

Internationaler Kongress

Achtsamkeit - eine buddhistische Praxis für die Gesellschaft heute

18.-21.08. 2011

Universität Hamburg

Panel Achtsamkeit und Pädagogik

Samstag 20. August 2011, 14-17.30h Hörsaal A

Heinrich Dauber: Fallstricke und Chancen von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten

Vorbemerkung

Als die Einladung zu diesem Kongress ‚Achtsamkeit –eine buddhistische Praxis für die Gesellschaft heute‘ kam, habe ich auf meine in Sachen Buddhismus sehr viel kompetenteren Kollegen verwiesen und erst einmal mit der Begründung abgesagt: „Ich habe in diesem Bereich weit mehr Fragen als Antworten und möchte Ihnen meine Unwissenheit nicht zumuten.“ Die Veranstalter haben mir daraufhin in Person von Herrn Zimmermann die Rolle eines Menschen zugeordnet, ‚von dem keine Standfestigkeit im Buddhismus zu erwarten ist, sondern der einen erfrischenden Blick von außen auf das buddhistisch Eingemachte‘ werfen soll. Das gibt mir eine gewisse Narrenfreiheit, die ich dankbar für die Einladung gerne in Anspruch nehme. Da ich kein Kenner des Buddhismus bin, aber in meiner Weise versuche, Achtsamkeit im Alltag zu praktizieren, will ich mich darauf beschränken, in wenigen Punkten Anknüpfungspunkte zwischen Achtsamkeitspraxis und achtsamer Erziehung zu skizzieren. Das Thema des Kongresses ist ebenso anspruchsvoll wie -aus meiner Sicht- in dreifacher Hinsicht fruchtbar:

- Achtsamkeit scheint mir ein ausgezeichnetes *Brückenkonzept* zwischen Wissenschaft und Praxis zu sein,
- Achtsamkeit scheint mir ein ausgezeichnetes *Brückenkonzept* zwischen spiritueller buddhistischer Praxis und säkularer Erziehung werden zu können,
- Achtsamkeit bildet ein ausgezeichnetes *Brückenkonzept* zwischen den *personalen* und den *berufsbezogen-professionellen* Kompetenzen von Lehrern und Erziehern in pädagogischen Kontexten.

Mein Interesse an (buddhistischer) Achtsamkeitspraxis entstand schrittweise biografisch, zum einen im Umfeld meiner Ausbildung in Gestalt- und Integrativer Bewegungstherapie (1982 – 1990), zum andern über Seminare bei Richard Baker-Roshi, einem langjährigen Freund meines großen Lehrers Ivan Illich sowie über verstreute Lektüre der Schriften von ‚Thich Nhat Hanh (1996), Jean-Francois Revel/Mathieu Ricard (1999), Stephen Bachelor (2007¹¹) und Mathieu Ricard (2009) u.a..

Beides, die therapeutische Ausbildung wie die gedankliche Auseinandersetzung mit buddhistischen Denkern, war für mich eine *Befreiungserfahrung* aus den Fallstricken einer christlich-pietistischen Erziehung, in der Leiden nur als Prüfung Gottes gedeutet werden konnte und vitale Lebensäußerungen als gefährlich betrachtet wurden (Armbruster, Dauber, Stubenrauch 2006). Vielleicht habe ich dadurch auch einen gewissen ‚Impfschutz‘ erworben, mich zu schnell auf andere Glaubenssysteme einzulassen.

Nach einem sehr kurzen Ausflug in eine autoritäre spirituelle Sekte habe ich mich in den letzten Jahren bemüht, die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Buddhismus mit den Einsichten der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie und der Transpersonalen Psychologie und Bewusstseinsforschung zu verbinden.

Mein *wissenschaftlicher Hintergrund*, der ‚Boden‘, auf dem ich mich einigermaßen standfest fühle, ist die Humanistische Pädagogik und Psychologie mit 30 Jahren Erfahrung in der Lehrerbildung, zuletzt auch mit eigenen empirischen Forschungen zu Achtsamkeit im Blick auf Lehrergesundheit und Unterricht (Döring-Seipel/ Dauber 2010).

Zweifellos hat sich meine *persönliche* Auseinandersetzung mit Achtsamkeit und meine *wissenschaftliche* Beschäftigung mit diesem Thema in Forschung und Lehre oft überschritten; dennoch war mir immer wichtig, beide Perspektiven klar zu unterscheiden. Mehr als aller Lektüre und allem persönlichen Nachdenken in Selbstreflexion und Meditation verdanke ich dem geistigen Austausch mit Freunden, allen voran den Gesprächen mit meiner Frau Charlette Auque-Dauber.

Hier und heute bin ich eher in der Rolle des Wissenschaftlers gefragt, werde also persönliche Erfahrungen nur am Rande anklingen lassen.

Einleitung

In den letzten Jahren ist Achtsamkeit als pädagogisches Konzept modisch geworden, weil - wie in Print- und Audiomedien allenthalben verkündet - auch die Pädagogen sich davon friedlichere, weniger zappelige, lernbereitere, konzentriertere, kreativere, sozial und ökologisch verantwortungsvollere und insgesamt gesündere Schüler erhoffen können. Sie suchen auch für ihre Schüler, was die in der Arbeitswelt gestressten und ausgebrannten Erwachsenen in Yoga und Meditation finden: Entspannung für Leib, Seele und Geist.

Kritisch könnte man sagen: Achtsamkeitstraining soll unter den gegebenen gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Verhältnissen dazu beitragen, die unübersehbaren psychischen, sozialen und ökologischen Schäden unserer Lebensweise zu begrenzen; dazu beitragen, persönliche Erleuchtung und Glück zu finden, womöglich noch auch den Planeten vor dem ökologischen Kollaps zu retten.

Derzeit überschwemmt ein schnell wachsendes kommerzielles Angebot den esoterischen Markt mit ‚heil-losen‘ Versprechungen: „Erleben Sie täglich (innerhalb nur einer Stunde pro Tag) eine tiefe meditative Versenkung und ein spirituelles Gewahrsein, das demjenigen ähnelt, das sie in wochenlangen Meditations-Retreats erfahren ; Beschleunigen Sie Ihre emotionale und spirituelle Entwicklung ; Erleben Sie wie Ihre kreativen Einsichten und persönliche Effektivität aufblühen ...“ (Newsletter Integrales Forum September 2011). Davon soll hier nicht die Rede sein.

Im Überlebenskampf der Pädagogen, manche Lehrer und Erzieher sehen ihren Beruf nicht ganz ohne Recht so, kann Achtsamkeit allerdings auch enger verstanden werden.

Vor einem Jahr hatte die Universität Lüneburg mich zu einem Vortrag zum Thema ‚Achtsamkeit und Pädagogik‘ vor Lehrern, Sozialarbeitern und Polizisten (!) eingeladen. Einleitend sprach der niedersächsische Landespolizeipräsident. Er zitierte zunächst eine Fülle von Rechtsvorschriften und Straftatbeständen, um dann Achtsamkeit sinngemäß so zu definieren: ‚Achtsamkeit heißt, dass Pädagogen bei strafbaren Handlungen ohne Verzug die Polizei benachrichtigen‘. Danach kam der Vertreter des Kultusministerium und ergänzte diese Definition: ‚Achtsamkeit bedeutet präventives pädagogisches Handeln, so dass es erst gar nicht zu strafbaren Handlungen kommt‘.

Auch von dieser kustodialen ‚Wächter-Hab-Acht!‘-Pädagogik will ich hier nicht sprechen.

In meinem Beitrag möchte ich zunächst **(I)** drei *Anfragen an das buddhistische Verständnis von Achtsamkeitspraxis* stellen,

anschließend **(II)** eine mir in pädagogischen Kontexten sinnvoll erscheinende Definition von Achtsamkeitspraxis vorschlagen und mir pädagogisch sinnvoll erscheinende *Ziele von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten* benennen,

schließlich **(III)** am Beispiel von Elsa Gindler, Martin Buber und Janusz Korczak kurz aufzeigen, dass ein humanistisches Verständnis von Achtsamkeit auch in der *europäischen pädagogischen Tradition* verankert ist und

zum Schluss **(IV)** auf Ansatzpunkte zur *Erforschung und Vermittlung psychosozialer Basis-kompetenzen wie Achtsamkeit in der Lehrerbildung* eingehen.

Anfragen

1. Kulturelle Kontextabhängigkeit

Wir nehmen etwas wahr. Wir spüren etwas. Fast im gleichen Moment tritt uns das Gespürte in unserem Bewusstsein als Begriff, als kognitives oder emotionales Konzept gegenüber. Wir verknüpfen das Empfundene mit früher Erlebtem und bewerten, was wir spüren. Alles bekannt. Gut. Wir gehen wieder in den Autopiloten unseres Alltagsbewusstseins...

Nein – etwas ist anders, unerwartet. Die Selbstverständlichkeit des Erlebens, die uns Sicherheit gibt, ist gestört, vielleicht bedroht. Wir haben *Angst*, dass wir die Kontrolle verlieren könnten. Wir machen uns bewusst, was anders ist. Wir machen uns bewusst, was diese *Erfahrung der Ungewissheit* in uns auslöst.

Indem wir in diesem Raum der Ungewissheit, des Nichtwissens, wie es weitergeht, bleiben, können wir versuchen, uns in der gegenwärtigen Erfahrung zu verankern, und unsere bewertenden Deutungen loszulassen. Das ist nicht einfach, vor allem wenn es sich um existentielle Themen wie etwa den plötzlichen Ausbruch einer unbekanntes Krankheit handelt.

Mit allen Sinnen und auf allen Ebenen *bewusst wahrzunehmen* und sich dessen aus der Haltung des inneren Zeugens auch *gewahr zu sein*, wie wir wahrnehmen und was wir mit diesen Wahrnehmungen in unserem Bewusstsein anstellen, ist für mich eine mögliche Umschreibung dessen, was ich meine, wenn ich von Achtsamkeitspraxis spreche.

Dabei scheint mir klar, und diese Einsicht verdanke ich wesentlich der buddhistischen Erkenntnistheorie, dass sowohl unsere Wahrnehmungen wie ihre mentalen Konzeptualisierungen unvermeidlich und durchgängig von den *kulturellen Kontexten* geprägt sind, in denen wir aufgewachsen sind und erzogen wurden, ganz besonders wenn sie mit spezifischen wissenschaftlichen Vorstellungen und/oder religiösen Werten und Ritualen verknüpft waren und sind.

Ziel *meditativer* Achtsamkeitspraxis könnte dann sein, zu einem Modus der Erfahrung vorzustoßen, der möglichst frei ist von kulturellen Konditionierungen und uns erlaubt, unsere wechselseitige Verbundenheit und Abhängigkeit mit und von anderen Menschen und der Welt als einen *ständigen Prozess der Veränderung* zu erfassen, dabei aber auch *Fehler und Umwege machen zu dürfen*.

Aus meiner Sicht und auf dem Hintergrund meiner begrenzten Erfahrung spielt hier *Präsenz* eine entscheidende Rolle. In diesem Sinn nicht mehr durch ihre Herkunft und Ausbildung konditionierte Menschen, scheinen völlig frei von Ich-Bezogenheit zu sein und sind in ihrer Zugewandtheit zum Leben in hervorragendem Maße *spontan, direkt und präsent*. Mindestens zwei von ihnen würde ich zu wichtigen Lehrern meines Lebens zählen: Ivan Illich und Richard Baker Roshi. Beide waren durch völlig unterschiedliche religiöse Kontexte geprägt; der eine amerikanischer Herkunft und Abt eines Zenklosters, der andere jüdischer Herkunft und Monsignore der römischen Kirche, bevor er auf alle seine kirchlichen Rechte verzichtet hat; was sie beide ihr Leben lang praktizierten und sich bei ihrer ersten Begegnung nach einer persönlichen Mitteilung von Richard Baker als erstes gegenseitig bestätigten, war tägliche Meditation vor Tagesbeginn, der eine nach katholischem, der andere nach buddhistischem Ritus.

Allerdings bezweifle ich, dass wir uns *völlig frei machen können* von den kulturellen Kontexten, in der wir aufgewachsen sind, in denen uns in Familie und Schule feste Werte und Vorstellungen von der Welt als kontinuierlichem, beständigem und damit wenigstens prinzipiell kontrollierbarem Raum vermittelt wurden. Dennoch können wir uns diese Konditionierungen weitgehend bewusst machen und dann auch entscheiden, ob sie uns eher daran hindern oder uns eher helfen, eine Welt, die in ständigem Wandel begriffen ist, auch als *Raum der Freiheit* wahrzunehmen.

Meditative Achtsamkeit nach innen und *lebendige Präsenz nach außen* scheinen mir zwei untrennbare Seiten einer Medaille. Dann kann es auch im Alltag (und nicht nur in mystischer Versenkung) zu Erfahrungen kommen, in denen Achtsamkeit nach innen und Präsenz nach außen spontan miteinander verschmelzen und sich ich-bezogene Aktivitäten in einem größeren Raum der Empathie und des Mitgefühls auflösen.

In den Worten von Baker Roshi:

„Dass alles im Wandel begriffen ist, bedeutet, dass die Welt diskontinuierlich und auf grundlegende Weise unvorhersehbar ist. In dem Augenblick bist du frei, aber dann geh los und schaffe deine Vergangenheit, schaffe deine Zukunft. Aber mache, wenn du kannst, eine weise Geschichte daraus, eine Geschichte, in der du frei bist und in der das Ende offen ist.“ (Baker 2010).

Ziel so verstandener Achtsamkeitspraxis ist die selbstgewählte freie Zuwendung in der Beziehung zur eigenen Geschichte, zur Welt und zu unseren Nächsten (Illich 2006).

Illich ging es vor allem darum, in ‚Beziehungen zu denken und nicht in Regeln.‘ Damit steht er in einer abendländischen Tradition der Ich-Du Begegnung, die es in dieser Form im Buddhismus m.W. nicht gibt. Gleichwohl geht es auch im Buddhismus darum, *gerecht* und *selbstlos*, Illich hätte gesagt ‚*umsonst*‘, zu handeln. Vielleicht ist damit ein gemeinsamer Ausgangspunkt zwischen einer dem Westen und einer dem Osten verpflichteten spirituellen Tradition bezeichnet, in dem es weniger um technische Regeln und soziale Normen geht als vielmehr um eine Haltung, eine Ethik, ein Bewusstsein, das um das *Geschenk der Verbundenheit in der freigewählten Begegnung* weiß, in der wir uns dem Leiden unseres Nächsten zuwenden und darin unsere Menschlichkeit finden (Dalai Lama 2000, S. 237).

Frage: Kann die buddhistische Achtsamkeitspraxis von ihrer Eingebundenheit in ihre traditionellen, gesellschaftlich-kulturell-religiösen Kontexte absehen bzw. über sie hinausgehen? Anders ausgedrückt: Sind nur die philosophischen Grundannahmen des Buddhismus – und vielleicht auch diese nur eingeschränkt – für die pädagogische Diskussion in unserem kulturellen Kontext des Westens ‚adaptierbar‘ oder auch deren kontemplative, metaphysisch-spirituelle Traditionen?

In der Pädagogischen Psychologie/ Entwicklungspsychologie des Westens (wie im Buddhismus?) gehen wir davon aus, dass sich in den ersten Jahren schrittweise ein ‚Ich-Bewusstsein‘ als angeborenes Selbstgefühl ausbildet, sich aber, um später konstruktiv destruiert und als Illusion erkannt zu werden, erst einmal kohärent gefestigt haben muss (vgl. ausführlicher: Erziehung – Therapie – Spiritualität: Übergänge und Grenzflächen, in: Dauber 2009², 203-239).

Lässt sich in pädagogischen Kontexten beides gleichzeitig verwirklichen, Selbstverwirklichung und Selbsthingabe?

Fußnote: In der neueren indischen Geschichte standen sich zwei sehr unterschiedliche gesellschaftspolitische Konzeptionen von Gandhi und Nehru gegenüber, die von ländlicher Subsistenz und die von industrieller Entwicklung, die sich, soweit ich sehen kann, auch in den Konzeptionen indischer Schulmodelle zur Praxis der Achtsamkeit in widersprüchlicher Form niederschlagen. In dem von Valentino Giacomini und Luicina De Biasi gegründeten Schulprojekt Alice sollen die Schüler einerseits die im Rahmen des traditionellen englischen Curriculums die basics lernen, um möglichst gute nationale Examina abzulegen, um anschließend die damit verbundene dualistische Geisteshaltung wieder zu dekonstruieren und zu traditionellen Werten und Glaubenssystemen zurückzukehren. Ich erwähne diese Schule, da sowohl der Dalai Lama wie seine Schwester und andere tibetische Würdenträger sie besucht und gelobt haben. Interessant ist, dass diese wie andere ähnliche Schulen von europäischen Reformpädagogen gegründet wurden, die sich aus ihrer eigenen Biografie heraus dem Buddhismus oder Hinduismus verbunden fühlten.

Solche Schulmodelle sind aus meiner Sicht nicht von Indien nach Deutschland re-importierbar. Sie sind in einen kulturellen Kontext mit ganz anderen Wertvorstellungen eingebettet. Ob unter schulischen Konkurrenzbedingungen erworbene Zeugnisse als identitätsbildende Waren den Wert auf dem Arbeitsmarkt definieren oder Solidarität und Mitgefühl den Umgang untereinander bestimmen, ist vor allem eine Entscheidung für ethische Werte, die bewusst gemacht und gemeinsam umgesetzt werden müssen. Davon sind unsere Schulen, von Ausnahmen abgesehen, meilenweit entfernt.

2. Verschiedene Ebenen und Formen: Alters- und Reifeabhängigkeit

In pädagogischen Kontexten lassen sich sehr *verschiedene Ebenen und Formen* von Achtsamkeit unterscheiden, deren Praxis (aus meiner Sicht und auf dem Hintergrund meiner Erfahrung) in hohem Maß vom individuellen und altersbedingten Reife- und Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen abhängt.

Wenn ich mit meinen Enkelkindern (5,7,9,11) übe, achtsam kleine Aufgaben im Alltag wahrzunehmen, z.B. den Tisch zu decken, dann beim Essen einmal ganz still zu sein und den Vögeln zu lauschen, oder sich die eigenen Gefühle bewusst zu machen, wenn man einen anderen verletzt hat; dann sind dies ganz andere Ebenen von Achtsamkeit, als einem pubertierenden Jugendlichen zur Seite zu stehen, der sich zum ersten Mal der verwirrenden Erfahrung bewusst wird, dass die Zuwendung anderer Menschen nicht planbar, nicht kontrollierbar und daher auch nicht zuverlässig ist oder wenn ich einen sterbenden Menschen auf seinem letzten Weh begleite und ohne Worte nur seine Hand halte.

Dass wir als Kinder in einem schwäbischen Pfarrhaus spätestens mit drei unseren ersten Psalm als Abendgebet gelernt haben mussten, war eine religiöse Pflicht und kulturelle Selbstverständlichkeit, kindgemäß war es sicher nicht. Wir haben einfach ‚nachgebetet‘, auch wenn es unseren Verständnishorizont weit überschritten hat und dafür wurden wir gelobt.

Ich kenne aus eigener pädagogischer (und therapeutischer) Erfahrung, was es bedeutet, mit Grundschulkindern, mit vorpubertierenden und pubertierenden Jugendlichen - altersgemäß unterschiedliche Übungen zur Körperwahrnehmung, zu Zentrierung in Atem und Bewegung, zu Phantasiereisen in unbekannte Gefühlswelten o.ä. zu machen, wie dies in der Gestaltpädagogik seit langem üblich ist; ebenso kenne ich aus eigener Praxis an der Universität Kassel (Dauber 1993) wie spannend es sein kann, mit Studierenden, die Grundannahmen unserer westlichen Wissenschaft aus konstruktivistischer oder buddhistischer Sicht (auch mit Texten von Jiddu Krishnamurti oder David Bohm) in Dialoggruppen zu *dekonstruieren*. Ich würde diese Versuche aber nicht auf die gleiche Stufe stellen wollen wie die meditative Achtsamkeitspraxis reifer Erwachsenen.

Unter *Forschungsgesichtspunkten* wäre es sicherlich eine lohnende Aufgabe, die Stufen der individuellen Moralentwicklung nach Kohlberg/ Gilligan mit den kollektiven Stufen der Bewusstseinsentwicklung nach Gebser bzw. Wilber einmal so miteinander zu verknüpfen, dass daraus philosophisch begründete Kriterien und *beobachtbare Indikatoren* für unterschiedliche Stufen und Formen von Achtsamkeitspraxis im Kindes- und Jugendalter gewonnen werden könnten.

Nach meiner tiefen Überzeugung (und Erfahrung in verschiedenen Kulturen) verfügen alle Menschenkinder dieser Welt, - wenn sie nicht durch die materielle, soziale und kulturelle Umwelt, in der sie aufwachsen, daran gehindert werden, - über das *gleiche menschliche Potential*, die grundsätzlich gleichen Möglichkeiten:

- *sich mit anderen verbunden fühlen zu können* (und dies zu wollen),
- *sich selbst als einzigartig und wirkungsvoll erleben zu können* (und dies zu wollen) und
- *über die jeweils gegebenen eigenen körperlichen und geistig-seelischen Möglichkeiten hinauswachsen zu können* (und dies zu wollen).

Frage: Teilt ‚der Buddhismus‘ dieses Menschenbild? Kennt die buddhistische Achtsamkeitspraxis differenzierte Lehr-/Lernkonzepte für verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen in unterschiedlichen Situationen? Ab welchem Alter werden persönlich-individuelle Unterschiede aufgenommen und gefördert? Wie kann Achtsamkeitspraxis dazu beitragen, diese Potentialitäten als allgemein menschliche Grundbedürfnisse in eine ausgewogene Balance zu bringen? (Dalai Lama, Cutler, 2011,46ff.)

3. Achtsamkeit zwischen bewusster Wahrnehmung und bewusstem Gewahrsein

Mindfulness („Achtsamkeit“) steht in pädagogischen Kontexten sprachlich zwischen *awareness* („bewusste Wahrnehmung“) und *consciousness* („bewusstes Gewahrsein“). Mir ist klar, dass ich hier nur eine begriffliche Unterscheidung treffe, die bestenfalls als Arbeitshypothese der kommunikativen Verständigung dienen kann.

Ich schlage vor, vier Bewusstseinsmodi zu unterscheiden:

- Achtsamkeitspraxis als bewusste Wahrnehmung von äußeren Sinneseindrücken (Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Schmecken) im *Modus von spüren*
- Achtsamkeitspraxis als bewusste Wahrnehmung von inneren Prozessen (Gefühle, Gedanken, Assoziationen, Phantasien) im *Modus von empfinden*
- Achtsamkeitspraxis als bewusstes Gewahrsein von äußeren Sachverhalten und Kontextbedingungen aus der exzentrischen Position des Beobachters *im Modus von analysieren*
- Achtsamkeitspraxis als bewusstes Gewahrsein von inneren Prozessen in der Selbstreflexion / Meditation aus der exzentrischen Position des inneren Zeugen *im Modus von reflektieren*.

Übungen zur Achtsamkeit könnten sich also - ganz vereinfacht - an folgende Fragen anlehnen:

- a) Was spüre ich mit meinen *Sinnen*?
- b) Welche *Gefühle, Gedanken, Phantasien* empfinde ich dabei?
- c) In welchen *äußeren Kontexten* befinde ich mich? Mit welchen kognitiven und sprachlichen Konzepten versuche ich diese zu erfassen und zu beschreiben?
- d) In welchen *inneren Kontexten* befinde ich mich? Welche innere Bedeutung gebe ich meinen kognitiven und emotionalen Konzeptualisierungen? Mit welchen will ich arbeiten, welche gebe ich auf, weil sie mich einengen und behindern?

Die wenigen mir bekannten Beschreibungen von buddhistischer Achtsamkeitspraxis beziehen sich in der Regel nicht unmittelbar auf den Alltag des Zusammenlebens mit Kindern und Jugendlichen. Ohne jedoch über solche alltäglichen Erfahrungen des Zusammenlebens zu verfügen, erscheint es mir auch schwierig, angemessene Achtsamkeitsübungen zu erfinden und diese zu besonderen Zeiten und in besonderen Räumen zu praktizieren.

Viele Anleitungen zur Achtsamkeitspraxis für Erwachsene in der Literatur scheinen mir deshalb für Kinder und Jugendliche ungeeignet.

Hier scheint mir auch eine systematische Grenze eines möglichen Schulfachs „Achtsamkeit“ zu liegen, das als Curriculum selbst wieder von der alltäglichen Lebenspraxis getrennt ist, zumal wenn es in einen auch nur indirekten Zusammenhang mit messbaren Größen wie IQ und Schulleistungen gebracht wird. Überhaupt bezweifle ich und empfinde ein tiefes Unbehagen bei der Vorstellung, Achtsamkeit kursmäßig zu lehren.

Entscheidend scheint mir, eine für Achtsamkeit (wie alle anderen psychosozialen Basiskompetenzen) förderliche Atmosphäre zu schaffen, in der die o.g. vier Felder umfassend *selbstständig erkundet* und *reflektiert* werden können (vgl. Plesse-St.Clair 2011).

Frage: Dokumentationen von buddhistischen Achtsamkeitsübungen mit Kindern und Jugendlichen zeigen fast immer Gruppen, die sich im Gleichtakt in eher religiösen Ritualen, häufig beim Auswendiglernen und Rezitieren von Texten und Gesängen bewegen. In welchen anderen Ausdrucksformen wird buddhistische Achtsamkeit in *pädagogischen* Kontexten praktiziert und was daran ist spezifisch buddhistisch?

II pädagogisch sinnvolle Ziele von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten

Achtsamkeitspraxis in der Erziehung/in pädagogischen Kontexten könnte sich allerdings aus meiner Sicht abhängig von Alter, Entwicklungsstand, sozialem und kulturellem Hintergrund sowie persönlich-biografischer Situation mit sechs erzieherischen Zielen verbinden:

- a) die Ermöglichung der Erfahrung von *Aufgehobenheit* in einem Raum des Vertrauens, der über die Person und ihre begrenzten Handlungsmöglichkeiten hinausgeht,
- b) die Ermöglichung von *Selbsterkundungserfahrungen* in den äußeren und inneren Welten,
- c) die Fähigkeit zur *Selbstreflexion* der eigenen biografischen und kulturellen Muster, ihrer Verbindungen und ihrer Grenzen,
- d) die Entwicklung der Fähigkeit *fühlender Partizipation* in komplementärer Ergänzung zu dualistisch-rationaler Analyse gegenüber anderen Menschen und unserer natürlichen Mitwelt
- e) die Förderung einer weitgehend *offenen präsenten Wahrnehmungsbereitschaft* für alle inneren und äußeren Prozesse, ohne diese vorschnell zu etikettieren und zu bewerten, d.h. Förderung einer ‚Haltung ausgereifter Intuition, die nicht in einer Perspektive gefangen ist, aber gleichzeitig auf bewusste und unbewusste Kompetenzen zurückgreifen kann‘ (Galuska 2011,23).
- f) Vor allem letzteres würde die Ausbildung der Fähigkeit bedeuten, zwischen *verschiedenen Bewusstseinszuständen zu ‚pendeln‘, zu ‚modulieren‘*.

Nun begegnen wir zunehmend Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, nicht nur im Knast und in der Psychiatrie, denen es in früher Kindheit nicht vergönnt war, Erfahrungen auf der ersten, für alles andere ‚grundlegenden‘ Ebene, der *Aufgehobenheit in einer Atmosphäre des Vertrauens*, basale körpersprachliche, emotionale und kognitive Erfahrungen von *Resonanz* gemacht zu haben und denen es deshalb sehr schwer fällt oder unmöglich ist, empathisch auf andere einzugehen. Welche Möglichkeiten gibt es, solche Defizite in der emotionalen und kognitiven Entwicklung ‚sozialisatorisch‘ durch Achtsamkeitsübungen ‚nachzuholen‘ (Dauber 2001, 2002)?

Für solche Erfahrungen *potentielle Lernräume zu eröffnen*, - ich rede nicht von kognitiven Inhalten der Belehrung -, ist eine pädagogische Aufgabe, die sich von der frühen Kindheit über das Jugendalter bis zur professionellen Ausbildung von Lehrern und Erziehern über verschiedene Kontexte erweitern kann.

Solche Lernkontexte sind aus meiner Sicht nicht angewiesen auf spezifische spirituell-religiöse Inhalte oder Techniken; noch müssten sie durch transzendente Autoritäten (Schöpfergott, Weltenrichter, Buddha, Weltgeist, neuerdings Evolution etc.) legitimiert werden, was aus meiner Sicht einen erheblichen Vorteil hätte im Blick auf die Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs. Achtsamkeitspraxis könnte als *Forschungsfeld der Bewusstseinswissenschaften* definiert und untersucht werden (Belschner/ Dauber/ Fischer 2011).

III Achtsamkeit in der europäischen pädagogischen Tradition am Beispiel von Elsa Gindler, Martin Buber und Janusz Korczak

Aus Zeit- und Platzgründen beschränke ich mich auf knappe Anmerkungen zu drei pädagogischen Leitfiguren des letzten Jahrhunderts, ohne auf ebenso wichtige philosophische, pädagogische oder therapeutische Querverbindungen (z.B. Maria Montessori, Fritz Perls u.v.a.) einzugehen (Dauber 2009²).

Elsa Gindler (1885-1961)

Elsa GINDLER, Gymnastiklehrerin und Bewegungserzieherin der ersten Stunde der Lebensreformbewegung im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts, beschreibt ihre pädagogische Arbeit folgendermaßen:

„Wenn unsere Schüler arbeiten, achten wir darauf, dass sie nicht eine Übung erlernen, sondern versuchen, durch diese Übung die Intelligenz zu vermehren. Jedenfalls aber arbeitet jeder Kurs mit völlig andern Übungen und erfindet sich seine Übungen selbst...“

Wir erreichen dadurch sehr Wesentliches. Der Schüler fängt an zu spüren, dass er selbst etwas mit seinem Körper anfangen kann. Er fühlt plötzlich, dass er, wenn er nur will, sich den ganzen Körper erarbeiten kann. Sein Selbstbewusstsein wird erhöht, er ist ermutigt. Das kann aber mit Übungen, und mögen sie noch so durchdacht sein, nicht erreicht werden.“ (Gindler 1926, 84 f.)

Fünf Jahre später, in ihrem 2. Vortrag auf einer Tagung des Gymnastikbundes, präzisiert Elsa Gindler:

„Wir müssten zu aller erst einmal versuchen, uns bei allen Tätigkeiten uns selbst gegenüber so forschend und interessiert zu verhalten, dass wir die Zustandsveränderungen, die uns vor und bei der Bewegung im Organismus widerfahren, ‚bewusst‘ verfolgen können. Kaum einer meiner Schüler – auch nicht die, die durch die moderne Körpererziehung gegangen sind –, benützt zunächst dieses ‚Lauschen nach innen‘, das ihn wahrnehmen lassen würde, wenn etwas in der Bewegung oder Äußerung nicht so läuft, wie es laufen müsste. Immer wieder zeigt es sich, dass alle ihren Körper nur von außen ‚andenken‘ wollen, anstatt ihn in all seinen organischen Wechselbeziehungen sich zu erspüren und zu erfahren.“ (Gindler 1931, zitiert nach Ludwig 2002, 110 f.)

Gindler spricht nicht von Achtsamkeit, sondern von Entspannung, obwohl wir ihre Bewegungsarbeit aus heutiger Sicht als Praxis der Achtsamkeit bezeichnen könnten und umgekehrt viele heutige Menschen, die in Achtsamkeitskurse gehen, nicht zuletzt, um auch Entspannung suchen.

„Entspannung ist für uns ein Zustand der höchsten Reagierfähigkeit, eine Stille in uns, eine Bereitwilligkeit, auf jeden Reiz richtig zu antworten... Als Wesentlichstes muss man festhalten: alles Korrigieren von außen her hat wenig Wert. Es muss eins mit dem andern so durchdacht, durchfühlt, mit den tausendfachen Vorkommnissen im Leben untrennbar verbunden werden, dass es zum Wesen des Menschen wird, dass es jeden Augenblick instinktiv ausgeführt wird. Nicht das ist erworbener Besitz, was wir auf Kommando ausführen können, sondern dasjenige, was bei plötzlicher Veranlassung ohne Überlegung sofort geschieht.“ (a.a.O., S. 91 f.)

„Kein Kind will von sich aus etwas ‚nachmachen‘. Es will sich die Welt ‚selbst‘ entdecken. Wenn das Erarbeiten einer Sache auch Schwierigkeiten mit sich bringt, so nimmt es die damit verbundenen Schwierigkeiten gern auf sich. Jedes Kind sagt: ‚selber‘ oder ‚auch machen‘, niemals sagt es ‚nachmachen‘! In diesem ‚auch‘ oder ‚selber‘ liegt das schöpferische Element; denn wenn ein Kind es ‚auch‘ macht, so kommen alle organisch notwendig werdenden Funktionen in Bewegung und die Bewegungen oder die Sprache eines Kindes sind die notwendige äußere Erscheinung eines inneren Geschehens. Wenn wir aber statt dessen immer wieder Gesten und Worte vormachen und dann noch das Nachgemachte korrigieren, so brauchen wir uns nicht mehr zu wundern, wenn die ursprüngliche, wunderbare Geschlossenheit eines kleinen Wesens immer mehr verschwindet... die Lust am eigenen Probieren, die Lust, selbst etwas herauszubekommen, uns schon in den ersten Jahren des Lebens abhandenkommt. Es wird uns abgewöhnt!“ (a.a.O., S. 107)

Natürlich ist auch das Werk von Martin Buber und Janusz Korczak, selbst beschränkt auf unser Thema, viel zu umfangreich, um angemessen in der zur Verfügung stehenden Zeit ausgewertet zu werden. Ich beschränke mich auf jeweils *einen* zentralen Gedanken in jeweils einer Geschichte. Beiden Geschichten gemeinsam ist die Botschaft, sich nicht in der Verfolgung eigener Wünsche und der Betrachtung eigenen Leidens zu verlieren.

Bei *Buber*: Die Erfüllung unseres Daseins finden wir nicht auf der *Suche nach dem Glück*, sondern an dem Ort, an dem wir hingestellt sind.

Bei *Korczak*: Das Kind hat ein Recht auf Würde und Achtung in Familie und Gesellschaft. Diese Würdigung erfahren und erleben Kinder im Handeln der Erwachsenen mit ihnen, im gleichberechtigten Dialog, in dem die Erwachsene Kinder und ihre Angelegenheiten ernst

nehmen und von ihnen lernen.

Martin Buber (1878-1965)

Buber hat sich als junger Mensch mit der deutschen Mystik, der Lehre des Tao (Lao-Tse), insbesondere jedoch mit den chassidischen Traditionen des Ostjudentums auseinandergesetzt, sich aber auch intensiv mit Psychiatrie beschäftigt und später mehrfach explizit zu psychotherapeutischen Fragen („Heilen aus der Begegnung“) geäußert. Sein berühmtestes Werk, mit dem er seine dialogische Anthropologie begründet hat, trägt den Titel: ‚Ich und Du‘ (1923).

Bubers Verständnis von Achtsamkeit kann exemplarisch an einer Geschichte aus der chassidischen Tradition des Ostjudentums veranschaulicht werden, an der Geschichte von Eisik Sohn Jekels aus Krakau, dem dreimal im Traum befohlen worden war, in Prag unter der Brücke nach einem Schatz zu suchen. Aber die Brücke wurde Tag und Nacht bewacht. Schließlich fragt ihn der Hauptmann der Wache, was er wolle, und Eisik erzählt seinen Traum. Der Hauptmann lacht ihn ob seines Traumes aus und erzählt ihm seinen eigenen Traum, er solle nach Krakau reisen und in der Stube eines Juden, Eisik Sohn Jekels, unter dem Ofen nach einem Schatz graben. Eisik verneigt sich, wandert heim, gräbt den Schatz aus und baut davon das Bethaus, das Reb Eisik Reb Jekels Schul heißt.

„Es gibt etwas, was man an einem einzigen Ort in der Welt finden kann. Es ist ein großer Schatz, man kann ihn die Erfüllung des Daseins nennen. Und der Ort, an dem dieser Schatz zu finden ist, ist der Ort, wo man steht.“

Die meisten von uns gelangen nur in seltenen Augenblicken zum vollständigen Bewusstsein der Tatsache, dass wir die Erfüllung des Daseins nicht zu kosten bekommen haben, dass unser Leben am wahren erfüllten Dasein nicht teilhat, dass es gleichsam am wahren Dasein vorbei gelebt wird. Dennoch fühlen wir den Mangel immerzu, in irgendeinem Maße bemühen wir uns, irgendwo das zu finden, was uns fehlt. Irgendwo in irgendeinem Bezirk der Welt oder des Geistes, nur nicht da, wo wir stehen, da wo wir hingestellt worden sind – gerade da und nirgendwo anders ist der Schatz zu finden“ (Buber, 1981, 45).

Janusz Korczak (1878 – 1942)

polnischer Schriftsteller, Kinderarzt, Pädologe und Pädagoge. Bereits 1919, also fünf Jahre vor der Erklärung der Rechte des Kindes durch den Völkerbund (1924) und 40 Jahre vor der von der UNO deklarierten Charta des Kindes fordert Korczak als MAGNA CHARTA LIBERTATIS drei Grundrechte des Kindes:

1. Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod.
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

Korczak widmet sein ganzes Leben dem Wohlergehen und den Rechten der Kinder, insbesondere in den von ihm geleiteten Waisenhäusern. Er wird mit seinen Waisenkindern aus dem Warschauer Getto 1942 in Treblinka ermordet.

Korczak hat wie kaum ein anderer Pädagoge seiner Zeit die Selbstbestimmung des Kindes betont, seinen eigenen Weg zu finden und zu gehen und betont, „dass es das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ist, seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen in Bezug auf seine Person zu nehmen.“ (Korczak, 2002, Bd. 4, S. 45). Ihm ging es vor allem darum, das Kind in seiner *persönlichen Entwicklung* zu begleiten und durch die Schaffung von Räumen zur Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis, zur Erkundung der eigenen Potentiale und zur Selbsterziehung zu unterstützen.

Schon 1902 veröffentlicht er unter einem Pseudonym in einer satirischen Zeitschrift folgende Geschichte, in vielerlei Hinsicht die ethische Richtschnur seines späteren Lebens als Arzt im Krimkrieg und später im Warschauer Getto:

Die Welt und die Nase

„Gut, dass ich Sie angetroffen habe“, sagte der Ankömmling und schaute misstrauisch um sich.

„Womit kann ich dienen?“ fragte ich höflich [...]

„Ich möchte Sie um Rat bitten [...] Sehen Sie meine Nase? [...] Beschreiben Sie sie ganz genau.“

„Mit größtem Vergnügen. Eine Nase mittlerer Größe, normale Färbung, proportional [...] gelegen [...] keinerlei besondere Anzeichen.“

„Gut. Und jetzt fassen Sie Mut. Wissen Sie, dass diese Nase die Erdachse ist, dass sich die Welt um sie dreht... um meine Nase“, sagte er in einem unnatürlichen, prophetischen Ton [...]

Ich war sprachlos. [...] „Die Welt sitzt auf meiner Nase und dreht sich wie in ihren besten Zeiten. Im ersten Moment dachte ich, ich werde verrückt. Denken Sie nur, was für eine schreckliche Verantwortung das ist und was für eine Knechtschaft. Dauernd zittere ich nur um meine Nase. Du gehst auf der Straße und der Schweiß läuft dir herunter vor Angst, jemand könnte dich anrempeln. [...] Geben Sie mir einen Rat, was tun.“ Er nahm sein Taschentuch heraus und berührte mit einem Zipfel vorsichtig die Nasenflügel.

Ich beschloss, aufs Ganze zu gehen.

„Sie faseln“, rief ich mit entschlossener Stimme. „Überlegen Sie sich: Wie kann eine so riesige Welt, mit vielen Millionen von Menschen, mit einem solchen Lärm, mit Fabriken, Friedhöfen, Kirchen, Kanonen, Museen, Schulen, Ausverkäufen, einer Theaterausstellung, Eisenbahnen, Industrie, Handel, mit dem ganzen Fortschritt, mit Genies, Gelehrten, mit Dichtern, mit mir, Paris [...], dem Zionismus – wie kann all dies um Ihre Nase wirbeln?“

„Ich verstehe das noch weniger als Sie, aber trotzdem ist es so“, erwiderte er ruhig.[...]

Schließlich gab er mir eine Woche zum Nachdenken und verließ den Raum langsam, majestätisch, wie es einem Menschen geziemt – der eine Nase besitzt, welche die Erdachse ist. Ich traf ihn nie mehr im Leben. [...]

Es mag seltsam erscheinen, dass diese kleine Episode meinen Charakter stark beeinflusste. [...] Ich beschäftigte mich so intensiv mit der eigenen Person, als ob die ganze Welt sich um meine Nase drehen würde. [...] Gleichzeitig bemerkte ich, dass in meiner Umgebung Tausende solcher Kranker existierten; das bestätigten tausend Fakten. Es waren das Menschen, die auf den verschiedensten Stufen der sozialen Leiter standen: Ärzte, Rechtsanwälte, Beamte, Schriftsteller, Lehrer, Schauspieler, Kaufleute, Männer ebenso wie Frauen. Ich wage mich mit meinen Vermutungen noch weiter vor: Es kommt mir nämlich so vor, als sei das die am weitesten verbreitete Geisteskrankheit, von der beinahe die ganze Menschheit befallen ist.

Sie ist heilbar, und das ist eine unermesslich tröstliche Tatsache. Die Heilung beruht aber darauf, sich aktiv um eine möglichst große Anzahl von Nasen seiner Nächsten zu sorgen und an sie zu denken. Dann wird das Denken abgelenkt, die eigene Nase beschäftigt den Patienten weniger und wenn nicht gar eine vollständige Heilung erfolgt, kann sich zumindest das Leiden nicht weiterentwickeln und es wird weniger lästig. Die Nasenstüber, die unsere eigene Nase bekommt, werden uns weniger wehtun und ihre Missgeschicke uns weniger Schmerzen bereiten.“ (Hen-Ryk 1902, zit. nach: Korczak (2002), Band 2, S.380-84)

IV: erste Ansatzpunkte zur Vermittlung psychosozialer Basiskompetenzen in der Lehrerbildung

Lehrer (und Erzieher) brauchen neben fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen sowie pädagogischen Fähigkeiten eine Reihe personaler, d.h. an ihre Person gebundener Kompetenzen, die die eigentliche Basis ihrer beruflichen Tätigkeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bilden.

Im gegenwärtigen Moment *körperlich-seelisch-geistig präsent* zu sein und die unvermeidlichen, weithin unbewussten wechselseitigen emotionalen Übertragungen zwischen Lehrern

und Schülern *selbstreflexiv zu durchdenken*, ist zwar nicht gleichzeitig möglich, bedingt sich aber gegenseitig als die zwei Pole von Achtsamkeit in komplementärer Weise. (Zwiebel/Weischede 2009). Das Training solcher achtsamer Wahrnehmung innerer und äußerer Prozesse gehört aus meiner Sicht ins Zentrum heutiger Lehrerbildung (Dauber/Zwiebel 2008). Erste Ansätze dazu macht z.B. ein für alle Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr verpflichtendes Seminar, das wir an der Universität Kassel in den letzten acht Jahren entwickelt haben: Psycho-soziale Basiskompetenzen. In diesem Seminar, das inzwischen von über 2.000 Studierenden durchlaufen wurde, versuchen wir den Studierenden in konkreten Handlungssituationen aus unserer Sicht für den Lehrerberuf zentrale Kompetenzen wie Selbstreflexionsfähigkeit, Empathie, innerer Perspektivwechsel und innere Distanzierungsfähigkeit sowie Achtsamkeit auf eigene innere, insbesondere emotionale Prozesse nahezubringen. (Bosse/Dauber/ Döring-Seipel/ Nolle, 2012). Wie wir aus eigenen und fremden Studien zur Salutogenese im Lehrerberuf wissen, sind dies auch Kompetenzen, die wesentlich zur Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern beitragen und ihnen ermöglichen, einen stärker schülerorientierten Unterricht zu gestalten (Dauber/ Döring-Seipel, 2010).

„Eine Lehrerausbildung, die dafür Sorge trägt, dass wichtige Ressourcen schon vor dem Einstieg ins Berufsleben angelegt werden, könnte hier möglicherweise einen substantiellen Beitrag zur Prävention von stressbedingten Gesundheitsstörungen bei Lehrerinnen und Lehrern leisten. Vermutlich wird sich ein Merkmal wie emotionale Stabilität, das eher den Charakter einer überdauernden Persönlichkeitsdisposition trägt, als relativ veränderungsresistent erweisen, während Konzepte wie *Achtsamkeit*, Selbstwirksamkeit oder auch Distanzierungsfähigkeit über entsprechende Erfahrungen und gezielte Interventionen nachweislich beeinflussbar sind. In jedem Fall müssen diese psychischen Ressourcen als wichtiger Bereich des professionellen Selbst von Lehrkräften betrachtet werden, dem verstärkte Aufmerksamkeit schon während der Ausbildung geschenkt werden sollte.“ (Dauber/Döring-Seipel, 2010,)

So gesehen gibt es (auch) in der Lehrerbildung, nicht nur in Kassel, sondern auch in Bielefeld, Erfurt und anderswo vielversprechende Ansätze der Förderung von Achtsamkeit in pädagogischen Kontexten, die aus der Sicht traditioneller buddhistische Achtsamkeitspraxis i.e.S. vielleicht oberflächlich erscheinen mögen, aber in ihren pädagogischen Kontexten breiter verankert sind.

Nachreflexion

In der Auseinandersetzung mit dem Vortrag des Dalai Lama und seiner Forderung nach der verstärkten Behandlung und praktischen Umsetzung ethischer Fragen und Werte in der Schule ist mir deutlich geworden, dass mein Vortrag zwei wesentliche Dimension vernachlässigt hat.

Auf meine kurze Frage auf dem Schlusspanel, wie sich unsere pädagogischen Institutionen verändern müssten, wenn sie nach dem Kriterium umgestaltet würden, ob die in ihnen lebenden und arbeitenden Menschen, Schüler, Lehrer, Eltern und andere ‚glücklich‘ seien, forderte der Dalai Lama kurz und knapp: Mehr Ethik in die Schule. Diese Antwort hat mich im ersten Moment verblüfft. Ich vermute, meine Verblüffung hat etwas damit zu tun, dass wir in Deutschland dazu tendieren, ethische Fragen in der Schule auf bestimmte Fächer wie Lebenskunde oder Religionsunterricht abzuschieben, was wiederum als historischer Abwehrreflex auf dem Hintergrund der jahrhundertalten kirchlichen Schulaufsicht verständlich ist, dabei aber aus dem Blick verlieren, dass es ‚Glück‘ als erklärtes Ziel des Buddhismus auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene *nur* geben kann, wenn wir ethische Werte wie *Empathie und Mitgefühl* nicht nur ‚predigen‘, sondern umfassend im Alltag *praktizieren*.

In diesem Kontext gewinnt Achtsamkeitspraxis dann auch in der Tradition eines radikalen Humanismus eine *ethische* und eine *gesellschaftskritische* Dimension, die weit über den messbaren Erfolg von Achtsamkeitsübungen für die Fokussierung der Aufmerksamkeit, für bessere Konzentration und Entspannung hinausgeht.

Ich spreche von einer Haltung, die vielleicht auch einen agnostischen Buddhisten kennzeichnen könnte: „... das Wissen, *dass ich nicht weiß*, und die leidenschaftliche Bejahung dieses Nicht-wissens. Man lässt die Ungeheuerlichkeit des eigenen Geborens einfach so stehen und greift nicht nach tröstlichen Glaubenssätzen. Man legt Schicht um Schicht all die Meinungen ab, die das Mysterium unseres Hierseins nur verschleiern, ob sie es nun bejahen oder verneinen. Ein solch tiefer Agnostizismus ist eine durch fortgesetztes achtsames Gewahrsein gewonnene Haltung gegenüber dem Leben“ (Batchelor 2007¹¹, 33).

Oder in den Worten des dem buddhistischem Gedankengut zugeneigten Psychoanalytikers Erich Fromm, ebenfalls enger Freund Illichs:

„Radikaler Humanismus ist radikales Infragestellen, das gelenkt wird von dem Verständnis für die Dynamik der menschlichen Natur und von der Sorge um das Wachstum und die volle Entfaltung des Menschen. Im Gegensatz zum heutigen positivistischen Denken ist es nicht „objektiv“, wenn Objektivität bedeutet, dass man theoretisiert, ohne leidenschaftlich einem Ziel verpflichtet zu sein, das den Denkprozess treibt und nährt. Es ist jedoch überaus objektiv, wenn das bedeutet, dass beim Denkprozess jeder Schritt sich auf kritisch gesichtete Beweise stützt; und wenn es sich ferner kritisch verhält gegenüber Voraussetzungen des gesunden Menschenverstandes. *Das alles bedeutet, dass der radikale Humanismus jeden Gedanken und jede Institution in Frage stellt, ob sie die Fähigkeit des Menschen zu mehr Lebendigkeit und Freude fördern oder behindern*“ (Fromm, Einleitung zu Illich 1996, 9).

Wie wäre es, wenn wir uns als Wissenschaftler und als Achtsamkeit Praktizierende gemeinsam leidenschaftlich dem ethischen Ziel verpflichten würden, das *Glück* der in diesem Kontext zusammen lebenden und arbeitenden Menschen als wichtigstes Kriterium für eine ‚gute Schule‘, eine ‚hinreichend gute‘ pädagogische Institution, ins Auge zu fassen?

Literaturnachweise:

Altner, Nils (2006): Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik, Immenhausen, PROLOG

Altner, Nils (2009): Achtsam mit Kindern leben. Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten, München, Kösel

Armbruster, Bernt/ Dauber, Heinrich/ Stubenrauch, Herbert (2006): „...dass wir das noch erleben durften“. Pietistische Kindheiten in den 50er Jahren – Gespräche und Erinnerungen, Berlin, Pro Business

Batchelor, Stephen (2007¹¹): Buddhismus für Ungläubige, Frankfurt, Fischer

Belschner, Wilfried/ Dauber, Heinrich/ Fischer, Peter (2011): Modulation von Bewusstseinsmodi im Playbacktheater, 17.Jg., Heft 1, 49-61

Bohm, David (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart, Klett-Cotta

Bosse, Dorit/ Dauber, Heinrich/ Döring-Seipel, Elke/ Nolle Timo (2012):, Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Buber, Martin (1981): Sich mit sich nicht befassen, in: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre, Heidelberg, Lambert Schneider

Dalai Lama, / Cutler, Howard C. (2011): Glücksregeln für eine verunsicherte Welt, Freiburg, Herder

Dauber, Heinrich (2002): Interviews mit jugendlichen Gefangenen der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden, in: Reinhard Nolle (Hg.), Wir sagen aus. Biographische Geschichten und Gedichte jugendlicher Gefangener, Band 1, Kassel, kassel university press S. 137-156

Dauber, Heinrich (2003): Gindlertradition und Gestaltpädagogik, in: Integrative Bewegungstherapie, Nr. 1/2003, 11. Jahrgang, S. 4-18

Dauber, Heinrich (2004): Prozessberatung und Interviews, in: Nolle Reinhard, Hildebrandt Anke (Hg.): Wir sagen aus. Biographische Geschichten und Interviews jugendlicher Gefangener, Band 2, Kassel (kassel university press), S. 141-168

Dauber, Heinrich/ Zwiebel, Ralf (Hg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Dauber, Heinrich/ Auque-Dauber, Charlette (2007): Das Glück finden in Achtsamkeit und Präsenz – plaidoyer pour le bonheur, in: Hoyer, Timo (Hg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge, Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht, S. 243-262

Dauber, Heinrich (2007): Erziehung zu Achtsamkeit und Präsenz, in: Transpersonale Psychologie und Psychotherapie, 13. Jahrgang, Heft 2, S. 5-16

Dauber, Heinrich (2008): Erziehung – Therapie – Spiritualität, in: Gerald Hüther, Wolfgang Roth, Michael von

Brück (Hrsg.): Damit das Denken Sinn bekommt. Spiritualität, Vernunft und Selbsterkenntnis. Mit Texten des Dalai Lama, Freiburg, Basel, Wien, Herder, S.149-163

Dauber, Heinrich (2009²): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Döring-Seipel, Elke & Dauber, Heinrich (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen, in: www.Schulpädagogik-heute.de, Nr.2 (2010) 1.Jg.

Fromm, Erich (1996): Einleitung, in: Illich, Ivan, Klarstellungen. Pamphlete und Polemiken, München, Beck

Fuhr, Reinhard/ Dauber, Heinrich (Hg.) (2002): Praxisentwicklung im Bildungsbereich - ein integraler Forschungsansatz, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Gindler, Elsa (1926): Die Gymnastik des Berufsmenschen. In: Gymnastik. Monatsschrift und Mitteilungsblatt des Deutschen Gymnastikbundes, 1.Jg. S.82-89

Illich, Ivan (2006): In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München, Beck

Jayakar, Pupul (2004): Die Leidenschaft des Geistes; Gespräche mit Jiddu Krishnamurti, Berlin, Theseus

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

Kaltwasser, Vera (2010): Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf. Das „Achtsame acht Wochen“ Programm: Weniger Stress, mehr Gelassenheit. Weinheim, Beltz

Korczak, Janusz (2002): Sämtliche Werke Band 2,

Korczak, Janusz (2002): Sämtliche Werke Band, Ediert von Friedhelm Beiner und Erich Dauzenroth, Gütersloh

Ludwig, S. (2002): Elsa Gindler – von ihrem Leben und Wirken: Wahrnehmen, was wir empfinden, Hamburg

Plesse-St.Clair, Gabrielle (2011): Orgodynamik, Menschen multidimensional begleiten. Ein transpersonal orientierter Praxisansatz für Therapeuten, Lehrer und Berater, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Revel, Jean-Francois, / Ricard, Mathieu ((1999): Der Mönch und der Philosoph. Buddhismus und Abendland. Ein Dialog zwischen Vater und Sohn, Köln, Kiepenheuer & Witsch

Ricard, Mathieu (2009): Meditation, München, Nymphenburger

Roloff, Carla/ Weiße, Wolfram/ Zimmermann, Michael (Hrsg.) (2011): Buddhismus im Westen. Ein Dialog zwischen Religion und Wissenschaft, Münster, Waxmann

Tart, Charles T.(1996): Die innere Kunst der Achtsamkeit. Ein Praxisbuch für das Leben im gegenwärtigen Moment, Freiamt, Arbor

Thich Nhat Hanh, (1996): Zeiten der Achtsamkeit, Freiburg, Herder

Weischede, Gerald und Zwiebel, Ralf (2009): Neurose und Erleuchtung. Anfängergeist in Zen und Psychoanalyse. Ein Dialog, Stuttgart, Klett-Cotta