A: Jaja. Mhh ... und wie, ja wie gehst du dann damit um? Jetzt hast du sicher schon viele
59 Entscheidungen gehabt, die ahm in die eine oder die andere Richtung gegangen sind. Wie,
60 wie war das? Wie ist das da?

61 B: Aah ... ich bin mir meiner Verantwortung sehr wohl bewusst und hab dann auch des ... für
62 mich immer wieder einmal herausgearbeitet, zum Teil auch supervisorisch oder so, ja, dass

63 zu meinem Job gehört, dass ich auch ein Stück weit wo ein ... Ri, Richter ist jetzt übertrieben,
64 aber dass ich halt oja doch, ein Stück weit ein Richter sein muss, wenn es zum Beispiel über
65 negativ und positiv geht, natürlich auch zwischen zwei und drei, aber die fallen mir einfach
66 leichter und diese Verantwortung, wenn ich diese Verantwortung nicht nehmen würde, dann
67 würde das System nicht funktionieren. Also es würde sich einfach nicht ausgehen, es würde
68 dann auch fehlen und das ist für mich dann schon so, dass ich mir denke, ja okay, es gehört
69 dazu und das werde ich mein berufliches Leben lang haben, ja. Und, und, dass eben auch
70 wichtig ist, dass, weil sonst ist ein Vakuum und es würde auch nicht weitergehen, na? Und
71 was ich schon gelernt habe auch in der, in der Zeit, in den letzten Jahren, dass es mir sehr
72 wichtig ist und, dass man das Schülerinnen und Schülern auch vermitteln kann, dass es die
73 ... dort ganz klar zwei Ebenen gibt. Da gibt's die zwischenmenschliche und auch die Beurtei-
74 lungsebene und das ist mir immer wichtig, dass ich versuche, das vor ihnen auch ganz klar zu
75 trennen.

76 A: Mhm.

77 B: So wie sich der eine entschuldigen kommen ist. Der ist negativ, das weiß ich schon.

78 A: (lacht)

79 B: Und ich sage „Du, Bua, du brauchst dich bei mir jetzt nicht entschuldigen“. Weißt „Na es tut
80 mir leid“, sage ich „Na mir tut's leid, dass es sich nicht ausgegangen ist“, weil ich glaube, er
81 hat was getan.

82 A: Ja.

83 B: Ah ... sag ich „Aber bitte, das sind zwei verschiedene Paar Schuhe. Wir, wir müssen uns
84 halt jetzt was überlegen, aber das heißt ja nicht – und das erkläre ich auch oft – Einser – ich
85 habe dich gern und Fünfer – ich mag dich nicht oder so, ja? Und das ist oft einmal für sie
86 vielleicht schwierig, aber für mich gar nicht. Und das möchte ich irgendwie immer ganz klar
87 trennen. Das macht's mir einfach auch leichter. So ... so gehe ich halt mit dem um. Aber sehr
88 wohl auch, dass ich mir denke „Ja, ah ... wenn's negativ ist, dann muss ich es negativ beur-
89 teilen.

90 A: Mhm. Mhm.

91 B: Also ... (Stille) ... Ja, ja, ich lebe in dem System und muss mit dem System.

92 A: Mhm. Mhm.

93 (Stille)

94 A: Mmmhh ... Wie, waren auch schon Situationen, wo du jetzt das Gefühl gehabt hast, das
95 war besonders schwierig für dich mit der Situation umzugehen, in dem Bereich?

96 B: In dem Bereich? Im Beurteilungsbereich?

97 A: Zum Beispiel, ja oder auch wenn du sagst, mit dem Trennen oder mit dem zwischenmensch-
98 lichen Bereich. Das was da ...

99 B: Mhm. Ja, war eigentlich schon oft auch schwierig, weil ... oder des Öfteren. Weil es natürlich
100 dann auch Leute gibt, die es persönlich nehmen und, das ich auch nur begrenzt ändern kann.
101 Ich sage jetzt einmal so. Und wo ich dann zum Beispiel gemerkt habe, ich weiß jetzt gar nicht
102 mehr wie lang das her ist. Vor zwei Jahren oder was, war es eine Maturaklasse und ich habe
103 die eben, eben in der siebten übernommen und in der achten habe ich mit ihnen maturiert.
104 Und da war halt einer, der negativ war und dann gibt's eine Wiederholungsprüfung gleich im
105 Anschluss. Das ist jetzt neu. Also noch im, im April kann man gleich eine machen und im
106 Herbst noch einmal. Und ... die war auch negativ und die war aber eigentlich, die war einfach
107 klar negativ, weil er sehr wenig geredet hat und irgendwie nix gegangen ist. Und ich komm
108 dann runter und irgendwer fragt mich „Na und, was ist mit dem XY halt gewesen?“, sag ich
109 „Na, negativ“ und die hat mich dann ganz entrüstet angeschaut, die Kollegin. Sie hat es sicher
110 nicht böse gemeint und das hat mich auch dann total verunsichert. Denk ich mir, na was habe
111 ich jetzt ange, ich mein, das war mir klar, dass das jetzt mühsam ist, der darf jetzt nicht zur
112 Matura antreten. Und es war ein Drama, weil ich auch gewusst hab, dass das bei dem Daheim
113 ein Drama ist. Also so ganz org, dass ihn teilweise die Eltern unter Anführungszeichen fallen
114 haben, also einfach, wirklich fallen haben lassen. Nur ich habe es, ich habe es wirklich nicht
115 ändern können. Das war für mich schon eine irre Verunsicherung. Weil's einfach so „Scheiße,
116 was mache ich?“ Ja? Also da kann ich mich schon auch noch ganz klar erinnern, dass ich
117 dann auf einmal ah so, so bisschen mein Wertesystem ausgehebelt hat und ich mich dann
118 einfach komplett unsicher gefühlt habe in meiner Rolle als Lehrer. Und das war aber, ich sage
119 jetzt einmal, vor zwei Jahren. Also nicht so, dass ich jetzt sage frisch eingestiegen, ja?

120 A: Ja, ja. (lacht)

121 B: Und das hat mich schon ... das habe ich mir dann sogar, das habe ich mir in der Supervision
122 angeschaut, das war es auf jeden Fall wert, sobald ??? (unverständlich), sowas flasht mich.
123 ??? (unverständlich) Also so, das passiert mir dann schon noch. Ich habe dann dort zu meiner
124 Sicherheit zurückgefunden, ah, aber es war, es ist einfach auch mühsam geblieben und zwi-
125 schenmenschlich auch, weil ich weiß, dass der das sicher auch persönlich genommen hat, ja?
126 Also ...

127 A: Mhm, mhm. Und wie hast du zu der Sicherheit zurückgefunden?

128 B: ??? (unverständlich) Na schon eben, dass ich mir mei, mei, meiner Rolle halt wieder klarer
129 werde und dass man's wieder runterbricht auf das, ah, ob es der Beurteilungsspiegel oder das

130 Beurteilungssystem ist oder so. Da, da habe ich mich dann schon wieder ein Stück weit wie-
131 dergefunden. Wo ich mir denke, nagut was, was soll ich jetzt machen, ja? Und es war zumin-
132 dest auch die Wiederholungsprüfung zum Glück klar. Also es war jetzt auch nicht, so, es ist
133 schon so oft, aber es kann schon sein, dass es, dass du beides argumentiere kannst, muss
134 man ganz ehrlich sagen, ja? Und so war es zum Glück nicht, weil dann ist es noch einmal
135 schwieriger, ja? Aber es war wirklich so, dass ich mir denke, du prüft auch zu zweit und es
136 war, es war halt wirklich nicht ausreichend, ja. Und, und so habe ich halt versucht zurück zu
137 finden und das auch zu trennen. Und wo halt auch mein Verantwortungsbereich dann auch
138 wieder aufhört. Und vielleicht macht es das noch einmal schwieriger, als wenn du weißt, da
139 steht ein Elternhaus dahinter, das sagt „He gehma Bua“. Jetzt so, ja? Es ist aber dann trotzdem
140 auch nicht meines. Ich kann es auch nicht ändern, ja. Und, und so war dann auch irgendwie
141 so schrittweise, also einfach eher vielleicht in dieser Trennung selber wieder, weil ah, dass ich
142 da dann eher wieder zu dieser Sicherheit zurückgefunden habe, ja.

143 (Stille)

144 B: Mhm.

145 A: Und ahm ... vielleicht können wir da noch ein bisschen, du hast jetzt schon kurz die Rolle
146 vom Lehrersein angesprochen. Was, was bedeutet das für dich? Was, Lehrer zu sein?

147 B: Nja, vieles. Also ich finde die Rolle sehr vielfältig, finde es auch sehr spannend und habe
148 mir es oft einmal auch angeschaut, hinterfragt und halt kreierte. Also so quasi, was möchte ich,
149 was gehört dazu, was nicht. Und da denke ich mir, da gehört für mich so klar ah die Aufgaben
150 der Wissensvermittlung ist klar, aber gehört natürlich dazu. Dann eben auch diese Aufgabe
151 der Beurteilung, was in unserem Job halt wirklich immer stark da ist, aber es ist, er gehört auch
152 dazu. Und für mich und das macht es halt schon auch spannend auch, so, a begleitende Rolle,
153 das finde ich sehr, finde ich sehr erfüllend vielleicht auch in meinem Job. Wo ich mir auch
154 denke, wenn man so auch ein bisschen was mitkriegt auch oder so, dass man halt auch dafür
155 offen sein kann. Das führt halt jeder so auf, aus wie er will, ja. Aber eben auch dieses, dieses
156 Unterstützen, ja, quasi auch dazu, wenn sie das wollen. Ah, das habe ich mir dann noch so ...
157 ahm ... ja, Begleitung vielleicht auch. Wos, wo sich schon auch dann Möglichkeiten ergeben
158 für sie, dass das Angebot halt dann dasteht, dass man sagt „Okay, pf, man kann schon kom-
159 men mit was, und es muss jetzt nicht unbedingt immer von (Fach, anonymisiert) ausgehen,
160 ja? Das passiert dann schon, ah, und finde ich auch ja, finde ich auch sehr spannend und sehr
161 nett oder auch wenn du als Klassenvorstand ist das dann oft auch so, wenn sie dann kommen,
162 ah, wo ich ihnen auch sage, sie können grundsätzlich mal mit allem kommen. Wie wir dann
163 tun, werden wir uns überlegen, ja? So ... und da sind schon auch ganz unterschiedliche, ah,
164 Themen, ob's jetzt um andere Lehrer geht oder was auch immer, wo, wo man dann halt auch
165 eher versucht zu begleiten und zu sagen „Okay, Vermittler, sammeln wir einmal zusammen

166 und wie könnten wir das...“, also eher so lösungsorientiert, „Wie könntet ihr das jetzt vermit-
167 teln?“ oder „Wie kann man das dem selber sagen?“ oder so, ja. Also das, das finde ich eigent-
168 lich schon sehr spannend ... ja, das finde ich sehr spannend. Das ist für mich schon auch die
169 Rolle und sicher noch vieles mehr. Was auch viel mit, mit Einfühlungsvermögen oder Empathie
170 für mich jetzt zu tun hat, ja. Ah, dass es auch darum geht, dass man halt was wahrnimmt, aber
171 dass man halt auch irgendwie, glaube ich auch aufpassen muss und klar erkennt, dass schon
172 Grenzen auch ganz klare gibt. Also, dass es, dass ich trotzdem halt der Lehrer bin, ja? Und,
173 und es passiert mir schon, ah, oder wahrscheinlich eh anderen auch, oft einmal, dass wer
174 sagt, und das Angebot steht ja, „Haben Sie eine Minute?“ oder so und dann geht es halt um
175 irgendwas, was vielleicht familiär oder was auch immer ist. Und ich denk mir, so ein Gespräch,
176 ob es jetzt ein Beratungsgespräch ist oder was auch immer, finde ich als Lehrer durchaus
177 zulässig, aber da gibt es natürlich auch Grenzen, ja. Dass man sagt, okay, ah ... therapeutisch
178 können wirs, oder auch wenn wirs könnten, ah, ist es dann nicht mehr passend, sondern eher
179 so, dass es sich dann ganz oft so vermittlungstechnisch, also so quasi als Orientierungshilfe.
180 So vielleicht, Orientierungshilfe, ja. Das denk ich mir.

181 A: Gibt es da Beispiele, die du beschreiben kannst?

182 B: Für, für, für was jetzt genau? Für so ein Einzelgespräch oder für ...?

183 A: Zum Beispiel, für, für Situationen worauf du dich da jetzt bezogen hast, ja. Also für dich jetzt
184 es vielleicht sehr klar und für mich ist es jetzt so ...

185 B: Ja, ja, nein. Ich überlege jetzt gerade, da fallen mir ein paar ein. (lacht) Ich überlege jetzt
186 gerade, bei welcher ich jetzt einhacke. (lacht) Also ja ...

187 A: Ja, gern, gern, gern. (lacht)

188 B: Also ah ...

189 A: Gerne alle. (lacht)

190 B: Na, so viel Zeit hast du nicht. (lacht) Ah ... vielleicht ein de, ein dezenteres unter Anfüh-
191 rungszeichen, dass, jemand den ich eh schon länger kenne durch die Administration oder was
192 auch immer. Wenn der öfters einmal kommen ist wegen irgendwas und da gibt es nur einen
193 Smalltalk, aber dann entsteht halt in gewisser Weise durch Begegnung vielleicht sehr wohl
194 eine Beziehung. Also so, dass man sich dann ein bisschen kennt. Und, und der dann irgendwie
195 angefangen hat zu schwimmen, jetzt schulisch. Ich habe ihn gar nicht im Unterricht, sondern,
196 wo man halt gemerkt hat, naja gerade in der Oberstufe kennt man es mehr. Es sind zwar viele
197 Kinder, aber Oberstufe sind es halt nicht mehr so viel, da weiß man schon eher wo wer zu
198 finden ist und irgendwie ist er dann wieder dagestanden oder ist zur Direktor/in geschickt wor-
199 den und das ist halt bei mir am Büro vorbei. Da war dann die, die ... die Frage, ich habe nur

200 gesagt „Na was hast denn schon wieder angestellt?“ oder so, ja? So, so eine Art Kontaktauf-
201 nahme. Und der war dann aber relativ offen gleich, dass er gesagt hat na das und das und
202 das. Sag ich „Naja, ah, bisschen zusammengestellt“, ich weiß gar nicht was der alles ge-
203 habt hat, also Fehlzeiten, dann hat er auch irgendwie was, aber das war vorher schon, wo er
204 dann einmal gekiff hat oder was auch immer. Also jetzt ... ah ... eines nicht als Drama, aber
205 die Summe war halt schon, ja? Und halt relativ viele negative Noten, also extrem geschwom-
206 men. Und dann war er halt drinnen. Geschummelt bei der Schularbeit (anonymisiert), das war
207 es. Geschummelt hat er noch. Dann war er halt in der Direktion, die hat halt erklärt „Du, so
208 geht's nicht“ und blablabla und dann kommt er halt raus und ich habe nur so gesagt „Naja und
209 was war jetzt?“ und der hat mir das kurz erklärt und dann habe ich halt gemeint, sage ich „Du,
210 ich meine, wenn's dir mal hilft, könnten wir schon versuchen irgendwie, vielleicht kann ich eine
211 Art Orientierungshilfe zu, ah, sein“ so irgendwie, na? „Da können wir uns einmal zusammen-
212 setzen und versuchen irgendwie sortieren, was ist überhaupt“, weil er war völlig überfordert
213 mit seinem schulischen Leben und sonst halt auch noch. Und der ist auf das halt dann zum
214 Beispiel ziemlich angesprungen und hat gesagt „ja schon“, und er, er war eher total lethargisch,
215 aber da war er da ein bisschen munter. Und sag ich „Na, kommst morgen oder übermorgen
216 und suchen wir mal einen Termin“ und da, das merke ich dann auch, wenn es ihm wichtig ist,
217 kommt er und suchen wir einen Termin und wenn nicht, ist es auch okay. Also das ist jetzt
218 nicht mein Job, dass ich da jedem nachrenne. Und da hat sich dann halt sehr wohl was erge-
219 ben, ja, ein, zwei Mal und dann haben wir dann halt versucht zu sortieren und da ist es dann
220 wirklich darum gegangen „Wo sind die Fronten? Wo sind die Negativen?“, ja? Dann war der
221 aber aus einem ganz anderen Bundesland und ist oft wochenlang da wo gewesen und er erst
222 dann, ja, das ist dann schon noch rausgekommen, eigentlich, obwohl siebzehn, ziemlich Heim-
223 weh. Ein Sportler, sportlich haut es nicht mehr hin im Verein und die Summe eigentlich ein
224 Wahnsinn. Sage ich jetzt einmal für mich. Und das geht dann schon, dass man da ein bisschen
225 sortiert und, und, ah, ja, ihn dahingehend unterstützt. Er ist dann nach und nach mehr oder
226 weniger zu dem Entschluss gekommen, dass er es sein lasst, also, dass es einfach da keinen
227 Sinn mehr macht, er ... ah relativ viele ah Bereiche hat, wo er sehr unglücklich ist, dass es
228 einfach zurück Heim geht. Und ich glaube, dass das sicher nicht die schlechteste Entschei-
229 dung war, aber die hat er getroffen, nicht ich. Also das möchte ich nicht, ja? Und so, so ein
230 Beispiel jetzt vielleicht, ja. Also, wo ich mir denk, wo halt dann ein paar Gespräche waren, wo
231 wir versucht haben „Na gut, dann schauen wir mal da“ oder, oder Lernstrategien anschauen
232 oder so irgendwas

233 A: Mhm. Mhm.

234 B: Das wär so quasi ein dezentes Beispiel gewesen.

235 A: Mhm.

236 B: Was ich vielleicht dazu sagen muss ist, dass ich mir diesbezüglich vielleicht auch ein biss-
237 chen leichter tu, weil ich auch (anonymisiert) bin. Obwohl ich jetzt dann nicht aktiv (anonymi-
238 siert) da mache, aber es ... mir fällt es dann vielleicht leichter zu sortieren oder zu trennen
239 oder so. Aber jetzt deswegen, brauchst jetzt nicht dafür eine (anonymisiert) Ausbildung, aber,
240 aber das fällt mir halt dazu ein vielleicht, ja. Genau.

241 (anonymisiert)

242 (Stille)

243 A: Mhh ... Magst mir dann vielleicht noch von deinem Schulalltag so bisschen erzählen? Wie
244 läuft das, also heute war kein normaler Tag, wenn ich das richtig verstanden habe, oder?

245 B: Ja, ich mein, ja.

246 A: Wie, wie ist so ein normaler Schultag bei dir? Was kommt da auf dich zu?

247 B: Ja, ich komme ... um circa (anonymisiert) her, da bin ich ziemlich alleine noch, weil wir
248 fangen erst um (anonymisiert) an und krieg dann die ganzen Krankmeldungen und so Sachen,
249 also mach halt Administration, da ist es dann eher ruhig. Kann man so Sachen abarbeiten, ah,
250 was eben wirklich den Ablauf in der, im ganzen Haus betrifft, ja, alles was mit Exkursionen
251 oder mit Räume, was wer braucht oder mit Schularbeiten, wo wer, ah, Stundenverschiebungen
252 braucht und so. Das mache dann ich alles und ... dann kommt eh die Chefin. Die kommt um
253 (anonymisiert) circa oder was. Dann besprechen wir kurz einmal miteinander, trinken einen
254 Kaffee, ja, und schauen einmal was da sonst noch so ansteht am heutigen Tag und dann ist
255 es für mich so eine Mischung und das macht es ganz gut aus, ah, zwischen halt natürlich
256 Unterricht auch, aber ich habe nicht so viel Stunden und halt auch Tagesgeschäfte im Sinne
257 von, dass halt dann in mein Büro relativ viele Leute kommen. Ah, um halt alles Mögliche zu
258 erfragen, weil bei mir rennt sehr viel zusammen. Nicht, weil ich jetzt so super bin, sondern die
259 ganzen Informationen rennen zusammen, ah, und wenn man nicht gleich die Chefin fragen
260 will, kommt man halt auch zuerst da nochmal her, ja. Und da kommen aber alle möglichen,
261 also da kommen Schüler, Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer. Und da ist dann oft einmal
262 sehr viel los. Ist mitunter eh cool und auch spannend aber ich merke, dass es manchmal auch
263 ein bisschen viel ist, weil du halt ständig Interaktionen hast, so vielleicht, ja, und auch ganz
264 unterschiedliche. Also ganz, von irgendeinem ganz schüchternen Mädchen bis hin zu irgend-
265 einer erbosten Kollegin, ja. Und da hast die ganze Palette, da hast alles dabei und ja. Und das
266 ist dann wirklich okay, aber doch auch fordernd, weil es ist nicht so, dass ich sage, ich sehe
267 da am Ende des Tages, was da jetzt geschaffen wurde aber du bist halt schon erledigt, ja.
268 Wobei ich es mir schon auch ein Stück weit so ausgesucht habe. Das heißt, ich könnte ja auch
269 die Tür zumachen und könnte auch böser sein oder so. Ich mein, ich will mich jetzt nicht hin-
270 stellen, dass ich jetzt total nett und höflich bin, aber ich sehe mich dann schon auch ein Stück

271 so als, dass ich auch ein bisschen eine Servicestation bin. Also, dass das schon auch mein
272 Job ist, so, ja. Genau, und da kommt halt dann alles Mögliche, das zieht sich halt dann eh
273 durch. Und so um (anonymisiert) wird es dann ruhiger und dann arbeite ich eventuell noch
274 was nach oder mache noch irgendwas oder bin dann eh auch irgendwo dahin, also, ja. Hagli-
275 cher wird es dann eher, wenn halt wer in Karenz geht, wenn Stundenplan umgebaut wird. Das
276 sind dann größere Arbeiten, wo es halt einfach länger dauert, (unverständlich) andere Dimen-
277 sionen, ja.

278 A: Mmh...

279 B: Und da hast halt zwischendurch und das ist ja auch wieder das Coole, ah, auch durch,
280 einfach durch die räumliche Möglichkeit, sowie ich unten auch das Büro habe, ah, schon leich-
281 ter die Möglichkeit für Gespräche oder so, die was sich halt dann ergeben oben. Ob es jetzt
282 eine Kollegin ist, die kommt und sagt „Herst, kann ich dich was fragen? I, Ich bin da jetzt echt
283 überfordert“. Nicht, dass ich allwissend bin, sondern im Austausch. Oder ich hole mir auch wen
284 und sage „Du, wie tust denn du das?“ oder so. Oder eben auch dann eher die erste Anlauf-
285 stelle, wenn du halt niemanden findest, auch für Schüler und Schülerinnen, weil da kommst
286 eher noch rein. Das Konferenzzimmer hat ja witziger Weise einen Knauf, da kannst ja nicht
287 aufmachen.

288 A: (lacht)

289 B: Bei mir ist meistens die Tür offen, ja. So ist es halt. Eh spannend und doch auch anstren-
290 gend.

291 A: Mmh ... wo, worauf greifst du da zurück? Wie gehst mit der Anstrengung um? Wenn du
292 jetzt sagst, es sind sehr viele unterschiedliche Interaktionen in kurzer Zeit. Wie ... was passiert
293 da?

294 B: Naja, wenn es mir halbwegs bewusst ist, geht es irgendwie so, dass man versucht, das ist
295 zwar ein bisschen abgedroschen, so in seiner Mitte zu bleiben oder so halt irgendwie so, dass
296 ich mich nicht verliere. Aber so passiert mir mitunter schon auch, dass ich merke, ich werde
297 auf einmal völlig ineffizient, ja. Habe sieben Sachen angefangen und weiß eigentlich gar nicht
298 mehr was ich machen wollte und wo, wo du merkst, so ah puh und es geht ja in Wahrheit auch
299 gar nichts mehr weiter. So, ja. Also das ist immer so ein bisschen die Frage, ob man es mit-
300 kriegt oder man sich halt immer wieder so ein bisschen sammeln kann oder so, ja. Und in
301 Wahrheit kann man es ja sehr wohl auch ein Stück weit steuern. Ja? Und, und ich kann ja mal
302 die Tür zumachen, ja. Bewusst sein muss es dir. Und ich kann ja mal wirklich rausgehen auch
303 oder so, ja. Also, wenn es nicht gerade brennt, ja? Na gut, da muss ich rausgehen, aber wenn
304 halt nicht grad irgendwie was los ist oder so, ja?

305 (beide lachen)

306 B: Also das ist für mich, das ist eher die Frage, wenn es dir bewusst ist. Wenn es dir bewusst
307 ist, ist viel möglich.

308 A: Wie schaffst du das?

309 B: Wer sagt, dass ich es schaffe?

310 A: Ja, okay.

311 (beide lachen)

312 B: Naja, ah, schon eher mit so, mmh. Wie kann man denn das nennen? Anker ist auch so
313 abgedroschen. Ich weiß gar nicht wie, schon eher so mit, ah, vielleicht auch teilweise Übun-
314 gen, die man eben im MBSR oder was gelernt hat, gemacht hat oder vielleicht auch nicht in
315 der Dimension, aber so einfach, dass man sich selber einmal kurz spürt oder, dass man halt
316 einfach checkt, ich bin grad völlig ineffizient. Und da habe ich eh schon viel gewonnen, wenn
317 ich das jetzt einmal merk, weil ich mir dann denke „Gut ... was muss jetzt noch sein?“ oder ich
318 ge, ich gehe dann oft auch Heim. Also ich denk mir, das bringt eh nichts mehr, jetzt gehe ich
319 einmal, so, ja? Ah, durch sowas einfach oder, oder durch so, so je, die Idee einmal alles kurz,
320 kurz anzuhalten. So einmal, was ist gerade jetzt und dann irgendwie so zu merken, ah, wichtig,
321 völlig unwichtig oder so. Das wären auch so Ideen und in der Zeit wo ich zum Beispiel den
322 Kurs gemacht habe, wo das halt wochenlang gedauert hat, da warst halt diesbezüglich viel
323 fitter. Also du warst viel mehr drinnen in dem und, dass man, also da war, da war es fast ein
324 bisschen möglich, dass du manchmal, ah, den Alltag fast langsamer runterlaufen hast lassen
325 in deiner Empfindung, ja? Das ist jetzt natürlich doch, jetzt doch ein paar Jahre her. Nicht
326 immer so, aber es gibt so diese Ansätze noch, dass man halt einfach bremst. So, so runter
327 vom Gas.

328 A: Also das hat was verändert für dich?

329 B: Jaja, jaja, ja. Und das war halt schon, ah, gerade in der Zeit noch mehr spürbarer, weil du
330 ja viel ... viel mehr im Training warst. Also so einfach auch durch die Gruppe und durch das,
331 dass dir das jetzt vorgenommen hast, das willst ausprobieren, dann will ich das schon auch
332 irgendwie, dem auch eine gewisse Zeit und, und, und Wichtigkeit widmen, ja. Das schon.

333 A: Kannst mir davon noch ein bisschen was erzählen?

334 B: Von dem Kurs? Oder von dem ...

335 A: Von diesem Bereich, den wir jetzt angesprochen haben.

336 B: Na, ich kann mich noch erinnern, dass ich da damals so die interessanten Erfahrungen
337 gemacht habe, dass ich das Gefühl gehabt habe, ah, dass ich auf einmal mehr Zeit habe,
338 obwohl ich Zeit in, in Übungen investiert habe, sage ich jetzt einmal. Also ich habe jetzt keine
339 Tage oder Stunden pro Tag aber doch so viertel Stunde einmal dort und da. Also man könnte
340 es dann zusammen summieren, vielleicht eine halbe Stunde am Tag oder so, ja? Und das,
341 dieses Empfinden, dass ich eigentlich mehr Zeit habe, obwohl ich ja eine Zeit in was anderes
342 investiert habe, das habe ich sehr spannend gefunden, das habe ich sehr angenehm gefun-
343 den. Ich weiß, dass mir damals auch noch sehr bewusst worden ist, dass ich das Gefühl ge-
344 habt habe, dass ich viel mehr Begegnungen hab, also auch wenn es nur ganz kurz ist und nur
345 einer, der das Klassenbuch sucht, irgendwie das Gefühl gehabt habe, ah, ich nehme den bes-
346 ser wahr, ja? Dann habe ich kurzfristig sogar bisschen einen Stress kriegt, ob das dann eh
347 nicht so ist, dass man dadurch dann noch mehr arbeitet.

348 A: (lacht)

349 B: (unverständlich), das ginge dann am Sinn vorbei. Aber das war nicht so. Ich habe mir nur
350 kurz gedacht, nicht, dass ich das jetzt mache, damit ich mich noch mehr verliere in der Arbeit
351 oder so, aber es war nicht so, es war nicht so. Das kann ich mich noch erinnern. (kurze Stille)
352 Ja, und dass man im Gesamten entspannter war, also das war ich schon. (kurze Stille) Das
353 weiß ich schon. Ja, auch das mit der Begegnung ist mir ziemlich aufgefallen, jaja. Und, dass
354 man viel mehr in sich ruht, ich kann es nicht besser beschreiben, aber einfach so, dass ich
355 immer, ah, dass ich stärker das Gefühl gehabt habe, ich bin bei mir, also ich bin ganz gut bei
356 mir. Und das heißt ja nicht, dass ich keinen anderen wahrnehme, sondern einfach besser und
357 ich verliere mich nicht dabei. So, so ein bisschen.

358 A: Kannst vielleicht beschreiben, woran du das erkannt hast, ja?

359 B: An dem Gefühl, dass ich, dass ich, ahf, ich, ich hatte das Gefühl, klarer zu sehen als wenn
360 alles konfus wird. Also so, so kann ich es für mich ein bisschen benennen oder beschreiben.
361 Dass ich das Gefühl habe, ah, ich nehme da jetzt wen wahr und es ist halt irgendwie was oder
362 so und ich habe das irgendwie klarer für mich gleich dagehabt und nicht sortieren müssen. So
363 irgendwie, dass es in der Annahme schon oder in der Aufnahme schon klarer war, weil ich halt
364 einfach klarer für mich war. So. Und dann war jetzt nicht so dieses ... Verwirrung oder so nicht
365 so stark.

366 A: Mhm.

367 B: Ja, so kann ich das glaube ich am gscheitern ...

368 A: Ah, Verwirrung, die durch was entsteht? Du ...

369 B: Nicht wissentlich, aber durch tausend Eindrücke, so dass, was auf dich so einer, einerbras-
370 seln, so irgendwie nicht immer ganz klar zu sehen, wo, wo, was ist jetzt gerade oder was ist
371 gerade wichtig oder wo bin, also ich will jetzt nicht sagen, wo bin ich gerade, sondern, dass
372 man sich in dem Ganzen nicht einfach verliert, ja? Und das war ... damals noch, wenn du so
373 stark im Training warst, sage ich einmal, ah, einfach schon in der Aufnahme klarer. In de, in
374 den, wo, die Eindrücke, die auf dich einprasseln, war da schon mal irgendwie leichter verar-
375 beitbar und klarer verarbeitbar, als dass einmal alles reinprasselt und dann tust halt auch, ja
376 eh, aber da hat es für mich schon angefangen. (Stille) Ja, dass ich ... Entschuldigung ...

377 A: Ja, nein ...

378 B: Dass ich das Gefühl nicht gehabt habe, irgendwas hinterher zu hecheln. Das ist ja dann
379 auch immer so, dass man dem Leben hinterherrennt, ob das jetzt das Arbeitsleben ist, ja, und
380 das Gefühl war weniger bis weg. Weil das kenn ich schon, dass man denkt „Pff, wah, wah, ...
381 (unverständlich)“. Da hat man immer so das Gefühl, man ist immer hinterher und, und, und
382 arbeitet ab und arbeitet ab und wird aber nicht fertig. Und das war besser. Ich meine, es ist
383 sonst auch einmal besser und schlechter, aber da war es ein, also deutlich merkbar und bes-
384 ser.

385 A: Und was heißt, was heißt besser?

386 B: Ah, dass ich nicht das Gefühl gehabt habe, ich laufe, ahm, hinterher. So, dass ich das, es
387 war auch nicht notwendig für mich, sondern es war einfach durch diese Klarheit, ah, entspann-
388 ter und klar was jetzt zu tun ist und was vielleicht jetzt einfach auch warten kann, ja? So, weil,
389 ich meine, die Arbeit ist ja auch nicht weniger geworden, ja?

390 A: (lacht)

391 B: Wäre mir nicht aufgefallen. Also ja.

392 A: Ja. Mhm.

393 B: Ja. Und das war weg und das ist schon angenehm, wenn du nicht hinterherlaufst, vom
394 Gefühl.

395 A: Gibt es da besondere Techniken oder irgendwas, wo du jetzt sagst, das war so oder das
396 nimmst so in den Alltag mit? Oder ...

397 B: Mh ... ja, was ich schon ganz gern immer gehabt habe, war, waren eben eh so Geschichten,
398 wo man sich halt wirklich, w, wo es relativ schnell mal oder relativ leicht einmal geht, so, so
399 Atemkonzentrationsübungen oder so, oder einfach nur so besinnen oder so, ah, oder was ich
400 dann eine Zeit lang schon auch immer wieder einmal gemacht habe, waren so schon Medita-
401 tionseinheiten, aber gar nicht, keine geführte unbedingt, sondern einfach nur und wenn es

402 einmal nur drei Minuten ... Stille oder von mir aus zu einer sehr dezenten Musik verweilen war
403 oder so, ja. Also das war dann schon oft cool, wenn ich das, wenn mir das gelungen ist, dass
404 ich zum Beispiel in der Früh vor dem Wegfahren mich noch drei Minuten hinsetze und zwar
405 ganz bewusst hinsetz für nichts. Ja, also so irgendwie, ja. Und dann in dieser ... in dieser
406 Stimmung zu fahren. So, das war es schon, weil ich denk mir so Übungen, wie, wie ah Bo-
407 dyscan oder was auch immer, was ich ja auch voll cool finde, aber die waren mir dann für den
408 Alltag einfach oft, weil das schon bisschen weiter weg war, zu lang, ja. Also da habe ich ge-
409 merkt, dass ich dann unrund, dass, da komm ich jetzt nicht hin, ja? Muss wieder langsam
410 anfangen, so war das eher.

411 A: Mhm.

412 B: Oder was ich auch an Techniken cool gefunden hab und nach wie vor ganz cool finde, ah,
413 ich glaube, das hat so ähnlich wie achtsames Yoga geheißen oder so, wo man sich ein biss-
414 chen, ich mein, ich bin jetzt nicht der Sportler, aber wo man sich ein bisschen bewegt und wo
415 es auch welch, um diese achtsame Bewegung geht. Also es war einfach Atem nachzuspüren
416 und so. Mit dem habe ich immer ganz gut was, was anfangen können. Das habe ich immer
417 ganz angenehm gefunden. (Stille) Ja.

418 A: Warum hast du den Kurs gemacht?

419 B: Weil es mir ziemlich interessiert hat, wie, wie das funktionieren kann. Ja. Also, dass Medi-
420 tation und so funktioniert hätte ich mir schon ... grundsätzlich, dass man da sich da so gut
421 besinnen kann, das hätte ich schon geglaubt. Aber weil es einfach gerade diesen Punkt gehabt
422 hat, eben dieses, um Stress zu reduzieren. Denk ich mir, na das schau ich mir an!

423 A: Okay.

424 B: Und, ja ...

425 A: Wieso gerade das? Weil du sagst, jetzt um Stress zu reduzieren.

426 B: Na, weil das schon immer so mein Thema war und ist. Also einfach so, diese, diese Stress-
427 geschichte oder so. Die man sich aber eh auch selber ... ein Stück weit einlebt oder so, aber,
428 aber das war schon das, wo ich mir gedacht habe, wenn das funktioniert, finde ich cool.

429 A: Mhm.

430 B: Und es hat sich, natürlich waren, haben sich die Gegebenheiten wahrscheinlich auch gut
431 ergeben. Ich hab damals noch in ... (anonymisiert) gearbeitet und, und den ... (anonymisiert)
432 habe ich irgendwie, ich glaube, ich war, vorher eines war mal bei einem Coaching. Also den
433 habe ich schon gekannt ... oder war ich danach? Na, ich war davor. Glaube ich. Also den habe
434 ich also Person gekannt und habe ich irgendwie witzig gefunden, ja?

435 A: Ja. (lacht)

436 B: Na, einfach wirklich witzig. Also im Positiven. Und, und genau. Und eine Freundin von mir
437 hat das auch gemacht und das haben wir dann einfach zu zweit gemacht. Also die Gruppe
438 waren sechs, sieben Leute, das weiß ich jetzt nicht mehr. Und, und das war mir auch klar,
439 dass was in einer Gruppe besser funktioniert, als ich schau mir denke, ich schau mir jetzt ein
440 Youtube-Video an, lese ein Buch dazu und mach das Daheim. Also das schaffe ich nicht, also
441 schaffe ich nicht ... da bin ich dann, da drifte ich weg. So war es dann eher die Motivation ...
442 Ja.

443 A: Was für eine Bedeutung hat jetzt so im Nachhinein der Kurs für dich? Der MBSR-Kurs.

444 B: Mmh. Schon eine wichtige, wo ich mir immer wieder etwas einladen kann und wenn ich
445 mich nochmal so erinnere oder denke, na da möchte oder auch oft einmal sowas, da möchte
446 ich wieder hin. Also so vom Gefühl her, ja? Dass ich mir denke, das war schon oft dann noch
447 einmal ein Wunsch, wenn, sobald ein paar Jahre vergangen sind, dass ich mir gedacht habe,
448 ma, ich möchte dort wieder hin. Also nicht jetzt unbedingt dort in den Kurs, obwohl er mir sehr
449 gefallen hat, aber sondern von der, vom Empfinden her. Ah, diese Besinnlichkeit. So irgend-
450 wie, also so habe ich das Gefühl gehabt. Dass ich mir denke, das ist dann so eine gewisse
451 Sehnsucht immer geblieben und auch immer wieder eine Motivation gewesen in diese Rich-
452 tung etwas zu gehen, ja. Und, und es passiert auch immer wieder ein bisschen. So, dass ich
453 mir denke, ja, eben so diese drei Minuten nehmen oder irgend sowas zu machen, ja?

454 A: Ahm ... Is das öfters, dass du diese drei Minuten nehmen kannst oder ist diese ... wie kann
455 ich mir das vorstellen?

456 B: Ah, eher so, dass ich es Dah ... also im, im Arbeitsalltag nicht.

457 A: Also einfach für mich, ist es jetzt, jetzt auch noch regelmäßig, ja? Also wie, wie ist das seit
458 dem Kurs verlaufen?

459 B: Ja, da gi, Phasen. Da gibt es Phasen, wo ich dann wieder verstärkt darauf schaue und mir
460 denke, das hätte ich jetzt gerne wieder und dann gibt es auch wieder Phasen, wo ich es gar
461 nicht mache, ja. Also so ist es nicht, dass ich zum Beispiel ganz regelmäßig meditiere oder so.
462 Das mache ich nicht, ja. Also nicht jetzt, weil ich es nicht will oder wie auch immer, oder weil
463 ich die Disziplin eben nicht ... aufbringe oder, oder halt, ja, mir es nicht so eingeteilt habe. Aber
464 es gibt dann schon wieder Phasen, ah, wo ich mir denke, ma, das will ich jetzt wieder, ja, oder
465 will ich wieder mehr und dann schau ich schon in diese Richtung und dann passiert es schon,
466 dass man jeden Tag oder jeden zweiten Tag ein bisschen was macht dazu. Das schon. Und
467 das habe ich immer wieder. Also ganz, ganz unterschiedlich, aber in Phasen, würde ich sagen.

468 A: Mhm. Wie kommt es zu diesen Phasen? Dass mehr oder dass es weniger ist?

469 B: Ja, ist eine gute Frage. Eher wenn, wenn, wenn dieser Wunsch nach einer Besinnlichkeits-
470 entwicklung wieder größer wird aber ich, ich überlege gerade, ob ich das an irgendetwas fest-
471 machen kann ... Ich nehme an, ... wenn es mich dann öfters wieder schleudert, also so vom
472 Empfinden her, wenn das dann wieder öfters ist, dann ... (unverständlich), das will ich nicht.
473 Noch dazu, wenn das Gefühl entsteht, das Leben fährt mit mir und nicht ich mit dem Leben,
474 so irgendwie. Und, und dann ist dieser Wunsch wieder bisschen konkreter. Ja. Also wenn ich
475 so den Boden verliere, obwohl das jetzt, weiß ich jetzt nicht, ob das dramatisch klingt, das ist
476 überhaupt nicht dramatisch, aber wenn ich so das Gefühl habe, pff ... da kommt mir vor, da
477 kommen tausend Sachen rein und ich kann nicht mehr entscheiden, was ich eigentlich will
478 dabei, oder so. Dann ist das wieder stärker.

479 A: Mhm. Ja.

480 (Stille)

481 A: Ahm ... mal schauen, wie ich das frage. Du hast, ahm ... also ich habe jetzt, was, wenn ich
482 das richtig verstanden habe. Es hat schon eine Bedeutung für den Alltag.

483 B: Ja.

484 A: Ja?

485 B: Ja, jajajaja. Ja. Ja. Weil es ja, genau, weil es ja auch diesen Wunsch dann dahinter gibt,
486 dass es nicht nur Arbeit gibt und dann Leben, sondern, das ist vielleicht auch ein Aspekt, der
487 mir damals ganz stark aufgefallen ist, weil ich arbeite ja total gern, ja? So ist es ja nicht. (lacht)
488 Und, dass man eigentlich beides haben kann. Also im, in der Arbeit das Leben. So irgendwie
489 ein Stück. Und, und das ist damit schon recht gut gelungen. So, dass du auch einfach, ein
490 anderes, ein anderes Gefühl auch in der Arbeit gehabt hast.

491 A: Mhm, mhm. Wie lange ist der Kurs bei dir her jetzt?

492 B: Sechs oder sieben Jahre, ich weiß nicht. Ganz genau, weiß ich es nicht. Also da müsste
493 ich jetzt irgendwie ... ich bin jetzt das fünfte Jahr da, davor war ich in ... (anonymisiert). Ja,
494 sieben Jahre wahrscheinlich.

495 A: Und das hat aber immer noch einen Wert für dich?

496 B: Mhm. Definitiv, ja. Ich habe auch eben ein paar so MP3s zum Beispiel noch. Von dem,
497 warte wer war das, Kabat-Zinn glaube ich oder so. Oder da gibt es eine deutsche Version auch
498 von irgendwem, weiß ich jetzt nicht, der so geführte Geschichten macht oder so, oder, oder
499 auch dieses achtsame Yoga ... also, das habe ich auch nicht ungern, wenn das, wenn das
500 bisschen angeleitet wird. Also das habe ich zum Beispiel im Kurs total genossen, ja? Sowas
501 mag ich, wenn der sympathisch ist. Sonst steige ich aus, ja? Aber das mag ich total gerne,

502 wenn das wer ein bisschen anleitet und das geht mit MP3s zum Teil eben auch ein Stückl in
503 die Richtung. Ist natürlich ein bisschen anders jetzt, aber ja. Also von dem her hat es sehr wohl
504 heute auch noch eine Bedeutung, ja.

505 A: Mhm. Mmh ... Gibt es was, was du noch erzählen magst?

506 B: In was für eine Richtung? Eh zum Kurs jetzt oder wie?

507 A: Völlig frei.

508 B: Ich überlege nur, dass es dir halt auch was bringt.

509 A: Mir bringt alles was, was deine Lebenswelt betrifft, ja.

510 B: Vielleicht auch, dass der Kurs immer noch insof, also diese Erfahrung, aber das war ja der
511 Kurs, die Wichtigkeit sehr wohl noch hat, weil der ja diesen Wunsch immer noch nährt. Weil
512 wenn ich das nicht erfahren hätte, wüsste ich das bis heute, also dann ist, würde ich es anders
513 wahrnehmen oder hätte es halt so nicht wahrgenommen. Hätte vielleicht auch was anderes
514 gefunden, weiß ich nicht. Aber, ah, einfach diese, schon auch, ah, ein bisschen eine Sehnsucht
515 oft einmal, die aber von dort her kommt, wo ich mir denke, dort habe ich es ja erlebt oder zu
516 der Zeit habe ich es gut erlebt und, und das ist dann immer wieder so ein bisschen ein Ansporn
517 da in diese Richtung ein wenig zu schauen oder zu gehen. Und da denke ich mir schon, muss
518 man schon sagen, hat das heute noch eine Wichtigkeit, weil ohne diesem intensiveren Erleben
519 wäre vielleicht die Sehnsucht geringer. Also so, ja. Ja.

520 (Stille)

521 A: Ich schau mal kurz, ob das eh aufnimmt.

522 (beide lachen)

523 B: Ob er schon ausgestiegen ist oder was? Na, er tut eh noch.

524 A: Na passt eh. Ahm, ja. Grundsätzlich, ich hätte noch Zeit, ja. Wenn du noch etwas hättest,
525 was du noch gerne erzählen magst, gerne. Ich höre auch noch gerne zu und ah, ist auch für
526 mich, also das kann alles sein, was die Schule betrifft, was dich betrifft, was den Kurs betrifft.
527 Ahm, ansonsten habe ich dich jetzt eh schon relativ lange strapaziert.

528 B: Ja, für mich, also wenn du noch oder, wenn du das in eine Frage formulieren kannst, noch
529 gerne, also wenn du noch.

530 A: Ich schaue mal in meinen Notizen ... wenn ich sie finde, wo ich es habe.

531 (Zettel blättern, Stille)

532 B: Oder wenn du mir eine Richtung vorgeben magst oder so.

533 A: Mhm.

534 (Stille)

535 B: Das in eine Arbeit zu verfassen stelle ich mir spannend vor:

536 A Mhm. (lacht)

537 B: Also nicht nur das, sondern überhaupt das ganze Thema.

538 A: Mhm.

539 B: Ja. Mhm.

540 A: Ahm ... es gibt schon was, was mich noch interessiert. Also, ahm, du hast von den Begeg-
541 nungen vorher gesprochen. Kannst du mir das noch genauer beschreiben?

542 B: Mmh. Eine Begegnung ist für mich ... mh ... so, der Unterschied vielleicht zu einem Aufei-
543 nandertreffen oder halt ein Kontakt von mir aus, ja, wo es ja um oft nicht um tragische Sachen
544 geht, sondern um Organisatorisches oder was auch immer oder eine Frage oder irgendwas in
545 dieser Richtung, ah, ist für mich eine Begegnung dann die, wo ich mir denke, ich habe dann
546 das Gefühl ich nehme den Menschen in seiner Person irgendwie umfangreicher wahr. So. Und
547 ich bin auch präsenter. Dann ist es für mich eine Begegnung. Das heißt, ah, mhh ... weiß ich
548 nicht, ob man das so gut erklären kann ... Ja, da nimm, ich nehme einfach mehr wahr. Das
549 schon, dass ich mir denke, dass man auch die Stimmung mitkriegt von dem oder so. In diese
550 Richtung. Ohne, dass das jetzt dann in der Situation ausdiskutiert werden muss, gar nicht, ja?
551 Und ich glaube aber auch, vielleicht auch gar nicht bewusst, dass der Schüler oder Schülerin
552 dann auch anders wahrnimmt, ja? Und das merkt man dann vielleicht schon auch, schon auch
553 ein bisschen auch in der Reaktion oder so, wenn man ... wenn man halt jetzt, und wenn es
554 nur um Informationen geht, ja. Da kann ich auch sagen „Ja, morgen vierte Stunde“ und das
555 wars oder halt mi, in einer ganz anderen Haltung, ja, so dass das irgendwie kein Information
556 Abholen war, sondern halt wirklich auch eine Begegnung zwischen den zwei Leuten. So, also
557 das denk ich mir. Und das geht halt auch nur, wenn man ... wenn man, ja, wenn man irgendwie
558 klarer bei sich ist, so. Weiß nicht, ob ich da klar bin.

559 (Stille)

560 B: Ja. Ja mir fällt es jetzt nur ein, ohne dass ich die, die, die, die, die KassiererIn beim Billa
561 anschwärzen will (lacht), aber das ist halt keine Begegnung. Kann sie ja auch nicht, ja. Also
562 und, und so kann ich aber in der Schule auch viele Sachen abarbeiten und die muss das auch
563 so, das ist kein Vorwurf aber ich kann auch hergehen und sage „So und da geht's dort hin und
564 das macht's dann und dadada“, ist auch oft einmal vielleicht notwendig, aber, aber oft einmal

565 ist es auch sehr wohl möglich, dass man das in einem andern, in einer anderen Haltung aus-
566 tauscht, so.

567 A: Mhm. Ahm ... das Klarsein, kannst du das beschreiben? Ich weiß, es ist, es ist schwierig
568 zum Beschreiben, aber es wäre was, was mich richtig interessieren würde, was das für dich
569 genau heißt.

570 B: Mmh, na das Klarsein fängt damit an, dass ich über mich einmal gut Bescheid weiß und
571 dass ich halt weiß, was meine Emotionen sind, was vielleicht im Moment sind und wo was
572 hingehört, so ein bisschen. So, ja? Und, und auch wenn mir klar ist, dass ich spinnat drauf bin.
573 (lacht) Dann ist es mir auch ein Stückl weit klar, so. Das ist für mich so eine Klarheit und dann
574 auch, dass man ... vielleicht die, die Eindrücke oder das, was ich gerade empfinde oder was
575 von außen rein kommt klarer zuordnen kann. Also auch klar weiß, was jetzt zum Beispiel mein
576 Teil ist, was jetzt dein Teil ist, ja und, und wo es vielleicht zur Verwirrung kommt oder auch
577 nicht oder, ah, so, ja. Und wenn ich in der Klarheit bin und ich, ich ... oder in der Klarheit oder
578 wenn es mir klarer ist und ich, weiß ich nicht, streite umeinander mit einem Schüler oder der
579 mit mir, tu ich mir auch leichter, wenn ich mir denke, der meint, also wenn, wenn es mir, klarer
580 ist, dass der vielleicht gar nicht mich als Person meint, sondern halt einfach, weiß ich nicht,
581 was für eine Übertragung in mir gerade sieht. Aber mit dem kann ich dann ganz gut umgehen,
582 wenn ich mir denke, das halt ich jetzt aus, dann spinnt er mich halt an, ja? Aber es ist kein
583 persönlicher Angriff oder so, sondern da steckt halt was anderes dahinter, ich muss es ja viel-
584 leicht auch gar nicht wissen, ja oder so. Das ist dann für mich auch, ah, eine Folge einer
585 Klarheit ... oder, was heißt, es gibt ja nicht nur DIE Klarheit, aber wenn es halt ein bisschen
586 klarer ist.

587 A: Jaja. Mhm.

588 B: Ja, und ich glaube, es geht auch um viel um Verarbeiten und wenn es für mich klarer ist,
589 kann ich es leichter verarbeiten. Wenn ich weiß, wo was herkommt oder was halt meines ist,
590 dann tu ich mir leichter das in mir einzusortieren. So. Und dann kann ich es mir vielleicht, das
591 hast du vorher auch gesagt und das glaub ich auch, dass es stimmig ist, dann kann ich mir
592 vielleicht das eine oder andere erlauben, wenn es mir klar ist. Und dann ist das auch okay für
593 mich, ja so.

594 A: Mhm, mhm, mhm.

595 B: Ja.

596 (Stille)

597 B: Und ich denke mir zur Klarheit gehört für mich auch ... ich sage es jetzt einmal f... so, wenn,
598 wenn je, oder ich, wenn ich das Gefühle habe, dass ich halt oder wenn ich nicht gut drauf bin,

599 ich nenne es einmal so, ja oder wenn mir irgendwie was runterzieht ... ist es immer noch
600 leichter, wenn ich, wenn mir bewusst ist, was mich runterzieht, ja. Und das, das erlebe ich aber
601 schon oft, nicht nur bei mir, auch bei anderen Leuten, dass das oft halt einfach, ah, dass es
602 da eine Stimmung gibt und man vielleicht gar nicht gleich einmal sagen könnte, um was geht
603 es da jetzt eigentlich und wenn ich es aber benennen kann oder mir das klar ist, fällt mir viel-
604 leicht auf, dass das gar nicht extrem tragisch ist oder es, oder ich komme erst in die, in die
605 Möglichkeit, dass ich handeln kann. Wenn ich nicht weiß um was es geht oder wenn ich mir
606 denke, das ist es eigentlich, was mich anfeut und wenn ich auf das dahinterkomme, dann kann
607 ich damit aber auch was machen oder erkennen, ich kann nichts machen und es is auch schon
608 leichter. Und oft kann man ja sogar was tun oder, oder man sich denken, okay, kann aber
609 heute kein Thema sein, das muss ich noch wirken lassen und morgen oder übermorgen oder
610 so. Das ist für mich schon ein, ein riesen Vorteil der Klarheit.

611 A: Mhm.

612 B: Ich habe sie aber nicht immer, ja, also das muss man da unterstreichen, ja?

613 (beide lachen)

614 B: Da sitzt der mit der Klarheit! Nein!

615 A: Und ... du hast gesagt, du hast sie nicht immer, aber wie kommt es zur Klarheit?

616 B: Naja durch, schon durch Besinnen, durch Reflektieren, auch im Austausch, also nicht un-
617 bedingt nur alleine, das gar nicht, ja? Ah, aber, aber schon, ah, durch sowas, also durch ja,
618 Besinnen ... Ja, Besinnen, Reflektieren stimmt eh, weil da brauche ich dann schon den Aus-
619 tausch auch. Also es hat so alles was, ja. Muss nicht immer alles dabei sein, aber es, das führt
620 mich dann immer ein Stück weit zu dem, dass ich sage „Okay, bringt mich weiter“.

621 A: Mhm.

622 (Stille)

623 (Zettel blättern)

624 C: Entschuldigung ... Darf ich dich kurz etwas fragen?

625 B: Ja, ge, geht's?

626 A: Kein Problem, kein Problem, na.

627 (B und C gehen aus dem Raum für etwa 1:20 Min)

628 B: Sorry.

629 A: Überhaupt kein Problem.

630 (A lacht)

631 A: Mich würde jetzt noch interessieren, wenn du sagst, ah, der MBSR-Kurs ist hilfreich diese
632 Klarheit oder war hilfreich diese Klarheit auch zu entwickeln, was macht es dann schwierig,
633 ahm, irgendwie da dabei zu bleiben? Weil du gesagt hast, es ist, ist phasenweise.

634 B: Disziplin. Also, ahm, ganz klar die, für mich jetzt, die Disziplin, ah, wo man natürlich jetzt
635 auch wahrscheinlich philosophieren könnte, wer der, wenn der Leidensdruck groß genug ist,
636 kriegt man die Disziplin vielleicht auch wieder mehr, ja oder so, weiß ich jetzt nicht, aber, also
637 weiß ich nicht, vermute ich einmal, aber, ah, da ist es für mich. Also die Disziplin und das ist
638 vielleicht in der Gruppe leichter oder es ist vielleicht auch eine Persönlichkeitsstruktur auch,
639 wenn man so dann, solche Sachen, die sind ja am leichteren zu streichen oder hintenanzu-
640 stellen, weil da regt sich ja eigentlich keiner auf. Also wenn sich was nicht ausgeht, naja na
641 gut, dann machst das, muss ich ja nur mit mir selber ausmachen ...

642 (A lacht)

643 A: Mhm.

644 B: ... was wahrscheinlich auch wieder in Richtung Disziplin geht, also ich glaube, das ist für
645 mich, bei mir jetzt ganz, ganz klar.

646 A: Wie, wie äußert sich Disziplin bei dir? Also oder Nicht-Disziplin?

647 B: Naja, dass man, also dass ich mir es schon, dass ich eine klare Entscheidung treffen muss
648 einmal, so, so wie ich mir jetzt denke, wenn wir so drüber reden, dass ich mir denk, geil jetzt,
649 würd es mich jetzt eigentlich eh wieder einmal interessieren, weil ich gerade eine, schon in
650 einer Ph, wenn wir es vorher bei Phasen benannt haben (lacht), ah, in einer Phase bin, wo ich
651 es sehr wenig mache, ja. Dass ich mir denke, na eigentlich wäre das schon cool, ja also, dann
652 braucht es für mich als allererstes einmal die Entscheidung zu sagen, das mache ich jetzt
653 wieder, ja weil sonst ... so bisschen, jaja, ich gehe dann mal wieder laufen ja, also das ist, das
654 denke ich mir Jahre von mir aus, ja. Da brauche ich einmal eine Entscheidung und dann ein-
655 fach auch einen Platz im Tagesablauf, was auch wieder mit einer Entscheidung zu tun hat
656 und, und je klarer, ah, o, ich die Entscheidung treffe umso eher setze ich es dann auch um.
657 Und wenn ich mir nur so denke „Ja, das wäre auch wieder mal nicht schlecht“, dann werde ich
658 es nicht reinbringen. Also dann, von mir aus einmal so halbherzig oder was auch immer und
659 dann ist es halt knapp oder dann ist halt irgendwas oder ich mache halt doch noch ... was
660 auch immer, oder räume den Geschirrspüler aus, also ganz egal. So ist es für mich. Also das
661 ... ja, das ist die Frage der Disziplin.

662 A: Mhm.

663 (Stille)

664 A: Abschließend vielleicht noch so einen Erinnerungs-Es-Exkurs noch einmal, wie, kannst mir
665 noch was vom Kurs erzählen? Wie war das für dich? Wie kann ich mir das vorstellen? Also ich
666 habe selber noch nie einen MBSR-Kurs gemacht.

667 B: Echt?

668 A: Ich bin da ganz offen sozusagen.

669 B: Mhm.

670 A: Genau, würde mich interessieren wie das war.

671 B: Mmh, ich habe es größtenteils einfach spannend gefunden, weil es trotzdem eher so ah,
672 eine neue Erfahrung in der Dimension für mich war. Ich habe es dann oft auch lustig gefunden,
673 so wenn man es mit der Außenwelt vergleicht, also wenn man da so, so in der Runde sitzt, ist
674 immer so etwas anderes, also wie wenn ich mir dann vorstelle, wenn mich jetzt, keine Ahnung,
675 meine Eltern sehen würden, was ich da gerade mache oder so. Die denken sich da, da muss
676 man ihn einliefern und so. Weil da waren so Übungen und wenn du das so erzählst, finde ich
677 es amüsant, dass man sich halt, ah, dass man eine Rosine quasi isst. Und das hat sicher
678 zwanzig Minuten gedauert.

679 A: Zwanzig Minuten? (lacht)

680 B: Ich sag jetzt mal, weiß jetzt nicht mehr so. Aber es war wirklich so. Und das hat aber schon
681 was Cooles, weil du fängst einmal an dir anzuschauen und so irgendwie und das war halt auch
682 so angeleitet. Das war eigentlich eine Me, fast eigentlich eine Meditation, ja. Und das habe ich
683 dann wieder lustig gefunden, weil ich habe mich voll darauf einlassen können, weil das auch
684 spannend war, aber wenn ich das wem erzähle, ah, klingt das aus dem Zusammenhang wie-
685 der bisschen schräg, ja. Dass man da zuerst schaut und so, ja, und dann einmal nur riecht
686 und einmal irgendwie, so ja. Und das war so Schritt für Schritt, dass, da geht es ums Wahr-
687 nehmen. Und das habe ich sehr, einfach auch lustig gefunden. Und sonst die Erinnerungen
688 waren eben eh schon die, die Übungen auch ... ja, eben und ganz, ganz viele angeleitete
689 Übungen, Körperübungen oder Wahrnehmungsübungen und, und ... das ist schon, das ist
690 eigentlich sehr wohl präsent. Bodyscans und so. Also Bodysc, kennst du den Namen? Wo
691 man so ...

692 A: Kannst ihn gerne beschreiben.

693 B: Ah, wo man einfach, ah, den Körper durchgeht mit Empfindungen, dass man so jetzt auch,
694 dass man einfach wirklich selber durch seinen Körper geht, dass man da hinspürt, da hinspürt,
695 da hinspürt, so ja. Und eben auch die Tatsache, dass man auch wo hinspüren kann, wo es

696 gerade irre verspannt ist und das schon sehr wohl mit beeinflussen kann. Und wenn es dir
697 besser gelingt, dann kannst halt wirklich so in Richtung den Atem, Atem hinschicken unter
698 Anführungszeichen, dass das auch was macht, ja? Oder, dass in, in, dass ich es voll schräg
699 gefunden habe, das weiß ich auch noch, dass ich mehr oder weniger meine Zehen nicht ge-
700 spürt habe in dem Bodyscan. Also nicht jetzt, nicht medizinisch nicht gespürt habe, sondern
701 einfach so unbedingt „Das geht bei mir gar nicht!“, ja so. (beide lachen) Also dass das halt
702 auch irgendwie trainiert werden muss, dass du, dass da jemand, der halt sehr viel korp, Kör-
703 perarbeit macht oder vielleicht ein Sportler sich da viel leichter tut. Kommt vielleicht sogar auf
704 die Sportart drauf an, ja. So, das, das ist mir noch sehr präsent. Und der, der, der ... (anony-
705 misiert) schon auch. Also das verbinde ich schon auch mit ihm, ja und auch für mich mit ihm
706 als Person, weil der das halt so für mich halt so ganz lebt und das muss halt schon für mich,
707 glaube ich, schon auch wer so sein, der, der das jetzt nicht irgendwo rausgelernt hat und sagt,
708 jetzt machen wir das. Also das hat für mich auch sehr gepasst, weil er einfach sehr sympa-
709 thisch und schräg gefunden habe. Also schräg nicht im Negativen, sondern amüsant vielleicht
710 ja.

711 A: Mhm. Mhm.

712 B: Ja. Für mich was Witziges gehabt hat, ja, ja. Und ich habe es ihm abgekauft. Das ist für
713 mich auch wichtig.

714 A: Ahja. Ja.

715 B: Also das war, das war schon authentisch. War schon lustig. Ja, das ist so für mich die ...
716 die Erinnerung, jaja.

717 (Stille)

718 A: Gibt es noch was?

719 B: An das ich mich noch so erinnere? ... Na, fällt mir jetzt nicht direkt, direkt was ein. Nein.

720 A: Gibt es noch was anderes? In dem Zusammenhang, den wir jetzt gesprochen haben, wo
721 du jetzt vielleicht noch denkst, ah, das wäre noch wichtig oder ...

722 (Stille)

723 B: Mmh. Nein, also taucht jetzt nicht direkt was auf. Es sei denn, du meinst, du meinst was
724 Spezielles, dann müsstest du ...

725 A: Nein, nein.

726 B: Okay, ja.

727 A: Okay, dankeschön.

728 B: Bitteschön.

729 A: Dann würde ich sagen ...

9.1.3 Transkript C

1 A: Ahm ... gut. Warst du heute in der Schule?

2 B: Ich war heut schon in der Schule.

3 A: Mhm. Magst mir einfach einmal bisschen von dem Schulalltag erzählen? Oder von dem
4 heutigen Schultag?

5 B: Ja, ich, heute haben wir Generalprobe gehabt für die ... (anonymisiert) Klasse Abschluss-
6 feier, haben wir die Schüler drei Stunden einfach vorbereitet für das Morgige. Musikalisch tun
7 wir das, ah, umrahmen und, ahm, die Schüler machen Ansprachen. Es kommt dann der halbe
8 Ort zusammen, also Bürgermeister und Co, Familie von den Schülern kommen zusammen
9 und da wird groß gefeiert immer bei uns. Das ist eigentlich eine nette Tradition.

10 A: Mhm. Und, ahm, was unterrichtest du?

11 B: Ich selber unterrichte ... und ... (anonymisiert) hauptsächlich. Hin und wed, wieder werde
12 ich eingesetzt für Turnen, wenn es zu wenig Lehrer gibt und Zeichnen habe ich schon unter-
13 richtet heute zum Beispiel, also BE. Ahm, ja, ja.

14 A: Und, ahm, wie läuft so ein Schultag bei dir ab? (anonymisiert)

15 B: Genau. Ahm, ja, mein Alltag ist so. Ich habe, ahm, eine Familie mit drei Kindern. (anonymi-
16 siert) Und die Tage sind ausgefüllt. (lacht)

17 A: Mmh, und wenn du, wie, damit ich mir das ein bisschen vorstellen kann, wie ist das, wenn
18 du in die Schule kommst, wie, was, was passiert da als Erstes? Oder, genau, was läuft da
19 normalerweise so ab?

20 B: Ahm, ist, ist sehr eingeteilt, die Zeit. Also du kommst in die Schule und meistens ist man
21 noch maximal zehn Minuten vor dem Läuten im Konferenzzimmer, begrüßt die Lehrerkollegen,
22 ahm, ordnet noch einmal die Gedanken, was hat man in der ersten Stunde, was brauche ich
23 da, was nehme ich mit in den Unterricht, in die Klasse und dann wandert man eigentlich so
24 Stunde, Stun, Stunde für Stunde in verschiedene Klassen. Also ich habe dann eine ... (ano-
25 nymisiert) Klasse in der ersten Stunde, gehe dann mit zur ... (anonymisiert) Klasse, weil ich
26 ... (anonymisiert) habe. Habe da eine Kollegin, eine Teamlehrerin, die mit mir den Unterricht
27 macht, in (anonymisiert) bin ich alleine. Und, ahm, dazwischen hat man immer fünf Minuten
28 Pause. Und geht wieder zurück ins Konferenzzimmer, sortiert wieder ein bisschen Gedanken,
29 was brauche ich, gehe in die nächste Unterrichtsstunde, dann hat man große Pause und dann

30 ist der Tag eh schon wieder fast vorbei für mich. Die anderen Lehrer haben meistens dann
31 noch zwei Stunden, bis halb eins haben die meistens oder bis halb zwei, manche haben Nach-
32 mittagsunterricht. Ja, so schaut der Tag ungefähr aus.

33 A: Mhm.

34 B: Im, im Bereich MBSR ist es so, dass ich es, ich es in (anonymisiert) ein bisschen einfließen
35 kann, in (anonymisiert) mache ich vielleicht, ja, so kurze Konzentrationsübungen kann ich
36 schon machen. Ich für mich persönlich kann es schon einfließen lassen, wenn ich so hin und
37 wieder, einfach mir Auszeiten nehme.

38 A: Ahm, wann machst du das, wenn du dir so Auszeiten nimmst? Wie, wie kann ich mir das
39 vorstellen?

40 B: Ahm ... dass ich einmal alleine im Bett liege und, ahm, so, so Art Bodyscan mache oder,
41 dass ich mich einfach entspanne und, dass ich das dann schon anwende. Mhm. Oder einfach
42 auch nur Atemübungen mache einmal, so fünf Minuten mich hinsetze und mich aufs Atmen
43 konzentriere, was ich auch mit den Schülern hin und wieder mache. Wenn ich merke sie sind
44 so auf, ah, so aufgebracht oder halt, ah, unruhig innerlich, dann merke ich das ja extrem, wenn
45 es so zugeht in der Klasse und dann mache ich oft so kurze Beruhigungsminuten. Mhm. Wirkt
46 enorm.

47 A: Mhm.

48 B: Empfinde ich so. Und macht ihnen auch extrem Spaß, egal wie man, wie man das einfließen
49 lasst, sie wollen es dann eigentlich immer wieder machen. Und manche sind natürlich dabei,
50 die es, die es, die das nicht können, die das nicht schaffen, die nicht einmal die Augen zu
51 machen, weil sie, weil sie das nicht schaffen. Aber die meisten, denen taugt das, ja. Wobei s,
52 ob das jetzt so (anonymisiert) ist, weiß ich jetzt nicht, weil im Lehrplan steht es ja nicht. Ich
53 weiß nicht, ob das sogar illegal ist, keine Ahnung. Aber ich tu es, mir ist das wurscht. (lacht)
54 Das steht nicht im Lehrplan.

55 A: Okay. (lacht)

56 B: Aber es hat mir für den Unterricht extrem weitergeholfen, nämlich bei mir zu bleiben. Ahm,
57 in Situationen, die ein bisschen schwieriger sind, nämlich, ah, wenn ich merke jetzt, wenn, nur
58 ein Beispiel, ein Kind ist unhöflich zu mir oder bisschen provokant und will ein bisschen, ah,
59 reinstacheln in irgendwas, ge oder das tu ich nicht, das mach ich nicht, sich nichts vorschreiben
60 lassen, will sich in dem Moment nichts vorschreiben lassen vom Lehrer und reagiert halt ein
61 bisschen provokant und da ist f, früher bei mir, sehr also eine Wut gekommen, wo ich mir
62 gedacht habe „Puh, das habe ich jetzt nicht im Griff“, ahm, weil, weil mir der furchtbar auf die
63 Nerven gegangen ist der Schüler, dann in dem Moment. Wo ich mir gedacht habe „Das gibt

64 es ja nicht, der lässt sich das jetzt von mir als Lehrer nicht sagen“. Und dann ist diese Wut
65 gekommen und die, ahm, seit dem MBSR-Kurs habe ich das ein bisschen so mehr unter Kon-
66 trolle, weil ich dann ein bisschen raus von mir, von mir rausgehe und selber beobachte wie ich
67 auf was reagiere nämlich. Spannend ist das, weil du dich dann mit dir beschäftigst. Für mein
68 Leben ist es ja spannend, dass ich mich nicht immer mit den anderen befasse, sondern auch
69 was passiert jetzt mit, mit mir. Und dadurch beruhigt man sich wieder und dann fahrst' die
70 Schüler nicht nieder und es wirkt positiv auf alle E, auf allen Ebenen.

71 A: Hast du da ein Beispiel?

72 B: Empfinde ich so.

73 A: Wenn du sagst, es wirkt positiv. Wie kann ich mir das vorstellen?

74 B: Naja, man beleidigt als Lehrer dann keine Schüler, sondern du bist in dem Moment, atmest
75 ein paar Mal und verlässt jetzt die, die, die Wut vergeht schon in dem du dich selber beobach-
76 test. Und wenn du dann den Schüler nicht beleidigst, dann kannst du ihn auch ganz anders
77 zurechtweisen. Brauchst ihn nicht niederbrüllen, sondern kannst einfach erklären „He, ich sehe
78 das jetzt aber so, dass du das zu machen hast“ und ich kann das mit, bisschen mit weniger
79 Emotionen, ah, erklären, was ich jetzt von ihm erwarte. So.

80 A: Mhm.

81 B: So in die Richtung, ja? Also respektvoller Umgang miteinander. Nicht nur mit dir selber, mit
82 deinen Gefühlen...Dieser respektvolle Umgang, weil eine Wut oder ein Zorn kommt einfach.
83 Das kann man ja nicht weg...Du kannst ja nicht sagen: „Ich will das jetzt nicht haben“. Es ist
84 einfach da und diesen Respekt zu sich selber auch zu haben. Ok der ist jetzt da, oder, dies,
85 dieses Gefühl ist jetzt da. Und sich damit befassen, in dem Moment. Das ist schon sehr span-
86 nend. (Stille) Ja, wobei es natürlich auch ein unendliches Feld ist zu lernen, weil das hört ja
87 nie auf. Du kannst ja nicht sagen: „Du hast das jetzt verstanden“, und dann machst du es
88 immer. Das ist ja nicht so. Das ist ja..., geht ja immer weiter. Jeder Moment ist wieder neu.
89 Und das große, also das große Schöne an dem Ganzen ist schon diese, dieses respektvolle
90 mit sich selber, also dieses ahm ahm jetzt fällt mir das Wort nicht ein. (Stille) Ah ist egal. Lie-
91 bevoller Umgang mit sich selber und auch mit den Anderen. Also nicht das Verurteilende son-
92 dern, und auch das Annehmen wie es jetzt gerade ist. Nicht immer anders haben wollen. Also
93 anschauen das, wie es ist. Nicht, ich will das nicht haben. Ja. Das ist schon so ein, ein klasser
94 Bereich in dem MBSR. Diese, ja. Und das kann man ja in jedem Moment trainieren. Ist ja nicht
95 nur so, dass man sitzt und meditiert oder halt Übungen macht, trainiert, sondern eben, dass
96 man das in jedem Moment anwenden kann und üben kann. Das ist eine große Herausforde-
97 rung. Und als Lehrer überhaupt, denke ich, dass es, dass wir eine große Vorbildwirkung ha-
98 ben. Und wenn wir eben respektvoll miteinander umgehen, dass das viel macht mit allen, mit

99 dem ganzen Umfeld. Jetzt nicht immer mit dem Zeigefinger, du bist schlecht du hast das nicht
100 gemacht, sondern, ja ok. Das ist schon so eine Sichtweise von dem Ganzen. Nicht die Fehler
101 zu sehen, was ja unsere Vorfahren glaube ich extrem gemacht haben. So der Lehrer zeigt
102 immer dort hin, wo es nicht funktioniert, sondern ahm warum funktioniert das nicht, was, was
103 ah nicht verurteilen, sondern einfach betrachten. Die Situation betrachten und was kann man
104 dann daraus machen. Aber jetzt bekomme ich wieder eine Frage oder? (lacht) Bevor ich so.
105 (lacht)

106 A: Das ist sehr gut. Wenn du mir so erzählst passt das sehr gut.

107 B: Mhm...Und ich habe ja den Kurs beim (anonymisiert) zweimal gemacht. Ahm und es hat
108 mich umso mehr berührt, weil es ja mein (anonymisiert) ist. Ahm und weil er ja wahnsinnig viel
109 schon Erfahrungen hat mit meditieren in Asien und, und das hat mich schon sehr berührt, das
110 Ganze.

111 A: Vielleicht, das habe ich noch gar nicht dazu gesagt. Du kannst auch immer alles sehr genau
112 erzählen, wenn du möchtest. Das ist für mich auch sehr gut, weil...

113 B: Spezielle Situationen?

114 A: Ja...Und auch, ahm ich weiß zum Beispiel das du den Kurs beim (anonymisiert) ja gemacht
115 hast, aber wenn ich, für das Interview ist es eigentlich wichtig, dass du auch Dinge erzählst,
116 die vielleicht aus deiner Sicht selbstverständlich sind, weil ich quasi ja nur mit dem auch arbei-
117 ten kann, was du mir erzählst.

118 B: Aja, ja genau.

119 A: Also, wenn irgendetwas für dich selbstverständlich ist, ist es trotzdem wichtig, dass du es
120 sagst, weil möglicherweise ist es zwischen uns schon klar, aber in der späteren Arbeit, kann
121 ich dann nicht mehr darauf zurück, so zu sagen. Genau.

122 B: Ok. Von meiner Geschichte her ist es so, ich bin ah, ich glaube schon, sage ich jetzt einmal
123 bisschen spirituell erzogen. Aber das klingt jetzt auch esoterisch, esoterisch ist wieder überhaupt
124 nicht meine Richtung. Ah, also ich bin schon sehr geerdet. Mich faszinieren viele Themen in
125 dem Bereich, aber am meisten fasziniert mich schon so der Buddhismus. Ich bin selber jetzt
126 nicht buddhistisch ak, aktiv, gö? Also ich bin keine Buddhistin. Habe zwar schon eine Einwei-
127 hung gemacht einmal, beim (anonymisiert), der ja da in, in (anonymisiert) auch oft unterwegs
128 ist. Ahm, bin aus der Kirche ausgetreten, ist für mich schon auch ein Schritt gewesen, bewusst
129 und ahm die Geschichte der Christen kann ich ganz schwer, ah, verstehen und akzeptieren
130 und ich will eigentlich der Kirche zeigen, dass ich mit dem System nicht einverstanden bin.
131 Jetzt von der Geschichte her und auch wie es jetzt gehandhabt wird, nämlich ich empfinde es
132 als frauenfeindlich, ich empfinde es als verurteilend, die Kirche. Wenn ich jetzt davon spreche,

133 ah, dass sie sagen, ahm: „Du darfst nicht die Ehe brechen vor Gott, weil Gott hat euch ver-
134 bunden“, das ist für mich verurteilend oder solche Geschichten wie, ahm: „Du hast dein Kind
135 abgetrieben, deswegen bist du eine Sünderin“, ahm, diese Verurteilen von der Kirche mag ich
136 nicht und mit dem kann ich mich nicht identifizieren und deswegen taugt mit der Buddhismus
137 viel mehr. Habe ich natürlich auch nicht den riesengroßen Einblick, muss ich sagen. Aber es
138 ist ja der Hintergrund von MBSR, es ist ja dieses, diese Achtsamkeit, die man im Alltag eben
139 einfließen lassen soll, ja, ist vom Buddhismus, also der Grundsatz und diese ganze Ursache-
140 Wirkung und Grundgedanken vom Buddhismus sind da schon im, enthalten. Mhm. Aber sehr
141 vereuropäisiert eben, dass wir es verstehen mit unserer Kultur. Und diese ganzen Übungen,
142 die wir da gelernt haben, ah, wie zum Beispiel einfach nur gehen, achtsames Gehen oder
143 Yoga im Stehen oder Yoga im, im Liegen, sind ja ein bisschen asiatisch angehaucht von die-
144 sen Übungen. Und aber leicht umsetzbar für alle von uns, auch die Andersdenkenden. Ja,
145 und, ahm, vom Kurs selber her, mh, ist es eigentlich eher eine persönliche Gsch, Entwicklung.
146 Jetzt vom, vom Lehrersein her, ja, wenn, wenn ich mich persönlich entwickle, dann entwickelt
147 sich alles rund um mich herum, natürlich! Wenn ich freier werde, dann wird der Unterricht
148 freier. Es ist ja unmittelbar natürlich. Ich unterrichte ja nicht mehr so wie ich vor vier Jahren
149 unterrichtet habe. Es ist ein riesen Unterschied, weil es ein anderer Zugang ist zum Menschen,
150 zu sich selber.

151 A: Was heißt „freier“ für dich? Kannst du das noch ...

152 B: Das freier Sein, das freier Fühlen ... ist vielleicht das, dass man sich nicht komplett identifi-
153 ziert mit seinen Gefühlen oder Gedanken. Also du bist ein Mensch, aber du bist nicht die Ge-
154 danken. Du bist auch nicht, ah, deine Gefühle. Das ist eigentlich ein Teil von dir. Und das ist
155 ja wie, wenn du sagst oder wenn du etwas sprichst, dann hast du etwas gesprochen, aber das,
156 was du gesprochen hast, das bist nicht du, sondern das sind ja nur deine Gedanken und dei,
157 deine Sprache. Aber du als Mensch bist ja st, da steckt ja mehr dahinter. Ist jetzt ein bisschen
158 schwer zu formulieren für mich. Und deswegen kann man das dann auch in einer Meditation
159 separat sehen, also seine Gedanken kann man separat einmal betrachten, he, was denke ich
160 eigentlich, aber das bin nicht ich, weil die Gedanken kann man umprogrammieren. In dem
161 Moment wo ich merke, zum Beispiel, dass ich immer denke, ahm: „Boah, ich mag eigentlich
162 nicht Schule gehen“.

163 A lacht

164 B: Ich sage jetzt nur ein Beispiel.

165 A: Ja, ja.

166 B: Dann gibt es den Moment: „He, was denke ich eigentlich da die ganze Zeit? Wenn ich nicht
167 Schule gehen will, dann muss ich halt etwas anderes tun“. Dann muss ich auch handeln da-
168 nach. Und dann aber tauchen diese Gedanken vielleicht gar nicht mehr auf, weil mir bewusst
169 geworden ist, dass ich das denke die ganze Zeit. Mhm. Oder ich muss eben dann handeln
170 und sagen: „Okay, wenn ich dauernd denke, ich bin zu dick, dann muss ich jetzt halt Sport
171 machen, fertig“. Und mache das, weil es klingt leichter als es dann ist (lacht), natürlich. Natür-
172 lich, das Umsetzen dann. Aber es fängt in Gedanken an, es fängt in den Gedanken an, weil
173 wenn ich denke, ich verstehe es jetzt so. Wenn ich denke: „ich bin zu dick, ich muss Sport
174 machen“, dann bleibt hängen: „Ich bin zu dick“. Und dann merk ich auch, ich denke das immer
175 und nachher formuliere ich es um. Denke, ahm: „Ich kann schlank werden, wenn ich Sport
176 mache“. Ist ein vollkommen anderer Zugang, wenn ich das denke, zum Beispiel. Und vielleicht
177 hat das dann andere Auswirkungen. Mhm. Ist wahrscheinlich schwierig, ja, weil es natürlich
178 im Unterbewussten auch ist, gö? Es ist ja nicht alles nur so oberflächlich. Gedanken, pf ja.
179 Sind eher das Oberflächliche, was ganz tief drinnen ist, ist dann schon ein bisschen schwieriger,
180 schwieriger zu betrachten. Wenn überhaupt. Oder? Zum Unterbewusstsein, pf, was da alles
181 verankert ist, ist vielleicht gar nicht so leicht dort hin zu kommen. Und da hilft wiederum diese
182 Meditation, weil da in diesen Meditationsmomenten, wo du wirklich in einer, wo du reinkommst,
183 da meldet sich dann das Unterbewusstsein dann irgendwann. Weil da kommt schon oft etwas
184 auf, wo du dir denkst: „Hui, wo kommt denn das jetzt her?“. Plötzlich in der Ruhe oder in eben
185 solchen ruhigen, ja. Mhm. Ja, das kenne ich super, wenn man sich einmal wirklich wieder auf
186 den Körper konzentriert. Einfach dieses Zähmen von dem Geist, der immer dauernd „ffuuu,
187 fffuuuu“ irgendwo ist, was man ja „Monkeymind“ nennt, ja, Monkeymind, dass man dauernd
188 irgendwelche Gedanken, ahm, nachspringt und diesen Geist ein bisschen zu zähmen. Das ist
189 toll, wenn man das kann. Einfach nur wahrnehmen, was passiert eigentlich mit meinem Kopf
190 dauernd, die ganze Zeit. Mhm. Ist spitze. Warst du das selber auch? MBSR? Hast du schon
191 Erfahrungen?

192 A: Ich habe noch keinen Kurs gemacht.

193 B: Mhm. Ist wirklich, ist wirklich, ahm, absolut, finde ich, eine Lebensbereicherung.

194 A: Mhm.

195 B: Mhm. Und schade eigentlich, dass es in Wien noch gar nicht so verbreitet ist, gö? Auch bei
196 uns nicht, es ist überhaupt nicht verbreitet. Also der ... (anonymisiert) möchte viel mehr Kurse
197 machen, aber es, die Leute haben keine Zeit dafür. Obwohl es „Stress reduction“ heißt, gö?
198 Aber die haben keine Zeit dafür, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Eigentlich geht es ja nur
199 um das, dass man sich selbst wahrnimmt. Man lernt sich selbst kennen. Wir sind so viel im
200 Außen, wir betrachten, beurteilen, und, und, und, und schauen immer nach außen, checken
201 da eh ziemlich viel ab, aber, dass man sich so intensiv mit sich selber einmal auseinandersetzt,

202 mit den eigenen Gedanken, mit dem eigenen Körper, mit den eigenen Gefühlen und die Ge-
203 fühle, die dann plötzlich da sind. Nein, die will man eher weg haben, die schiebt man weg.
204 Mhm. Ja. Okay, wieder eine Frage vielleicht.

205 A: Mhm. (Stille) Ahm, welche Bedeutung hat das, hat das für dich Lehrer/in zu sein?

206 B: Mhm. Ahm, ich empfinde mich selber bisschen so als Revoluzerlehrer. Ich habe selber die
207 Schulzeit nicht sehr genossen, weil ich, ahm, so keine Streberkind war, ich war eher so ein
208 Owezahra, sagt man bei uns. Jemand, der nicht ... ahm, ja, das Gegenteil vom Streber, der
209 ist immer vorbereitet, der macht alles, was der Lehrer sagt, der tut und arbeitet und ich war
210 eher das Gegenteil, so ah, fast zu Fleiß dagegen arbeiten. Und habe dann, das erfahren, dass
211 die Lehrer mich danach, ahm, behandelt haben, also sie haben mich so behandelt, wie meine
212 Leistung war. Also das heißt, Französisch war ich furchtbar schlecht, die Lehrerin hat mich
213 auch dementsprechend schlecht behandelt. Schlecht heißt für mich respektlos oder, oder „Ha-
214 ben Sie wieder nichts gelernt?“, „Was ist überhaupt?“, oder nachgeäfft: „Entschuldigung“. Also
215 ein respektloses Verhalten vom Lehrer mir gegenüber habe ich erfahren. Und das nicht nur
216 von Französisch, sondern in vielen Fächern. Ahm, ich wollte bis zwanzig Jahre überhaupt nicht
217 Lehrer werden. Alles, nur nicht Lehrer. Aber irgendwann habe ich dann dieses Gefühl gehabt,
218 ich muss Lehrer werden. Ich muss es werden, weil ich es anders machen will. Ich will es un-
219 bedingt anderes machen. Und ich versuche mit allen meinen Mitteln und mit, mit ein, mit mei-
220 nem Verstand, mit meinem Verstand, mit all meinem Verstand, den ich habe (lacht), will ich
221 einfach das umsetzen, dass ich Menschen respektvoll behandle. Auch wenn der heute keine
222 Leistung bringt. Trotzdem möchte ich den Menschen nicht degradieren, nur weil seine Leistung
223 nicht da ist. Also ich betrachte den Me, den Menschen. Da kann man überall etwas Posi, also
224 man sieht nur Positives, weil jeder Mensch ist ein Mensch. (Stille) Man kann, immer wenn ich
225 jetzt meine Tochter anschau und es würde meine Tochter umgebracht werden von einem
226 Mörder, also der halt dann ein Mörder ist und den dann betrachten, den Menschen, ich weiß
227 nicht, wie es mir gehen würde. Wahrscheinlich würde ich ihn verurteilen. Ich würde ihn wahr-
228 scheinlich hassen über alles. Aber eigentlich ist mein, mein innerstes Bedürfnis auch diesen
229 Menschen verstehen zu wollen, warum der so weit gekommen ist. Warum macht der so etwas?
230 Was ist das für eine Aufarbeitung? Oder was ist, was geht da ab? Und ich glaube halt, dass
231 wir auf der Erde sind um Erfahrungen zu machen. Also ich glaube ja, dass der Mensch auf der
232 Welt ist, dass er verschiedene Sachen einfach erfährt. Das können jetzt, dass kann jetzt sein,
233 dass er wahnsinnig reich ist im Leben und wahnsinnig glücklich und die beste Beziehung und
234 alles, aber gleichzeitig dann einfach auch schlimme Sachen erleben muss. Vielleicht, dass er
235 sein, sein, sein Kind verliert oder dass er selber an, an einer furchtbaren Krankheit erkrankt.
236 Und diesen ganzen, diese ganzen Erfahrungen sind ja nicht umsonst. Es gibt ja nicht nur schön
237 und schirch, es gibt ja alle Facetten. Wir sagen nur schön und schirch, aber für das Leben

238 betrachtet ist es ja, sind das ja nur Erkenntnisse. Erkenntnisse, die für die wir alle dankbar sein
239 müssen und, und dem größten Feind musst du eigentlich über alles dankbar sein, weil du
240 dadurch etwas erfährst, für dich selber, extreme Emotionen, die du sonst nie haben würdest.
241 Also lernst dich wieder selber in der Situation kennen. Nur in einer schrecklichen Situation.
242 Würdest sonst nie erfahren. Und ich glaube halt, dass wir auf dieser Welt sind, dass wir so
243 viele Erfahrungen wie möglich machen. Und da gehört halt nicht nur schön, ah, lässig, lustig,
244 trallala dazu, sondern eben das andere auch. Das heißt aber nicht, dass wir leiden müssen,
245 sondern ich glaube, wir können das Leid sehr wohl auflösen. Wenn man es anders betrachtet.
246 Nur eben wegen dem Beispiel vorher, wegen dem Mörder, das ist eigentlich ein extremes
247 Beispiel und wer schafft das? Pff, da musst du, glaube ich, glaub ich, da musst du erleuchtet
248 sein, dass du das dann schaffst, dass du diesen, diesen Menschen verzeihst, weil er das ge-
249 macht hat und das, das verstehst. Erleuchtet bin ich nicht. (lacht) Leider. Oder schon, weiß ich
250 nicht, vielleicht in Momenten. (lacht)

251 A: Mh, wie hat das, mh, oder ... Hat das mit deinem Schulalltag auch dann etwas zu tun? Jetzt
252 noch einmal zurück ...

253 B: Ja schon. Also, wenn ich den Menschen so betrachte, nämlich in dieser, eigentlich in dieser
254 Vollkommenheit, dann sehe ich Talente in den, bei den Kindern, das merke ich einfach. Der
255 hat so ein Potenzial in irgendeinem Bereich. Und wenn ich aber so eingeschränkt bin auf das,
256 dass er jetzt Mathematik kann, nur Mathematik, ich will nur wissen ob der diese Rechnung
257 rechnen kann, dann schränkt mich das ein. Das ist ja dann nicht so eine Sichtweise, sondern
258 ich sehe den Menschen nur so. Und, es ist das Leben viel freudiger, schöner, wenn du alles
259 siehst. Oder wenn du es zumindest versuchst alles zu sehen. Nicht nur den Menschen redu-
260 zierst auf sein Mathematikwissen oder auf sein (anonymisiert), ah, ja, dass der halt (anonymi-
261 siert) kann und toll ist im (anonymisiert-)bereich. Weil der hat vielleicht komplett andere Fähig-
262 keiten. Das Ganze offener zu sehen und eben dieses nicht, nicht verurteilen, den Menschen
263 nicht verurteilen, sich selber auch nicht verurteilen und die Kinder nicht verurteilen, die Kinder
264 nicht verurteilen, sondern einfach betrachten. Betrachten, was ist da, was kann man fördern,
265 was ... ich glaube, dass es nichts bringt, wenn man den Menschen dauernd aufzeigt, was er
266 nicht kann. Ich glaube, es ist einfach unterstützend da sein und ein positives Vorbild sein, ist,
267 glaube ich, eines der wichtigsten Sachen. Weil ich kann nicht in dem Moment, ahm, den nie-
268 derschreien, sage ich jetzt einmal brutal, was ja leider noch passiert, ahm, und im nächsten
269 Moment dann erklären, dass sie respektvoll mit dem Lehrer umgehen müssen, ja wie denn?
270 Wie denn? Ist ja ein Widerspruch, komplett. Also ich kann ja nur einen respektvollen Umgang
271 machen und krieg das dann zurück.

272 A: Ahm ... Kannst du mir dein Verständnis von Respekt noch näher beschreiben? Oder von
273 respektvoll? Was das für dich bedeutet?

274 B: Mhm. (Stille) Respektvoll finde ich es dann, ahm, wenn das Ganze angenommen wird, jetzt
275 der Mensch mit seinen Fehlern und seinen Positiven. Ahm, respektvoller Umgang ist, wenn,
276 wenn man den anderen nicht von herob, von oben herab, ah, sieht. Ich bin besser, ich habe
277 mehr verstanden, ich kann das besser als du. Ahm, das ist respektlos, das empfinde ich als
278 respektlos. Also auch wenn jetzt, zum Beispiel irgend, wenn du als Lehrer schon viel mehr
279 verstanden hast von der Materie, brauche ich den kleinen Schüler nicht niedermachen. Und
280 ein Schüler hat auch Stärken, wo er besser ist wie der Lehrer. Und das lassen sie dich dann
281 oft spüren. Jetzt sage ich einmal ein Beispiel. Sagen wir ich habe einen Schüler der ist einfach
282 wahnsinnig gut in Informatik, also der checkt alles am Computer ab und...ist nicht mein Be-
283 reich. Ist, bin ich nicht so gut geschult, habe ich nicht so viel drauf. Und ein Schüler ahm un-
284 terstützt mich dann. Und ich sag was muss ich jetzt tun damit das passiert, kannst mir da bitte
285 helfen? Für den Schüler voll das Highlight. Er kann einem Lehrer helfen. Aber es gibt ja Lehrer,
286 die das nicht respektieren, dass der jetzt in dem Bereich besser ist. Und lassen den dann,
287 fühlen, fühlen das dann als Angriff, als persönlichen Angriff, wenn der Schüler sagt ahm: „Ja
288 das geht aber so“, so dem Lehrer das so zuwerfen. Gibt's ja diesen, dieses Spiel. Das ist dann
289 ein Machtspiel. Und so Machtspiele ahm können sich abspielen glaube ich, wenn eben ahm
290 ein respektloser Umst, Umgang ist. Aber ich glaube, dass es vom Erwachsenen ausgeht. Ich
291 glaube sobald der, der Lehrer respektvoll ist, sind auch die Schüler respektvoll. Weil dann
292 reagiere ich ja ganz anders und sage wie eben: „Ja hast recht. Super danke für den Tipp,
293 mache ich“. Und fühle mich nicht persönlich angegriffen. Respektvoller Umgang, dass man
294 nicht schimpft. Also was ich ganz oft erlebe, dass ist wenn man üb, wenn ich so im Lehrerzim-
295 mer bin und es wird über den Schüler geschimpft, nein und der ist ja überhaupt nicht zum
296 Aushalten und der, ah es wird so ausgerichtet hinter dem Rücken. Das ist noch so eine Unart,
297 dass man über einen Dritten redet, aber schlecht redet. Ahm das passt gar nicht in das System
298 hinein bei mir mehr. Also das vertrage ich ganz schwer. Aber man muss wahnsinnig aufpas-
299 sen, dass es einem nicht selber passiert, weil im Außen siehst du es ja viel leichter, die Fehler.
300 Du siehst im Außen viel schneller die Fehler, was ja keine Fehler sind, sondern einfach eine
301 Eigenheit oder der hat halt dann noch einen Schritt zu machen. Kein Ahnung. Muss man nicht
302 verurteilen. Widerspricht sich da jetzt für dich ein bisschen was?

303 A: Nein.

304 B: Nein. Nein. Aber das passt zum Beispiel in den MBSR überhaupt nicht hinein, dass man
305 wen verurteilt. Das passt nicht rein. Das, das geht nicht, weil man, man soll sich ja selber auch
306 nicht verurteilen, man soll sich wahrnehmen, man soll sich selber analysieren und vielleicht
307 umprogrammieren...indem man es einfach wahrnimmt. Das passiert dann eh von selber, das
308 Umprogrammieren. Das klingt jetzt so, ah nein passt eh nicht so. Das Wort. (Stille) Ja das
309 Lehrersein hat noch sehr, das ist noch sehr im Alten verhaftet. Also wir müssen immer noch,

310 wir müssen immer noch so den Schüler zurechtweisen und immer sagen was schlecht ist. Und
311 es ist aber im Wandel habe ich das Gefühl, weil die Schüler sich das nicht mehr gefallen las-
312 sen. Sie wollen sich nicht mehr klein machen lassen. Also dieses klein machen, weil er irgen-
313 detwas noch nicht verstanden hat, weil er irgendetwas nicht weiß, weil er irgendetwas noch
314 nicht so macht wie es gehören würde. Wobei das ist auch wieder relativ. Aber es ist im Wandel
315 glaube ich, weil die Schüler werden immer lauter und man muss sie irgendwie anders berüh-
316 ren. Habe ich das Gefühl. Weil dann passiert es so in der Schule, dass zum Beispiel ein Lehrer,
317 der eh immer bissel noch anders arbeitet, dass dann ein kleiner Schüler aufsteht und sagt:
318 „Ahm, wenn sie Klassenvorstand werden, dann bleibe ich freiwillig sitzen“. Also ganz klare
319 Aussagen. Von dir lasse ich mir nix sagen. Und das sind aber wirklich also aus ah das sind
320 noch Lehrer, die ahm so ein Machtgehabe haben, dem Schüler, dem Menschen gegenüber.
321 Ein Machtgehabe, ich bin der Lehrer und du hast zu funktionieren. Du hast zu gehorchen. Du
322 hast Dinge auszuführen. Du musst parieren. Und diese Lehrer kommen nicht gut an. In unserer
323 jetzigen Zeit. Die kriegen volle Konter von den Schülern. Volle, volles Rohr. Das ist übrigens
324 eine Geschichte, was gerade vorgestern passiert ist. (lacht) Das ein so ein kleiner Schüler
325 aufsteht, eh nicht klein, eben groß. Finde ich ja eigentlich verdammt puh einerseits mutig, an-
326 dererseits eben respektlos. Aber von wo kommt das? Wo ist das gewachsen? Ich glaube, dass
327 diese Respekt, Respektlosigkeit beim Lehrer angefangen hat. Glaube ich. Und meine ersten
328 drei ahm Lehrerjahre, also die ersten drei Jahre war ich, war ich sehr freundschaftlich unter-
329 wegs gö? Also ich, ich habe sie ja alle gern gehabt, die Schüler. Nur bin ich total eingefahren
330 mit dieser Freundschaft zu den Schülern. Weil's das noch nicht vertragen haben. Die haben
331 ahm die haben dann, sie brauchen schon Richtlinien. Sie brauchen extreme Richtlinien. Und
332 du als Lehrer bist der, der sie geben muss. Er mu, du musst sie geben. Du bist der Lehrer, du
333 musst was vorgeben. Jetzt ahm Richtlinien wie zum Beispiel wir (anonymisiert) jetzt das (ano-
334 nymisiert) in (anonymisiert). Und früher ist es mir so gegangen, dass dann ein Schüler gesagt
335 hat oder zwei: „Nein das mag ich nicht, das gefällt mir nicht das (anonymisiert)“. Und ich war
336 emotial, emotional nimmer sehr stabil. Es hat mich geärgert, es hat mich gekränkt, weil ich
337 habe ja das beste für mich ausgesucht. Ich habe ja das beste (anonymisiert) ausgesucht, was
338 ich mir gedacht habe, das gefällt ihnen, das daugt ihnen, das machen wir. Und dann kommt
339 da so ein Birschtl, früher, und sagt einfach, das mag ich nicht (anonymisiert) und das ist ein
340 Schas oder das ist ein Blödsinn. Tschuldigung meine Worte aber... (lacht) Und heutzutage,
341 ah also heute mache ich das anders und formuliere es schon ganz anders. Ich habe mir das
342 (anonymisiert) vorgestellt und wir (anonymisiert) das jetzt. Und da lasse ich diesen Moment
343 der Reaktion gar nicht zu, weil ich habe schon die Blätter ausgeteilt und wir (anonymisiert) jetzt
344 das. Und habe ihnen sicher oft erklärt, sie dürfen sehr wohl die Meinung dann sagen, wie ihnen
345 das (anonymisiert) gefallen hat. Beziehungsweise ich merke es eh sofort, wenn sie es (ano-

346 nymisiert). Merke ich ja sofort. (anonymisiert) Und früher wollte ich sie ein bisschen mitbestim-
347 men lassen die Kinder. Ja was gefällt euch denn, was wollt ihr den machen. So ein bisschen
348 schwammig. So und da bin ich ziemlich eingefahren. Und habe dann gemerkt, nein das geht
349 so überhaupt nicht. Die, die scheißen mir am Kopf (lacht). Die tun was sie wollen. Und dadurch
350 habe ich dann keine Disziplin gehabt. In (anonymisiert) jetzt vor allem. Und dann bin ich einmal
351 so, habe ich so eine Wende gehabt, wo ich dann ein bisschen streng geworden bin. Einfach
352 streng. Hat auch nicht funktioniert. Das war das andere Gegenteil. Habe ich dann die Lehrjahre
353 gehabt, wo ich eben streng gewesen bin. Das war vielleicht, eigentlich war es nur ein Semes-
354 ter. (anonymisiert) Und dann bin ich in eine Schule gekommen, neu und alles gö? Habe ich
355 mir gedacht: „Nein ich bin einfach streng“. Ich nehme mir das jetzt vor, ich bin streng und sage
356 denen wo es lang geht und fertig. War nicht angenehm. Weil da habe ich genau das Konter
357 gekriegt ahm mit dem ich auch nicht umgehen habe können. Ah die ist so streng, die ist so
358 ach. Ja? Vorher das freundschaftliche, liebevolle eigentlich was ich leben wollte, hat aber auch
359 nicht funktioniert. Und dann war ich (anonymisiert). Habe ich mir gedacht: „Super ich muss
360 aufhören zum Lehrer sein. Das ist nix für mich. Das da, dapacke ich nicht. Also das ist ein
361 Beruf, den halte ich nicht aus“. Und habe mich aber dann in den Jahren wieder beruhigt beim
362 (anonymisiert). Bin wieder bissel zu mir gekommen. Und habe ich mir gedacht: „Nein ich muss
363 es noch einmal probieren. Es hilft nix“. Nach drei Jahren habe ich gesagt: „Nein ich muss noch
364 einmal einsteigen. Ich muss es noch einmal anders probieren. Ich muss es noch einmal ehrli-
365 cher sein“. Und eigentlich seitdem ahm gehe ich schon gern in die Schule. Und da ist aber
366 auch diese, ja, MBSR ist dann später gekommen aber ich habe viel reflektiert und habe schon
367 viel, viel nachgedacht. Warum jetzt das nicht funktioniert hat. Warum das nicht funktioniert hat.
368 Das war so ein ausprobieren als Lehrer. Und ich glaube, das hat auch jeder das Recht, dass
369 er ausprobieren darf. Was funktioniert und was funktioniert nicht. Ich meine es gibt schon Men-
370 schen die einfach geboren sind als Lehrer. Und die stehen da und können es. Gibt's auf jeden
371 Fall. Also ich war eher nicht so einer. Ich habe es schon lernen müssen. Wobei wenn ich jetzt
372 die Vorstellung habe, dass ich noch zwanzig Jahre unterrichten muss. Jetzt bin ich (anonymi-
373 siert) huch, denke ich mir ja. Ja. Vielleicht muss ich noch einmal was wechseln (beide lachen).
374 Nein es ist ein, ein toller Beruf. Keine Frage. Aber um den Job gut zu machen, wirklich gut zu
375 machen, gehört so viel dazu. So viel. Nämlich an Menschenkenntnis, an Gefühl, an, nicht nur
376 an fachlichem Wissen. Das auch. Fachliches Wissen ist auch enorm wichtig. Dass du da
377 drüberstehst und, dass dich das fasziniert was du unterrichtest. Dass dich Sport voll fasziniert
378 und, dass du das einfach umbringen willst. Aber eigentlich gehört auch wahnsinnig viel ah
379 Gefühl, Gefühl dazu. Gefühl für den Menschen, für den Mitmenschen. Einfach weil, wie man
380 so einen Menschen kaputt machen kann. Auch im Sportunterricht, weil er vielleicht dick ist
381 oder weil er das nicht zusammenbringt. Und man will ja, also ich bin...Das wichtigste ist, dass
382 man im Leben kein Burnout kriegt, dass man nicht psychisch total unten am Boden ist. Ich

383 meine, das ist doch eines von den wichtigsten Sachen, dass man stabil im Leben steht. Und
384 eigentlich, der Sinn vom Leben ist schon, dass man es genießt, das Leben. Also das würde
385 ich jetzt schon behaupten, dass das das sein soll. Dass man gerne lebt, dass man gerne auf-
386 steht und sagt wow heute ist wieder so ein cooler Tag. Also das wäre schon der Sinn vom
387 Leben. Für mich (lacht). Ja. Und wenn man das aber kaputt macht als Lehrer und eben wen
388 niederbetoniert und sagt: „Hey iss nicht so viel. Dann kannst du auch schneller rennen“, oder
389 solche total respektlosen Worte. (Stille) Ja. Glaub ich ist schlimm. Deswegen sage ich als
390 Lehrer braucht man eigentlich viel Er, viel ah, muss man sehr ein toller Mensch sein, um den
391 Job gut zu machen. Oder generell um das Leben gut zu machen, zu meistern, muss man da,
392 ja. Nein man hat viel Verantwortung sagen wir es so. Wir haben viel Verantwortung als Lehrer
393 und können viel gut machen, aber auch verdammt viel schlecht machen. So sehe ich das.
394 Wobei, fällt mir jetzt gerade ein, jetzt gut und schlecht ja auch wieder so etwas ist gö (lacht)?
395 Was in das System eigentlich nicht hinein passt. Das ist nicht gut und schlecht. (Stille) Meine
396 Eltern sind ja beide Lehrer. Ich bin ja ein Lehrerkind und außerdem habe ich (anonymisiert)
397 und dieses lehrerhafte is, ist schon, steckt schon in mir gö? Dies, dieses eigentlich bist du da
398 schlecht und das kannst du nicht und geh jetzt tu einmal gscheit und das rei dich zusammen
399 und mach jetzt. Du musst ja lernen und nimm jetzt dei, nimm das ernst. Also das kenn ich
400 schon sehr. Und wenn man das so erlebt hat, ist es nicht so leicht auszusteigen aus dem.
401 Wenn ja. Habe ich noch nicht geschafft ganz (lacht). Aber es wird mir zumindest hin und wieder
402 bewusst. Und das Bewusstwerden, wie man eigentlich erzogen ist...vielleicht gibt's dann die
403 Chance, dass man ein bisschen anders denken lernt. Was hast du da für Er, Erfahrungen? Bist
404 du sehr frei erzogen oder?

405 A: Eher schon würde ich sagen.

406 B: Also nicht so verurteilend oder passt es einfach wie du bist? Kannst du sagen, es passt wie
407 ich bin?

408 A: Eher in der Richtung würde ich sagen.

409 B: Aha. Cool. Ja das ist cool. (Stille)

410 A: Wie lange ist das her, dass du deinen MBSR-Kurs gemacht hast?

411 B: Ahm ein Jahr. Ist der letzte Kurs gewesen. Und vor drei Jahren habe ich den ersten ge-
412 macht. Wobei ich ja den Werdegang vom (anonymisiert) auch bisschen verfolgt habe. Also ich
413 habe, ich habe mich schon eingelesen gehabt, ich habe schon ahm Bücher gelesen gehabt,
414 bevor ich den Kurs gemacht habe. Da, das Thema hat mich schon, ja. Interessiert mich schon
415 lange. Und Buddhismus noch länger. Würde ich jetzt so zehn Jahre sagen. Dass ich hin und
416 wieder ah vom Dalai Lama ein Buch gelesen habe oder eben in die Richtung. (Unverständlich)

417 A: Wie...was hat sich verändert? Oder was war der Punkt, dass du dich für den Kurs entschie-
418 den hast?

419 B: (Stille) Entschieden habe ich mich für den Kurs, weil der (anonymisiert) für seine Ausbildung
420 eine Gruppe gebraucht hat. Also eigentliche habe ich es (anonymisiert) zuliebe gemacht. Weil
421 er hat ah Leute gebraucht für die Ausbildung. Für seine Ausbildung hat er so einen zehnwö-
422 chigen Kurs machen müssen und ahm hat mich gefragt, ob ich da teilnehmen will und natürlich
423 wollte ich das. Aber ich hätt, ich habe das jetzt nicht bewusst gewählt sondern bin eigentlich
424 einfach durch (anonymisiert) hineingerutscht in das. Mhm. Und beim zweiten Mal habe ich
425 mich bewusst dafür entschieden. Weil da hat er nur gesagt er macht wieder einen Kurs und
426 ich habe gesagt: „Mah, ich möchte auch wieder mitmachen“. Mhm. Weil einfach das praktizie-
427 ren alleine ahm ja, da muss man ein sehr konsequenter Mensch sein. Also das immer wieder
428 praktizieren, einfach immer wieder üben. Ahm ist ganz klasse wenn man dann wieder unter-
429 stützt wird in einer Gruppe. Wo man jede Woche dann hinget und das wieder macht. Mhm.
430 Weil dann hat man immer so Aufgaben zu erledigen, wo man einmal am Tag eine halbe Stunde
431 das und das. Und dann kriegst du so ein Programm, was du dann machst oder machen sollst.
432 Ahm funktioniert eh nicht immer (lacht). Aber doch. Ja. Mhm. Ja. Sonst fällt mir jetzt nix ein.

433 A: Machst du die Übungen noch regelmäßig?

434 B: Ahm regelmäßig. Nein eher unregelmäßig. Wenn ich merke ich...mir geht es nicht so gut,
435 dann wird's mir wieder bewusst. Hey jetzt setz dich wieder einmal hin und tu wieder einmal
436 runterschalten. Und dann habe ich einfach das Gefühl wieder, dass es mir wieder besser geht.
437 Einfach das Grundgefühl. Wie man drauf ist. Weil da geht, geht man wieder bissel runter vom
438 Gas. Durch diese Übungen. Also das ist eher so wellenartig. Dann tue ich wieder mehr. Dann
439 tue ich, vergesse ich es wieder ganz. Oder halt nur im Alltag so. Aber ganz weg ist es nie.
440 Weil's ein anderes Bewusstsein ist. Ganz weg ist es nie. Der Grundgedanke von dem Ganzen.
441 Also würd ichs, ich würde es jedem empfehlen den Kurs zu machen und überhaupt die Lehrer
442 sowieso. Mhm. Ich habe damals totale Werbung gemacht in meinem Lehrerkollegium. Habe
443 gesagt: „Mah machen wir einen MBSR-Kurs gemeinsam, wer hat denn Interesse?“ Ich habe
444 echt keine Chance gehabt. Eine einzige Kollegin habe ich eben geschafft. (anonymisiert) Mhm.
445 Die hat das dann gemacht. Aber die hat das auch irgendwie nur mir zuliebe gemacht, weil ich
446 halt ein paar Mal gefragt habe. Ja und, und. Und dann hat es ihr aber voll gedauert. Also auch.
447 Sie war da sehr begeistert dann. Mhm. Mhm.

448 A: Und ähm kannst noch, gibt's noch was zum erzählen wie sich das oder hast du noch was
449 in Erin, in Erinnerung wie sich das von dem Kurs in der Zeit dann auch direkt auf den Unterricht
450 ausgewirkt hat? Oder ist das so, oder war das nicht so?

451 B: Mhm. Mhm. Ja direkt wahrgenommen habe ich es eben ahm, dass ich, dass ich noch eben
452 im Rahmen dieses Kurses viel mehr mich selber beobachtet habe. Und eben meine Emotio-
453 nen, die ich im Unterricht dann oft gehabt habe, einfach bewusster wahrgenommen habe dann.

454 A: Hast du da ein Beispiel? Fallen dir Situationen ein?

455 B: Ja. Ah zum, zum Beispiel früher war ich oder bin ich da ahm, wenn ich (anonymisiert) habe
456 mit den Kindern...Da sind vierzehn Kinder, die ein Instrument in der Hand haben und dann
457 proben wir für so eine Geschichte, für eine Abschlussgeschichte. Und ahm und du bist total
458 innerlich so unruhig, voll unterwegs und überhaupt nicht konzentriert. Sondern ah fällt dir das
459 wieder auf, fällt dir das auf, ah, wo, wo, du switcht im Monkey-Mind. Du switcht von einer
460 Situation zur anderen und du bist nicht konzentriert. So, ahm, aufgewühlt, ja? Und wenn man
461 sich aber in dem Moment das bewusst macht, wie man jetzt drauf ist in dem Moment und kurz
462 innehält, vielleicht ein paar tiefe Atemzüge macht bewusst (atmet tief ein und aus), dann
463 kommt man wieder in dem Moment wieder an. Dann ist man wieder anders drauf. Nach ein
464 paar Atemzügen funktioniert das und das habe ich echt gemerkt. Wenn ich, wenn ich so un-
465 terwegs war, absolut unkonzentriert, ah, overtasked, dann wieder in dem Moment runterkom-
466 men und sagen: „He, das ist ja jetzt, das sind deine Gefühle. Die nimmst du kurz wahr, ja
467 passt, aber jetzt (atmet tief ein und aus) konzentriert man sich auf den eigenen Körper wieder“,
468 weil im Außen so viel passiert, so ein Tohuwabohu und das, ah, kommts drüber. Man kann
469 sich abgrenzen von dem, man kann sich einfach abgrenzen. Das kann passieren durch das
470 MBSR-Training. Einfach, dass man sich wieder auf sich konzentriert, nicht auf das Außen. Das
471 habe ich schon phänomenal klass gefunden. Meine Wutanfälle im Unterricht finden so gut wie
472 nicht mehr statt. Diese, diese Ausbrüche, dass ich die Wut spüre und sofort agiere, nämlich
473 agieren mit Worten oder, oder ah einmal reinschreie in eine Gruppe, weil sie so laut sind,
474 passiert mir fast nicht mehr. Nein, passiert mir fast nicht mehr. Eben, weil ich dann kurz mich
475 dann abschotte und sage: „Konzentrier‘ dich auf dich selber und nicht jetzt was da draußen
476 ist“ und erst dann, außer es ist natürlich Gefahr im Verzug. Wenn da irgendetwas passiert, wo
477 ich einmal reinbrüllen muss, weil, weil sonst irgendetwas passiert, gibt es auch so Situationen.
478 Ahm, dann ist es vielleicht eh besser, du reagierst in der Emotion. Aber so prinzipiell ist es
479 nicht so klasse, wenn man gleich reagiert. Es ist besser, wenn man ein bisschen wartet.

480 C (von weiter weg): Hallo!

481 B: Hallo ... (anonymisiert)!

482 (Stille)

483 A: Ahm, du hast vorher auch noch vom liebevollen Umgang gesprochen. Wie hängt das zu-
484 sammen?

485 B: Mhm.

486 A: Also vom liebevollen Umgang mit den Schülern.

487 B: Mhm. Ahm, liebevoller Umgang mit sich selber und mit den anderen, das meine ich jetzt so,
488 dass ahm ... dass man, wenn man meditiert, zum Beispiel, wenn man sitzt und man will sich
489 auf den Atem konzentrieren und dann kommen die Gedanken oder dann kommt ein Gefühl
490 und du bist abgelenkt, dass du sagst zu dir selber „Ahhh, nicht“, eben dass du nicht dir denkst
491 in dem Moment: „Jetzt kommen schon wieder die Gedanken, ich will die Gedanken nicht ha-
492 ben“, sondern ich nehme die Gedanken wahr und sage zu mir selber „Aber ich will mich jetzt
493 aufs Atmen konzentrieren“. Und ich gehe wieder zurück auf das, was ich mir vorgenommen
494 habe. Aber mich nicht verurteile, in dem Moment, weil ich etwas anderes getan habe. Und das
495 ist das, das Liebevolle oder mit sich selber geduldig sein, mit sich selber einfach eben das
496 Gegenteil von verurteilen, sondern eben, ja, liebevoll. Liebevoll dich wieder zurück bringen zu
497 dem, was du dir vorgenommen hast.

498 A: Mhm.

499 B: Kann man das so verstehen?

500 A: Ich denk schon, ja. Ich habe das so ... ah, habe jetzt das Gefühl gehabt, das hat jetzt mit
501 Geduld zu tun.

502 B: Geduld. Mhm. Geduldig sein

503 A: Mit den Schwächen.

504 B: Ja, ja. Aber auch ahm konsequent dranbleiben, aber nicht verurteilen.

505 C: Hallo!

506 B: Das ist der Björn, der tut mich interviewen für seine Arbeit.

507 A: Grüß dich, servus.

508 C: Grüß dich. Dann stör ich nicht mehr.

509 (Stille)

510 B: Ahm, ein Wort fällt mir nicht ein. Liebevoll oder ... vielleicht fällt mir das Wort noch ein. Es
511 gibt noch ein treffenderes Wort.

512 A: Mitgefühl wird sehr oft verwendet oder weiß ich nicht.

513 B: Ja, Mitgefühl ... nein. Vielleicht fällt es mir noch ein.

514 A: Mhm.

515 (Stille)

516 B: Achtsamkeit einfach in jedem Bereich. Ahm, achtsam einfach jede Situation wahrnehmen.
517 Nicht schon wieder vorne sein mit den Gedanken oder im Hinten oder sondern den Mo, Mo-
518 ment leben. Jetzt zum Beispiel, wenn ich Autofahre ist mir bewusst, ich fahre jetzt Auto oder
519 ich versuche es immer wieder. Durch diesen Kurs habe ich das so geübt auch, dass ich mir
520 denke „So, ich bin jetzt beim, ich spüre meine Hände beim Lenkrad, ich spürt meinen Fuß
521 unten beim Gaspedal. Ich sehe die Straße ganz bewusst, ich denke nicht irgendetwas ande-
522 res, was ich vorher erlebt habe oder wo ich hin muss, sondern ich versuche im Moment zu
523 sein. Oder in der Früh beim Zähneputzen, dass du bewusst deine Zahnbürste in die Hand
524 nimmst, bewusst deine Zähne putzt und nicht schon wieder denkst „Ah, ich muss schauen,
525 dass meine Tochter sich jetzt anzieht“ und, und, und „Wir müssen jetzt weitertun“. Ich bin jetzt
526 im Moment beim Zähneputzen und kann eigentlich eh nichts anderes tun, außer das jetzt ma-
527 chen. Im Alltag kann ich es noch fast mehr so integrieren. Nein, aber auch im Schulalltag total.
528 Also einfach versuchen im Moment zu sein. Also das immer wieder sich erinnern „He, jetzt bist
529 du da. In der ...stunde (anonymisiert), jetzt redest du gerade mit dem Schüler. Nimm den
530 Schüler wahr, nimm die Situation wahr“. Einfach immer wieder versuchen im Moment zu sein
531 und dann erwischt man sich immer wieder: „Ah, jetzt habe ich schon wieder weitergedacht,
532 was ich als nächstes (anonymisiert) machen will. Nein, ich mache ja gerade das. Ich schreibe
533 jetzt gerade auf die Tafel“. Oder irgendetwas anderes. Es ist schon eine Challenge (lacht), im
534 Jetzt zu sein. Und es ist dann gleichzeitig auch so schön im Moment zu sein, weil die Sorgen,
535 ja wenn sie da sind, sind die eh da. Aber eigentlich hast du ja viel mehr Sorgen, weil, weil du
536 Vorstellungen hast von den Sorgen, was sein könnte oder was schon war. Ja, das ist schon
537 speziell. Wie bist du zu dem MBSR gekommen?

538 A: Ahm, wir haben ein Seminar auf der Uni gehabt und da ahm hat ein Professor das einge-
539 bracht.

540 B: Mhm, mhm.

541 A: Genau.

542 B: Und was hat dich so zack angesprochen? Welche Ideen

543 A: Also warum ich es jetzt verwende ist, weil es ahm ... wissenschaftlich sehr gut fundiert ist
544 und deswegen passt es für die Arbeit sehr gut. Weil es eine wissenschaftliche Arbeit sein soll.

545 B: Mhm, mhm, mhm.

546 A: Und, genau.

547 B: Mhm. Ja, okay. Aber wie kann man das dann messen? Wenn es wissenschaftlich ist, muss
548 es ja gemessen werden? (lacht) Was jetzt besser geworden ist von der...?

549 A: Ah, das finde ich nicht. Da bin ich ... aber ahm Wissenschaft kann auch sein, sich ahm
550 ehrlich mit den Erfahrungen auseinander zu setzen. Das muss nicht besser oder schlechter
551 oder messbar. Messbar ist es in dem Sinn, dass du darüber redest unter Anführungszeichen.

552 B: Mhm, mhm. Ja. Stimmt. Stimmt. Erfahrungen und ...

553 A: Genau. Es muss nicht unbedingt ahm jetzt besser oder schlechter sein.

554 B: Mhm, ja, ja. Also was auch sehr faszinierend war, die Leute, die das gemacht haben.

555 A: Mhm.

556 B: Also man tickt ja dann schon ein bisschen in die ähnliche Richtung, sagen wir einmal, wenn
557 man sowas macht. Ist schon ahm und es war ein klasser Austausch zwischen den Leuten. Wir
558 waren damals nur zu fünft beim zweiten Kurs, also da voriges Jahr. Wir waren zu fünft, mhm.
559 Ahm, ein Direktor von einer Schule, ahm, eben meine Kollegin, ich und eine, die hat, was hat
560 die gemacht, irgendeinen sozialen Beruf ... die hat... die war Therapeutin. Im, ja, auch im
561 Zwischenmenschlichen war, ha, hat die auch viel Erfahrungen gemacht dann mit dem MBSR-
562 Kurs und das war schon faszinierend was sich bei allen getan hat. Das ruhig Sitzen einmal
563 und nichts tun. Sich auf sich selber konzentrieren, was da am Anfang abgeht, wenn man das
564 noch nie getan hat. Also wenn man jetzt noch nie praktiziert hat zu meditieren, ist das ahm, ja.
565 Wir waren da immer zweieinhalb Stunden bei dem Kurs, also einmal in der Woche zweieinhalb
566 Stunden. Und ah das ist eigentlich eine lange Zeit und man tut eigentlich nicht reden, sondern
567 man tut nur praktizieren. Also man tut alle Techniken durchprobieren, dazwischen wird dann
568 wieder ein bisschen geredet und auch so das achtsame Reden miteinander, was wir geübt
569 haben. Das geht dann so, dass einer nur achtsam spricht, dass er sich nur auf das Sprechen
570 konzentriert hat und der andere gar nicht reagiert, sondern nur zuhört. Also nicht jetzt ein Ge-
571 spräch. So sprechen miteinander oder einmal der, einmal der. Jetzt ist es eh eher so, dass es
572 ein achtsames Sprechen ist, weil du hörst achtsam zu und ich spreche achtsam. Es ist eh so
573 genau das. Aber ahm das trainiert man auch. Und dann dazwischen gibt es wieder so Minuten,
574 wo man dann wieder in si, sich geht und so eine was empfindet man jetzt so nach dem Spre-
575 chen. Man reflektiert nach jeder Übung, denkt dann nach, wie, wie ist das jetzt gewesen als
576 Zuhörer, wie ist es gewesen als Sprecher. Und, und dieses achtsame miteinander Reden übt
577 man, das war auch faszinierend.

578 A: Mhm. Mhm.

579 B: Oder das achtsame Essen. Ah so eine kleines Stückerl ahm, was haben wir da gegessen,
580 ah ... getrocknete Weintrauben sind ...

581 A: Ah Rosine.

582 B: Rosine! Danke. Eine Rosine haben wir da glaube ich zehn Minuten lang gegessen. Zuerst
583 nur angegriffen, dann nur gerochen oder es sind so Übungen, die einfach schon klasse sind.
584 Übungen sind echt klasse. Und dann machst es selber auch oft beim Essen, dass du dich
585 einfach nur auf das Essen konzentrierst. Und langsam Bissen für Bissen eben achtsam isst.
586 Achtsam heißt ja nichts anderes als im Moment zu sein. Im Moment einfach zu spüren, was
587 du tust. Ja. Mhm.

588 (Stille)

589 B: Und die Lebensqualität ist dann eine andere. Die ist anders. (Stille) Ich sage jetzt nicht, du
590 genießt den Moment, sondern du bist im Moment. Weil alles kann man ja nicht genießen. Aber
591 das anzunehmen, was im Moment ist. Dass man, wenn man im Zug sitzt, im Zug sitzt und
592 nicht schon dort sein will. Oder in dem Moment wo man kocht schon essen will, weil man kocht
593 ja jetzt. (lacht) Ja. So.

594 A: Mhm.

595 (Stille)

596 B: Und dan geht das Leben nicht an einem vorbei, weil wenn man, wenn man dabei ist, bei
597 dem was man tut, dann geht es nicht vorbei, sondern man ist, in dem Mom, das ist jetzt schwer,
598 ha wie soll jetzt erklären ... Ahm.

599 A: Ich schau nur wegen der Aufnahme. Funktioniert alles.

600 B: Ja.

601 A lacht

602 B: Das ist jetzt schwer zu erklären, aber wenn man im Moment ist, dann lebt man. Und wenn
603 man aber mit Gedanken oder mit allem nicht dabei ist, dann vergeht ein Tag und du hast das
604 Gefühl, pf, was war jetzt eigentlich? Man hat nicht, man hat nicht wirklich gelebt. Man war nur
605 immer in Gedanken ver, ver, drinnen. Entweder in der Zukunft oder im Vergangenen, aber
606 man hat es nicht wirklich miterlebt. Das ist, diese, dieses Zeitalter des Handys, wo man immer
607 fotografiert und du erlebst eigentlich was wirklich passiert nicht, weil du schaust aufs Handy.
608 Du schaust aufs Handy. Das ist ganz eine andere Wirklichkeit, als das, was da ist. Ist eigentlich
609 schade, weil dann verpasst du den wirklichen Moment. (Stille) Wie spät ist es denn? (anony-
610 misiert)

611 A: Mh.

612 B: Oder warten wir noch?

613 A: Wie du magst, ich kann noch ein bisschen warten.

614 B: Okay.

615 (Stille)

616 A: Ich schaue nochmal kurz drüber, aber ich glaube ...

617 (Stille, Zettel blättern)

618 A: Mh ... gibt es noch etwas, was du gerne noch erzählen würdest?

619 B: Mhm. Mh ... also ich wär auf jeden Fall, ich bin sehr positiv was MBSR betrifft, ahm es ist
620 eine ganz, ganz tolle Sache. Für jeden, für jeden Menschen. Nicht nur für die Lehrer,
621 sondern für alle von uns. Ich glaube, es würde ahm, wenn alle dieses Training machen würden,
622 alle Menschen, würde es meiner Meinung nach weder Krieg geben, noch Hunger, noch ahm
623 Ungerechtigkeiten auf der Welt. Wenn alle diesen Kurs machen würden, wenn alle das prak-
624 tizieren würden, ich glaube, es würde sich das ganze Niveau ahm, die ganze Energie von, die
625 von den Menschen ausgeht, würde sich enorm erhöhen. Es würde anders sein. Natürlich muss
626 reingehen auch. Man kann zwar den Kurs machen und es, ich kann mir schon vorstellen, dass
627 es nicht reingeht oder dass es keine Spuren hinterlässt möglicherweise, wenn man gezwun-
628 gen wird. Wenn man jetzt sagen würde „Alle Lehrer müssen diesen Kurs besuchen“. Weiß
629 nicht, ob man das jetzt erzwingen kann, das in sich Reinschauen, weil ich sehe das ja auch
630 bei den Schülern, dass manche das nicht schaffen. Dass das nicht, dass das für sie nicht
631 machbar ist. Die fangen zum Lachen an, ah hüpfen ah, können einfach nicht ruhig sitzen. Also
632 ich glaub auf, aufzwingen kann man, kann man einem Menschen nicht, dass er sowas macht.
633 Weil das ist ja auch in die, in so Firmen. Probieren sie das ja auch um die Leistungssteigerung,
634 also Leistungssteigerung zu bringen und sie wollen ja das ein bisschen in die Firmen einbauen.
635 Ich glaube, es muss von den Menschen ausgehen, dass sie das machen wollen.

636 A: Mhm.

637 B: Aber ich kann es mir auch nicht vorstellen, dass wer das nicht mag. Wenn er es mal probiert
638 hat. Ich kann es mir fast nicht vorstellen. Ich würde es mir wünschen, dass es viele machen.
639 Mhm. Dass es viele probieren und aus, in die Richtung gehen. Weil dann viel bewusst wird
640 und weil dann ja, ein liebevollerer Umgang ist unter den Menschen. Respektvoller Umgang,
641 nicht verurteilend, ahm ja. Alles in die Richtung. Akzeptanz gegenüber allen Kulturen, gegen-
642 über allen Religionen. Akzeptanz in allen Bereichen. Das heißt ja nicht, dass ich so tun muss
643 wie der andere. Sondern einfach nur, ja der macht das so, ich mache das so. Aber ich gehe
644 respektvoll mit meinem Gegenüber um. Mhm. Und mit mir selber. Das ist eigentlich das Wich-
645 tigste. Ja. Das ist aber auch das Schwierigste, weil wenn du das nicht schaffst, mit dir selber
646 respektvoll umzugehen, dann geht das andere nicht. Leider. So sehe ich das.

647 A: Mhm.

648 B: Und dranbleiben. (lacht) So ist meine Devise. Also ich denke immer wieder „He ich muss
649 wieder oder ich möchte wieder“. Man hört dann nicht mehr auf oder man kann nicht mehr
650 aufhören mit dem, weil man weiß, das ist eine gute Sache. Mhm. Sonst fällt mir nichts mehr
651 ein.

652 (Stille)

653 A: Ja, Dankeschön.

654 B: Bitte sehr, gern geschehen. Hat mich wieder ein bisschen erinnert an alles.

655 A: Mhm. Nein, danke für die Offenheit. Das ist super.

656 B: Mhm, ja cool. Wenn es dir hilft, dann freut mich das auch.

657 A: Auf jeden Fall, ja, das passt gut.

9.2 Emergent Themes

9.2.1 Emergent Themes – Transkript A

Stundenanzahl und Pausenverhältnis in Bezug auf die Belastung in der Schule.	Z. 5-10
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre Position in der Schule.	Z. 10-16
Der/die Proband/in beschreibt Krankheit und Stimme als Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulalltag, sowie die Ressource Film als Coping-Strategie.	Z. 18-24
Der/die Proband/in reflektiert über außerplanmäßige Unterrichtsinhalte. Soziale Konflikte als Unterrichtsstörung oder Chance?	Z. 29-52
Der/die Proband/in beschreibt Krankheit und Stimme als Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulalltag, sowie die Ressource Film als Coping-Strategie.	Z. 54-57
Der/die Proband/in beschreibt, dass die Belastung im Laufe der Woche je nach Wochentag und Stundenanzahl stark wechseln würde.	Z. 59-62
Der/die Proband/in beschreibt, dass der erfolgreiche Aufbau einer positiven Beziehung zu den Schüler/innen die Voraussetzung für Unterricht darstellen würde.	Z. 63-76
Der/die Proband/in reflektiert über Gefahren für den Beziehungsaufbau und die Berücksichtigung der Schüler/innen (Stress, Gruppengröße, Inspektor, Schulleitung, strikte Einhaltung der Planung, Prüfungen und mangelnde Vorbereitung).	Z. 76-83
Der/die Proband/in reflektiert über die Wichtigkeit der inhaltlichen Arbeit mit Schüler/innen.	Z. 84-91
Der/die Proband/in beschreibt, dass eine adäquate Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung die Basis für die Unterstützung der Schüler/innen bei ihrer Entwicklung sei.	Z. 91-99
Der/die Proband/in beschreibt, dass Unterricht nur ein Angebot sein könne.	Z. 100-103
Der/die Proband/in beschreibt, dass eine adäquate Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung die Basis für den Unterricht sei.	Z. 104-106
Die adäquat Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung würde laut Proband/in durch eine positive Einstellung den Schüler/innen gegenüber ermöglicht.	Z. 107-115
Der/die Proband/in beschreibt, dass Schüler/innen für spannende Inhalte dankbar seien.	Z. 115-120

Beziehungsarbeit als Voraussetzung für Unterricht – Der/die Proband/in reflektiert über die Berücksichtigung der Anliegen der Schüler/innen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.	Z. 120-127
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre Position in der Schule.	Z. 127-140
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre vielseitigen Erfahrungen mit Achtsamkeit und seinen/ihren Weg zum MBSR.	Z. 141-181
Der/die Proband/in beschreibt Auswirkungen seiner/ihrer Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit im Rahmen von Yoga auf den Unterrichtsalltag.	Z. 182-190
Der/die Proband/in stellt seine/ihre Erfahrungen mit Achtsamkeit im Rahmen von MBSR und im Rahmen von Yoga gegenüber. MBSR hätte dabei vor allem den Fokus auf die Integration der Achtsamkeit in den Alltag.	Z. 190-224
Der/die Proband/in beschreibt ein Beispiel für die Integration von Achtsamkeit in den Schulalltag (Eine Minute der Stille mit den Schüler/innen).	Z. 225-246
Der/die Proband/in reflektiert über die Verbindung von Stress, Beziehung und Achtsamkeit im Unterrichtsalltag.	Z. 247-253
Wie beeinflusst Achtsamkeit den Unterrichtsalltag (Handlungsspielraum der Lehrperson, Beziehung zu den Schüler/innen, Gestaltung des Unterrichts)?	Z. 254-290
Der/die Proband/in reflektiert über „guten/erfüllenden Unterricht“ (Freude bereiten, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen vs. „durchpeitschen“, Flexibilität ermöglicht durch Präsenz)	Z. 289-297
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Erinnerung, Achtsamkeit als Ressource Energie richtig einzuteilen, Beachtung der eigenen Bedürfnisse, Beziehung zu sich selbst)	Z. 297-304
Belastungen in der Schule – Erfahrungen einer Kollegin	Z. 304-312
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Einteilen von Ressourcen, Selbstwahrnehmung im jeweiligen Moment als Basis)	Z. 312-317
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit und Beziehung als Teil von Intuition (schwer lehrbar).	Z. 317-322
Wie helfen Tools aus dem MBSR-Kurs bei der erfolgreichen Bewältigung des Schulalltages?	Z. 323-381
Der/die Proband/in reflektiert über die eigene MBSR-Geschichte (privater Auslöser, MBSR als Ressource zur Krisenbewältigung, Erinnerung, Achtsamkeit hat gut getan, Aha-Erlebnis Achtsamkeit tut gut und ist einfach)	Z. 381-390

Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag – Beschreibung von Achtsamkeit (Konzentration auf den Augenblick, Sorgen über Vergangenes und Zukünftiges loslassen, Konzentration auf den Moment, mehr Ressourcen für den Augenblick).	Z. 391-404
Der/die Proband/in reflektiert über die eigene Achtsamkeitserfahrung (in der Theorie einleuchtend, schwer in der Praxis, Widerstandsfaktoren – Vergessen und Gewohnheit, Konditionierung vs. Intuition, Akzeptanz von nicht beeinflussbaren Dingen, Situation aus dem Augenblick heraus meistern, Erinnerung).	Z. 404-423
Der/die Proband/in beschreibt den MBSR-Kurs als positive Erfahrung.	Z. 423-427
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Zusammensein mit Schüler/innen als Lebensqualität genießen).	Z. 427-434
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Als Reaktion auf belastende Anforderungen, Akzeptanz und Perspektivenwechsel, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen).	Z. 434-453
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (derzeit keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis – Vergessenheit, generell Ambitionen täglich zu meditieren, Gruppe als Unterstützung 1Mal/Woche, Retreats)	Z. 458-472
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Achtsamkeitsübungen tun gut, schwer regelmäßig zu üben, Achtsamkeitsübungen sind anstrengend, der Geist will nicht gesammelt sein)	Z. 473-479
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis im Zusammenhang mit dem Schulalltag (Unachtsamkeit als Ablenkung von unangenehmen Gefühlen, Stress in der Schule).	Z. 479-493
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Konsequent vs. Inkonsequent – Kolleg/in als Spiegel?)	Z. 494-498
Der/die Proband/in beschreibt den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf seinen/ihren Schulalltag (1Mal/Woche Mittagsmeditation mit Kolleg/innen, Lehrer/innenfortbildungen)	Z. 498-505
Der/die Proband/in beschreibt seine/ihre Erfahrungen mit dem Thema Achtsamkeit im Schulalltag (Gemeinschaftsgefühl mit Kolleg/innen, Unterstützung durch Schulleitungen).	Z. 506-516
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	Z. 516-536

Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre eigenen Achtsamkeitserfahrungen im Rahmen des Einsichtsdialoges (Einsichtsdialog, Achtsamkeit in der Kommunikation, Zuhören als Basis für das Miteinander, Aufmerksamkeit bei anderen als Ressource für Selbsterkenntnis).	Z. 538-573
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	Z. 574-579
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit im Zusammenhang mit Naturalen und dem Lernen von Achtsamkeit.	Z. 579-583
Der/die Proband/in reflektiert den Einfluss der eigenen Erfahrungen mit Achtsamkeit auf den Schulalltag (Augenkontakt).	Z. 583-595
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung (Achtsamkeit als Ressource neues Verhalten zu lernen, Gewohnheiten ändern).	Z. 595-601
Der/die Proband/in beschreibt das Potenzial von MBSR in Bezug auf Schule (Säkular, Mensch und menschliches Potenzial stehen im Mittelpunkt, soziales Potenzial ausschöpfen – potenzial für Schule).	Z. 602-610
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre eigene MBSR-Geschichte (Auslöser, Vom Yoga zum MBSR).	Z. 611-625
Wie wirkt sich die Erfahrung mit Achtsamkeit des/der Proband/in auf den Schulalltag aus? (Selbstreflexion, Erweiterung des Handlungsspielraums, reflektierter Umgang mit Emotionen, die Beziehung zu den Schüler/innen)	Z. 625-659
Der/die Proband/in beschreibt Beispiele angewandter Achtsamkeit im Zusammenhang mit der Emotion Wut im Schulalltag.	Z. 659-689
Der/die Proband/in beschreibt sein/ihr grundlegendes Konzept von Achtsamkeit im Zusammenhang mit MBSR.	Z. 690-714

9.2.2 Emergent Themes – Transkript B

Position in der Schule mit viel Verantwortung führt zu hohem Arbeitsaufwand.	Z. 7-10
Schularbeiten als Ereignisse besonderer Belastung.	Z. 11-13
Position in der Schule mit viel Verantwortung führt zu Zusatzbelastungen. Diese können gut getragen werden, wenn sie vorhersehbar sind.	Z. 14-16
Schularbeiten als Ereignisse besonderer Belastung. Aufgrund von Zusatzbelastungen sind Konfliktsituationen mit Schüler/innen eine größere Herausforderung.	Z. 17-29
Die Verantwortung eine Klasse auf die Matura vorzubereiten als stressauslösende Belastung.	Z. 34-42

Im Rahmen der Beurteilung sind leistungsschwache Schüler/innen auch eine emotionale Herausforderung.	Z. 47-57
Wie verarbeitet der/die Proband/in die emotionalen Herausforderungen, welche im Rahmen der Beurteilung von Schüler/innen auftreten?	Z. 61-75
Beispielsituation für den Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen im Rahmen der Beurteilung von leistungsschwachen Schüler/innen. Wesentlich ist dabei die Trennung der Beurteilung des/der Schüler/in von dem Geben zwischenmenschlicher Anerkennung.	Z. 77-89
Beispiel einer emotional besonders herausfordernden Beurteilungssituation im Rahmen der Maturavorbereitung. Die Situation führte bei dem/der Proband/in zu einer vorübergehenden Verunsicherung der eigenen Rolle als Lehrer/in.	Z. 99-119
Wie behält der/die Proband/in auch in emotional herausfordernden Beurteilungssituationen die Sicherheit in seiner/ihrer eigenen Lehrer/innenrolle bei?	Z. 128-142
Lehrer/in sein bedeutet Wissensvermittlung, Beurteilung und Begleitung.	Z. 147-153
Begleitung als Angebot für Schüler/innen.	Z. 154-163
Lehrer/in sein ist Begleitung und noch vieles mehr.	Z. 164-169
Lehrer/in sein hat viel mit Empathie, Einfühlungsvermögen und Wahrnehmung zu tun.	Z. 170-171
Begleitung als Angebot für Schüler/innen hat auch Grenzen.	Z. 172-181
Durch Begegnungen mit Schüler/innen entsteht Beziehung.	Z. 191-195
Beispiel für die Begleitung eines/einer Schüler/in.	Z. 196-233
Zusätzliche Fachausbildungen können hilfreich für die Begleitung von Schüler/innen sein.	Z. 237-241
Überblick über den Schulalltag des/der Proband/in	Z. 248-258
Der Schulalltag ist für den/die Proband/in aufgrund von vielen zwischenmenschlichen Interaktionen sehr fordernd.	Z. 259-274
Karenz und Stundenplanumbau als herausfordernde inhaltliche Arbeiten.	Z. 275-278
Die Position des/der Administrator/s/in ermöglicht viele Gespräche. Der/die Proband/in genießt dies einerseits, nimmt es aber andererseits auch als belastende Herausforderung wahr.	Z. 280-291
Wie bewältigt der/die Proband/in die hohe Anzahl an zwischenmenschlicher Interaktionen? Der/die Proband/in versucht durch das Bewusstsein über sein/ihr Verhalten in seiner/ihrer Mitte zu bleiben.	Z. 295-308
MBSR-Übungen waren für den/die Proband/in hilfreich, um das Bewusstsein über das eigene Verhalten im Alltag zu sensibilisieren.	Z. 313-333

Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Zeit zu haben.	Z. 337-344
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben.	Z. 344-347
Der/die Proband/in hatte vorübergehend die Befürchtung, dass die Achtsamkeitsübungen dazu führen könnten, dass er/sie noch mehr arbeitet.	Z. 347-352
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl insgesamt entspannter zu sein.	Z. 353
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben, ohne sich dabei zu verlieren.	Z. 354-358
Verarbeitung von Bewusstseinsindrücken im Alltag. Der/die Proband/in beschreibt unterschiedliche Qualitäten mit den Worten Verwirrung und Klarheit.	Z. 360-377
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag präsenter zu sein und dem Leben nicht hinterher zu laufen.	Z. 379-395
MBSR-Übungen, welche der/die Proband/in in den Alltag mitgenommen hat. Drei Minuten der Achtsamkeit.	Z. 398-418
Neugier und Stress als Auslöser dafür, an einem MBSR-Kurs teilzunehmen.	Z. 420-429
Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Persönlichkeit des MBSR-Lehrers ein wesentlicher Faktor.	Z. 431-437
Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Gruppe entscheidend für die Motivation sich tiefergehend mit dem Konzept der Achtsamkeit zu beschäftigen.	Z. 437-443
Die Teilnahme am MBSR-Kurs führt im Nachhinein zu einer Art Sehnsucht nach mehr Achtsamkeit.	Z. 445-454
Im Arbeitsalltag gibt es keine Möglichkeit für Achtsamkeitsübungen.	Z. 455-457
Der/die Proband/in trainiert Achtsamkeitsübungen in Phasen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich der/die Proband/in in einer Phase, in welcher er/sie keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis hatte.	Z. 460-468
Stressphasen sind für den/die Proband/in ein Katalysator wieder mehr Achtsamkeitstraining zu betreiben.	Z. 469-480
Durch den MBSR-Kurs hatte der/die Proband/in das Gefühl im Arbeitsalltag präsenter zu sein.	Z. 486-491
Der/die Proband/in besitzt und verwendet auch nach mehreren Jahren noch Materialien aus dem MBSR-Kurs und beschreibt diese daher als wertvoll.	Z. 492-505
Die Teilnahme am MBSR-Kurs führt im Nachhinein zu einer Art Sehnsucht nach mehr Achtsamkeit.	Z. 511-520
Wie beschreibt der/die Proband/in sein/ihr Konzept von Begegnungen?	Z. 541-567

Was versteht der/die Proband/in unter Klarheit?	Z. 568-587
Der/die Proband/in beschreibt wie sich der Zustand der inneren Klarheit auf sich selbst auswirkt.	Z. 589-594
Der/die Proband/in beschreibt den Zustand innerer Klarheit in Bezug auf negative Emotionen.	Z. 598-611
Der/die Proband/in weist darauf hin, dass er/sie diesen Zustand innerer Klarheit nur vorübergehend hat.	Z. 613-615
Der/die Proband/in beschreibt wie er/sie diesen Zustand der inneren Klarheit entwickeln kann.	Z. 617-621
Der/die Proband/in beschreibt was notwendig ist, damit er/sie Disziplin für die Achtsamkeitsübungen aufbringen kann.	Z. 632-662
Der/die Proband/in reflektiert darüber, was andere Menschen denken könnten, wenn sie ihn/sie bei den Übungen im MBSR-Kurs beobachten hätten können.	Z. 672-678
Der/die Proband/in beschreibt Erfahrungen mit der Rosinenübung von MBSR.	Z. 678-688
Der/die Proband/in beschreibt Erfahrungen mit dem Body-Scan von MBSR.	Z. 688-704
Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Persönlichkeit des MBSR-Lehrers ein wesentlicher Faktor.	Z. 704-716

9.2.3 Emergent Themes – Transkript C

Der/die Proband/in erzählt von der Abschlussfeier.	Z. 5-9
Der/die Proband/in gibt einen Überblick über seinen/ihren Schulalltag.	Z. 11-32
Der/die Proband/in erklärt, dass er/sie MBSR-Übungen in seinen/ihren Alltag in Form von Auszeiten einfließen lässt.	Z. 34-43
Der/die Proband/in integriert Achtsamkeitsübungen in den Unterricht, um den Schüler/innen eine Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen.	Z. 43-54
Wie hat sich durch MBSR der Umgang des/der Proband/in mit schwierigen Situationen im Unterrichtsalltag, insbesondere mit der Emotion Wut verändert?	Z. 56-79
Der/die Proband/in empfindet den respektvollen Umgang mit sich selbst, sowie mit anderen Menschen als besonders wichtig und beschreibt diesen in engem Zusammenhang mit MBSR.	Z. 81-91
Der/die Proband/in beschreibt Akzeptanz als wesentlichen Teil seiner/ihrer inneren Haltung und verbindet dies mit MBSR.	Z. 91-94

Der/die Proband/in verbindet MBSR mit der Vorbildwirkung von Lehrer/innen und dem respektvollen Umgang mit sich selbst und den Schüler/innen.	Z. 94-99
Wie geht der/die Proband/in mit Fehlern von Schüler/innen um und wie hängt das mit der inneren Haltung des MBSR zusammen?	Z. 99-105
Der/die Proband/in beschreibt seine/ihre Beziehung zu sein/em/er/ihr/em/er MBSR-Lehrer/in.	Z. 106-110
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Geschichte im Zusammenhang mit Spiritualität, Christentum und Buddhismus.	Z. 122-138
Der/die Proband/in reflektiert das Konzept von MBSR im Zusammenhang mit seinen buddhistischen Wurzeln und der Europäisierung des Konzeptes.	Z. 138-145
Der/die Proband/in beschreibt, dass der MBSR-Kurs seine/ihre Persönlichkeit und somit auch seinen/ihren Unterrichtsalltag verändert hätte.	Z. 145-150
Wie hat MBSR den Umgang des/der Proband/in mit seiner/ihrer Gedankenwelt verändert?	Z. 152-191
Der/die Proband/in sieht in MBSR eine Möglichkeit sich selbst kennenzulernen.	Z. 195-204
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre eigene Schulgeschichte und erklärt daraus seine/ihre Rolle als Lehrer/in.	Z. 206-219
Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	Z. 219-230
Der/die Proband/in reflektiert über den Sinn des Lebens und erklärt, dass Menschen leben würden, um vielseitige Erfahrungen zu machen, um sich dabei selbst kennenzulernen.	Z. 231-250
Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle und MBSR mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	Z. 253-271
Was bedeutet für den/die Proband/in „respektvoller Umgang“?	Z. 274-302
Der/die Proband/in reflektiert über das Verurteilen von Schüler/innen im Kontext von MBSR.	Z. 304-316
Beispiel wie sich Respektlosigkeit den Schüler/innen gegenüber im Schulalltag auswirken kann.	Z. 316-327
Der/die Proband/in reflektiert über die Entwicklung und Entstehung seiner/ihrer Lehrer/innenrolle im Zusammenhang mit dem Setzen von Grenzen im Unterrichtsalltag.	Z. 328-366
Der/die Proband/in erklärt, dass sie erst lernen musste Lehrer/in zu sein.	Z. 366-375
Was braucht es um ein/e gute/r Lehrer/in zu sein?	Z. 375-381

Was ist der Sinn des Lebens?	Z. 382-387
Der/die Proband/in beschreibt, dass Lehrer/innen aufgrund ihrer Macht über die Schüler/innen viel Verantwortung hätten.	Z. 388-394
Der/die Proband/in reflektiert darüber wie Kategorien wie „gut“ und „schlecht“ Ergebnisse der eigenen Sozialisierung sein können.	Z. 395-405
Wie ist der/die Proband/in zu MBSR gekommen?	Z. 411-425
Warum hat der/die Proband/in ein zweites Mal an einem MBSR-Kurs teilgenommen?	Z. 425-433
Der/die Proband/in praktiziert MBSR-Übungen unregelmäßig, aber er/sie empfindet dennoch eine dauerhafte Verbindung mit dem Grundgedanken von MBSR.	Z. 436-442
Der/die Proband/in beschreibt die Kontroversität der Nützlichkeit von MBSR für Lehrer/innen und die gleichzeitige Ablehnung der Lehrer/innen an einem Kurs teilzunehmen.	Z. 443-449
Wie hat sich der MBSR-Kurs auf den Unterrichtsalltag der Proband/in ausgewirkt?	Z. 450-482
Was versteht der/die Proband/in unter „liebvollem Umgang“?	Z. 490-507
Was bedeutet „achtsam sein“ im Alltag und im Unterrichtsalltag für den/die Proband/in?	Z. 519-540
Der/die Proband/in beschreibt das Kennenlernen der Gruppe im Rahmen des MBSR-Kurses als wichtige Erfahrung.	Z. 557-565
Der/die Proband/in beschreibt Übungen und Erfahrungen, welche er/sie im Rahmen des MBSR-Kurses gemacht hat.	Z. 565-588
Was bedeutet „Achtsamkeit“ für den/die Proband/in?	Z. 589-613
Der/die Proband/in reflektiert darüber, wie sich die Gesellschaft verändern würde, wenn alle Menschen MBSR-Kurse machen würden.	Z. 622-628
Der/die Proband/in erklärt, dass die freiwillige Teilnahme ein wesentlicher Aspekt im Rahmen des MBSR-Kurses sei.	Z. 629-638
Der/die Proband/in beschreibt den respektvollen Umgang mit sich selbst und mit anderen im Zusammenhang mit MBSR.	Z. 640-650
Der/die Proband/in beschreibt, dass der MBSR-Kurs für ihn/sie eine sehr positive Erfahrung gewesen wäre und er/sie deshalb sich in diese Richtung weiterentwickeln wollen würde.	Z. 651-654

9.3 Emergent Themes sortiert nach Gruppen

9.3.1 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript A

Achtsamkeit im Schulalltag – Wie verändert Achtsamkeit Erfahrungen im Schulalltag?

Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag – Beschreibung von Achtsamkeit (Konzentration auf den Augenblick, Sorgen über Vergangenes und Zukünftiges loslassen, Konzentration auf den Moment, mehr Ressourcen für den Augenblick).	Z. 391-404
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Als Reaktion auf belastende Anforderungen, Akzeptanz und Perspektivenwechsel, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen).	Z. 434-453
Wie wirkt sich die Erfahrung mit Achtsamkeit des/der Proband/in auf den Schulalltag aus? (Selbstreflexion, Erweiterung des Handlungsspielraums, reflektierter Umgang mit Emotionen, die Beziehung zu den Schüler/innen)	Z. 625-659
Der/die Proband/in beschreibt Beispiele angewandter Achtsamkeit im Zusammenhang mit der Emotion Wut im Schulalltag.	Z. 659-689
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung (Achtsamkeit als Ressource neues Verhalten zu lernen, Gewohnheiten ändern).	Z. 595-601
Wie beeinflusst Achtsamkeit den Unterrichtsalltag (Handlungsspielraum der Lehrperson, Beziehung zu den Schüler/innen, Gestaltung des Unterrichts)?	Z. 254-290
Der/die Proband/in reflektiert über die Verbindung von Stress, Beziehung und Achtsamkeit im Unterrichtsalltag.	Z. 247-253
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre eigenen Achtsamkeitserfahrungen im Rahmen des Einsichtsdialoges (Einsichtsdialog, Achtsamkeit in der Kommunikation, Zuhören als Basis für das Miteinander, Aufmerksamkeit bei anderen als Ressource für Selbsterkenntnis).	Z. 538-573
Der/die Proband/in reflektiert den Einfluss der eigenen Erfahrungen mit Achtsamkeit auf den Schulalltag (Augenkontakt).	Z. 583-595
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis im Zusammenhang mit dem Schulalltag (Unachtsamkeit als Ablenkung von unangenehmen Gefühlen, Stress in der Schule).	Z. 479-493
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Zusammensein mit Schüler/innen als Lebensqualität genießen).	Z. 427-434

Das Achtsamkeitskonzept des/der Proband/in

Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre eigene MBSR-Geschichte (Auslöser, Vom Yoga zum MBSR).	Z. 611-625
Der/die Proband/in reflektiert über die eigene MBSR-Geschichte (privater Auslöser, MBSR als Ressource zur Krisenbewältigung, Erinnerung, Achtsamkeit hat gut getan, Aha-Erlebnis Achtsamkeit tut gut und ist einfach)	Z. 381-390
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre vielseitigen Erfahrungen mit Achtsamkeit und seinen/ihren Weg zum MBSR.	Z. 141-181
Der/die Proband/in stellt seine/ihre Erfahrungen mit Achtsamkeit im Rahmen von MBSR und im Rahmen von Yoga gegenüber. MBSR hätte dabei vor allem den Fokus auf die Integration der Achtsamkeit in den Alltag.	Z. 190-224
Der/die Proband/in beschreibt Auswirkungen seiner/ihrer Erfahrungen mit dem Konzept der Achtsamkeit im Rahmen von Yoga auf den Unterrichtsalltag.	Z. 182-190
Der/die Proband/in reflektiert über die eigene Achtsamkeitserfahrung (in der Theorie einleuchtend, schwer in der Praxis, Widerstandsfaktoren – Vergessen und Gewohnheit, Konditionierung vs. Intuition, Akzeptanz von nicht beeinflussbaren Dingen, Situation aus dem Augenblick heraus meistern, Erinnerung).	Z. 404-423
Der/die Proband/in beschreibt den MBSR-Kurs als positive Erfahrung.	Z. 423-427
Der/die Proband/in beschreibt sein/ihr grundlegendes Konzept von Achtsamkeit im Zusammenhang mit MBSR.	Z. 690-714
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit im Zusammenhang mit Naturtalenten und dem Lernen von Achtsamkeit.	Z. 579-583
Der/die Proband/in reflektiert über Achtsamkeit und Beziehung als Teil von Intuition (schwer lehrbar).	Z. 317-322

Achtsamkeit im Schulalltag – Achtsamkeitstraining im Zusammenhang mit Kolleg/innen

Der/die Proband/in beschreibt den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf seinen/ihren Schulalltag (1Mal/Woche Mittagsmeditation mit Kolleg/innen, Lehrer/innenfortbildungen)	Z. 498-505
Der/die Proband/in beschreibt seine/ihre Erfahrungen mit dem Thema Achtsamkeit im Schulalltag (Gemeinschaftsgefühl mit Kolleg/innen, Unterstützung durch Schulleitungen).	Z. 506-516

Achtsamkeit im Schulalltag – Einteilung der eigenen Ressourcen

Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Erinnerung, Achtsamkeit als Ressource Energie richtig einzuteilen, Beachtung der eigenen Bedürfnisse, Beziehung zu sich selbst)	Z. 297-304
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Einteilen von Ressourcen, Selbstwahrnehmung im jeweiligen Moment als Basis)	Z. 312-317
Wie helfen Tools aus dem MBSR-Kurs bei der erfolgreichen Bewältigung des Schulalltages?	Z. 323-381

Achtsamkeit im Alltag – Praxis

Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Achtsamkeitsübungen tun gut, schwer regelmäßig zu üben, Achtsamkeitsübungen sind anstrengend, der Geist will nicht gesammelt sein)	Z. 473-479
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (derzeit keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis – Vergessenheit, generell Ambitionen täglich zu meditieren, Gruppe als Unterstützung 1Mal/Woche, Retreats)	Z. 458-472
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Konsequent vs. Inkonsequent – Kolleg/in als Spiegel?)	Z. 494-498

Reflexion über die Möglichkeiten der Integration des Achtsamkeitskonzeptes in den Schulalltag

Der/die Proband/in beschreibt das Potenzial von MBSR in Bezug auf Schule (Säkular, Mensch und menschliches Potenzial stehen im Mittelpunkt, soziales Potenzial ausschöpfen – potenzial für Schule).	Z. 602-610
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	Z. 574-579
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	Z. 516-536
Der/die Proband/in beschreibt ein Beispiel für die Integration von Achtsamkeit in den Schulalltag (Eine Minute der Stille mit den Schüler/innen).	Z. 225-246

Die Beziehung zu den Schüler/innen als Basis für Unterricht

Der/die Proband/in beschreibt, dass der erfolgreiche Aufbau einer positiven Beziehung zu den Schüler/innen die Voraussetzung für Unterricht darstellen würde.	Z. 63-76
Der/die Proband/in beschreibt, dass eine adäquate Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung die Basis für die Unterstützung der Schüler/innen bei ihrer Entwicklung sei.	Z. 91-99
Der/die Proband/in beschreibt, dass eine adäquate Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung die Basis für den Unterricht sei.	Z. 104-106
Beziehungsarbeit als Voraussetzung für Unterricht – Der/die Proband/in reflektiert über die Berücksichtigung der Anliegen der Schüler/innen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.	Z. 120-127
Die adäquat Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung würde laut Proband/in durch eine positive Einstellung den Schüler/innen gegenüber ermöglicht.	Z. 107-115
Der/die Proband/in reflektiert über Gefahren für den Beziehungsaufbau und die Berücksichtigung der Schüler/innen (Stress, Gruppengröße, Inspektor, Schulleitung, strikte Einhaltung der Planung, Prüfungen und mangelnde Vorbereitung).	Z. 76-83
Der/die Proband/in reflektiert über „guten/erfüllenden Unterricht“ (Freude bereiten, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen vs. „durchpeitschen“, Flexibilität ermöglicht durch Präsenz)	Z. 289-297

Belastungen im Schulalltag

Stundenanzahl und Pausenverhältnis in Bezug auf die Belastung in der Schule.	Z. 5-10
Der/die Proband/in beschreibt Krankheit und Stimme als Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulalltag, sowie die Ressource Film als Coping-Strategie.	Z. 18-24
Der/die Proband/in beschreibt Krankheit und Stimme als Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulalltag, sowie die Ressource Film als Coping-Strategie.	Z. 54-57
Der/die Proband/in beschreibt, dass die Belastung im Laufe der Woche je nach Wochentag und Stundenanzahl stark wechseln würde.	Z. 59-62
Belastungen in der Schule – Erfahrungen einer Kollegin	Z. 304-312

Allgemeine Reflexion des Unterrichts

Der/die Proband/in beschreibt, dass Schüler/innen für spannende Inhalte dankbar seien.	Z. 115-120
Der/die Proband/in reflektiert über die Wichtigkeit der inhaltlichen Arbeit mit Schüler/innen.	Z. 84-91
Der/die Proband/in reflektiert über außerplanmäßige Unterrichtsinhalte. Soziale Konflikte als Unterrichtsstörung oder Chance?	Z. 29-52
Der/die Proband/in beschreibt, dass Unterricht nur ein Angebot sein könne.	Z. 100-103

Die Position in der Schule

Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre Position in der Schule.	Z. 10-16
Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre Position in der Schule.	Z. 127-140

9.3.2 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript B

MBSR im Unterrichtsalltag – Begegnungen/Beziehung

Neugier und Stress als Auslöser dafür, an einem MBSR-Kurs teilzunehmen.	Z. 420-429
Der Schulalltag ist für den/die Proband/in aufgrund von vielen zwischenmenschlichen Interaktionen sehr fordernd.	Z. 259-274
Wie bewältigt der/die Proband/in die hohe Anzahl an zwischenmenschlicher Interaktionen? Der/die Proband/in versucht durch das Bewusstsein über sein/ihr Verhalten in seiner/ihrer Mitte zu bleiben.	Z. 295-308
Lehrer/in sein hat viel mit Empathie, Einfühlungsvermögen und Wahrnehmung zu tun.	Z. 170-171
Durch Begegnungen mit Schüler/innen entsteht Beziehung.	Z. 191-195
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben.	Z. 344-347
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben, ohne sich dabei zu verlieren.	Z. 354-358
Wie beschreibt der/die Proband/in sein/ihr Konzept von Begegnungen?	Z. 541-567

MBSR im Unterrichtsalltag – Klarheit

Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben, ohne sich dabei zu verlieren.	Z. 354-358
Was versteht der/die Proband/in unter Klarheit?	Z. 568-587
Der/die Proband/in beschreibt wie sich der Zustand der inneren Klarheit auf sich selbst auswirkt.	Z. 589-594
Der/die Proband/in beschreibt den Zustand innerer Klarheit in Bezug auf negative Emotionen.	Z. 598-611
Der/die Proband/in weist darauf hin, dass er/sie diesen Zustand innerer Klarheit nur vorübergehend hat.	Z. 613-615
Der/die Proband/in beschreibt wie er/sie diesen Zustand der inneren Klarheit entwickeln kann.	Z. 617-621

MBSR im Unterrichtsalltag – Befürchtungen

Der/die Proband/in hatte vorübergehend die Befürchtung, dass die Achtsamkeitsübungen dazu führen könnten, dass er/sie noch mehr arbeitet.	Z. 347-352
---	------------

MBSR im Unterrichtsalltag – Präsenz

MBSR-Übungen waren für den/die Proband/in hilfreich, um das Bewusstsein über das eigene Verhalten im Alltag zu sensibilisieren.	Z. 313-333
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag präsenter zu sein und dem Leben nicht hinterher zu laufen.	Z. 379-395
Durch den MBSR-Kurs hatte der/die Proband/in das Gefühl im Arbeitsalltag präsenter zu sein.	Z. 486-491

MBSR im Unterrichtsalltag – Entspannung und Zeitgefühl

Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Zeit zu haben.	Z. 337-344
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl insgesamt entspannter zu sein.	Z. 353

MBSR im Alltag – Praxis

MBSR-Übungen, welche der/die Proband/in in den Alltag mitgenommen hat. Drei Minuten der Achtsamkeit.	Z. 398-418
Im Arbeitsalltag gibt es keine Möglichkeit für Achtsamkeitsübungen.	Z. 455-457
Der/die Proband/in trainiert Achtsamkeitsübungen in Phasen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich der/die Proband/in in einer Phase, in welcher er/sie keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis hatte.	Z. 460-468
Der/die Proband/in beschreibt was notwendig ist, damit er/sie Disziplin für die Achtsamkeitsübungen aufbringen kann.	Z. 632-662

MBSR-Kurs – Bedeutung im Nachhinein für den/die Proband/in

Die Teilnahme am MBSR-Kurs führt im Nachhinein zu einer Art Sehnsucht nach mehr Achtsamkeit.	Z. 445-454
Die Teilnahme am MBSR-Kurs führt im Nachhinein zu einer Art Sehnsucht nach mehr Achtsamkeit.	Z. 511-520
Stressphasen sind für den/die Proband/in ein Katalysator wieder mehr Achtsamkeitstraining zu betreiben.	Z. 469-480
Der/die Proband/in besitzt und verwendet auch nach mehreren Jahren noch Materialien aus dem MBSR-Kurs und beschreibt diese daher als wertvoll.	Z. 492-505

MBSR-Kurs – Wesentliche Aspekte für den/die Proband/in

Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Persönlichkeit des MBSR-Lehrers ein wesentlicher Faktor.	Z. 431-437
Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Persönlichkeit des MBSR-Lehrers ein wesentlicher Faktor.	Z. 704-716
Der/die Proband/in reflektiert darüber, was andere Menschen denken könnten, wenn sie ihn/sie bei den Übungen im MBSR-Kurs beobachten hätten können.	Z. 672-678
Der/die Proband/in beschreibt Erfahrungen mit der Rosinenübung von MBSR.	Z. 678-688
Der/die Proband/in beschreibt Erfahrungen mit dem Body-Scan von MBSR.	Z. 688-704
Im Rahmen des MBSR-Kurses war die Gruppe entscheidend für die Motivation sich tiefergehend mit dem Konzept der Achtsamkeit zu beschäftigen.	Z. 437-443

Die Rolle als Administrator/in

Position in der Schule mit viel Verantwortung führt zu hohem Arbeitsaufwand.	Z. 7-10
Position in der Schule mit viel Verantwortung führt zu Zusatzbelastungen. Diese können gut getragen werden, wenn sie vorhersehbar sind.	Z. 14-16
Karenz und Stundenplanumbau als herausfordernde inhaltliche Arbeiten.	Z. 275-278
Die Position des/der Administrator/s/in ermöglicht viele Gespräche. Der/die Proband/in genießt dies einerseits, nimmt es aber andererseits auch als belastende Herausforderung wahr.	Z. 280-291

Die Rolle als Lehrer/in

Lehrer/in sein bedeutet Wissensvermittlung, Beurteilung und Begleitung.	Z. 147-153
Begleitung als Angebot für Schüler/innen.	Z. 154-163
Lehrer/in sein ist Begleitung und noch vieles mehr.	Z. 164-169
Begleitung als Angebot für Schüler/innen hat auch Grenzen.	Z. 172-181
Beispiel für die Begleitung eines/einer Schüler/in.	Z. 196-233
Zusätzliche Fachausbildungen können hilfreich für die Begleitung von Schüler/innen sein.	Z. 237-241

Beurteilung als Herausforderung im Lehrberuf

Schularbeiten als Ereignisse besonderer Belastung.	Z. 11-13
Schularbeiten als Ereignisse besonderer Belastung. Aufgrund von Zusatzbelastungen sind Konfliktsituationen mit Schüler/innen eine größere Herausforderung.	Z. 17-29
Die Verantwortung eine Klasse auf die Matura vorzubereiten als stressauslösende Belastung.	Z. 34-42
Im Rahmen der Beurteilung sind leistungsschwache Schüler/innen auch eine emotionale Herausforderung.	Z. 47-57
Wie verarbeitet der/die Proband/in die emotionalen Herausforderungen, welche im Rahmen der Beurteilung von Schüler/innen auftreten?	Z. 61-75
Beispielsituation für den Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen im Rahmen der Beurteilung von leistungsschwachen Schüler/innen. Wesentlich ist dabei die Trennung der Beurteilung des/der Schüler/in von dem Geben zwischenmenschlicher Anerkennung.	Z. 77-89
Beispiel einer emotional besonders herausfordernden Beurteilungssituation im Rahmen der Maturavorbereitung. Die Situation führte bei dem/der Proband/in zu einer vorübergehenden Verunsicherung der eigenen Rolle als Lehrer/in.	Z. 99-119
Wie behält der/die Proband/in auch in emotional herausfordernden Beurteilungssituationen die Sicherheit in seiner/ihrer eigenen Lehrer/innenrolle bei?	Z. 128-142

Schulalltag

Überblick über den Schulalltag des/der Proband/in	Z. 248-258
---	------------

9.3.3 Emergent Themes sortiert nach Gruppen – Transkript C

MBSR im Unterrichtsalltag – Respektvoller Umgang mit sich selbst und den Schüler/innen

Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	Z. 219-230
Der/die Proband/in beschreibt den respektvollen Umgang mit sich selbst und mit anderen im Zusammenhang mit MBSR.	Z. 640-650
Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle und MBSR mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	Z. 253-271
Der/die Proband/in empfindet den respektvollen Umgang mit sich selbst, sowie mit anderen Menschen als besonders wichtig und beschreibt diesen in engem Zusammenhang mit MBSR.	Z. 81-91
Der/die Proband/in verbindet MBSR mit der Vorbildwirkung von Lehrer/innen und dem respektvollen Umgang mit sich selbst und den Schüler/innen.	Z. 94-99
Was bedeutet für den/die Proband/in „respektvoller Umgang“?	Z. 274-302
Was versteht der/die Proband/in unter „liebevollem Umgang“?	Z. 490-507
Beispiel wie sich Respektlosigkeit den Schüler/innen gegenüber im Schulalltag auswirken kann.	Z. 316-327

MBSR im Unterrichtsalltag – Die Persönlichkeit der Lehrperson

Der/die Proband/in beschreibt, dass der MBSR-Kurs seine/ihre Persönlichkeit und somit auch seinen/ihren Unterrichtsalltag verändert hätte.	Z. 145-150
Der/die Proband/in beschreibt Akzeptanz als wesentlichen Teil seiner/ihrer inneren Haltung und verbindet dies mit MBSR.	Z. 91-94
Wie hat MBSR den Umgang des/der Proband/in mit seiner/ihrer Gedankenwelt verändert?	Z. 152-191
Was bedeutet „achtsam sein“ im Alltag und im Unterrichtsalltag für den/die Proband/in?	Z. 519-540
Was bedeutet „Achtsamkeit“ für den/die Proband/in?	Z. 589-613
Wie hat sich der MBSR-Kurs auf den Unterrichtsalltag der Proband/in ausgewirkt?	Z. 450-482
Wie hat sich durch MBSR der Umgang des/der Proband/in mit schwierigen Situationen im Unterrichtsalltag, insbesondere mit der Emotion Wut verändert?	Z. 56-79

MBSR im Unterrichtsalltag – Beurteilung von Schüler/innen

Wie geht der/die Proband/in mit Fehlern von Schüler/innen um und wie hängt das mit der inneren Haltung des MBSR zusammen?	Z. 99-105
Der/die Proband/in reflektiert über das Verurteilen von Schüler/innen im Kontext von MBSR.	Z. 304-316

MBSR im (Unterrichts-)Alltag – Praxis

Der/die Proband/in erklärt, dass er/sie MBSR-Übungen in seinen/ihren Alltag in Form von Auszeiten einfließen lässt.	Z. 34-43
Der/die Proband/in praktiziert MBSR-Übungen unregelmäßig, aber er/sie empfindet dennoch eine dauerhafte Verbindung mit dem Grundgedanken von MBSR.	Z. 436-442
Der/die Proband/in integriert Achtsamkeitsübungen in den Unterricht, um den Schüler/innen eine Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen.	Z. 43-54

Erfahrungen im Rahmen des MBSR-Kurses

Wie ist der/die Proband/in zu MBSR gekommen?	Z. 411-425
Der/die Proband/in beschreibt seine/ihre Beziehung zu sein/em/er/ihr/em/er MBSR-Lehrer/in.	Z. 106-110
Warum hat der/die Proband/in ein zweites Mal an einem MBSR-Kurs teilgenommen?	Z. 425-433
Der/die Proband/in beschreibt das Kennenlernen der Gruppe im Rahmen des MBSR-Kurses als wichtige Erfahrung.	Z. 557-565
Der/die Proband/in beschreibt Übungen und Erfahrungen, welche er/sie im Rahmen des MBSR-Kurses gemacht hat.	Z. 565-588
Der/die Proband/in beschreibt, dass der MBSR-Kurs für ihn/sie eine sehr positive Erfahrung gewesen wäre und er/sie deshalb sich in diese Richtung weiterentwickeln wollen würde.	Z. 651-654
Der/die Proband/in erklärt, dass die freiwillige Teilnahme ein wesentlicher Aspekt im Rahmen des MBSR-Kurses sei.	Z. 629-638

Schulalltag

Der/die Proband/in erzählt von der Abschlussfeier.	Z. 5-9
--	--------

Der/die Proband/in gibt einen Überblick über seinen/ihren Schulalltag.	Z. 11-32
--	----------

Allgemeine Reflexion zum MBSR-Programm

Der/die Proband/in sieht in MBSR eine Möglichkeit sich selbst kennenzulernen.	Z. 195-204
Der/die Proband/in reflektiert das Konzept von MBSR im Zusammenhang mit seinen buddhistischen Wurzeln und der Europäisierung des Konzeptes.	Z. 138-145
Der/die Proband/in reflektiert darüber, wie sich die Gesellschaft verändern würde, wenn alle Menschen MBSR-Kurse machen würden.	Z. 622-628
Der/die Proband/in beschreibt die Kontroversität der Nützlichkeit von MBSR für Lehrer/innen und die gleichzeitige Ablehnung der Lehrer/innen an einem Kurs teilzunehmen.	Z. 443-449

Die Lehrer/innenrolle des/der Proband/in

Der/die Proband/in reflektiert seine/ihre eigene Schulgeschichte und erklärt daraus seine/ihre Rolle als Lehrer/in.	Z. 206-219
Der/die Proband/in erklärt, dass sie erst lernen musste Lehrer/in zu sein.	Z. 366-375
Was braucht es um ein/e gute/r Lehrer/in zu sein?	Z. 375-381
Der/die Proband/in reflektiert über die Entwicklung und Entstehung seiner/ihrer Lehrer/innenrolle im Zusammenhang mit dem Setzen von Grenzen im Unterrichtsalltag.	Z. 328-366
Der/die Proband/in beschreibt, dass Lehrer/innen aufgrund ihrer Macht über die Schüler/innen viel Verantwortung hätten.	Z. 388-394
Der/die Proband/in reflektiert darüber wie Kategorien wie „gut“ und „schlecht“ Ergebnisse der eigenen Sozialisierung sein können.	Z. 395-405

Die Spiritualität des/der Proband/in

Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Geschichte im Zusammenhang mit Spiritualität, Christentum und Buddhismus.	Z. 122-138
Der/die Proband/in reflektiert über den Sinn des Lebens und erklärt, dass Menschen leben würden, um vielseitige Erfahrungen zu machen, um sich dabei selbst kennenzulernen.	Z. 231-250
Was ist der Sinn des Lebens?	Z. 382-387

9.3.4 Emergent Themes Interview A, B und C

Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag – Zwischenmenschliche Aspekte

Der/die Proband/in reflektiert über die Verbindung von Stress, Beziehung und Achtsamkeit im Unterrichtsalltag.	TA: Z. 247-253
Wie beeinflusst Achtsamkeit den Unterrichtsalltag (Handlungsspielraum der Lehrperson, Beziehung zu den Schüler/innen, Gestaltung des Unterrichts)?	TA: Z. 254-290
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre eigenen Achtsamkeitserfahrungen im Rahmen des Einsichtsdialoges (Einsichtsdialog, Achtsamkeit in der Kommunikation, Zuhören als Basis für das Miteinander, Aufmerksamkeit bei anderen als Ressource für Selbsterkenntnis).	TA: Z. 538-573
Der/die Proband/in reflektiert den Einfluss der eigenen Erfahrungen mit Achtsamkeit auf den Schulalltag (Augenkontakt).	TA: Z. 583-595
Lehrer/in sein hat viel mit Empathie, Einfühlungsvermögen und Wahrnehmung zu tun.	TB: Z. 170-171
Begleitung als Angebot für Schüler/innen hat auch Grenzen.	TB: Z. 172-181
Durch Begegnungen mit Schüler/innen entsteht Beziehung.	TB: Z. 191-195
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben.	TB: Z. 344-347
Wie beschreibt der/die Proband/in sein/ihr Konzept von Begegnungen?	TB: Z. 541-567
Der/die Proband/in empfindet den respektvollen Umgang mit sich selbst, sowie mit anderen Menschen als besonders wichtig und beschreibt diesen in engem Zusammenhang mit MBSR.	TC: Z. 81-91
Der/die Proband/in verbindet MBSR mit der Vorbildwirkung von Lehrer/innen und dem respektvollen Umgang mit sich selbst und den Schüler/innen.	TC: Z. 94-99
Wie geht der/die Proband/in mit Fehlern von Schüler/innen um und wie hängt das mit der inneren Haltung des MBSR zusammen?	TC: Z. 99-105
Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	TC: Z. 219-230
Der/die Proband/in verbindet seine/ihre Lehrer/innenrolle und MBSR mit dem respektvollen Umgang mit den Schüler/innen und einem ganzheitlichen Menschenbild.	TC: Z. 253-271

Was bedeutet für den/die Proband/in „respektvoller Umgang“?	TC: Z. 274-302
Der/die Proband/in reflektiert über das Verurteilen von Schüler/innen im Kontext von MBSR.	TC: Z. 304-316
Beispiel wie sich Respektlosigkeit den Schüler/innen gegenüber im Schulalltag auswirken kann.	TC: Z. 316-327
Was versteht der/die Proband/in unter „liebevollem Umgang“?	TC: Z. 490-507
Der/die Proband/in beschreibt den respektvollen Umgang mit sich selbst und mit anderen im Zusammenhang mit MBSR.	TC: Z. 640-650

Die Achtsamkeitspraxis der Proband/innen

Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (derzeit keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis – Vergessenheit, generell Ambitionen täglich zu meditieren, Gruppe als Unterstützung 1Mal/Woche, Retreats)	TA: Z. 458-472
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Achtsamkeitsübungen tun gut, schwer regelmäßig zu üben, Achtsamkeitsübungen sind anstrengend, der Geist will nicht gesammelt sein)	TA: Z. 473-479
Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis (Konsequent vs. Inkonsequent – Kolleg/in als Spiegel?)	TA: Z. 494-498
MBSR-Übungen, welche der/die Proband/in in den Alltag mitgenommen hat. Drei Minuten der Achtsamkeit.	TB: Z. 398-418
Der/die Proband/in trainiert Achtsamkeitsübungen in Phasen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich der/die Proband/in in einer Phase, in welcher er/sie keine regelmäßige Achtsamkeitspraxis hatte.	TB: Z. 460-468
Stressphasen sind für den/die Proband/in ein Katalysator wieder mehr Achtsamkeitstraining zu betreiben.	TB: Z. 469-480
Der/die Proband/in beschreibt was notwendig ist, damit er/sie Disziplin für die Achtsamkeitsübungen aufbringen kann.	TB: Z. 632-662
Der/die Proband/in erklärt, dass er/sie MBSR-Übungen in seinen/ihren Alltag in Form von Auszeiten einfließen lässt.	TC: Z. 34-43
Der/die Proband/in praktiziert MBSR-Übungen unregelmäßig, aber er/sie empfindet dennoch eine dauerhafte Verbindung mit dem Grundgedanken von MBSR.	TC: Z. 436-442

Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag – Emotionale Aspekte

Der/die Proband/in reflektiert über seine/ihre Achtsamkeitspraxis im Zusammenhang mit dem Schulalltag (Unachtsamkeit als Ablenkung von unangenehmen Gefühlen, Stress in der Schule).	TA: Z. 479-493
Der/die Proband/in beschreibt Beispiele angewandter Achtsamkeit im Zusammenhang mit der Emotion Wut im Schulalltag.	TA: Z. 659-689
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl insgesamt entspannter zu sein.	TB: Z. 353
Verarbeitung von Bewusstseinsindrücken im Alltag. Der/die Proband/in beschreibt unterschiedliche Qualitäten mit den Worten Verwirrung und Klarheit.	TB: Z. 360-377
Was versteht der/die Proband/in unter Klarheit?	TB: Z. 568-587
Der/die Proband/in beschreibt wie sich der Zustand der inneren Klarheit auf sich selbst auswirkt.	TB: Z. 589-594
Der/die Proband/in beschreibt den Zustand innerer Klarheit in Bezug auf negative Emotionen.	TB: Z. 598-611
Der/die Proband/in weist darauf hin, dass er/sie diesen Zustand innerer Klarheit nur vorübergehend hat.	TB: Z. 613-615
Der/die Proband/in beschreibt wie er/sie diesen Zustand der inneren Klarheit entwickeln kann.	TB: Z. 617-621
Wie hat sich durch MBSR der Umgang des/der Proband/in mit schwierigen Situationen im Unterrichtsalltag, insbesondere mit der Emotion Wut verändert?	TC: Z. 56-79
Wie hat sich der MBSR-Kurs auf den Unterrichtsalltag der Proband/in ausgewirkt?	TC: Z. 450-482

Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag – Aspekte der Präsenz

Der/die Proband/in reflektiert über „guten/erfüllenden Unterricht“ (Freude bereiten, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen vs. „durchpeitschen“, Flexibilität ermöglicht durch Präsenz)	TA: Z. 289-297
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag – Beschreibung von Achtsamkeit (Konzentration auf den Augenblick, Sorgen über Vergangenes und Zukünftiges loslassen, Konzentration auf den Moment, mehr Ressourcen für den Augenblick).	TA: Z. 391-404

Der/die Proband/in reflektiert über die eigene Achtsamkeitserfahrung (in der Theorie einleuchtend, schwer in der Praxis, Widerstandsfaktoren – Vergessen und Gewohnheit, Konditionierung vs. Intuition, Akzeptanz von nicht beeinflussbaren Dingen, Situation aus dem Augenblick heraus meistern, Erinnerung).	TA: Z. 404-423
Der/die Proband/in reflektiert über den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf den Schulalltag (Als Reaktion auf belastende Anforderungen, Akzeptanz und Perspektivenwechsel, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler/innen).	TA: Z. 434-453
Wie wirkt sich die Erfahrung mit Achtsamkeit des/der Proband/in auf den Schulalltag aus? (Selbstreflexion, Erweiterung des Handlungsspielraums, reflektierter Umgang mit Emotionen, die Beziehung zu den Schüler/innen)	TA: Z. 625-659
Wie bewältigt der/die Proband/in die hohe Anzahl an zwischenmenschlicher Interaktionen? Der/die Proband/in versucht durch das Bewusstsein über sein/ihr Verhalten in seiner/ihrer Mitte zu bleiben.	TB: Z. 295-308
MBSR-Übungen waren für den/die Proband/in hilfreich, um das Bewusstsein über das eigene Verhalten im Alltag zu sensibilisieren.	TB: Z. 313-333
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag mehr Begegnungen zu erleben, ohne sich dabei zu verlieren.	TB: Z. 354-358
Durch MBSR-Übungen hatte der/die Proband/in das Gefühl im Alltag präsenter zu sein und dem Leben nicht hinterher zu laufen.	TB: Z. 379-395
Durch den MBSR-Kurs hatte der/die Proband/in das Gefühl im Arbeitsalltag präsenter zu sein.	TB: Z. 486-491
Wie hat MBSR den Umgang des/der Proband/in mit seiner/ihrer Gedankenwelt verändert?	TC: Z. 152-191
Was bedeutet „achtsam sein“ im Alltag und im Unterrichtsalltag für den/die Proband/in?	TC: Z. 519-540
Was bedeutet „Achtsamkeit“ für den/die Proband/in?	TC: Z. 589-613

Die Integration von Achtsamkeitsübungen im Unterrichtsalltag

Der/die Proband/in beschreibt ein Beispiel für die Integration von Achtsamkeit in den Schulalltag (Eine Minute der Stille mit den Schüler/innen).	TA: Z. 225-246
Der/die Proband/in beschreibt den Einfluss der eigenen Achtsamkeitserfahrung auf seinen/ihren Schulalltag (1 Mal/Woche Mittagsmeditation mit Kolleg/innen, Lehrer/innenfortbildungen)	TA: Z. 498-505

Der/die Proband/in beschreibt seine/ihre Erfahrungen mit dem Thema Achtsamkeit im Schulalltag (Gemeinschaftsgefühl mit Kolleg/innen, Unterstützung durch Schulleitungen).	TA: Z. 506-516
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	TA: Z. 516-536
Wie kann das Konzept der Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden und welche Hindernisse gibt es dabei?	TA: Z. 574-579
Im Arbeitsalltag gibt es keine Möglichkeit für Achtsamkeitsübungen.	TB: Z. 455-457
Der/die Proband/in integriert Achtsamkeitsübungen in den Unterricht, um den Schüler/innen eine Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen.	TC: Z. 43-54

9.4 halbstrukturierter Interviewleitfaden

9.4.1 Dimensionen

Unterrichtsalltag, Persönliches Erleben des MBSR-Kurses und MBSR als Ressource für den Unterrichtsalltag.

Konkretisierung der Dimensionen durch allgemeine Grundfragen:

Unterrichtsalltag

- ➔ Welche Bedeutung hat der Unterrichtsalltag für den/die Lehrer/in?
- ➔ Wie ist das Selbstverständnis des/der Proband/in von seiner/ihrer Rolle als Lehrer/in?

MBSR als Ressource für den Unterrichtsalltag

- ➔ Wie können Erfahrungen aus dem MBSR-Kurs mit dem Unterrichtsalltag verknüpft werden?

MBSR-Kurs:

- ➔ Wie wurde der MBSR-Kurs erlebt?
- ➔ Warum wurde der MBSR-Kurs gemacht?
- ➔ Wie bewertet der/die Proband/in die Teilnahme an dem MBSR-Kurs für sein/ihr persönliches Leben?

9.4.2 Leitfragen

Dimension	Fragen
Einstieg	<p>Du-Wort anbieten</p> <p>Einverständniserklärung + Aufnahmegerät einschalten</p> <p>Wie war dein Tag bisher?</p> <p>Wie war die Anreise zum Interviewort?</p>
Schulalltag der Lehrer/innen?	<p>Wie war die Schule diese Woche/ Wie war die Schule heute?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Welche Fächer unterrichtest du? ➔ Warum gerade diese Fächer? <p>Könntest du mir bitte einen normalen Schultag/Schulwoche beschreiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Was ist das besondere an so einem Tag? <p>Könntest du mir bitte erklären, was es für dich bedeutet Lehrer/in zu sein?</p>
MBSR als Einfluss auf die Lehrer/innenrolle?	<p>Welche Bedeutung hatte der MBSR-Kurs für dich in deiner Rolle als Lehrer/in?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Einfluss auf den Schulalltag? ➔ Wie hat sich dein Schulalltag verändert? ➔ Woran erkennst du das? ➔ Warum denkst du ist diese Veränderung (nicht) eingetreten?
Persönliches Erleben des MBSR-Programms	<p>Könntest du mir bitte von deinem MBSR-Kurs erzählen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wie war der/die MBSR-Lehrer/in? ➔ Wie kommst du zu deiner Meinung? ➔ Wie viele Personen waren in der Gruppe? ➔ Wie war das Arbeiten mit der Gruppe? <p>Könntest du mir bitte erklären warum du den Kurs gemacht hast?</p> <p>Worum geht es deiner Meinung nach bei dem Kurs?</p> <p>Könntest du mir beschreiben, was genau du dir aus dem Kurs mitgenommen hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Warum nimmst du dir gerade das mit?
Persönliche aktuelle Meditationspraxis und der Einfluss auf den Schulalltag	<p>Könntest du mir bitte erzählen, wie es dir seit dem MBSR-Kurs mit deiner Meditationspraxis ergangen ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wie oft meditierst du derzeit? Warum (nicht)? ➔ Sind das Übungen aus dem MBSR-Kurs?

	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Könntest du mir die Übungen die du machst genau beschreiben? ➔ Was genau ist das besondere an der Meditationspraxis für dich? ➔ Was erlebst du dabei? <p>Welche Bedeutung hat deine Meditationspraxis für deinen Schulalltag?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Haben deine Erfahrungen einen Einfluss auf deinen Umgang mit anderen Menschen in der Schule? Kolleg/innen, Schüler/innen, Eltern? ➔ Wie beeinflussen die Erfahrungen den Umgang? ➔ Haben deine Erfahrungen einen Einfluss auf den Umgang mit dir selbst in der Schule? ➔ Woran erkennst du das? <p>Gibt es sonst noch etwas das du gerne erzählen möchtest?</p>
--	--

Quellen für die Erarbeitung: Moodle (2014), Smith, Flowers, & Larkin (2009), sowie Kapitel 2-4 dieser Arbeit.