



Nils Altner

Wissenschaftliche Basislegung für eine demokratiefördernde Bildung aus Sicht der achtsamkeits- und (selbst)mitgefühlsbasierten professionellen Persönlichkeitsentwicklung und Praxisforschung - Beitrag zum Grundlagentext im NRW-Verbund-Projekt „Demokratiefähigkeit bilden“

online veröffentlicht am 23. Juni 2023 auf der Website des Forschungsprojekts **FRIDA -Friedensfähigkeit, Innere Demokratisierung und Achtsamkeit** unter: <https://de.wikiversity.org/wiki/FRIDA>

1. Demokratiefördernde Bildung – was heißt das für uns?	1
2. Erkenntnisse aus der achtsamkeits- und selbstmitgefühlsbasierten pädagogischen Praxisforschung in Schulen und Hochschulen	5
2.1 Gelingensfaktoren	5
2.2 achtsame Selbstregulation, pro-demokratische Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung	11
3. Integrierende Persönlichkeitsentwicklung und die politische Dimension des verkörperten Menschseins	13
4. Die Kultivierung von mitfühlender Achtsamkeit in Hochschulen und Schulen als Beitrag zur Demokratiebildung	15
5. Fazit und Ausblick	18
6. Literatur	19

1. Demokratiefördernde Bildung – was heißt das für uns?

„Ich möchte nicht nur zuhören, sondern auch angehört werden“.
Studierende der Pädagogik

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Hypothese, dass die aktuell praktizierte Hochschul- und Schulbildung den Lernenden bisher zwar Kenntnisse zur Demokratie vermittelt, jedoch kaum Erfahrungen einer demokratischen Lebensgestaltung ermöglicht noch dazu beiträgt, demokratiefördernde Fähigkeiten auszubilden und anzuwenden. Der Anspruch einer demokratiefördernden Bildung, wie er in den rechtlichen Bestimmungen formuliert ist, wird in der Wirklichkeit noch nicht erfüllt. So sieht z.B. das Berliner Schulgesetz § 46, 3 vor:

In Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist den Schüler/innen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine Berücksichtigung finden, sind den Schüler/innen die Gründe dafür zu nennen.

Wenn ein Schülervertreter dazu sagt, er kenne keine Schule, die das umsetzt, wird die Diskrepanz sichtbar (Anders, 2021). Ähnliche Defizite stellt der Demokratiebericht NRW (2021) fest, für den 1000 BürgerInnen nach ihrem demokratiebezogenen Wissen, Erleben und Umsetzen befragt wurden. Dort heißt es z.B. (S. 35):

Während Demokratie als Staatsform stark in den Köpfen der Menschen verankert ist, gilt das etwas weniger stark von Demokratie als Lebensform. Je näher Demokratie und die damit verbundenen Prozesse (z.B. Konfliktaustrag) rücken und je stärker die eigene Haltung gefragt ist (z. B. Kompromissfähigkeit, Toleranz), desto niedriger ist die Zustimmung.

Auch wird dort eine „typische Distanz gegenüber Vielfalt“ festgestellt. In seinen Empfehlungen für die verstärkte Bildung von Demokratiefähigkeit sieht der Bericht Schulen als Hauptakteure, denn anders als in vielen anderen, stärker segregierten Gesellschaftsbereichen, sind Schulen Orte der Vielfalt und des gemeinsamen Lebens. Auch deshalb gilt es „politische Bildung und Demokratiebildung in den Schulalltag einzubinden und das Demokratieerleben zu vermitteln. Maßnahmen der Demokratiebildung müssen daher noch stärker im gesamten Schulbetrieb verankert und als Querschnittskompetenz vermittelt werden“ (S. 66). Dabei soll „Demokratie... auch als Lebensform begreifbar“ werden (S. 64). Ausdrücklich wird hier davon ausgegangen, „dass politische Partizipation auch davon abhängt, ob das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit erfüllt ist. Wird darauf vertraut, dass das eigene Handeln etwas verändern kann, fördert dies politische Beteiligung“ (ebd.). Andreas Petrik (2013, 39), der den genetischen Didaktikansatz von Martin Wagenschein für die politische Bildung nutzbar gemacht hat, stellt jedoch fest:

Der alltägliche Politikunterricht leidet unter einer 'monologischen Struktur' und 'Diskursausschlüssen': Lehrerinnen und Lehrer neigen – meist wider bessere Absicht – dazu, Kontroversen durch Appelle, Vereinnahmungen, Überhören von Einwänden, einseitige Medienwahl und -auslegung in die Richtung ihrer politischen Vorstellungen einzuebnen. Politische Urteils- und Konfliktlösungskompetenzen können im frontal gesteuerten Aushandlungsvakuum kaum wachsen.

Der Auftrag lautet also, Schulen in Orte der gelebten Demokratie zu verwandeln, indem die Menschen dort in ihrer Vielfalt Gelegenheiten finden, ihre Selbstwirksamkeit durch Partizipation und Mitgestaltung zu bilden. Damit das in Zukunft mehr gelingen kann, gilt es aus unserer Sicht, das Selbstverständnis von PädagogInnen als VermittlerInnen solcher Themen und als ErmöglicherInnen, der damit verbundenen Erfahrungen und Kompetenzen der demokratischen Mitgestaltung zu erweitern. Das Hauptarbeitsfeld unseres Teilprojektes sehen wir daher in der dafür notwendigen Befähigung von PädagogInnen in Settings der pädagogischen Aus- und Weiterbildung.

Im diesem Text wird ganz bewusst das persönliche Pronomen “wir” verwendet, obwohl in einigen anderen wissenschaftlichen Sprachspielen (sensu Wittgenstein) bewusst darauf verzichtet wird, ja es sogar als subjektivistisch verpönt ist. Der Autor möchte hier ganz bewusst die persönliche Dimension lesbar werden lassen, die den Aussagen zu Grunde liegt, um zu einem gleichwürdigen Dialog mit den Lesenden einzuladen. Wir möchten mit dem Beitrag keine hegemoniale Geltungsdominanz beanspruchen, sondern stellen die Ergebnisse unserer Arbeit zur Diskussion, die unter ganz bestimmten Umständen mit ganz bestimmten Beteiligten entstanden sind. Aus dem Bekenntnis zu dieser persönlichen Entstehung und Deutung des Materials heraus laden wir herzlich zu einem partizipativen Diskurs ein. Dieser Schreibstil selbst versucht also demokratiefördernde Qualitäten beim Schreiben und Lesen wissenschaftlicher Texte auszudrücken. Unter “wir” soll die Arbeitsgruppe “Prävention und globale Gesundheit” der Kliniken Essen-Mitte verstanden werden, die in verschiedenen Personal-Konstellationen seit 2016 achtsamkeitsbasierte Bildungsprojekte im Auftrag und mit Förderung durch das Land NRW, den Berliner Senat und das AVE-Institut initiiert und umgesetzt hat. Beteiligt waren Mara Erlinghagen, Birgit Ottensmeier, Mathias Gugel, Tatini Petra Schmidt, Ayscha Lucas-Gesing, Bettina Adler, Nils Altner und jüngst Ann-Kristin Krumsiek. Die Ergebnisse dieser Projekte fließen hier ein und werden auf das Teilprojekt zur inneren De-Kolonialisierung und achtsamkeits- und (selbst)mitgeföhlsbasierten Gestaltung pro-demokratischer Lehr-Lern-Formate innerhalb des Projektverbundes „Demokratiefähigkeit bilden“ bezogen.

Auf eine von der AG im Kontext der Netzwerk-Entwicklung „Achtsame Hochschulen“ an Hochschulstudierende gestellte Frage, was sie in Zukunft an ihrer Hochschule geändert sehen wollen, kam von einer Studierenden die Aussage: *„Ich möchte nicht nur zuhören, sondern auch angehört werden“*. Steht diese eine Aussage stellvertretend für die täglich erlebte Bildungspraxis in deutschen Hochschulen und Schulen, wo Lernende sich noch zu wenig als mitsprechende und mitgestaltende Akteure erleben? Damit Demokratiebildung im Handeln von Studierenden, Kindern und Jugendlichen wirksam werden kann, brauchen sie, so unsere Annahme, entsprechende gelebte Erfahrungen in ihrem Bildungsalltag. Wir wollen ihnen Möglichkeiten eröffnen, den Alltag in den Hochschulen und Schulen demokratisch mitzugestalten. Dafür möchten wir Lehrkräfte dabei unterstützen, sich selbst und anderen entsprechende innere und äußere Freiräume zu eröffnen und pro-demokratische Gestaltungsprozesse pädagogisch zu begleiten.

Angesichts der enormen Bedrohungen der demokratischen Zivilisation durch den Klimawandel, durch Pandemien und kriegerische Auseinandersetzungen scheint es geboten, genauer zu bestimmen, welche Ziele eine Kultur der demokratischen Mitbestimmung und Co-Kreation verfolgen soll. Frederic Hanusch, der wissenschaftliche Geschäftsführer des „Panel on Planetary thinking“ an der Justus Liebig Universität Gießen, beschreibt zwei Vorstellungen von Demokratie:

1. eine Form der kollektiven Entscheidungsfindung, die durch Aushandeln Kompromisse zwischen sich oft entgegenstehenden Interessen von Gruppen erarbeitet,
2. eine selbstreflektierende Lebensform, die alle Beteiligten dazu befähigt, ihre eigenen Interessen und die ihrer Gruppe im Kontext des Gemeinwohls zu prüfen und zu vertreten.

Die jeweiligen Konsequenzen daraus für die Gestaltung des Miteinanders formuliert er so:

*Ist das Ziel der Demokratie tatsächlich der Interessenausgleich, dann besteht die Einigung meist in irgendeinem Kompromiss, dem kleinsten gemeinsamen Nenner. Geht es darum, das Gemeinwohl zu mehren, muss die Demokratie andere Fragen stellen und Antworten ermöglichen, muss sie auch zur Lebensform werden, mit der sich jede*r hinterfragt und nicht nur postuliert (Becker, 2020, 19).*

Diese Differenzierung erscheint uns für unser Teilprojekt als zentral wichtig, weil wir daraus unseren Bildungsauftrag ableiten: Wir wollen im Sinne der Bildung von Fähigkeiten für die Umsetzung beider Punkte PädagogInnen dabei unterstützen, ihre eigenen Selbstanteile, Meinungen, Werte, Ziele und Handlungen zu reflektieren und ihre pädagogische Arbeit in den Dienst einer demokratischen Lebensform zu stellen, die alle Beteiligten dazu befähigt, wiederum ihr Denken, Wollen und Tun in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen.

Wir gehen davon aus, dass die relevanten interdisziplinären Erkenntnisse und rechtlichen Rahmenbedingungen zur Demokratiebildung in Hochschulen und Schulen theoretisch zwar vorhanden und zugänglich sind – vgl. hierzu Abschnitt II und III –, diese aber bisher kaum im Bildungsalltag gelebt und umgesetzt werden. Konkret bildungspraktische Themen der Kultivierung von Fähigkeiten für ein friedliches Miteinander im Seminar- oder Klassenkontext bis hin zur Gestaltung eines pro-demokratischen Lebens innerhalb einer ganzen Schule oder Hochschule scheinen ausbaufähig zu sein. So stellen Julius Grund und Jorrit Holst (2023) in ihrer Analyse deutscher Bildungspläne fest, dass selbst Angebote zum sozial-emotionalen Lernen stark entwicklungsbedürftig seien. Die Potentiale darauf aufbauender Angebote zum Erlernen und Ausüben demokratischer Organisations- und Kulturentwicklung erscheinen uns derzeit ebenfalls weitgehend ungenutzt zu sein. Um PädagogInnen und AdministratorInnen dabei zu unterstützen, Demokratiebildung im Alltag als integralen Bildungsbestandteil zu ermöglichen, braucht es aus unserer Sicht eine verkörpernde Demokratiedidaktik, die Lehrkräfte dazu befähigt, nicht nur über Demokratie, Mitbestimmung und verantwortliches Handeln zu referieren und Kenntnisse zu vermitteln, sondern den Lernenden im alltäglichen Miteinander konkrete Erfahrungen zu ermöglichen, damit sie alltagstaugliche Fähigkeiten ausbilden und im Bildungsalltag mitgestaltend anwenden. Lehrende brauchen dafür neben Kenntnissen, v.a. auch verkörperte Persönlichkeitseigenschaften, Beziehungskompetenzen und Gestaltungsfähigkeiten, die die Lernenden modellhaft im möglichst geschützten Rahmen eines als hinreichend sicher erlebten Lernraumes erleben und erlernen können. Für die Vertiefung der bildungswissenschaftlichen Konzepte von “Verkörperung” und “Verkörperungsdidaktik” sei v.a. auf die Arbeiten von Malte Brinkmann (2019) und Brinkmann et al. (2019) verwiesen.

Nachfolgend werden Bausteine für eine solche verkörperte Demokratiedidaktik dargestellt, die interessierte Lehrende dabei unterstützen will, sich darum zu bemühen, in ihrer täglichen Lehr-Lern-Praxis selbst die Werte zu leben, die für die Stärkung der Demokratiefähigkeiten bei den Lernenden beitragen können. Dafür sollen zunächst Gelingensfaktoren aus Schulmodellprojekten zur Förderung von Achtsamkeit und Mitgefühl sowie aus Befragungen im Kontext des Netzwerks “Achtsame Hochschulen” zusammengefasst werden, die wir bereits durchgeführt haben.

2. Erkenntnisse aus der achtsamkeits- und selbstmitgeföhlsbasierten pädagogischen Praxisforschung in Schulen und Hochschulen

Grundlage für die nachfolgend dargestellten Hinweise auf Gelingensfaktoren für die Bildung von Achtsamkeit und Mitgeföh in Bildungskontexten sind die qualitativ-phänomenologisch und quantitativ-fragebogenbasiert erfolgten wissenschaftlichen Begleitungen der vom NRW Ministerium für Gesundheit geförderten Modellprojekte „GIK-Gesundheit, Integration und Konzentration“ mit 21 Grundschulen in Solingen (Altner et al., 2018) und „AMSEL-Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprävention“ mit 21 Schulen im Rheinland (Altner & Friedrichs, 2022). Ebenfalls einbezogen werden Erkenntnisse aus der Evaluation der aus dem GIK-Projekt entstandenen Weiterbildung „GAMMA-Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgeföh im Schulalltag“, die an den Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen angeboten wird (Altner & Adler, 2022) sowie eine Untersuchung im Kontext des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“ (Altner, 2023). Dabei werden Auszüge aus verkörpert phänomenologisch geföhrt Interviews eingebracht, aus denen wir Hinweise auf Wirkungen und Wirkzusammenhänge zwischen achtsamer Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und (Selbst)Fürsorge sowie Mitgeföh, gewaltfreie Beziehungsgestaltung und pro-demokratische Kulturentwicklung entnehmen. Dabei sind diese Aussagen und Schlussfolgerungen im Sinne einer formativ evaluativen Richtungsfindung zu lesen und nicht als summative Ergebnissicherung dieser abgeschlossenen Projekte, deren Fokus nicht explizit in der Bildung von Demokratieföhigkeiten lag. Der Darstellungsform des niederländisch-kanadischen Bildungsphänomenologen Max van Manen folgend, verzichten wir dabei auf die Angabe von Codierungsangaben für die Zitate aus den Gesprächsprotokollen (van Manen, 2015).

2.1 Gelingensfaktoren

2.1.1 Gemeinsame Achtsamkeits- und Mitgeföhlspraxis in „sicheren“ Räumen

In den von uns in Schulprojekten und im Kontext des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“ entwickelten Bildungsangeboten für PädagogInnen stellen wir während der gemeinsamen Übungszeit Methoden vor, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Aufmerksamkeit auf ihren Körper, ihre Emotionen und Gedanken zu lenken und dort zu verweilen, ohne sich, wie sonst, mit den kognitiven Inhalten meist unhinterfragt zu identifizieren. Methoden sind z.B. der Body Scan, die atemfokussierte Meditation, Sequenzen von einfachen Yogaübungen oder auch stärker alltagsbezogenen Formaten wie die Geh-, Seh- oder Hör-Meditation. Dabei regen wir die Teilnehmenden an, sich den eigenen Körperempfindungen, Geföhlen, Gedanken und Persönlichkeitsanteilen mit freundlichem Interesse, mit einer (selbst)mitföhrenden und zugleich wachen und präsenten Haltung zuzuwenden. Grundvoraussetzungen dafür, dass PädagogInnen sich dafür im Kontext ihres Kollegiums öffnen, einlassen und mitteilen, ist eine vertrauensvolle und als „sicher“ erlebte Atmosphäre im Miteinander. Dabei haben sich auch die Freiwilligkeit und Mitgestaltbarkeit in den Übungen und Kursen als zentral wichtig erwiesen.

Die Achtsamkeits- und Mitgeföhlspraxis besteht dann darin, dem gewohnten Sog des sich mit den Gedanken und Geföhlen identifizieren und reflexhaft sofort Reagierenwollens temporär zu widerstehen, und die Aufmerksamkeit stattdessen immer wieder freundlich

und bestimmt auf die aktuell körperlich wahrnehmbaren Sinneseindrücke zu lenken. Viele Teilnehmende erleben den durch diese Suspension der quasi-automatischen Reaktionsmuster entstehenden Erfahrungs- und Gestaltungsraum zwischen Reiz und Reaktion als sehr befreiend. Mit der Erfahrung, den eigenen Gedanken und Gefühlen nicht uneingeschränkt und immer glauben zu müssen und reaktive Handlungsimpulse nicht ungeprüft umsetzen zu müssen, kann der Prozess einer inneren De-Kolonialisierung von meist unbewussten, gewohnheitsmäßig eingepägten und im Alltag oft sehr wirkmächtigen Glaubenssätzen beginnen. Nicht selten sind diese mit inneren Selbstabwertungen und der Abhängigkeit von internalisierten Bewertungen Anderer verbunden. An die Praxis der freundlich, wachen und zunehmend auch weniger identifizierten Zuwendung zu den eigenen z. T. auch schwierigen Selbstäußerungen und Anteilen schließt dann die Praxis des in Wortefassens der inneren Wahrnehmungen an sowie die Praxis des sich einander vertrauensvoll Mitteilens. Der niederländische Psychologe Hubert Hermans (2021) spricht in diesem Zusammenhang von einer Praxis der „inneren Demokratisierung“ als Voraussetzung für eine auch nach außen hin verkörperte demokratische Haltung. Dabei gelingt es der Person zunehmend, ihre z.T. auch gegensätzlichen inneren Anteile zu beachten, ihnen Stimme, Ausdruck und Mitgestaltung zu ermöglichen.

Abb. im Kreis: Trias der inneren Demokratisierung aus 1. in gemeinsamer Stille SPÜREN (achtsam und mitfühlend den Körper, die Emotionen und Gedanken wahrnehmen und Seinlassen) – 2. FORMULIEREN (in Worte fassen der inneren Wahrnehmungen) – 3. MITTEILEN des Wahrgenommenen

Aussagen der befragten PädagogInnen wie die folgenden beschreiben die Wirkungen dieser Praxis-Trias auf die einzelne Person und auf das Miteinander:

Wir konnten unsere Emotionen zeigen, Verbundenheit spüren. Dadurch ist die Akzeptanz zwischen den beiden Berufsgruppen gewachsen. Häufig habe ich Bestätigung der eigenen Erfahrung durch den Austausch mit KollegInnen erlebt. Das ist eine Bestätigung im "gemeinsamen Menschsein" und gibt noch Anregungen für ne neue Sicht.

Wir konnten neue Seiten kennenlernen v.a. von weniger "nahen" KollegInnen. Ich habe Offenheit erlebt, Persönliches zu teilen, auch Verletzlichkeit zu zeigen.

Ich erlebe mehr Bewusstheit und Vertrauen zu KollegInnen und mehr Mut, auch Unangenehmes mit meckernden KollegInnen offensiv anzusprechen.

Auf der Basis unserer vorangegangenen Untersuchungen gehen wir davon aus, dass es Lehrenden, die sich gemeinsam auf diesen zirkulären Lernprozess einlassen, zunehmend gelingt, ihre z.T. auch unangenehmen und widerstreitenden inneren Anteile wahrzunehmen. Hermans (2021) nennt sie in seiner Dialogical Self Theory "I-positions". Das lässt sich vielleicht als „Selbst-Anteile“ übersetzen. Im Benennen und sich vertrauensvoll anderen Menschen Mitteilen vollziehen sich dann Prozesse der Bewusstwerdung, Akzeptanz und Integration. Dabei erhalten diverse und z.T. auch polar entgegengesetzte Selbst-Anteile Ausdruck und Stimme. Hier haben sich vorsprachlich bildnerische Methoden als sehr unterstützend herausgestellt. Unbewusste und wenig beachtete, auch traumatisierte

Selbst-Anteile können so zu Bewusstsein kommen, indem sie auch emotional-körperlich spürbar werden, dann Ausdruck finden und dabei ins bewusste Selbst integriert werden. Hermans (ebd.) bezeichnet diese intrapersonale Entwicklung als "innere Demokratisierung". Dieser Begriff erscheint uns für unser Teilprojekt als sehr hilfreich und zielführend.

2.1.2 Emotions- und Stressregulation

Unsere Erfahrungen in den Schulen und Daten aus unseren Erhebungen deuten darauf hin, dass, wenn es gelingt, Methoden wie Achtsamkeits- und (Selbst)Mitgeföhlpraktiken gemeinsam zu üben und zu kultivieren, deren Potential für die Förderung von Selbstwirksamkeit und partizipativer Gestaltung genutzt werden können. Diese nach außen wirkenden Fähigkeiten basieren nach unseren Erkenntnissen v.a. auf Fähigkeiten der innerpsychischen Regulation von körperlichen und emotionalen Spannungen.

In einer Untersuchung der Entwicklung von 39 PädagogInnen im Verlauf der sechs Monate dauernden achtsamkeits- und mitgeföhlbasierten Weiterbildung GAMMA haben wir quantitative Daten identifiziert, die zeigen dass sich ihre Fähigkeit zur Zuwendung zu und zur Regulation von unangenehmen inneren Phänomenen wie Angst oder gestresster Aufregung verändert. Dafür nutzten wir die deutsche Version des Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) von Abler und Kessler (2009), die auf der Theorie von Gross und John (2003) basiert. Deren Modell differenziert zwei Formen der Emotionsregulation und zwar Neubewerten (Reappraisal) und Suppression. Die Unterdrückung v.a. negativer Emotionen wird dabei als maladaptive Emotionsregulationsstrategie gewertet (Barnow, 2012). Das Zulassen und Neubewerten unangenehmer Geföhle oder auch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf weniger belastende Inhalte gelten dagegen als funktionale und damit als wünschenswerte Regulationsstrategien. So kann die Fähigkeit der Rekontextualisierung einer negativen Geföhlswahrnehmung positives Verhalten auslösen und wird als förderlich für die psychische Gesundheit beurteilt.

Die Zunahme des Gesamtscores für Emotionsregulation nach sechs Monaten der Achtsamkeits- und Mitgeföhlschulung ist in dieser Gruppe von PädagogInnen auf einen signifikanten Anstieg der Werte für „Reappraisal“ zurückzuführen. D.h. die TeilnehmerInnen geben nach der Achtsamkeitsfortbildung an, negative Emotionen häufiger im neuen, weniger leidvollen Licht zu sehen. Damit das möglich ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich diesen unangenehmen inneren Wahrnehmungen zuwenden. In den qualitativ-phänomenologisch geföhrten Tiefeninterviews finden sich bestätigend dazu Aussagen wie diese:

Ich merke jetzt, wenn ich anfangen, mich innerlich hochzuspulen, dass z.B. mein Puls hochgeht. Und dann innehalten und mich an dem erfreuen, was ich gerade mache. Dann kann ich aus dem Hamsterrad aussteigen.

Die Person hier hat ein Metagewahrsein für das Gefühl der zunehmenden inneren Erregung entwickelt, das ihr „in Echtzeit“ ermöglicht, sich zu regulieren, indem sie bewusst ihre Aufmerksamkeit neu ausrichtet. Eine andere, in ihrem Team als sehr leidenschaftlich und impulsiv angesehene, Kollegin berichtet in der Gruppe dies:

Drei mal in vier Wochen konnte ich mich aus stressigen Situationen rausnehmen. Ich bin kurz rausgegangen um runterzukommen, hab tief durchgeatmet und konnte dann mit viel weniger Druck sprechen und handeln. Wer mich kennt, weiß, was das für'n Schritt is! (Alle lachen.)

Hier wird deutlich, wie sich die Kollegin durch Wahrnehmen ihrer inneren Erregung und durch das bewusste Regulieren mit einem kurzen time-out und tiefem Atmen befähigt, „mit viel weniger Druck“ zu sprechen und zu handeln. Der Traumatherapeut Bessel van der Kolk (2015, 233) beschreibt die Verbindungen zwischen dem Fehlen solch mitfühlender Selbstzuwendung, gesundheitlichen Beschwerden und problematischem Verhalten so:

Hiding your core feelings takes an enormous amount of energy, it saps your motivation to pursue wholesome goals, and it leaves you feeling bored and shut down. Meanwhile, stress hormones keep flooding your body, leading to headaches, muscle aches, problems with your bowels or sexual functions - and irrational behaviors that may embarrass you and hurt the people around you. Only after you identify the source of these problems of these responses can you start using your feelings as signals of problems that require your urgent attention.

Ganz ähnlich beschreibt Adorno (1966/2012, 130 f.) folgenden Wirkzusammenhang beim Umgang mit Angst:

Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden.

Die achtsame und selbstmitfühlende Zuwendung zu den inneren Regungen, die zuweilen auch schwierig und unangenehm sein können, scheint ein wichtiger Schritt zu einem Selbstbezug zu sein, der selbstbewusst, ehrlich und empathisch ist. Wenn van der Kolks klinische Erfahrung und Adornos Einsicht verallgemeinerbar sind, sollte damit mehr Kraft und Motivation für das Erreichen „sinnvoller“ Ziele wie der Förderung von pro-demokratischen Fähigkeiten einher gehen. Welche dazu zu zählen sind, gilt es in der kommenden Operationalisierungsphase des Projekts differenziert herauszuarbeiten. Zum aktuellen Zeitpunkt sehen wir z.B. diese als potenziell relevant an: Selbstwahrnehmung, Zuwendung auch zu und Akzeptanz von als negativ empfundenen inneren Selbst-Anteilen, Selbstreflektion, Selbstmitgefühl, Emotionsregulation, Empathie, Transzendenz von Ego-, und Ethnozentrismus sowie selbstbestimmtes und selbstbewusstes Handeln im Dienste des Gemeinwohls.

2.1.3 Persönlichkeitsentwicklung

Im Kontext des ganz konkreten Schulalltags, so deuten unsere Befunde an, kann die von T.W. Adorno schon 1966 (2012) vorgeschlagene pädagogische „Wendung aufs Subjekt“ in Form von Achtsamkeits- und Mitgefühlspraxis LehrerInnen und SchülerInnen dabei unterstützen, sowohl ihre intra- als auch interpersonalen Kompetenzen zu stärken, die ihnen ein gelassenes und zugleich engagiertes gemeinsames Gestalten alltagsrelevanter

Entscheidungen und Prozesse ermöglichen. Eine achtsame, d.h. selbstreflektierende, sich auch der eigenen Vorurteile und „Schwächen“ bewusstwerdende „selbstbewusste“ Haltung und die Einübung einer möglichst konkret-sinnenbezogenen Präsenz zunächst ohne Abwertung des Wahrgenommenen kann beitragen, to „raise the consciousness of one’s personal and social position... through the simple practice of nonjudgemental awareness“, so Hyde und LaPrad (2015, S. 5). Untersuchungen zu achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Interventionen in Schulen und Hochschulen bieten aus unserer Sicht einen Zugang zum Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen intra- und interpersonalen Bewusstseinsbildungsprozessen bei den Lehrenden und Lernenden. Die Kenntnis dieser Prozesse erlaubt uns dann, bewusste Bildungsimpulse zu setzen, die Einfluss nehmen auf Aspekte der Beziehungsgestaltung, des Lehr-Lern-Geschehens sowie der Entwicklung der systemischen Organisationskultur in Bildungseinrichtungen.

In ihrem Artikel über Achtsamkeitspraxis, Demokratie und Bildung erhellen Hyde und LaPrad (2015) die Verbindungen zwischen der selbstreflektiven Praxis von Achtsamkeit und dadurch ermöglichten bewusst kulturgestaltenden Haltungen und Handlungen im Bildungskontext. So verstehen sie Achtsamkeit als „a form of critical first-person investigation“ (S. 3), die kritisches Bewusstsein stärkt: „critical awareness requires a practice of continual awakening. Here is where mindfulness, as a pedagogical practice, has a place in democratic education“ (S. 2). Hyde und LaPrad machen deutlich, dass sie dabei an John Deweys Verständnis von Bildung als Befähigung zur kontinuierlichen Persönlichkeitsbildung im Dienste von Gemeinwohl und Demokratie anknüpfen und an Paolo Freires Pädagogik der Befreiung von Unterdrückung. Weder Dewey noch Freire verwenden dabei den Begriff „Achtsamkeit“, doch beide betonen die Notwendigkeit sowie das persönlich und politisch transformative Potential der Bildung von Selbstwahrnehmung und bewusster Persönlichkeitsentwicklung als gelebte Ethik der menschlichen Verbundenheit und Solidarität. Für die von Elisabeth Conradi (2013) formulierte Sozialethik der achtsamen Zuwendung sind diese beiden Elemente ebenfalls von zentraler Bedeutung.

Die Bildungswissenschaftlerinnen Monika Fiegert und Claudia Solzbacher (2014, 38 f.) sehen in ihrer historischen Analyse der Entwicklung von Konzepten zu Haltung und Persönlichkeit bei Lehrkräften, dass in der internationalen Bildungswissenschaft seit dem Jahr 2000 „nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses ... die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erneut in den Blick“ kam. „Unter dem Motto ‘Bildung braucht Beziehung’ kehrt das Interesse an der Lehrerhaltung ... vehement zurück, vor allem beeinflusst durch Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung, die mittlerweile belegen kann, dass die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrkraft das Lernen der Schüler fördert.“

2.1.4 Mitgeföh und Freundlichkeit

Wenn aber statt Mitgeföh und Wertschätzung Beziehungskälte und emotionale Härte eine Schulkultur beherrschen, dann geht das nach unseren Erfahrungen meist mit einer starken Betonung von Rolle, Status, Regeln, Konkurrenz und Erfolg einher. Partizipation und Mitgestaltung ist dann kaum möglich und die im Miteinander verwendete Sprache bedient sich dort oft v.a. technisch kühler Begriffe wie z.B. „Mechanismen“, „Hebel“, „Steuerung“, „Programm“, „Maßnahme“, „Messen“, „Effizienz“ oder „Ergebnissicherung“. Sich wie eine Nummer zu verstehen, die stimmen soll und verwaltet wird oder wie ein Rädchen in einem

unpersönlichen Getriebe, das zu funktionieren hat, sind Sprachbilder, die das Gefühl der Ohnmacht wiedergeben. Beziehungskälte in Hochschulen und Schulen geht nach unseren Wahrnehmungen sowohl für die SchülerInnen und Studierenden als auch für die PädagogInnen mit einem Gefühl der Unsicherheit einher und mit dem Wunsch, möglichst wenig Zeit in der Schule zu verbringen. Besonders für sehr junge SchülerInnen, die ein warmes und nährendes Umfeld von Zuhause und im Kindergarten gewohnt sind, kann eine solche Atmosphäre traumatisch wirken. Eine Mutter beschreibt das im Gespräch mit uns so:

Meine Tochter ist im September in die erste Klasse gekommen und das war für sie, die sich darauf total gefreut hat, eine riesige Enttäuschung. Sie hat in den ganzen sieben Jahren ihres Lebens nie so viel geweint wie in den letzten zwei Wochen. Die Lehrerin ist ok, aber leider nicht sehr beziehungsorientiert, und es kommt mir vor, als würde sich mein Kind wie eine Nummer fühlen.

Die Maxime „Zähne zusammenbeißen“, um den äußeren Anschein von Coolness, Unerschütterlichkeit und Leistungsfähigkeit zu wahren, obwohl das Innere Angst, Scham, Trauer, Einsamkeit, Verletztsein oder Verwirrung erlebt, ist uns in unseren bisherigen Schulentwicklungsprojekten vor allem in Schulen begegnet, deren Führungsstil wir als autoritär, abwertend und von Konkurrenz bestimmt empfanden. Um dies zu verändern, sind nach unserer Wahrnehmung in erster Linie die Führungskräfte gefragt, ihre eigene Persönlichkeit in einer Weise zu entwickeln, die Ehrlichkeit, Authentizität und ein wertschätzendes, warmes und persönliches Miteinander im Kollegium erlaubt und inspiriert.

Bei einem Großteil der Teilnehmenden an unseren bisherigen achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Schulprojekten fanden wir sowohl in den Gesprächen als auch in der Fragebogenerhebung Hinweise auf die signifikante Zunahme von Selbstmitgeföh (Altner, Lucas-Gesing, 2021). Sich selbst dank der selbstmitföhenden Übungspraxis nun eine gute Mutter oder Freundin sein können, sind Sprachbilder, die uns mehrfach begeistert beschrieben wurden. In den Schulen, wo wir eine Kälte in den Beziehungen unter den PädagogInnen und auch in ihrem Umgang mit den Kindern spüren konnten, fanden wir kaum Bereitschaft, miteinander Stille zu erleben, gemeinsam Körperübungen auszuprobieren und über die eigenen Erfahrungen zu sprechen.

2.1.5 Führungsstil

Sowohl im Rahmen des NRW-Landesprojekts „GIK-Gesundheit, Integration, Konzentration“, in den Schulen, wo wir mit der GAMMA-Weiterbildung Lehrkräfte begleitet haben, sowie mit 21 Schulen im Rheinland im Rahmen des vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales geförderten Projekts „AmSel-Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprävention in Schulen“ in Kooperation mit der update Fachstelle für Suchtprävention in Bonn erleben wir, dass die Praxis von mitföhender Achtsamkeit in Schulen nicht nur die einzelnen Personen und ihre Beziehungen stärkt, sondern auch pro-demokratisch kulturgestaltend wirken kann (Altner & Adler, 2022). Voraussetzung dafür ist, dass die Schulleitung einen Führungsstil praktiziert, der Druck und Angst reduziert, der statt Härte und Konkurrenz einen warmen und zugewandt freundlichen, humorvollen, auch einföhlsamen und herzlichen Umgang im Kollegium pflegt und der statt manipulativ

technokratisch zu agieren, ein lebendiges gemeinsam gestaltendes Miteinander ermöglicht und fördert.

Wir sehen hier ein großes Potential für die Bildung von Demokratiefähigkeiten. Eher autokratisch und manipulativ geführte Bildungseinrichtungen, Schulen und Klassen in achtsam, mitfühlend/empathisch, partizipativ und co-kreativ gestaltete Lern- und Lebensräume zu verwandeln, entspricht ganz diesem Bildungsauftrag. Die vorangegangenen Projektergebnisse der AG legen hier nahe, dass die gemeinsame mitfühlende Achtsamkeitspraxis dazu beitragen kann, eine Schulkultur zu schaffen, die geprägt ist vom Interesse der Schulleitung und der PädagogInnen an den SchülerInnen und aneinander sowie vom Interesse an den Bedürfnissen und Wünschen aller Beteiligten für eine gesunde, freudvolle und entwicklungsfördernde Bildung. Damit diese Transformation gelingen kann, braucht es einen langen Atem und das Engagement zumindest einiger PädagogInnen pro Schule für die kontinuierliche und verkörperte Inspiration. Der Schulleitung kommt dabei eine wesentliche Gestaltungsrolle für die Schulkultur zu. Die Bereitschaft jeder einzelnen Person für achtsames Innehalten, für Innenschau, Öffnung, mitfühlende Begegnung, für vertrauensvolle Gespräche und gemeinsame Gestaltung haben wir in den Schulen dabei als sehr individuell und unterschiedlich erlebt. Freiwilligkeit, Freundlichkeit und Ausdauer sind daher wirklich unverzichtbare Aspekte der transformativen Bildung, die mit der bewusst introspektiven Wendung aufs Subjekt den Boden bereitet für eine humanistische und demokratiefördernde Entwicklung der Organisationen und Kultur.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gelingensfaktoren für eine verkörperte Didaktik zur Förderung von Demokratiefähigkeit identifizieren: eine gemeinsame Achtsamkeits- und Mitgeföhlspraxis im Kollegium und mit den Lernenden, das Ein- und Ausüben von Methoden der Emotions- und Stressregulation, Anregungen zur introspektiven Persönlichkeitsentwicklung, die Kultivierung von Mitgeföh und Freundlichkeit im täglichen Miteinander und ein pro-demokratischer Führungsstil, der alle AkteurInnen an der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse sowie an für sie relevanten Entscheidungsprozessen beteiligt.

2.2 achtsame Selbstregulation, pro-demokratische Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung

Aus dieser gewachsenen Vertrautheit jeder Person mit sich und auch mit negativen inneren Phänomenen scheint, so erleben wir es in unseren Weiterbildungen, eine größere Nähe und ein wachsendes Vertrauen im Miteinander entstehen zu können. Und dieses Empfinden für „das gemeinsame Menschsein“, das scheinen die folgenden Aussagen anzudeuten, wirkt dann auch im Kontakt mit den SchülerInnen und KollegInnen auf die Beziehungsgestaltung, Entscheidungsfindung und Unterrichtsgestaltung.

Wir haben jetzt mehr bewusste Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft im Team

In der Coronakrise haben wir Kolleginnen mit chronischen Erkrankungen angeboten, zuhause bleiben zu können. Ein gutes Gefühl und Dankbarkeit waren spürbar.

Ich schaue mir die Kinder jetzt genauer an zu Beginn der Stunde. "Was ist jetzt wesentlich?" frage ich auf persönlicher Ebene. Ich bin für sie da, nehme mir die Zeit für sie. Das ... öffnet eine Tür in unserer Beziehung.

Ich bin mir bewusster geworden für meine eigene Kommunikation. Ich will zu Kindern z.B. nicht mehr "Schnuppi" sagen.

Wir deuten diese Aussagen als Hinweise darauf, dass durch die Praxis des sich selbst und einander bewusst und mitfühlende Wahrnehmens eine Atmosphäre von aufmerksamer, interessierter Freundlichkeit und Fürsorge entsteht. Eine solche Arbeitsatmosphäre wird in Bildungskontexten als sicher, freudvoll und lernfördernd erlebt. Die Auswirkungen solcher Bedingungen des Lehrens und Lernens auf die Bildung pro-demokratischer Fähigkeiten zeigen sich z.B. in den von Hermans et al. (2017, 371) untersuchten neuronalen Wirkzusammenhängen zwischen Stressbelastung und Entscheidungsfindungsprozessen. Ihre Erkenntnisse erklären, warum eine Reduzierung der empfundenen Stressbelastung, wie sie z.B. durch die Praxis von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl erreicht wird, Pädagoginnen dabei unterstützt, strukturierter zu unterrichten und dabei freundliche, unterstützende und demokratiefördernde Beziehungen zu den Lernenden zu pflegen:

Acute stress profoundly affects cognitive functions such as decision-making. This promotes rapid decision-making in threatening situations, but impairs flexible and elaborate decisions. ... A widely held view is therefore that stress triggers a breakdown of neural systems supporting higher-order, goal-directed types of cognition, such that as a consequence, decision-making is relinquished to phylogenetically older neural systems that control reflexive or habitual behavior. This apparent shift from a strategic to a tactical mode of decision-making allows us to make rapid, life-saving decisions, but does so without cognitive flexibility or regard for long-term consequences.

Zu den reflexhaft auf Stress reagierenden phylogenetisch älteren, gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen zählen Aggressivität, Flucht und Totstellreflexe, die mit dem „Einfrieren“ von sozial-emotionaler Schwingungsfähigkeit einhergehen, d.h. dass eine Person dann weder Gefühle, kaum Körperwahrnehmungen, noch konstruktive Handlungsimpulse empfindet, äußern und umsetzen kann. In diesem Zusammenhang wird umgangssprachlich gern vom „Reptiliengehirn“ gesprochen, den evolutionär ältesten Hirnbereichen, die aktiv sind, wenn ein Lebewesen andere dominiert, bedroht und bekämpft oder wenn es selbst bedroht wird und dann kämpft, flüchtet oder sich totstellt, um zu überleben. Für Säugetiere, die in sozialen Gruppen leben wie der Mensch, die körperliche Bedrohungen untereinander deutlich reduziert haben, aber auf Kooperation, gegenseitige Einfühlung, Rücksichtnahme und Beziehungspflege angewiesen sind, erweist es sich als möglich, sehr sinnvoll und wünschenswert, die über Jahrmillionen ererbten und noch tief in ihrem auf das eigene Überleben und Fortpflanzen, also auf den eigenen Vorteil programmierte „Reptiliengehirn“ angelegten Erlebens- und Reaktionsmuster durch alternative, auf das sozial-ökologische Miteinander bezogene, bewusst wertebasierte und ethisch motivierte Verhaltensweisen zu überformen. Die Arbeiten von Stephen Porges (2009) zu seiner Polyvagaltheorie erscheinen uns hier besonders wertvoll zu sein, weil sie die biologische Erklärung dafür liefern, wie Menschen durch bewusst wertschätzende Verbindung sich selbst beruhigend regulieren und dann miteinander pro-sozial und co-kreativ werden können. Die Erkenntnisse aus der neurologischen, der Verhaltens- und Bildungsforschung deuten in Summe darauf hin, dass der dafür gesellschaftlich notwendige Bildungsprozess,

durch den junge Menschen angeregt werden, die in ihnen angelegte „Reptiliennatur“ möglichst früh in ihrem Leben zu vermenschlichen, durch die bewusst achtsame und selbstmitfühlende Selbstbildung von PädagogInnen gezielt befördert werden kann.

Angelica Moè und Idit Katz (2020) führten eine Studie mit über 300 italienischen und israelischen LehrerInnen durch und fanden eine starke Korrelation zwischen ihrem Selbstmitgefühl, ihrer eigenen Bedürfnisbefriedigung, ihrem Unterrichtsstil und ihrer Ermöglichung von Autonomie bei den SchülerInnen. Sie fanden, dass selbstmitfühlende LehrerInnen besser für sich sorgen, dadurch weniger gestresst sind und ihren SchülerInnen mehr Autonomie ermöglichen. Sie unterstützen ihre SchülerInnen mehr und unterrichten strukturiert. Dagegen sahen sie, dass selbstironische LehrerInnen eher kontrollierend und chaotisch unterrichten und die SchülerInnen weniger motivieren und unterstützen. Die Beziehung zum Selbst scheint sich demnach auf die Beziehungsgestaltung zu den SchülerInnen auszuwirken: wie innen, so außen.

3. Integrierende Persönlichkeitsentwicklung und die politische Dimension des verkörperten Menschseins

Ein bildungspraktisch handhabbares Modell für eine zunehmend viele Aspekte des Menschseins integrierende Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften stammt vom Osnabrücker Psychologen Julius Kuhl (et al., 2014, 108 f.). Die für ihn zentralen Aspekte der Haltung einer pädagogischen Persönlichkeit lassen sich wie folgt zusammenfassen (seine Begriffe jeweils in Anführungszeichen):

- Sie berücksichtigt eigene und fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten – statt an sich und anderen vorbei zu entscheiden.
- Sie integriert eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen und macht umfassend fühlbar und nachvollziehbar, was sie sagt – statt zu ideologisieren.
- Sie nutzt die komplexen Verbindungen zwischen autonomem Nervensystem und Körperwahrnehmungen für das „weitgehend aus dem intelligenten Unbewussten agierende Selbst“.
- Dieses Selbst hat gelernt, aus dem „Hintergrund des Bewusstseins“ eine breite Form der Aufmerksamkeit für den Erhalt seiner Selbstkongruenz zu nutzen, im Sinne der Vereinbarkeit des eigenen Tuns mit „Sinn und Verstand“.
- Dank der Verankerung im „intelligenten Unbewussten“ kann das dann zunehmend situationsangemessen fluide und kreativ agierende Selbst weitgehend auf „verengte (bewusstseinspflichtige) Kontrolle verzichten und sich und anderen immer wieder Freiräume schaffen“ (z. B. durch frei wählbare Handlungsalternativen).

Vor allem die letztgenannte Schlussfolgerung erscheint für die Herausbildung von Persönlichkeitseigenschaften von Lehrkräften relevant, die in der Gestaltung ihrer professionellen Beziehungen und ihres Unterrichts demokratiefördernde Erfahrungen ermöglichen, weil sie sie verkörpern und modellhaft vorleben. Ihr analytischer Verstand und ihre gesamtorganismische Intuition ergänzen dann einander authentisch, agil und situationsangemessen (vgl. McGilchrist, 2019). Ihre mikrodidaktischen Entscheidungen erwachsen dann (meist mühelos) aus ihrer (selbst)mitfühlenden, klugen, taktvollen und

wertschätzenden Präsenz heraus. Dabei geht der Prozess der Persönlichkeitsbildung nach dem Ansatz von Kuhl (et al., 2014), genau wie Hubert Hermans Modell von der inneren Demokratisierung den Weg des zunehmenden Integrierens und Transzendierens aller, auch der unangenehmen und der vorbewusst körperlichen Persönlichkeitsaspekte. Die damit verbundene stetig größer werdende persönliche Gelassenheit und Reife ermöglichen der Lehrperson eine zunehmende Gestaltungsfreiheit. Und sie kann dabei sich selbst und auch den Anderen mehr und mehr autonome Handlungsgestaltung gestatten. Diese Befunde und Modellvorstellungen sprechen dafür, dass Demokratiefähigkeit bei der Bildung der inneren Integrität und Autonomie beginnt.

Die Fähigkeiten der selbstbewussten Selbstreflexion und der Gewährung von Freiheiten seitens der Lehrenden schaffen m.E. die Grundbedingungen für die Ausbildung von pro-demokratischen Kompetenzen bei den Lernenden. Dazu zählen Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Frustrationstoleranz, Wertschätzung, Partizipation und Mitbestimmung. Über die einzelnen Personen und ihre Beziehungen hinaus können diese Kompetenzen dann systemisch wirken im Sinne der co-kreativen Gestaltung von demokratiefördernden multi- und transkulturellen Bildungssituationen und Organisationskulturen. Die Erkenntnisse aus der großangelegten Metastudie von John Hattie (2013) zur Effektstärke einzelner Aspekte der Lern-Lern-Gestaltung betreffen zwar den Lernerfolg und nicht die persönlichkeitsverankerten Demokratiefähigkeiten der Lernenden, erscheinen aber dennoch für unser Thema interessant. So führt die "Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus" der Lernenden dort mit einer Effektstärke von 1,44 mit großem Abstand die Rangliste an. Auf Platz drei und vier rangieren nach dem Anpassen des Unterrichts an die kognitive Entwicklung der Lernenden gemäß der Stufen nach Piaget die "Formative Evaluation des Unterrichts" (0,9) und das "Micro Teaching" (0,88). Alle drei Methoden laden die Lehrperson ein, ihre persönliche Sicht auf ihren Unterricht und sich zu reflektieren, um die Sichten der Lernenden bzw. von KollegInnen zu erweitern und aus dieser erweiterten Perspektive heraus ihren Unterricht so zu gestalten, dass er dem gemeinsamen Ziel des Lernerfolgs dienen kann. Die Ermöglichung und Nutzung der Selbsteinschätzungen der Lernenden und die Einbeziehung ihrer Erfahrungen, Perspektiven, Bedürfnisse und Wünsche bzgl. des Unterrichts vermitteln Gleichwürdigkeit, tragen zu ihrer Selbstwirksamkeit und "Agency" bei und stärken eine Bildungskultur der Partizipation und Co-Kreation. Wir gehen davon aus, dass die in einer friedlichen, demokratischen und multiperspektivischen Gesellschaft notwendige Fähigkeit, auch solche Standpunkte, Meinungen und Werte von den Menschen zu tolerieren, zu akzeptieren und zu respektieren, die sich von den eigenen Positionen und Gewohnheiten unterscheiden, in dem Maße wachsen, in dem sich die Menschen zu reifen, integriert verkörperten Persönlichkeiten entwickeln. Bildungsprozesse können dann folglich viel weniger eng und angstvoll gestaltet werden, wenn Lehrkräfte „nicht mehr Recht haben müssen, um sich sicher zu fühlen“ (vgl. Altner, 2023).

In dem Maße, in dem Lernende und Lehrende sich trotz ihrer Vielfalt und der individuellen Unterschiede ihres gemeinsamen Menschseins als lebende Wesen auf der lebendigen Erde bewusst werden, können sie sich der Verletzlichkeit und Schönheit des Lebens in ihnen selbst und um sie herum zuwenden. Die Tiefenökologin Stefanie Spessart-Evers (2021) geht davon aus, dass aus der verkörperten Erfahrung, „ich bin Leben inmitten von Leben, das leben will“, wie Albert Schweitzer es beschreibt, dann auch das Empfinden für die gemeinsame Verantwortung für den Erhalt und die Fürsorge für Natur, Klima und die

gemeinsame Lebensbasis erwachsen kann. Eine unserer Hoffnungen lautet daher: Lehrende und Lernende, die vertieft ihre eigene Naturzugehörigkeit erleben und verkörpern, werden sich zunehmend gemeinsam für die demokratische, nachhaltige und regenerative Gestaltung ihrer Lernräume, -orte und -organisationen engagieren – auch wenn das aktuell oft noch mühsam erscheint.

Einen solchen inneren Reifungsprozess aus der Stille, über verkörperte Erfahrungen hin zum engagierten Lehren-Wollen beschreibt ein Hochschullehrer wie folgt. Dabei geht es um seine Schlussfolgerungen aus gelebten Erfahrungen nach einem fünftägigen stillen Meditationsretreat, das er gemeinsam mit anderen Hochschullehrenden im Netzwerk „Achtsame Hochschulen“ verbrachte. Diese Gedanken und Fragen entstanden in einem verkörpert phänomenologisch geführten Gespräch:

Intentionale Stille öffnet einen Beziehungsraum zwischen Menschen, der das Verbindende stärkt. Lass uns in den Schulen und Hochschulen überall Inseln der gemeinsamen Stille schaffen! Ich bin gespannt, was daraus entsteht. Wenn die Fassaden wegfallen, wenn Menschen sich die Mühe machen, um diese Schablonen auszublenden, und sich fragen, was ist denn wirklich da? Wenn du mich fragst, was ich wirklich gespürt habe, dann entstehen schöne Gespräche. Kann ein Habitus der gemeinsamen Stille Menschen auch aus verschiedenen Zielgruppen und Kulturen verbinden? In der Beschäftigung mit den großen Fragen unseres Menschseins auf der Erde bekommt das Thema „Achtsamkeit und Herzensbildung“ eine globale Relevanz. Sonst bleibt es in einer Nische. Wir sollten an der Hochschule die Fragen stellen: Wer sind wir als Menschen? Was haben wir auf der Erde zu tun? Wie kommen wir zu guten Lösungen? Diese Fragen sollten wir mit den Studierenden viel mehr bearbeiten! Auch unseren Bezug zur Umwelt oder besser Mitwelt müssen wir neu anschauen. Dann packen wir unseren Auftrag, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, mit mehr Demut an.

Die Kultivierung bewusster Stille, Präsenz und Gemeinschaft sowie vertrauensvolle Gespräche über „leibhaftig“ erlebte Erfahrungen können zur Gründung der Persönlichkeit im Erleben des geteilten Menschseins auf der gemeinsamen Erde beitragen. Die systematische Einbeziehung entsprechender Praxis in pädagogische Kontexte eröffnet Wege der Persönlichkeitsentwicklung in Anknüpfung an transkulturell verfügbare Traditionen der Weisheits- und Herzensbildung (vgl. Bourgeault, 2009; Busch, 2024). Die aktuelle Debatte in Schulen und Hochschulen um die Bildung von Gesundheits- und Demokratiefähigkeit sowie von Zukunftskompetenzen für nachhaltige Entwicklung offenbart genau hier Leerstellen in der bisher gängigen leibfernen Bildungspraxis. Die in unserem Teilprojekt zu entwickelnden Angebote für die Kultivierung von verkörperter, (selbst)mitfühlender, gewaltfreier und engagierter Achtsamkeit zielen genau hier auf strukturierte und beherrzte Transformationsimpulse.

4. Die Kultivierung von mitfühlender Achtsamkeit in Hochschulen und Schulen als Beitrag zur Demokratiebildung

In der *Berliner Erklärung und dem Offenen Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses (2023)*, der bis Juni 2023 von ca. 200 renomierten BildungswissenschaftlerInnen unterzeichnet wurde, wenden sie sich gegen geplante Maßnahmen der KMK, die die Bildungsqualität in den deutschen Grundschulen durch das Messen von Lernleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik erheben und bewerten wollen. In dem Brief heißt es:

Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet...

Im Gegensatz zu dem im Gutachten favorisierten Forschungsparadigma haben qualitative, professionsbezogene, allgemeindidaktische und fachdidaktische Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung den Vorteil, dass sie den Blick für Merkmale guten Unterrichts, die die Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes abbilden, öffnen. Aus bildungspolitischer Sicht ist ferner festzustellen, dass zu einer demokratischen Gesellschaft auch der Diskurs sowie die Pluralität von Forschungsansätzen gehören, die zur Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zur berufsbiografischen Professionalisierung von Lehrkräften beitragen...

Die AutorInnen plädieren ausdrücklich für die Einbeziehung von lebensweltlich orientierten, sozial-emotionalen, persönlichkeitsbezogenen und beziehungsgestaltenden Methoden des Ein- und Aus-Übens, das nicht nur in der Wiederholung vorgefertigter Wissensbruchstücke besteht:

Aus bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive ist Übung im Unterricht jedoch weit mehr: Es handelt sich um eine multimodale und multiperspektivische Praxis, die sich nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern auch und vor allem auf den Erwerb von fach- und sachbezogenen Fähigkeiten (u.a. Aufmerksamkeit, Fehlertoleranz, Anstrengungsbereitschaft, Kreativität, Urteils- und Kritikfähigkeit) und ethischen Fähigkeiten (u.a. Ambiguitätstoleranz, Achtsamkeit, Solidarität) richtet. Die Reduktion auf lediglich iterative Trainingsformate ist unzureichend.

Ganz ausdrücklich und vehement wiesen sie Vorschläge der ständigen Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz zurück, die planen, Grundschullehrkräften vorzuschreiben, welche Fortbildungen sie verpflichtend besuchen müssen und dürfen.

Die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme wird aus professionalisierungstheoretischer Sicht in dem Moment grundlegend infrage gestellt, in dem sie durch die Bildungsverwaltung auf wenige Fächerkontexte – hier Deutsch und Mathematik – beschränkt wird und Lehrkräfte an einer selbstgewählten und wissenschaftsorientierten Professionalisierung in allen ihren Fächern bzw. in schul- und allgemeinpädagogischen Bezügen gehindert werden. Es besteht die Gefahr, dass Fortbildungsangebote Lehrer:innen nicht mehr erreichen, die etwa von Hochschulen zu aktuellen Themen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven angeboten werden. Durch eine solche Entkopplung von Schule und Hochschule

verlieren die Hochschulen eine wichtige Funktion in der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften...

Die in den Empfehlungen anvisierte top-down-Struktur zur Umsetzung von Maßnahmen der Schulentwicklung, der Fortbildungsentwicklung und der Entwicklung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung sind aus institutionstheoretischer Perspektive kritisch zu hinterfragen: Die Bedeutung der Leitungsebene von Schule für den Erfolg von Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist zwar unbestritten – daneben belegen Studien auch, dass Instruktionen von oben vielfach lediglich eine mimetische und zeremonielle Isomorphie, eine fassadenhafte Angleichung an geforderte Maßnahmen ohne eine Entsprechung im Innern der Schulentwicklung auslösen. Eine produktive Auseinandersetzung mit den Problemen und Widerständen wird damit geradezu verhindert. Wirksame Schulentwicklung bedingt aber einen genuin partizipativen Prozess.

In unserem Teilprojekt entwickeln wir Lehr- und Lernangebote ganz im Sinne eines persönlichkeitsbildenden und demokratiefördernden Bildungsverständnisses, wie es in diesem offenen Brief von führenden deutschen ExpertInnen formuliert wird. Zugleich wenden wir uns auch an die KollegInnen an den Hochschulen und Universitäten, die die Organisations- und Führungskultur hier aktualisieren und demokratisieren wollen. Denn auch in den Hochschulen sind die Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung der Studierenden und der prekär Beschäftigten eingeschränkt. So schätzt Sarah Beudt (2020) die Zahl der aktuell an deutschen Hochschulen und Universitäten prekär beschäftigten Lehrbeauftragten auf ca. 100.000. Laut ihren Angaben sind z.B. 93% der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen an der Freien Universität zu Berlin prekär beschäftigt. Und der Konkurrenzdruck untereinander sei extrem hoch, weil nur ein kleiner Teil Aussicht auf eine Festanstellung habe. „Jeder schielt auf die eigene Karriere. Daher gibt es nur wenig Solidarität“, wird eine betroffene Person zitiert. Welche Wirkungen haben Hochschulen als theoretisch zur bewussten Selbstreflexion und Selbstgestaltung prädestinierte und kulturprägende Arbeitgeber in unserem Land, wenn die Basis der Kultur des Miteinanders dort zu oft von Unsicherheit, Misstrauen, Feindseligkeit, Angst, Eigennutz und Übervorteilung geprägt ist?

Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass Schulen und Hochschulen aktuell ein Demokratiedefizit aufweisen. Wir fragen, wie es möglich ist, trotz Schulpflicht, Disziplinierungs- und Bewertungshoheiten, die entscheidend sind für den Bildungs- und Karriereerfolg aller jungen Menschen, vertrauensvolle und gleichwürdige Beziehungen zu pflegen und pro-demokratische Kulturen zu etablieren. Dass Lehrende und Lernende in Schulen und Hochschulen dies möchten und bereit sind, sich bei der Gestaltung demokratiefördernder Handlungs- und Erfahrungsspielräume mit Herz, Hand und Hirn zu beteiligen, zeigte sich sowohl in der in unserem Teilprojekt gemeinsam mit den KollegInnen der Bezirksregierung Arnsberg geplanten und umgesetzten Zukunftswerkstatt „Demokratische Schulen 2033“ im Herbst 2022 in Dortmund als auch in der Klausurtagung im Frühjahr 2023 in Mülheim. Die dort entstandenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen ein in die spielerischen Alltagsinspirationen des „[Code of Democratic Ethics](#)“ sowie in die Operationalisierung der Bildungsinhalte, die Gegenstand des nächsten Arbeitspakets sind.

5. Fazit und Ausblick

Angesichts der besorgniserregenden ökologischen und politischen Situation auf unserem Planeten erscheint es für unser Teilprojekt im Verbund „Demokratiefähigkeit bilden“ elementar, die Potentiale des Lehrens und Lernens für die Kultivierung von Würde, Kooperation, Mitgefühl und Fürsorge im Dienst der gewaltfreien, demokratischen und transformativen Gestaltung des Menschseins auf der Erde in den Fokus zu nehmen. Davon ausgehend, dass Schule und Hochschule Orte der Vielfalt, der Persönlichkeitsentwicklung und des gemeinsamen Lebens sind, wird die Hypothese, dass Erfahrungen einer demokratischen Lebensgestaltung dazu beitragen, demokratiefördernde Fähigkeiten zu verinnerlichen verfolgt und mit der Gestaltung von demokratiefördernden Lehr-Lern-Angeboten für Hochschullehrende und (angehende) PädagogInnen operationalisiert.

Aufgrund der hier dargestellten Erkenntnisse halten wir die folgenden Aspekte für die weitere didaktische Operationalisierung für zielführend:

- Konzeptionierung von alltagstauglichen Angeboten zur gemeinsamen Achtsamkeits- und Mitgefühlspraxis
- Schulung der Emotions- und Stressregulation sowie Strategien zur Förderung von Vertrauen und angstfreiem Lehren und Lernen
- integrierende Persönlichkeitsentwicklung durch Introspektion, Selbstreflexion und vertrauensvollem Austausch mit dem Ziel der „inneren Demokratisierung“, der Verkörperung pro-demokratischer Werte und der sich, auch daraus ergebenden, Förderung von Selbstwirksamkeit
- bewusste Kultivierung von Mitgefühl und Freundlichkeit und die sich daraus ergebende Gestaltung eines, zur Partizipation einladenden, Lehr-Lern-Klimas
- Befähigung zur Co-Kreation und zu einem pro-demokratischen Führungsstil, welche alle Beteiligten dazu befähigt, im Dienst des Gemeinwohls zu agieren

Unter Einbezug der Arbeiten von Hubert Hermans (2017, 2021) sehen wir in einer Praxis der „inneren Demokratisierung“ Möglichkeiten, Menschen in pädagogischen Arbeitsfeldern darin zu begleiten, die Gesamtheit ihrer inneren Anteile zu beachten und in Einklang mit diesen authentisch, empathisch und selbstwirksam lehren und lernen zu können. Der zu begleitende intrapersonale Entwicklungsprozess beinhaltet aus unserer Perspektive Wirkfaktoren für die Ausbildung demokratischer Fähigkeiten im Lehr-Lern-Prozess sowie auf die Gesundheit von Lehrenden und Lernenden.

Aus unserem Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen intra- und interpersonalen Bewusstseinsbildungsprozessen bei den Lehrenden und Lernenden, gilt es im weiteren Verlauf des Projekts nun, achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Lehr-Lern-Formate zu entwickeln, zu implementieren und zu überprüfen, ob und wie sich diese in Hochschulen und Schulen umsetzen lassen und welche persönlichkeitsbildenden, beziehungs-, kultur- und strukturgestaltenden Impulse es braucht, damit sie dauerhaft Interesse, Akzeptanz, Anwendung und Verinnerlichung finden. Dies sehen wir als Grundlage für eine Schulkultur, welche Lehrenden sowie auch Lernenden eine gesunde, freudvolle und entwicklungsfördernde (Persönlichkeits-)Bildung ermöglichen kann.

6. Literatur

- Abler B, Kessler H (2009) Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross & John. *Diagnostica* 55:144-152.
- Adorno T W (1966/2012) Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer U, Bittlingmayer UH, Scherr A (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 125-135.
- Altner N (2023). „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus phänomenologischen Tiefeninterviews mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In: R. Albrecht & M. Sandbothe (Hrsg.) *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Buchreihe Achtsamkeit-Bildung-Medien, Bielefeld: transcript.
- Altner N, Friedrich J (2022) *“One of the Most Precious Experiences I Have Had as a Teacher!” Embodied Mindfulness and Compassion Nurture Addiction-Preventive and Pro-Democratic Life Skills and Relationships Between Teachers and Students - A Phenomenological Exploration*. *OBM Integrative and Complementary Medicine* 2022;7(4):19; <https://doi:10.21926/obm.icm.2204049>.
- Altner N, Adler B (2022) „Was braucht ihr, damit ihr gern zur Schule kommt?“ Achtsamkeitsbasierte Bildung in Schulen fördert Gesundheit, partizipative Beziehungs- und Kulturgestaltung sowie Demokratiefähigkeit. GIO-Gruppe, Interaktion, Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, November 28, 2022. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00648-3>.
- Altner N, Adler B (2022) Vom Ich zum Wir zum Ganzen: Die Schulprojekte „GAMMA“ und „AMSEL“ stärken Pädagog/innen und Schüler/innen in und nach der Pandemie. *Lehren und Lernen, Zs f Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 48, 7/2022, 24-30.
- Altner N & Lucas-Gesing, A (2021). Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl und der verkörperte phänomenologische Dialog in der Schule – Bericht aus dem NRW-Modellprojekt „AmSel – Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprävention in Schulen“. *Lehren und Lernen, Zs. f. Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 47, 7/2021, Themenheft „Achtsamkeit und Mitgefühl in der Bildung für das Gemeinwohl“.
- Altner N, Erlinghagen M, Körber D, Cramer H, Dobos G (2018) Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – Ein Landesmodellprojekt. Gruppe, Interaktion, Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), 157-166, DOI 10.1007/s11612-018-0417-7.
- Anders F (2020) Demokratie in der Schule „Im Unterricht hört die Mitbestimmung oft auf“ <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/demokratie-im-unterricht-hoert-die-mitbestimmung-oft-auf>, Zugriff am 22.2.22.
- Barnow S (2012) Emotionsregulation und Psychopathologie. Ein Überblick. *Psychologische Rundschau* (2012), 63, pp. 111-124. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119>.
- Becker R (2020) Demokratie und Klimawandel. Interview mit Frederic Hanusch. in: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* 2/2020, S. 18-21.
- Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses. <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>, Zugriff am 7.6.23.
- Beudt S (2020) Befristet ohne Ende. Der Betrieb an den Unis wird von unterbezahlten Lehrkräften getragen. *der Freitag*, Nr. 8, 20.2.20.

- Bourgeault C (2009) *The wisdom way of knowing. Reclaiming an ancient tradition to awaken the heart.* Jossey-Bass.
- Brinkmann M (ed.) (2019) *Verkörperungen: (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern.* Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 9).
- Brinkmann M, Türistig J and Weber-Spanknebel M (2019) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Busch I (2024) Weisheit als pädagogisches Ziel. in: Graf U, Iwers T, Altner N, Staudinger K (Hrsg.) *Persönlichkeitsbildung in Zeiten digitaler Wandlung.* Klinkhardt Verlag (in Vorbereitung).
- Conradi E (2013) "Ethik im Kontext Sozialer Arbeit." *EthikJournal* 1. Jg., Ausg. 1. Demokratiebericht NRW. Zur Lage Der Politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Kultur und Wissenschaft, 2021.
- Fiebert M & Solzbacher C (2014) "Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...". Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer C & Solzbacher C (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-46.
- Gross JJ & John OP (2003) Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Grund J and Holst J (2023) 'Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system', *International Journal of Educational Research*, 4, p. 100238. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100238>.
- Hattie J (2013) „Visible Learning“, Schneider Verlag, Zusammenfassung unter: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/>, Zugriff am 12. Mai 2023.
- Hermans HJM (2021) *Inner democracy: empowering the mind against a polarizing society.* New York, NY: Oxford University Press.
- Hermans E J, Henckens M J A G, Joëls M, and G Fernández (2017) Time-Dependent Shifts in Neural Systems Supporting Decision-Making Under Stress. in: *Decision Neuroscience*, 371–85, Elsevier.
- Hyde A & LaPrad J (2015) *Mindfulness, Democracy and Education.* *Democracy and Education*, 23(2), 1-12.
- Kuhl J, Schwer C, Solzbacher C (2014) Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2014) S. 107-122
- McGilchrist I (2009) *The master and his emissary.* Yale University Press.
- Moè A & Katz I (2020) 'Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The

- mediating role of need satisfaction and burnout', *Teaching and Teacher Education*, 96, p. 103173. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>.
- Nida-Rümelin J (2021) Demokratie in Der Krise. Ein Weckruf Zur Erneuerung Im Angesicht Der Pandemie. Körber Stiftung, https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/20062/demokratie_in_der_krise_ohne_anhang.pdf, Zugriff: 4.2.2022
- Petrik A (2013) Der genetische Ansatz. In Deichmann, Carl, and Christian K. Tischner (Hrsg.) *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Politik und Bildung 67*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2013.
- Porges S W (2009) 'The polyvagal theory: New insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system', *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 76(4 suppl 2), pp. S86–S90.
- Spessart-Evers S (2021) *Klimawandel - Bewusstseinswandel: eine Einladung*. München: oekom verlag.
- Van der Kolk B A (2015) *The Body Keeps the Score: Mind, Brain and Body in the Transformation of Trauma*. London: Penguin Books.
- Van Manen M (2015) *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press (Phenomenology of practice, vol. 1).

Informationen zum Teilprojekt

FRIDA – Friedensfähigkeit, Innere Demokratisierung und Achtsamkeit
finden sich hier: <https://de.wikiversity.org/wiki/FRIDA>

Autor

Nils Altner, Prof. Dr. phil. (er/he)
Alice Salomon Hochschule Berlin
Schwerpunkt "Professionelle Selbstfürsorge"
Teilprojekt "Friedensfähigkeit, Innere Demokratisierung & Achtsamkeit"
im NRW-Forschungsverbund "Demokratiefähigkeit bilden"
Kliniken Essen-Mitte, akadem. Lehrkrankenhaus Universität Duisburg-Essen
<https://www.researchgate.net/lab/Nils-Altner-Lab-2>
altner@ash-berlin.eu