



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Radikal-transformative Bildung:  
Achtsamkeitsbasierte Pädagogik als Beitrag für  
sozial-ökologische Transformation?“

verfasst von / submitted by

Angela Kaser BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019/ Vienna, 2019

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

A 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer



Mein herzlicher Dank gilt...

...ganz besonders meinen Eltern. Danke, dass ihr mir ermöglicht habt zu studieren und mich bei meinen Vorhaben immer unterstützt, mir vertraut und zu mir steht!

...meinen lieben Freundinnen und Freunden, insbesondere Michi, Vali und Anna-Maria. Danke, dass ihr immer für mich da seid und meine Wien-Zeit so maßgeblich bereichert habt und ich mit und durch euch wachsen konnte und kann!

...allen Mentoren und Mentorinnen, die mich auf meinem Studienweg bestärkt, mir Chancen eröffnet und Vertrauen entgegengebracht haben! Danke besonders an Rainer und Lothar.

...der Wake-Up Sangha Wien. Danke, dass ich durch euch die Praxis der Achtsamkeit kennenlernen und mit euch erfahren durfte.

...allen Menschen, die mich während der Studienzeit inspiriert und mich in meiner persönlichen Entfaltung unterstützt haben, sei es durch Bücher, Gespräche, Begegnungen.

...Herrn Dr. Helmuth Hartmeyer. Danke, für Ihre zeitnahen Rückmeldungen und Ihr Feedback, welche mich bei der Fertigstellung der Arbeit maßgeblich unterstützt haben!



From the Buddhist standpoint man must cultivate his awareness of mindfulness to know himself in order not to exploit himself. Unfortunately most of us exploit ourselves in the name of fame, success, development or even social justice.

Sila [ethics and morality – editor's note] in Buddhism does not only mean an ethical precept for man's personal behavior to be goody goody, it in fact refers to meaning social as well as environmental relations.

Sivaraksa Sulak (1990: 191f)



## INHALTSVERZEICHNIS

Abstract (Deutsch).....	10
Abstract (English) .....	11
Persönlicher Zugang.....	12

## HINFÜHRUNG

1. Einleitung .....	13
2. Kontextualisierung .....	16
2.1. Imperiale Lebensweise.....	17
2.2. Mechanistisches Weltbild .....	19
2.3. Gesellschaftlicher Wandel .....	21
2.4. Rolle von Bildung? .....	22
3. Zusammenfassung .....	24

## FORSCHUNGSDESIGN

4. Forschungsfrage(n).....	26
5. Forschungsleitende Theorien .....	27
5.1. Kritische Theorie .....	27
5.2. Post-Development.....	28
6. Methodologie .....	29
6.1. Triangulation.....	30
6.2. Sampling .....	30
6.3. Auswertungsverfahren .....	31
7. Methodik .....	32
7.1. Teilnehmende Beobachtung.....	32
7.2. Website-Analyse .....	33
7.3. Expert_innen-Interviews.....	33
8. Kritische Reflexion .....	34
8.1. Methodik.....	34
8.2. Forscherinrolle .....	37
9. Zusammenfassung .....	38

## THEORIE

10. Radikal-Transformative Bildung.....	39
10.1. Begriffsdefinition .....	39
10.2. Vertiefung: Transformative Learning .....	40
11. Achtsamkeitsbasierte Pädagogik .....	42
11.1. Bedeutungsebenen.....	42

11.1.1.	Konzept Achtsamkeit im Buddhismus .....	43
11.1.2.	Konzept Achtsamkeit im Westen .....	44
11.1.3.	Exkurs: Bedeutungszuwachs und Wirkungsweise .....	45
11.2.	Vertiefung: Engaged Buddhism .....	48
12.	Theorien achtsamkeitsbasierter Pädagogik .....	51
12.1.	O’Sullivan: Integral Transformative Learning.....	51
12.2.	hooks: Engaged Pedagogy .....	55
12.3.	Selby: Radical Interconnectedness.....	58
12.4.	Miller: Learning from a Spiritual Perspective.....	61
13.	Kritische Auseinandersetzung .....	63
13.1.	Radikal-Transformative Bildung.....	64
13.2.	Konzept Achtsamkeit .....	65
13.3.	Achtsamkeitsbasierte Pädagogik.....	68
14.	Zusammenfassung .....	68

## EMPIRIE

15.	Ergebnisdarstellung der Auswertung(en) .....	71
15.1.	Auswertung: Teilnehmende Beobachtung .....	71
15.2.	Auswertung: Website-Analysen.....	77
15.3.	Auswertung: Expert_innen-Interviews .....	86
16.	Diskussion und Zusammenfassung .....	101

## CONCLUSIO

17.	Beantwortung der Forschungsfrage(n) .....	113
18.	Ausblick.....	118

Literaturverzeichnis .....	121
----------------------------	-----

Darstellungsverzeichnis .....	126
-------------------------------	-----

Anhang.....	128
-------------	-----

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel durch Achtsamkeitspraxis? .....	15
Abbildung 2: Transformative Learning Theory .....	41
Abbildung 3: Suchanfragen „Achtsamkeit“ bei Google im zeitlichen Verlauf.....	46
Abbildung 4: Der Achtsamkeits-Boom .....	65
Abbildung 5: Inkorporierung von Achtsamkeit im Wirtschaftssystem .....	66
Abbildung 6: Missbräuchliche Anwendung von Achtsamkeit .....	67

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht zu Positionen der kritischen Theorie .....	28
Tabelle 2: Inhalte des Begriffs der „Entwicklung“ im Post-Development.....	29
Tabelle 3: Der Edle Achtfache Pfad .....	44
Tabelle 4: Zentrale Effektbereiche achtsamkeitsbasierter Interventionen.....	47
Tabelle 5: The Billard-, Web- and Dance-Modell and Educational Implications .....	59

## Abstract (Deutsch)

Angesichts globaler Krisen auf gesellschaftspolitischer als auch ökologischer Ebene und der Notwendigkeit zum Handeln zur Bewältigung dieser, nähert sich die Masterarbeit der Thematik entlang der Bedeutung radikaler Veränderungen im Sinne sozial-ökologischer Transformation. Als ein möglicher Zugang und Beitrag wird eine radikal-transformative Bildung erachtet und der Ansatz einer achtsamkeitsbasierten Pädagogik herangezogen. Achtsamkeit, bezugnehmend auf die Tradition des Engaged Buddhism, gilt als Qualität bewusst und präsent im gegenwärtigen Moment zu sein, beruhend auf ethischen Prinzipien und einer friedvollen Praxis. Entlang der Theorien vier Vertreter\_innen radikal-transformativer Bildung mit Bezug zu achtsamkeitsbasierter Pädagogik, findet zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit diesen Konzepten statt. Mittels teilnehmender Beobachtung, Website-Analysen und Expert\_innen-Interviews wird die Perspektive auf das Thema erweitert. Abschließend resultiert die Arbeit in einer kritischen Diskussion und Zusammenfassung der Gesamthematik. Aufgrund der zunehmenden Popularität des Konzepts der Achtsamkeit „in der westlichen Welt“ besteht die Gefahr, dass dieses in bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen inkorporiert als auch im Sinne elitärer Lifestyle-Beschäftigung kommerzialisiert wird. In Kongruenz mit buddhistischen Prinzipien und Charakteristika radikal-transformativer Bildung birgt das Konzept der Achtsamkeit (in der Pädagogik) jedoch in langfristiger Hinsicht sowie in direkter, täglicher Praxis das Potenzial für radikale Veränderungen, als Beitrag für sozial-ökologische Transformation.

## Abstract (English)

The master-thesis approaches the topic of global crises on a socio-political as well as ecological level and the necessity for dealing with and challenging those issues, along with the importance of radical change in the context of socio-ecological transformation. Transformative education is seen as important contribution for socio-ecological transformation, particularly in the perspective of mindfulness-based pedagogics. Mindfulness, referring to the tradition of Engaged Buddhism, is described as quality of being aware and present in the current moment based on ethical principles and peaceful practices. Thus, a theoretical controversy, regarding four representative theories of radical-transformative education in context with mindfulness-based pedagogy, is derived. By way of participatory observation, website-analysis and expert-interviews further perspectives concerning the topic are revealed. They result in a final discussion regarding critical issues. Due to its increasing popularity, the concept of mindfulness in “the Western World” is threatened by its incorporation into consisting structures of power and domination as well as commercialization in terms of becoming an elitist lifestyle-activity. Nonetheless, in congruence with Buddhist principles and characteristics of radical-transformative education, mindfulness (in pedagogy) inheres the potential for facilitating and contributing to societal change in the meaning of socio-ecological transformation in long term perspective as well as in direct daily practice.

## Persönlicher Zugang

Der Wunsch nach Veränderung angesichts drängender ökologischer Herausforderungen beziehungsweise anhaltender Umweltzerstörung veranlassten mich im Jahr 2012 zur Wahl des Bachelorstudiums der Umweltpädagogik, da ich Bildung als wichtigen und möglichen Ansatz erachte, um Wege für Veränderung schaffen zu können. Im weiterführenden Masterstudium der Internationalen Entwicklung erweiterte sich meine Perspektive auf Ursachen jener Krisen hinsichtlich komplexer, globaler Zusammenhänge, damit verwobener Macht- und Herrschaftsinteressen sowie der eigenen Lebensweise, welche zu diesen Krisen beiträgt und reproduzierend wirkt. Diesbezüglich interessierten mich stets Ansätze und Themen, um Alternativen zu ebendiesen Strukturen und Systemen zu finden. Die Kombination der beiden Studiengänge inspirierte mich schließlich, die Thematik von Bildung als möglichen Beitrag für gesellschaftliche Veränderung im Sinne sozial-ökologischer Transformation in der Masterarbeit aufzugreifen.

Im Verlauf meiner Studienzeit durchlebte ich selbst einen Transformationsprozess im Hinblick auf meine persönliche Entwicklung. Ich bin der Auffassung, dass insbesondere die Entdeckung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und Potenziale wesentlich ist, um gesellschaftliche Veränderung jenseits vorherrschender Strukturen erwirken zu können. In diesem Prozess unterstützte mich besonders die Achtsamkeitspraxis (in der Tradition von Thích Nhất Hạnh), welche ich im Jahr 2018 für mich entdeckte. Die Erfahrung Bewusstheit in Bezug auf (unbewusste) Gedankenfluten herzustellen und präsent im gegenwärtigen Moment zu sein, half mir zu lernen, mich selbst im Hier und Jetzt erkennen zu können und unterstützte mich, meine Persönlichkeit besser zum Ausdruck zu bringen. So erschloss sich für mich der Ansatz einer achtsamkeitsbasierten Pädagogik, als möglicher Ansatz für individuelle (und gesellschaftliche) Transformation.

Diese beiden thematischen Zugänge, durch Studium und persönliche Erfahrung, skizzieren das Kerninteresse der vorliegenden Arbeit, welche sich insbesondere der Frage widmet, inwiefern achtsamkeitsbasierte Pädagogik, hinsichtlich gegenwärtiger globaler Herausforderungen, ein Beitrag für tiefgreifende Veränderungen im Sinne sozial-ökologischer Transformation sein kann.

## HINFÜHRUNG

### 1. Einleitung

Die Menschheit steht beim Klimawandel, der schleichenden Bodendegradation, der Wasserversorgung, der Ökosystem-Zerstörung, dem Meeresschutz und gestörten Stickstoff-Kreisläufen am Abgrund. Besonders offenkundig ist das beim Klimawandel, droht doch eine in den Folgen verheerende globale Erwärmung (...) Der Klimawandel befeuert dabei die anderen Umweltprobleme wie Ökosystem- und Bodendegradation (...) Es gibt also die brennende Notwendigkeit zum Wandel, und sowohl die Menschheit im Ganzen als auch wir im Alltag wissen sehr viel über das, was an Veränderung eigentlich nötig wäre. Und dennoch passiert wenig bis nichts (Ekardt 2017: 17).

Angesichts dieser geschilderten globalen Krisen gegenwärtiger Zeit erscheint die Notwendigkeit eines Handlungsbedarfs als plausibel und zentral. Dennoch sind – bezugnehmend auf das Zitat – kenntliche Merkmale für tiefgreifende Veränderungen ausbleibend. Es stellt sich demnach die Frage, warum dies der Fall ist und – so das Kerninteresse vorliegender Arbeit – inwiefern Bildung (und welche Art von Bildungsansätzen) zu tiefgreifendem, gesellschaftlichem Wandel im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation beitragen kann.

Im globalen Kontext gibt es verschiedene Bestrebungen zum Umgang dieser Krisen und Bildung wird vielfach als wesentliches Kriterium für Veränderung erachtet. So wurde im Rahmen der Vereinten Nationen, für den Zeitraum 2005 bis 2014, die Dekade der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ausgerufen. Diese orientiert sich an dem Leitbild der Nachhaltigkeit, welche einen generationenübergreifenden Ansatz im Sinne von „Wohlbefinden aller Menschen überall auf der Welt, jetzt und in der Zukunft“ (Stelzer et al. 2012: 12) verfolgt und die Dimensionen Ökologie, Gesellschaft, Ökonomie und Kultur berücksichtigt. Zentrale Themen widmen sich beispielsweise dem Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen, einem gerechten und chancengleichen Zusammenleben, sozial-ökologischer Wirtschaftssysteme sowie einer nachhaltigen Alltagskultur im Sinne veränderter Wertesysteme (vgl. ebd.: 12f).

Des Weiteren wurden im Jahr 2015 die Globale Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals, SDGs) verabschiedet, mit den ihr inhärenten „17 Ziele für Nachhaltige Entwicklung“. Die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen einigten sich, bis zum Jahr 2030 globale Herausforderungen übergreifend und in umfassender Weise zu bearbeiten beziehungsweise diesen entgegenzuwirken. Wiederum wird Bildung als wesentliches

Kriterium für Wandel erachtet und vor allem im Kontext der Nachhaltigen (Internationalen) Entwicklung kommt dieser eine tragende Rolle zu, wie in dem SDG-Unterziel 4.7. ausgedrückt wird:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (Österreichische UNESCO-Kommission 2019).

In Anbetracht dieser ambitionierten und global übergreifenden Bekenntnisse und Bestrebungen ist fraglich – wie eingangs erwähnt – warum notwendige tiefgreifende Veränderungen dennoch ausbleiben. Kritische Stimmen führen dies (unter anderem) darauf zurück, dass diese Deklarationen eine Tendenz zur Adaption an neo-liberale Strukturen aufweisen. Dies drückt sich beispielsweise aus, in einem unkritischen Zugang zum Entwicklungsbegriff an sich (vgl. Hartmeyer 2017), in der Annahme von Wirtschaftswachstum als einziges Paradigma, einem instrumentellen und utilitaristischen Blick auf Natur und Ökosysteme, technologie-orientierte Ansätze sowie (bezugnehmend auf den Bildungskontext) einer fortwährenden Standardisierung und Messbarkeit (vgl. Singer-Brodowski 2016: 13f vgl. Selby, Kagawa 2010: 40). Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie kann und soll Bildung gestaltet sein (welche Art von Bildungsansatz), um zu einem tiefgreifenden sozial-ökologischen Wandel beizutragen?

Welche Ziele sollte Bildung haben? Sind Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit und Selbstoptimierung die Kernkompetenzen der Zukunft? Oder brauchen junge Menschen vielmehr eine Haltung, welche die Sorge für sich selbst, einander und den Planeten zum Mittelpunkt hat? Es liegt an uns, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie einen tragfähigen, sozial-ökologischen Wandel mitgestalten können. Klar ist dabei: Lediglich mehr Bildung und Wissen, also nur Mehr vom Gleichen, wird nichts ändern; Bildung muss in Form und Inhalten transformiert werden. Aber welche Orientierungen, Fähigkeiten und Bildungsinhalte brauchen junge Menschen im 21. Jahrhundert? (Engelmann, Eradze, Hoffmann 2017: 58)

Der gewählte Zugang in dieser Arbeit bezieht sich auf den Ansatz einer achtsamkeitsbasierten Pädagogik. Der Mönch, Autor und Menschenrechtsaktivist Nhát Hạnh beschreibt Achtsamkeit, aus der Philosophie des Buddhismus stammend, als eine „Energie des Gewahrseins und Erwachens zur Gegenwart“ (Nhát Hạnh 2013: 9), welche den Zugang zu Freiheit, Friede und Liebe für und in sich selbst eröffnet und Basis für

(friedvolle) Veränderung im Außen sei: „Ganz im Augenblick leben, im Hier und Jetzt. Das ist der Schlüssel. Es ist der einzige Weg, um wahrhaft Frieden zu finden sowohl im eigenen Inneren als auch in der Welt“ (ebd.: 2). Doch inwiefern kann diese Praxis angesichts komplexer globaler Herausforderungen zu tiefgreifenden Veränderungen beitragen? Kann Achtsamkeitspraxis im Bildungskontext als Schlüssel für gesellschaftlichen Wandel erachtet werden? Diese Fragen und jener Themenkomplex bilden das Kerninteresse der vorliegenden Forschungsarbeit, deren Bearbeitung auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung sowie qualitativen Forschung zum Thema erfolgt.

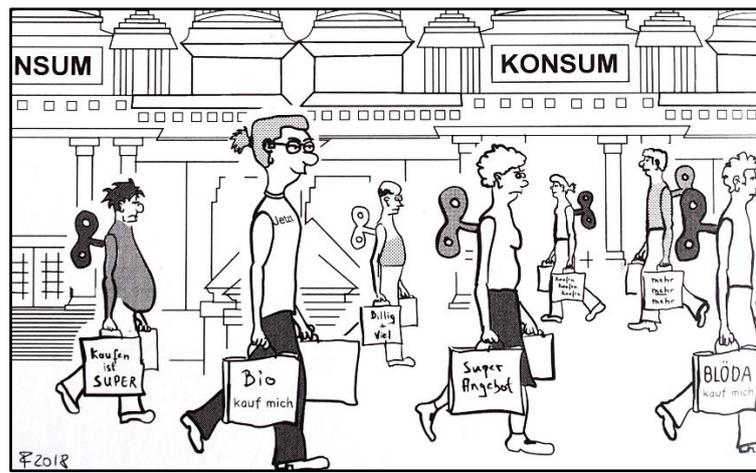


Abbildung 1: Tiefgehender gesellschaftlicher Wandel durch Achtsamkeitspraxis? (Zechner 2018: 16)

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Themenabschnitte, welche „Hinführung“, „Forschungsdesign“, „Theorie“, „Empirie“ und „Conclusio“ umfassen. Im ersten Abschnitt „Hinführung“ findet eine Einordnung des Themas im Rahmen verschiedener Kontextualisierungen statt. Konzepte wie die imperiale Lebensweise, ein mechanistisches Weltbild, gesellschaftlicher Wandel orientiert an einem „guten Leben für alle“ sowie die Rolle von Bildung hinsichtlich dieser Kontexte werden thematisiert. Eine Zusammenfassung rundet die thematische Einordnung ab.

Im zweiten Abschnitt „Forschungsdesign“ werden die Forschungsfragen sowie zentrale forschungsleitende Theorien, die Kritische Theorie als auch der Post-Development Ansatz, deklariert und die methodologische Vorgehensweise sowie angewandte Methoden zur

Bearbeitung des Forschungsvorhabens (teilnehmende Beobachtung, Website-Analysen, Expert\_innen<sup>1</sup>-Interviews) definiert und kritisch reflektiert.

Im anschließenden Hauptteil und dem ersten Abschnitt „Theorie“ findet zunächst eine Begriffsdefinition zentraler Begrifflichkeiten, wie radikal-transformative Bildung und achtsamkeitsbasierte Pädagogik, statt. Es erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Konzepten entlang der Theorien vier Theoretiker\_innen, welche die Ansätze *Integral Transformative Learning* (O’Sullivan), *Engaged Pedagogy* (hooks), *Radical Interconnectedness* (Selby) und *Learning from a Spiritual Perspective* (Miller) umfassen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten schließt den theoretischen Teil der Arbeit ab.

Im zweiten Hauptteil, dem Abschnitt „Empirie“, werden die Analyse- und Auswertungsergebnisse der drei Forschungsmethoden, welche eine teilnehmende Beobachtung, Website-Analysen und Expert\_innen-Interviews umfassen, angeführt. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich entlang eines Kategorienrasters wesentlicher Kriterien radikal-transformativer Bildung und achtsamkeitsbasierter Pädagogik – abgeleitet aus dem Theorieteil – und führt wesentliche Codes der Auswertungen an. Anschließend findet eine Diskussion und Zusammenfassung der Gesamtauswertung statt.

Im letzten Abschnitt der Forschungsarbeit, der „Conclusio“, werden Theorie und Empirie miteinander verknüpft und es erfolgt eine Diskussion und Interpretation der Gesamthematik, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) führt. Ein anschließender thematischer Ausblick schließt die Forschungsarbeit ab.

## 2. Kontextualisierung

In diesem einführenden Kapitel wird eine theoretische Einordnung des Themas vorgenommen. Verschiedene Ansätze und Konzepte werden erläutert, um zugrundeliegende Perspektiven und Paradigmen zur Bearbeitung des Forschungsinteresses erkenntlich zu machen. Eine explizite Bezugnahme auf forschungsleitende Theorien findet im Abschnitt „Forschungsdesign“ im Kapitel 5 statt.

---

<sup>1</sup> Gender Gap: „Mittel der sprachlichen Darstellung aller Genderidentitäten (...) auch jener, die abseits des gesellschaftlich hierarchischen Zweigeschlechtersystems existieren, welches nur von der Existenz von Frauen und Männern ausgeht“ (quix 2016: 92).

## 2.1. Imperiale Lebensweise

Der Begriff der imperialen Lebensweise ist in dem Buch „Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus“ (2017) von Brand und Wissen geprägt worden. Dessen Bedeutungsdimension bezieht sich auf die alltägliche Lebensweise einer zunehmenden Bevölkerungsschicht, welche überwiegend im Globalen Norden<sup>2</sup> beziehungsweise den kapitalistischen Zentren der Welt lebt. Jene Lebensweise werde durch übermäßigen Zugriff (Ausbeutung) auf gesellschaftliche Verhältnisse sowie natürliche Ressourcen andernorts (Globaler Süden/nicht kapitalistische Zentren) ermöglicht. Durch strukturelle Absicherung auf ökonomischer sowie individueller Ebene erscheint die auf Ungleichheits- und Ausbeutungsmechanismen beruhende Lebensweise jedoch als normal, wodurch diese weiter aufrechterhalten und reproduziert werde. Der Terminus imperial soll eine globale und ökologische Dimension jener Lebensweise ausdrücken (vgl. Brand, Wissen 2017: 43, 45):

Der (...) Begriff der ‚imperialen Lebensweise‘ verweist auf die Produktions-, Distributions- und Konsumnormen, die tief in die politischen, ökonomischen und kulturellen Alltagsstrukturen und –praxen der Bevölkerung im globalen Norden und zunehmend auch in den Schwellenländern des globalen Südens eingelassen sind. Gemeint sind nicht nur die materiellen Praxen, sondern insbesondere die sie ermöglichenden strukturellen Bedingungen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Leitbilder und Diskurse (ebd.: 44f).

Ein für die Forschungsarbeit besonders relevanter Aspekt ist jener der gesellschaftlichen Leitbilder und Diskurse. Brand und Wissen beziehen sich mit ihrem Konzept von Lebensweise auf den Theoretiker Gramsci Antonio und dessen Theorien von Hegemonie<sup>3</sup> sowie Alltagspraxen und Alltagsverstand. Als Beispiel führen die beiden Autoren das Konzept des Menschenbilds eines Homo Oeconomicus an, welches das Leben vieler Menschen in ihren alltäglichen Praxen bestimmt und sich zum Beispiel darin ausdrückt „[in] der Nutzung des Automobils, dem Traum vom eigenen Haus, dem Kauf von günstigen Unterhaltungs- und Kommunikationstechnologien“ (ebd.: 58). Die Attraktivität dieser

---

<sup>2</sup> Globaler Süden und Globaler Norden: „Diese beiden Begriffe sind nicht geographisch zu verstehen, sondern beschreiben verschiedene Positionen im globalen System. Der Globale Süden ist dabei politisch, gesellschaftlich und ökonomisch benachteiligt, der Globale Norden hingegen genießt gewisse Vorteile und Privilegien“ (quix 2016: 96).

<sup>3</sup> „Hegemonie kann die Vorherrschaft bestimmter Personengruppen und Denkmuster gegenüber anderen beschreiben. Dabei zeichnet sich diese Herrschaft nicht hauptsächlich durch Zwang und Gewalt aus, sondern durch ein pädagogisches Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten. Die herrschenden Personengruppen/Vorstellungen sind gesellschaftlich so dominant und beeinflussend, dass die Regierten trotz ihrer eigenen Vorstellungen im Einklang mit den vorherrschenden Gruppen/Vorstellungen stehen und nicht dagegen vorgehen“ (quix 2016: 96).

Lebensweise (materieller Wohlstand) verschleiert den Aspekt, dass dies ein herrschaftliches Verhältnis ist, welches an Wünschen und Begehren ansetzt und dadurch nicht als Herrschaft empfunden wird (vgl. ebd.: 58). Herrschaft im Konzept der imperialen Lebensweise bezieht sich auf neokoloniale Nord-Süd Verhältnisse, Klassen- und Geschlechterverhältnisse, rassistische Verhältnisse in Praxen des Konsums und der Produktion (vgl. ebd.: 46).

In dem Buch von Welzer „Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam“, bezieht sich dieser mit dem Begriff der mentalen Infrastrukturen auf ein ähnliches Konzept von (Alltags-) Handeln (geprägt durch den Alltagsverstand). Er meint damit ein Art indoktrinierten Dreiklang in den Köpfen vieler Menschen der (angehenden) kapitalistischen Zentren von „Fortschritt, Wohlstand und Wachstum“ (Unmüßig, Santarius 2011: 8) durch die Industrialisierung. Dies äußere sich in etwa durch „die Lust nach etwas Neuem, nach steigendem Einkommen, nach Besitz, nach immer exotischeren Urlaubsreisen (...) Karrierewünschen und Aufstiegsplänen im Job, ebenso in der Selbstfindungssuche nach dem ‚wahren ich‘ oder einer ‚höheren Erkenntnisstufe‘“ (ebd.: 7). Die meisten dieser Tätigkeiten und der Ursprung jener Wünsche und Begehren vollzieht und verbirgt sich jedoch im Unbewussten und ist über den Habitus organisiert – Welzer spricht von einer „tiefe[n] Industrialisierung“ (Welzer 2014: 64).

Ekardt schreibt in dem Buch „Wir können uns ändern. Gesellschaftlicher Wandel jenseits von Kapitalismuskritik und Revolution“ (2017) von einem ähnlichen Phänomen und bezeichnet dies als Normalitätsvorstellungen. Diese würden in einem meist schleichenden und unbewussten Prozess (Sozialisation) angenommen werden und als Orientierung an anderen Menschen und dem was „üblich“ ist fungieren. Typischerweise würden sie vielen Menschen gemeinsam sein, können aber von Mensch zu Mensch variieren oder sich auf einzelne Gruppen reduzieren, sind durch Organisationen geprägt, aber auch durch alltägliches Handeln von Individuen (vgl. Ekardt 2017: 66). Maßgeblich würden sie zu den Problemen und Herausforderungen gegenwärtiger Zeit beitragen:

Letztlich gehen der Klimawandel und die meisten Ressourcen- und Senkenprobleme auf viele kleine, für sich genommen scheinbar irrelevante Handlungen zurück, welche die meisten Menschen besonders in den Industriestaaten und in den Oberschichten der Schwellenländer jeden Tag vornehmen. Meist geschieht das, ohne besonders darüber nachzudenken, sei es beim Essen, beim Heizen, bei der Alltagsmobilität, bei der Urlaubsplanung oder auch bei größeren Entscheidungen wie der Wohnortwahl (ebd.: 22).

Den Autoren ist gemeinsam, dass trotz tiefer Verankerung dieser Vorstellungen und Lebensweise, diese jedoch nicht total seien. Unbehagen am Habitus beispielsweise durch unerreichbare Versprechen, dem Zwang zum Konsum und zerstörerischen ökologischen Auswirkungen kann zur Politisierung bestehender Verhältnisse führen und emanzipatorische Kräfte zur Suche nach Alternativen hervorrufen – und tut dies bereits (vgl. Brand, Wissen 2017: 60f). Hierfür sei es aber maßgeblich das bisher Unhinterfragte zu hinterfragen zu beginnen und andere Lebenspraktiken auszuprobieren, welche geänderte Lebens- und Wirtschaftsweisen vorleben und positive Visionen aufzeigen (vgl. Ekardt 2017: 114). Laut Welzer könne eine gesellschaftliche Transformation „die unsere Gesellschaft in eine nachhaltige Zukunft beamen und den Kollaps der Biosphäre verhindern soll“ (Unmüßig, Sanatarius 2011: 8) nur dadurch erwirkt werden, indem nicht nur nach technischen und politischen Lösungen gesucht werde, sondern eine sozial-psychologische und kulturelle Dimension miteinbezogen wird (vgl. ebd.: 8). Im Kontrast zu dem „rastlosen Begehren“ (ebd.: 9) brauche es Visionen und Geschichten die nicht nur in Abstraktion entworfen werden, sondern in dem Ausprobieren von konkreten – anderen – Lebensentwürfen münden und dadurch neue Identitäten geschaffen werden:

Denn das ‚business-as-usual‘ der uns allgegenwärtig umgebenden materiellen und institutionellen Infrastrukturen (Supermärkte, Autobahnen, Allverfügbarkeit und Leistungsdruck) haben eine ungeheure Macht, weil wir uns täglich in ihnen bewegen und sie deshalb zwangsläufig bejahen oder unterstützen. Erst wenn jede(r) für sich konkret lebt und erlebt, wie sie und er sich eigentlich wünschen zu leben, erst dann können sich die mentalen Infrastrukturen verändern (ebd.: 9).

## 2.2. Mechanistisches Weltbild

Mit der europäischen Aufklärung und dem Beginn des neuzeitlich-naturwissenschaftlichen Zeitalters im 16. und 17. Jahrhundert hat sich allmählich ein neues Weltbild etabliert: das mechanistische Weltbild. Der Mensch rückte ins Zentrum und galt als der Natur überlegen und von ihr getrennt. Mittels Wissenschaft und Technik – so die vorherrschende Überzeugung – könne die Welt rational und objektiv erfahrbar gemacht werden (vgl. Engelmann, Eradze, Hoffmann 2017: 54 und vgl. Knapp 2016: 31). Dieses Weltbild, übermittelt durch gesellschaftliche Strukturen, bestimme bis heute unser Denken, unsere Wahrnehmungen und Formen des (Zusammen-) Lebens:

Viele unserer geistigen Voreinstellungen stammen aus der Welt der Naturwissenschaften. Selbst wenn wir keinerlei Interesse an

naturwissenschaftlichen Erkenntnissen haben, ordnen wir unsere Wahrnehmung nach ihren Prinzipien. Mit dem Beginn des neuzeitlich-naturwissenschaftlichen Zeitalters im 16. Und 17 Jahrhundert wurden Denkstrukturen erschaffen, die unser Leben bis heute bestimmen. Wir gehen seither davon aus, dass die Welt ein rationalisierbares und objektivierbares Gefüge ist, das wir nach und nach mit all seinen Facetten wissenschaftlich erfassen können. Als Menschen leben wir in dieser oder auf dieser objektiven Welt, sind aber kein organischer Teil davon. Wir sind nur dann unmittelbar mit ihr verbunden, wenn wir mit physischen Kräften auf sie einwirken. Ansonsten stehen wir ihr beobachtend gegenüber. Mensch und Welt können sich zwar physisch beeinflussen werden aber grundsätzlich als getrennte Organismen betrachtet (Knapp 2016: 31f).

Diese Art der Erkenntnisgewinnung im Sinne eines mechanistischen Weltbilds und dem naturwissenschaftlichen Prinzip der Objektivität hat viele Errungenschaften hervorgebracht. Dennoch, so Knapp, würden diese Erkenntnisse nicht (mehr) ausreichen, um „all die ökologischen, ökonomischen, politischen und rechtlichen Probleme zu lösen, mit denen wir derzeit als Gesellschaft konfrontiert werden. Denn viele dieser Probleme sind gerade dadurch entstanden, dass wir das Gewebe der Wirklichkeit ausschließlich durch die Brille der Objektivität betrachtet haben“ (ebd.: 35).

Basierend auf den Erkenntnissen der Quantenphysik bestehe „das Gewebe der Welt“ nicht aus einzelnen mess- und beobachtbaren Teilchen, sondern aus Materie, welche zugleich Teilchen und Welle ist und sein kann und daher nicht objektiv erfassbar ist (vgl. ebd.: 77). Ein (ausschließlich) mechanistisches Weltbild sei demnach nicht mehr zeitgemäß, stattdessen soll ein Weltbild in den Vordergrund treten, in welchem alles mit allem verbunden ist (siehe Kapitel 12.3. Radical Interconnectedness): „Quantum research has overturned the 17th century mechanistic paradigm of ‚world as a machine‘ within which phenomena are to be understood by reducing them to their parts. Instead, a world of radical interconnectedness is revealed - of parts and wholes deeply embedded within each other and in dynamic and unfolding relationship“ (Selby 1999: 125). Basierend auf diesem Ansatz würde ein veränderter Zugang seitens Menschen der Mitwelt gegenüber entstehen, der anstatt auf Ausbeutung auf einer Wahrung allen Lebens beruhe:

Und dieses Gefühl der Verbundenheit hat eine Konsequenz, nämlich dass man Verantwortung entwickelt für das und für die Aufrechterhaltung dessen, was man zum Überleben braucht. Dann beginnt man eben, das Leben nicht mehr in seine Einzelteile zu zerlegen, um seiner individuellen Wissbegierde nachzugehen, sondern dann versucht man, es in seiner Komplexität zu verstehen, um Bedingungen zu schaffen, damit dieses Leben auch weiterleben kann (Kockert 2017: 16 zit. n. Hüther 2008).

### 2.3. Gesellschaftlicher Wandel

We are living in a period of human and Earth history that is in a state of radical transformation. Some of the habitual patterns that we have inherited have become dysfunctional for our present circumstances. We are being driven, by necessity, to devise new patterns for living to survive in a manner that gives us a sustainable quality of life (O’Sullivan 2002: 9).

Bezugnehmend auf dieses Zitat und angesichts globaler Herausforderungen, wie in der Einleitung geschildert, wird ein Plädoyer für Transformation immer bedeutender beziehungsweise konkreter Handlungsbedarf wesentlich. Vor allem im Kontext Internationaler Entwicklung stellt sich die Frage wie Veränderungsmaßnahmen im globalen Maßstab gestaltet sein sollen/müssen, um einen Kollaps zu vermeiden. Eine allgemeine Definition (im Sinne der kritischen Theorie) umfasst folgende Definition von Transformation als:

(...) ‚fundamentale Veränderung (*shift*), die Werte und Routineverhalten hinterfragt und herausfordert sowie vormalige Perspektiven verändert, um Entscheidungen und Entwicklungspfade rationaler zu machen‘. Sie bezieht sich ‚auf Veränderungen der systemischen Eigenschaften von Gesellschaften und umfasst soziale, kulturelle, technologische, politische, wirtschaftliche und rechtliche Veränderungen‘ (Brand, Wissen 2017: 29 zit. n. Nalau, Hadmer 2015: 351, zit. n. Driessen et al. 2013: 1).

Die Umsetzung jener theoretischen Deklarierungen und Bestrebungen für Transformation würden in der Praxis jedoch zumeist innerhalb bestehender Strukturen ausgeführt werden, blieben auf das Institutionensystem fixiert und würden auf eine „Einsicht der Eliten“ (ebd.: 37) vertrauen. Diese Bestrebungen seien jedoch lediglich eine Art Symptombekämpfung, wodurch tief verankerte Problem- und Krisenursachen unterbelichtet beziehungsweise nicht beachtet blieben (vgl. Decker et al. 2017: 9 vgl. Ziai 2004). Das Verständnis von gesellschaftlichem Wandel und sozial-ökologischer Transformation in der vorliegenden Arbeit, bezieht eine Transformation ebensolcher zugrundeliegenden (herrschaftlichen, dominierenden) Strukturen mit ein.

Als Ausrichtung welcher Art von Transformation beziehungsweise in welche Richtung diese gehen soll oder könnte, kann das Konzept „des guten Lebens für alle“ als Orientierung herangezogen werden. Zentral ist hierbei, dass „die Zumutungen und Ausgrenzungen, die Ansprüche der Mächtigen und Reichen, aber eben auch die vielfältigen Privilegien großer Bevölkerungsteile in den wohlhabenden Ländern kritisch reflektiert [werden –Anm. d. Verf.]“ (Brand, Wissen 2017: 37). Das Gute Leben für alle umfasst keine genaue

Definition, sondern soll ein offenes Konzept bleiben. Dennoch rahmt die Vision eine gewisse Vorstellung von einer „realistische[n] Utopie eines friedlichen und solidarischen Zusammenlebens aller Menschen in respektvollem Umgang mit der Biosphäre“ (Decker et al. 2017: 95). Sie verfolgt neue Modi und Logiken gesellschaftlicher Organisation, wie zum Beispiel andere Formen von Existenzsicherung als Erwerbsarbeit oder gemeinnützige Sorgearbeiten (vgl. Brand, Wissen 2017: 33, 41 vgl. Haug 2011, Winker 2015). Ein „Gutes Leben für alle“ basiere auf Prinzipien wie Solidarität und Gemeinschaftsorientierung und beschreibt einen Prozess, der sozial-ökologisch nachhaltig, fair und solidarisch gestaltet sein soll und darauf aufbauend veränderte Produktions- und Lebensweisen hervorbringe (vgl. Brand, Krams 2018: 18f, 24 vgl. Kallis 2011). Zusammenfassend lehnt sich diese Forschungsarbeit an folgende Definition eines „guten Lebens für alle“, welche als Rahmung des Verständnisses für gesellschaftlichen Wandel und sozial-ökologischer Transformation in der vorliegenden Arbeit dient:

Ein gutes Leben für alle beschreibt eine globale Gesellschaft, in der Menschen das eigene Leben genießen, ohne dabei andere daran zu hindern, ihr Leben ebenso frei zu gestalten. Eine ausbeutungsfreie Gesellschaft auf Augenhöhe und in Solidarität mit ihrer natürlichen Mitwelt. Das eigene Alltagshandeln nach ökologischen und sozialen Kriterien auszurichten gehört dabei ebenso dazu wie jene Strukturen zu verändern, die Ausbeutung, Ungleichheiten oder Naturzerstörung absichern (Decker et al. 2017: 90).

#### 2.4. Rolle von Bildung?

Bezugnehmend auf den vorangegangenen Themenkomplex stellt sich die Frage, welche Rolle Bildung vor dem Hintergrund der vorherrschenden Strukturen und dem Horizont von Transformation einnimmt und einnehmen kann. Denn Bildung kann mehrere Positionen einnehmen und beispielsweise zu einer Aufrechterhaltung und Reproduktion gegebener Verhältnisse beitragen als auch zu Loslösung und Emanzipation von ebendiesen (siehe Begriffsdefinition radikal-transformative Bildung Kapitel 10.1.).

In dem Dossier „Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert“ (2017) erarbeitete ein Wissenschaftler\_innen-Kollektiv Kennzeichen und Auswirkungen einer imperialen Lebensweise auf verschiedene Bereiche des sozialen Lebens. Ein Kapitel thematisiert die Rolle von Bildung und Wissen in jenem System: „...denn sie wissen nicht, was sie tun? Wissen und Bildung in der imperialen Lebensweise“. Schule und Universität gelten demnach als wesentliche Sozialisationsinstanz in der Gesellschaft (neben Familie), welche die Weltsicht und

Denkweise der Absolvierenden maßgeblich prägen. Deshalb sei es von besonderer Bedeutung zu analysieren was, wie und vor allem wessen Wissen (von wem) erlernt wird. In diesem Zusammenhang (wessen Wissen) wird von einem dominanten modernen, westlichen und *weißen*<sup>4</sup> Wissen gesprochen, welches zur Ausweitung und Aufrechterhaltung der imperialen Lebensweise beitrage (vgl. Engelmann, Eradze, Hoffmann 2017: 48). Das Konzept von Schule und Wissensvermittlung, die sogenannte „Verschulung der Gesellschaft“ (ebd.: 49 zit. n. Osterhammel 2009: 1131), war ein europäisch-nordamerikanisches Programm des frühen 19. Jahrhunderts und wurde in verschiedene Weltregionen expandiert – und mit ihr das Ideal von westlichen Werten und Praktiken (vgl. ebd.: 49).

Die Autorinnen des Beitrags betonen auch positive Aspekte von Bildung und das ihr innewohnende kritisch-emanzipatorische Potenzial und der Möglichkeit von Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung (vgl. ebd.: 48), dennoch betonen sie die zumeist tief eingeschriebenen und zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse<sup>5</sup>. So gelte vor allem Schule als Disziplinierungsverfahren der Gesellschaft in welcher die Menschen zu „Tugenden“ wie Erwerbsfleiß, Zeitdisziplin, Ordnung und frühem Aufstehen erzogen werden (vgl. ebd.: 51 vgl. Conze 1972, Thompson 1967) sowie ein Weltbild vermittelt wird, das von Leistung, Wettbewerb und Hierarchien durchzogen ist (vgl. ebd.: 51). Dies seien allesamt Voraussetzungen für Erwerbsarbeit am Arbeitsmarkt in einer (globalisierten) kapitalistischen Weltwirtschaft:

---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung *weiß* steht für „politische und soziale Konstruktionen, die in der rassistisch geprägten Gesellschaft zu Diskriminierung und Privilegien führen. Weiß wird explizit benannt, um die dominante Position zu kennzeichnen, die sonst meist unausgesprochen bleibt“ (Decker et al. 2017: 97).

<sup>5</sup> Macht(-verhältnisse/-strukturen): „(...) Menschen, die durch ihre besonderen Privilegien (*weiß* /männlich / nicht-,behindert‘ / heterosexuell etc.) eine Überlegenheit und mehr Chancen haben und damit in einer machtvolleren Position gegenüber weniger privilegierten Menschen stehen (...) Es [gibt] ökonomische, soziale, situative, rechtliche, politische etc. Macht, die auf institutioneller (z.B. Gesetze, Arbeitsmarkt), zwischenmenschlicher (z.B. Mobbing, sexuelle Belästigung) und ‚kulturell‘-gesellschaftlicher Ebene (z.B. Normen, Werte, Werbung, Film) wirkt. Ungleiche Machtverhältnisse führen zu Bevorteilung (Privilegierung) und Benachteiligung (Diskriminierung), wie Sexismus, Rassismus, Ableismus, Klassismus“ (quix 2016: 97).

Schulbildung eröffnet neue Horizonte und die Hoffnung auf vielfältige Lebenschancen. Sie bildet aber auch Funktionseleiten und Hierarchien aus, diszipliniert das ‚Humankapital‘ und erzieht zu Wettbewerb. Als Sozialisationsinstanz begleitet sie Kinder und Jugendliche bis zu eineinhalb Jahrzehnte lang. Sie erwirkt dabei bestimmte Haltungen: Geisteshaltungen, Körperhaltungen, Haltungen zu sich selbst und zur Welt. Im modernen Schulsystem sind diese Haltungen an das Funktionieren in der Arbeits- und Konsumgesellschaft angepasst, nicht an das kritische Reflektieren der imperialen Voraussetzungen dieser Gesellschaftsform. Gleichzeitig vermittelt die Schule stets aufs Neue die Vorstellung, dass das so ganz ‚normal‘ und kaum anders möglich ist. So fördert die Institution Schule die Ausweitung und Festigung der imperialen Lebensweise (ebd.: 52).

Des Weiteren etabliert sich heutzutage ein zunehmender Druck auf Individuen, um mit dem rasanten Tempo gegenwärtiger ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen mitzuhalten, weshalb eine „Angst vor dem eigenen Ungenügen“ (ebd.: 52 zit. n. Bauman 2016: 60) zunimmt und eine permanente Selbstoptimierung – „mehr Fleiß, mehr Fitness, mehr Motivation“ (ebd.: 52) immer wichtiger erscheint. Kritisches Denken und das Wissen um dieses System sowie jener Lebensweise, welche dieses System weiter reproduziert und manifestiert, sind nicht erwünscht. Dennoch wohnt Bildung das Potenzial für Emanzipation und Transformation inne, welches in vorliegender Arbeit näher betrachtet wird.

### 3. Zusammenfassung

Dieser im vorangegangenen Kapitel eröffnete Themenkomplex soll eine Einordnung zugrundeliegender Theorien und Annahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ermöglichen. Folgende Zusammenfassung ebendieser Kontextblöcke soll ferner als Ausrichtung für weiterführende Ausführungen der Forschungsarbeit dienen.

Ausgehend von dem Konzept der imperialen Lebensweise nach Brand und Wissen, welche tief in Alltagsverstand und –praxen eingeschrieben ist und dadurch reproduziert wird, geht die Arbeit der Frage nach, inwiefern achtsamkeitsbasierte Pädagogik eine emanzipatorische Kraft darstellen kann, um zu einer **Sichtbarmachung und Überwindung** jenes Habitus sowie zugrundeliegender dominierender/herrschaftlicher Strukturen beitragen zu können.

Weiters stellt sich bezugnehmend auf Welzers Theorie der mentalen Infrastrukturen sowie Ekardts Begriff der Normalitätsvorstellungen die Frage, inwiefern eine

achtsamkeitsbasierte Pädagogik zu einer **Gestaltung von Lebensentwürfen abseits „befahrener Straßen“** beitragen kann oder ob sich dieser Bildungsansatz im (gleichbleibenden) Rahmen der gegenwärtigen (sich-selbst-optimierenden) Gesellschaftsordnung bewegt.

Im Kontext der Ausführungen eines mechanistischen Weltbilds bezieht sich das Interesse der Arbeit des Weiteren auf die Thematik, inwiefern achtsamkeitsbasierte Pädagogik in Zusammenhang mit einem **veränderten (holistischen) Weltbild im Sinne radikaler Verbundenheit** steht und inwieweit dieser Ansatz ein Beitrag für tiefgehende gesellschaftliche Veränderung, orientiert an dem Leitbild eines „guten Lebens für alle“, sein kann.

Zusammenfassend geht aus den Themenkomplexen der Kontextualisierung hervor, welche zentrale Rolle Bildung einnehmen kann hinsichtlich einer **Aufrechterhaltung und Reproduktion** und/oder **Loslösung und Emanzipation** von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Diesbezüglich wird in der Forschungsarbeit der Frage nachgegangen, inwiefern achtsamkeitsbasierte Pädagogik ebensolchen herrschaftlichen Strukturen eingeschrieben ist und diese reproduziert und/oder inwiefern der Ansatz der Achtsamkeit das Potenzial hat mit diesen zu brechen und Alternativen zu schaffen.

## FORSCHUNGSDESIGN

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign der Arbeit näher erläutert. Zunächst ist die übergeordnete Forschungsfrage angeführt, welche das Forschungsinteresse rahmt, gefolgt von zwei spezifizierenden Unterfragen. Nachstehend werden forschungsleitende Theorien zugrundeliegender Paradigmen dieser Arbeit deklariert. Im anschließenden Kapitel wird die methodologische Vorgehensweise angeführt und begründet, bezüglich der Wahl methodischer Erhebungsverfahren (Triangulation), der Fallauswahl zur Erhebung der Daten (Sampling) sowie des Auswertungsverfahrens der Erhebungsdokumente (qualitative Inhaltsanalyse). Im Abschnitt „Methodik“ werden die drei unterschiedlichen methodischen Zugänge einzeln erläutert, welche eine teilnehmende Beobachtung, Website-Analysen und Expert\_innen-Interviews umfassen. Abschließend findet eine kritische Reflexion bezugnehmend auf ebendiese Methoden sowie der Forscherinrolle im Forschungsprozess statt.

### 4. Forschungsfrage(n)

Das Kerninteresse und der thematische Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit beziehen sich auf nachfolgende übergeordnete Forschungsfrage sowie spezifizierende Unterfragen:

Übergeordnete Forschungsfrage:

- **Inwiefern kann achtsamkeitsbasierte Pädagogik im Sinne radikal-transformativer Bildung zu gesellschaftlichem Wandel beitragen?**

Spezifizierende Unterfragen:

- Welche **Aspekte** charakterisieren **radikal-transformative Bildung** und inwiefern kann achtsamkeitsbasierte Pädagogik diesen zugeordnet werden?
- Welche **Qualitäten** kennzeichnen **achtsamkeitsbasierte Pädagogik** und inwiefern können diese als Beitrag für gesellschaftlichen Wandel gelten?

Diese Fragen beziehen sich auf den Kontext achtsamkeitsbasierter Bildungsansätze „im Westen“, insbesondere auf österreichische (Bildungs-) Initiativen. Der Fokus liegt auf einer generellen Sichtung des Feldes beziehungsweise einer Metaanalyse, im Kontrast zu einer Konkretisierung und Bezugnahme auf (altersspezifische) Zielgruppen. Der Terminus „gesellschaftlicher Wandel“ ist in Anlehnung einer sozial-ökologischen Transformation zu

verstehen, orientiert an dem Leitbild eines „guten Lebens für alle“. In den nachfolgenden Teilkapiteln dieses Abschnitts werden zugrundeliegende Perspektiven beziehend auf diese Fragen erläutert sowie die methodologische Vorgehensweise und gewählte Methodik zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) angeführt und begründet.

## 5. Forschungsleitende Theorien

In diesem Unterkapitel werden zugrundeliegende Paradigmen der Arbeit vorgestellt, um forschungsleitende Perspektiven zur Bearbeitung des Forschungsthemas zu deklarieren.

### 5.1. Kritische Theorie

Eine Metatheorie der vorliegenden Arbeit ist die Kritische Theorie, welche sich im 20. Jahrhundert als intellektuelle Bewegung in Deutschland etabliert hat. Bedeutende Vertreter der ersten Generation sind Horkheimer, Adorno, Fromm und Marcuse. Theoretische Bezugspunkte lassen sich unter anderem auf Marx, Weber und Freud zurückführen (vgl. North 2017: 77).

Zentrales Element ist das Streben nach Emanzipation der Menschen von unterdrückenden gesellschaftlichen Verhältnissen, weshalb gesellschaftliche Strukturen und Prozesse im kritischen Fokus der Theorie stehen (vgl. ebd.: 77). Abgeleitet aus der Psychoanalyse übernimmt die Kritische Theorie die Annahme, dass die menschliche Psyche (als immanente, unbewusste Sphäre) sowohl „eine Quelle der Macht [ist], um die Fesseln der sozialen Unterdrückung zu binden oder eventuell sogar zu lösen, als auch eine Ursache der Struktur überhaupt, deren Erkenntnis Unterdrückung und Befreiung erklären kann“ (ebd.: 77). Ontologische Annahmen beziehen sich darauf, dass die Realität geformt ist von sozialen, politischen, kulturellen, ökonomischen, ethischen und geschlechtlichen Faktoren. Diese Faktoren prägen wiederum gesellschaftliche Strukturen, welche als real, natürlich und unveränderbar angenommen werden (Guba, Lincoln 1994: 110). Die Epistemologie der kritischen Theorie umfasst die Annahme, dass Wissen und Erkenntnis stark mit subjektiven Werten zusammenhängen und von diesen beeinflusst werden, weshalb diese in methodologischer Konsequenz nicht objektiv erfasst werden können, sondern in dialogischem/dialektischem Austausch ergründet werden müssen (vgl. ebd.: 110).

Tabelle 1: <b>Übersicht zu Positionen der kritischen Theorie</b> (vgl. Kraler, Ataç 2015: 18)	
Hauptakteure	Gesellschaftliche (nationalstaatliche und internationale) Akteure, die Klasseninteressen vertreten
Hauptprobleme	Ungleiche Entwicklung, Imperialismus, Ausbeutung und soziale Kämpfe
Akteursbild	Die Akteure verfolgen aufgrund des „stummen Zwangs der Verhältnisse“ ihre ökonomischen Interessen
Hauptprozesse	Streben nach ökonomischer Dominanz

## 5.2. Post-Development

Die zweite Metatheorie bezieht sich auf den Post-Development Ansatz. Ab den 1990er Jahren wurde diese Denkschule zunehmend bekannt, geprägt von Vertreter wie Sachs, Esteva, Escobar und Rahnama (vgl. Ziai 2014: 405).

Zentral ist dem Ansatz, dass dieser eine Fundamentalkritik am vorherrschenden Entwicklungsparadigma übt und dieses gänzlich zurückweist. Anstelle der Vorstellung von Entwicklung sollen Alternativen *zu* Entwicklung gesucht werden (vgl. ebd.: 405). Zugrundeliegende Kritikpunkte umfassen die Auffassungen, dass Entwicklung (und das propagierte Entwicklungsparadigma nach dem Zweiten Weltkrieg) eine Ideologie des Westens sei und als Unterdrückungsinstrument fungiere. Es sei ein eurozentristisches und hierarchisierendes Konstrukt (vgl. ebd.: 404f). Weiters wird kritisiert, dass eine “kulturimperialistische Ökonomisierung der Welt und die Entwertung traditioneller Praktiken und traditionellen Wissens” (ebd.: 408) stattfinde und herrschafts- sowie gewaltförmige Praktiken legitimiere (vgl. ebd.: 409).

[D]evelopment (...) was an ideology that was born and refined in the North, mainly to meet the needs of the dominant powers in search of a more ‘appropriate’ tool for their economic and geopolitical expansion (...) the ideology helped a dying and obsolete colonialism to transform itself into an aggressive – even sometimes an attractive – instrument able to recapture new ground (Ziai 2014: 406 zit. n. Rahnama 1997b: 379).

Tabelle 2: Unterschiedliche Inhalte des Begriffs der „Entwicklung“ im Post-Development (vgl. Müller 2014: 410)	
„Entwicklung“ als ...	Konkreter Bezugspunkt
Ideologie des Westens	Versprechen auf Wohlstand des kapitalistischen Westens an den Süden
Gescheitertes Projekt	Auf Verallgemeinerung des westlichen Gesellschaftmodells ausgerichtete Praktiken
Hierarchisierendes Konstrukt	Herabsetzung von Gesellschaften und Kulturen anhand eines universellen und eurozentristischen Maßstabs
Kulturimperialismus	Ausbreitung ökonomischer Rationalität und Entwertung traditionellen Wissens und traditioneller Praktiken
Herrschaftslegitimation	Rechtfertigung von Machtverhältnissen und Interventionen auf der Basis von Experten wissen über gesellschaftliche Veränderung

Forderungen des Post-Development Ansatzes beziehungsweise Alternativen zu Entwicklung umfassen „Rückgriff[e] auf kulturelle Traditionen (...) ökonomische Praktiken jenseits des formellen Sektors, des Weltmarkts und kapitalistischer Produktionsverhältnisse, politischen Praktiken jenseits von Staat und Parteien sowie Wissensformen jenseits der ‚westlichen‘ Wissenschaft“ (Ziai 2014: 410).

## 6. Methodologie

Die methodologische Vorgehensweise dieser Arbeit weist einen prozesshaften, zirkulären Charakter auf, in welchem sich das Forschungsthema sowie Erhebungsmethoden im Verlauf des Arbeitsprozesses konkretisiert haben. In Anlehnung an Dannecker und Englert (2014) wird dieser Prozess beschrieben als eine „Art Dialog mit den Daten“ (ebd.: 10), in welchem eine „gewisse Offenheit unabhkömmlich ist, neue, bisher nicht bewusste Zusammenhänge und Fragestellungen wahrzunehmen (...) [um] sich auf eine Änderung der Forschungsfrage und/oder des Forschungsdesigns einzulassen, wenn sich dies als notwendig erweist“ (ebd.: 10). So haben sich auf Basis einer Literaturrecherche zu Beginn des Forschungsprozesses die Forschungsfragen sowie methodische Überlegungen laufend verändert und adaptiert.

Ein öffentlicher Event zum Thema (Symposium: Pädagogik der Achtsamkeit) führte zu einer erneuten Ausrichtung der Datenerhebungsmethoden. Es wurde eine Beobachtung durchgeführt und Kontakte zu Interviewpartner\_innen konnten generiert werden. Eine Website-Analyse mehrerer Websites wurde als dritter methodischer Zugang gewählt, um das Forschungsthema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und beantworten zu können. Nachfolgend werden Bestandteile des Prozesses einzeln erläutert sowie anschließend kritisch reflektiert.

### 6.1. Triangulation

Für die Bearbeitung des Forschungsinteresses und der Beantwortung der Forschungsfragen wurde der methodologische Zugang der Triangulation gewählt. Durch die Anwendung verschiedener Methoden zur Datengewinnung kann die Perspektive auf das Forschungsfeld erweitert und somit eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht werden. Die gewählten methodischen Vorgehensweisen sind eine teilnehmende Beobachtung, Website-Analysen sowie Expert\_innen-Interviews. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und Brunner (2006) wurden die Erhebungsdokumente analysiert und einem deduktiven Kategorienraster (abgeleitet aus dem theoretischen Teil der Arbeit) zugeordnet.

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen (...) durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) kann ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre (Flick 2010: 281 zit. n. Flick 2008b: 10).

### 6.2. Sampling

Die Entscheidung der Fallauswahl (Sampling) zur Erhebung der Daten basierte zunächst auf einer generellen Sichtung des Forschungsfeldes via Literaturrecherche. So konnte vor allem eine Übersicht über Akteur\_innen österreichischer (Bildungs-) Initiativen hergestellt werden, welche einen Bezug zu Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik aufweisen (jedoch in sehr unterschiedlicher Ausprägung, siehe Methodenreflexion Kapitel 8.1.). Da die Schwerpunktsetzung des Achtsamkeitsansatzes in den Fällen jedoch unterschiedlich ist, wurde als weiteres Auswahlkriterium darauf geachtet, jene Initiativen auszuwählen, welche einen (radikal) transformativen Bildungsansatz verfolgen.

Ein direkter Zugang zum Feld erfolgte durch die Teilnahme an einem öffentlichen Event zum Thema. Mittels teilnehmender Beobachtung konnte so ein Eintauchen in das Forschungsfeld auf direkter, praktischer Ebene ermöglicht werden. Es erschloss sich dadurch der Kontakt zu zwei Interviewpartner\_innen und somit ein weiterer Zugang zum Feld. Der Zugang zu dem dritten Interviewpartner basierte auf einem persönlichen Kontakt. Bei der Auswahl der Fälle wurde darauf geachtet, dass heterogene Zugänge und Perspektiven zum Forschungsthema vorhanden sind, um eine möglichst facettenreiche Erfassung zu gewähren im Sinne von extremen, typischen und kritischen Stichproben (vgl. Merrens 2017: 291 vgl. Paton 1990: 169ff).

### 6.3. Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren der erhobenen Daten basierte auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse. Textpassagen der Analysedokumente wurden mittels dem digitalen Auswertungssystem Atlas.ti kodiert und anschließend einem deduktiven Kategorienraster (siehe Ausführungen weiter unten) zugeordnet. Dieses Verfahren orientierte sich an der Grundtechnik nach Mayring und Brunner (2006), um „die Grundform des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen“ (Mayring 2010: 602). Weiters bezieht sich die Inhaltsanalyse – in Abgrenzung zu literaturwissenschaftlicher Textanalyse – auf zusätzliche Kriterien, um den Gesamttext in ein Kommunikationsmodell einzuordnen, wie beispielsweise: „der/die Autorin des Textes, der sozio-kulturelle Hintergrund, die textproduzierende Situation, der/die Adressat/in des Textes und letztlich auch die Inhaltsanalytiker/in selbst“ (ebd.: 603).

Das Textmaterial wurde anhand vorab deduktiv gebildeter Kategorien strukturiert und systematisiert (vgl. ebd.: 602) um eine „regelgeleitete Interpretation“ (ebd.: 603 vgl. Mayring 2002) zu ermöglichen. Wichtige Prinzipien dieses Verfahrens umfassen zusammengefasst eine regelgeleitete Zuordnung der Codes zu den Kategorien, um freie Interpretationen zu vermeiden. Die Durchführung von Rückkoppelungsschleifen in der Festlegung der Kategoriendefinition während des Forschungsprozesse sowie eine Überprüfung der Übereinstimmung der Kategorienzuordnung in einem zweiten Analysedurchlauf (vgl. ebd.: 603f) wurden ebenso beachtet.

Der Kategorienraster zur Bearbeitung der Analysedokumente wurde aus dem zuvor erarbeiteten Theorieteil abgeleitet und es wurden vier Metakategorien definiert. Diese beziehen sich auf wesentliche Charakteristika von radikal-transformativer Bildung, welche

in den Rubriken **Sichtbarmachung und Hinterfragung, Reproduktion und Aufrechterhaltung, Loslösung und Emanzipation** zusammengefasst sind. Als auch Qualitäten von Achtsamkeit beziehungsweise achtsamkeitsbasierter Pädagogik, welche in der Kategorie **Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)** angeführt sind. Die Kodierregeln für das Zuordnungsverfahren der Codes setzen sich aus Themenblöcken zusammen, welche die jeweilige Kategorie definieren. Demzufolge wurden Textpassagen des Analysematerials kodiert und je nach Themenblock den Kategorien zugeordnet. Kritisch ist anzumerken, dass eine eindeutige Zuordnung teils nicht gegeben war und infolgedessen eine mehrfache Zuordnung der Codes zu den Kategorien erfolgte. Außerdem wurden manche Themenblöcke (Kodierregeln) auf Basis des Analysematerials um induktive Kriterien erweitert (siehe Methodenreflexion Kapitel 8.1.). Der Kategorienraster ist dem Anhang beigefügt.

## 7. Methodik

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, basiert die Erhebung des Forschungsinteresses auf drei verschiedenen Methodenzugängen, welche anhand des digitalen Datenauswertungssystems Atlas.ti kodiert und einem Kategorienraster zugeordnet wurden. Nachstehend werden die drei methodischen Zugänge einzeln angeführt und näher erläutert.

### 7.1. Teilnehmende Beobachtung

Eine teilnehmende Beobachtung erfolgte an dem öffentlichen Event „Symposium: Pädagogik der Achtsamkeit“, welches am 22. Jänner 2019 in Wien am Campus des Alten AKH von 14 bis 19 Uhr stattfand. Aufgrund des öffentlichen Eventcharakters konnte eine verdeckte teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden. Wie bereits in der Fallauswahl genannt, wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewählt, um eine praktische Sichtung des Feldes zu erlangen und um eine erweiterte Perspektive der Erhebung und Beantwortung des Forschungsvorhabens zu ermöglichen. Die Vorgehensweise basierte auf dem Grundprinzip einer offenen Herangehensweise, um Geschehnisse und Aktionen zu beobachten und zu reflektieren, jedoch möglichst nicht auf diese einzuwirken (vgl. Kohler: 22 vgl. Girtler 2001: 65). Hierfür wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt, dessen Struktur sich an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) orientiert (siehe Anhang) und folgende vier Rubriken umfasst (vgl. ebd.: 50):

- Beobachtung: Dokumentation der Vorgänge im Feld
- Kontextinformationen: Informationen außerhalb der aktuellen Beobachtung
- Methodische und Rollenreflexion: Konsequenzen des Beobachteten für den weiteren Forschungsprozess
- Theoretische Reflexion: theoretisierende Interpretation des Beobachteten betreffend

## 7.2. Website-Analyse

Die Wahl einer Website-Analyse zur Erhebung von Daten für das Forschungsinteresse begründet auf einer erweiterten Perspektive zur Sichtung des Feldes, durch eine distanzierte Analyse von textbasiertem Material. Im Gegensatz zu den Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Expert\_innen-Interviews, ist der Zugang zum Feld nicht von externen Faktoren abhängig, sondern kann in unabhängiger Weise auf verschiedene Akteur\_innen des Feldes online Bezug nehmen beziehungsweise diese analysieren.

Die Auswahl der Websites basierte maßgeblich auf der Literaturrecherche und bezieht sich auf österreichische (Bildungs-) Initiativen, welche einen (radikal) transformativen (Bildungs-) Ansatz verfolgen und in Verbindung mit Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik gebracht werden können. Auf Basis eines Fragenkatalogs (siehe Anhang) wurden nachstehende Websites erst analysiert und die zusammengetragenen Textpassagen mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und dem Kategorienraster zugeordnet.

- Schule im Aufbruch: <https://www.schule-im-aufbruch.at/>
- Teach for Austria: <https://www.teachforaustria.at/>
- Neustart Schule: <https://neustart-schule.at/>
- Achtsamkeits-Akademie: <https://www.achtsamkeits-akademie.at/>
- Masterlehrgang Achtsamkeit: <https://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick/achtsamkeit-in-bildungsberatung-und-gesundheitswesen.html>

## 7.3. Expert\_innen-Interviews

Der dritte methodische Baustein umfasst leitfadengestützte Expert\_innen-Interviews. Diese Methode wurde herangezogen, um weitere Perspektiven aus der Sicht von „im Feld stehender Personen“ zu erhalten. Die Gesprächs- beziehungsweise Interviewführung

orientierte sich an einem semistrukturierten Leitfaden (siehe Anhang). Kennzeichnend für diese Form der Interviewführung ist, dass die Themen- beziehungsweise Fragenpalette festgelegt beziehungsweise vorstrukturiert ist (vgl. Dannecker, Vossemer 2014: 158), jedoch einen offenen Verlauf des Interviews zulässt, indem „Themenfolge, Frageformulierung und Zeiteinteilung an die konkrete Interviewsituation angepasst wird“ (ebd.: 154). Ein Leitfaden charakterisiert sich durch eine Konkretisierung von Forschungsfragen in Leitfragen, welche wiederum in Interviewfragen übersetzt werden:

Während Forschungsfragen das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse formulieren (...) konkretisieren Leitfragen, welches Wissen bzw. welche Informationen in der Datenerhebung generiert werden soll(en) (...) Interviewfragen dienen dazu, die InterviewpartnerInnen anzuregen, ihre Erfahrungen zu einzelnen Aspekten der in den Leitfragen verdichteten Zusammenhänge mitzuteilen (ebd.: 159).

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert und dem deduktiven Kategorienraster zugeordnet. Die Auswahl der Interviewpartner\_innen basierte auf dem Prinzip ein möglichst umfassendes Bild der Forschungsthematik zu generieren. Diesbezüglich wurde darauf geachtet, dass die interviewten Personen in einem der spezifischen Interessensgebiete der Arbeit (radikal-transformative Bildung und achtsamkeitsbasierte Pädagogik) Expert\_innen sind. Sie beziehen sich also einerseits auf den pädagogischen Bereich (im Kontext von transformativen Lehr- und Lernprozessen) und/oder andererseits auf den Bereich Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik.

## 8. Kritische Reflexion

Nachfolgend ist die kritische Auseinandersetzung bezüglich der angewandten Methoden, des Auswertungsprozesses als auch der eigenen Forscherinposition angeführt. Verbesserungsoptionen und blinde Flecken sowie mögliche Auswirkungen derer auf das Analyseergebnis werden kritisch reflektiert.

### 8.1. Methodik

Im folgenden Abschnitt findet eine kritische Reflexion der Methodologie als auch der Methoden an sich statt. Zunächst kann der Zugang der Triangulation und somit der Wahl dreier verschiedener Erhebungsmethoden einerseits als perspektivische Erweiterung zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) gesehen werden, andererseits auch als Erschwernis

in der Vergleichbarkeit der Daten. So leiten sich aus der Beobachtung beispielsweise praxisbezogene Erkenntnisse ab und aus der Website-Analyse gehen theoretische Daten hervor. Die Interviews eröffneten wiederum eine weitere Perspektive auf das Forschungsfeld. Zusammengefasst steigert dies die Komplexität der Bezugnahme der Daten aufeinander und trotz einer breiten Sichtung des Feldes, besteht die Gefahr einer nur unzureichenden, sprich oberflächlichen Betrachtung durch die einzelnen Methoden. Generell ist anzumerken, dass die Ergebnisse der Forschungsarbeit nur einen Einblick in die Thematik darstellen und kein repräsentatives Gesamtbild hinsichtlich der Diskussion/Forschungsthematik bietet.

Weiters ist anzumerken, dass trotz eines regelgeleiteten Verfahrens der Zuordnung der Codes zum Kategorienraster, dennoch die Gefahr einer subjektiven und interpretativen Zuordnung besteht, aufgrund dessen, da sich die Kodierregeln auf Themenblöcke beziehen und beispielsweise nicht auf klar rückführbare, konkrete Zahlen oder Fakten. Es wurde versucht das Wording der Codes an dem Analysematerial zu orientieren, dennoch wurden manche Bezeichnungen durch eigene Formulierung geprägt und somit ist eine Verzerrung der Bedeutungsinhalte der Codes nicht auszuschließen. Manche Codes wurden außerdem mehrfach, also verschiedenen (auch konträren) Kategorien zugeordnet, da keine eindeutige Zuordnung möglich war. Teilweise wurden Codes nicht in die Endauswertung aufgenommen, da sie aufgrund einmaliger Nennungen als nicht relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet wurden. Dennoch sind alle Codes im Auswertungsprotokoll im Anhang ersichtlich. Außerdem ist kritisch anzumerken, dass trotz zweifacher Durchsicht des Analysematerials in der Endauswertung dennoch festgestellt wurde, dass manche Codes zusammengefügt hätten werden können/sollen und es somit in einer dritten Überprüfung des Auswertungsmaterials womöglich zu einer veränderten Darstellung geführt hätte, wenn auch nur in geringem Ausmaß.

In Bezugnahme auf die einzelnen Erhebungsverfahren ist kritisch zu betrachten, dass die Beobachtung angesichts eines öffentlichen Events mit an die hundert Teilnehmer\_innen nur einen Ausschnitt repräsentieren kann. Trotz eines Fokus bezüglich der Dokumentation von Handlungen und Geschehnisse wurden im Beobachtungsprotokoll auch Aussagen seitens Referent\_innen dokumentiert. Diese wurden in die Analyse miteinbezogen, da sie als zusätzliche thematische Rahmung und Einordnung des Events erachtet wurden. Wäre der Fokus jedoch beispielsweise vermehrt auf den Aussagen gelegen, hätte ein verändertes Beobachtungsprotokoll womöglich eine ebenso veränderte Auswertung mit anderen

Perspektiven und Ergebnissen erbracht. Weiters ist kritisch anzumerken, dass im Rahmen einer Beobachtung zugrundeliegende Motive und Gründe von Handlungen und Geschehnissen zumeist unkenntlich bleiben. Deshalb besteht die Gefahr, trotz eines regelgeleiteten Verfahrens in der Zuordnung zu den Kategorien, einer verzerrten/interpretativen Ergebnisdarstellung.

In Bezug auf die Website-Analyse ist kritisch anzumerken, dass eine Bildanalyse (von Fotos auf der Website) diese erweitert und bereichert hätte. Denn die Websites setzen sich maßgeblich auch aus solchen zusammen und vermitteln dadurch einen Eindruck und eine „Botschaft“, welche jedoch nicht in der Analyse berücksichtigt wurden. Außerdem ist aufgrund der Unterschiedlichkeiten der Initiativen und deren unterschiedlichen Schwerpunkten, sei es bezogen auf Bildung und/oder Achtsamkeitspraxis, schwierig, ein zusammenhängendes, repräsentatives Gesamtbild durch die Analyse abzuleiten.

In Bezug auf die Expert\_innen-Interviews hat die Auswertung jener zu einer Erweiterung des Kategorienrasters beziehungsweise dessen themenbezogene Kodierregeln geführt. Aufgrund mehrfacher Nennungen und einer eindeutigen Zuordnung zu einer der Kategorien wurden induktive Codes als erweiterte Merkmale (Regeln) erachtet und dem Kategorienraster hinzugefügt. Weiters ist kritisch anzumerken, beziehungsweise auf die in Kapitel 5.2. angeführte Tabelle des Post-Development Ansatzes, dass eine Hierarchisierung von Wissen (Expert\_innen versus Lai\_innen) als mögliche implizite Legitimierung von Machtverhältnissen interpretiert werden kann. Zuzüglich sei angemerkt, dass Zitationen aus den Interviews teils in ihrer Satzstellung geändert wurden, der Inhalt jedoch unverändert blieb.

Abschließend und in Bezugnahme auf alle drei Methoden erfolgte die qualitative Inhaltsanalyse in Rücksichtnahme auf den Anspruch, den Gesamtkontext der zu analysierenden Einheit in ein Kommunikationsmodell einzuordnen. Für eine differenziertere Betrachtung dieses Gesamtkontexts würde dies eine erweiterte, umfassendere Analyse erfordern.

Im Sinne forschungsethischer Prinzipien wurde eine Anonymisierung der Analyseprotokolle und -Ergebnisse vorgenommen, da die Auswertung eine übergreifende Darstellung (Metaanalyse) zum Thema sein soll und keine Einzelinitiativen, -Personen in den Fokus stellen soll. Alle (anonymisierten) Dokumente, auf welche die Auswertung aufbaut (Struktur des Beobachtungsprotokoll, Fragenkatalog für Website-Erstanalyse,

Semistrukturierter Leitfaden, deduktiver Kategorienraster) sowie die Ergebnisse der Analysen (Gesamt-Kodetabelle der qualitativen Inhaltsanalyse) sind im Anhang ersichtlich. Die vollständigen Transkripte beziehungsweise Dokumente des Beobachtungsprotokolls und Website-Analysen sind zum Zwecke der Nachweisbarkeit auf externer Speicherbasis gesichert.

## 8.2. Forscherinrolle

In Bezug auf die Anwendung und Durchführung der einzelnen Methoden, spielt die eigene (Forscherin-) Position eine wesentliche Rolle. So kann trotz regelgeleiteter Verfahren keine objektive Darstellung und Auswertung der Ergebnisse ermöglicht werden, da subjektive Wahrnehmungen, Interpretation als auch Interessen das zu erhebende Forschungsinteresse implizit mitbestimmen (vgl. Mason 2002: 42).

Insbesondere in Bezug auf die kritische Perspektive der Arbeit hinsichtlich Herrschafts- und Machtstrukturen, einer imperialen Lebensweise, diskriminierender Strukturen et cetera ist kritisch anzumerken, dass die eigene Forscherinposition nicht davon ausgenommen werden kann, also in ebendiese Strukturen eingeschrieben ist und diese dadurch teils verdeckt bleiben und reproduziert werden. So sind beispielsweise Kategorien wie „weiß-sein“ und/oder „Akademikerin-sein“, im „Westen-lebend“ mit Privilegien verbunden, als auch „Frau-sein“ mit Konnotationen verbunden, welche die eigene Forscherinpositionen prägen und die Forschungsarbeit „im Verborgenen“ mitformen. Anders ausgedrückt bestimmt die eigene Sozialisation die Betrachtungsweise und Interpretation (trotz regelgeleiteter Analyseverfahren) das Forschungsvorhaben und den Forschungsprozess mit:

(...) Forschende [sind] Subjekte mit einer jeweils eigenen Geschichte und spezifischen Biographie, durch die Konzepte, Kategorien, aber auch Interaktionen und Interpretationen gefiltert werden (...) Forschung [ist] als interaktiver Prozess [zu] verstehen, der von der eigenen Geschichte, Biographie, sozialen Klasse, Nationalität sowie dem eigenen Geschlecht ebenso geprägt ist wie von den Interaktionen im Rahmen von Forschungen (Dannecker, Englert 2014: 13f).

In diesem Zusammenhang hätte eine Offenlegung und Reflexion ebendieser Positionen im Verlauf des Forschungsprozesses vor allem in der Anwendung der Methoden und im Interpretationsprozess (vgl. ebd.: 13) vermehrt stattfinden können/sollen, um der Gefahr einer Reproduktion von herrschaftlichen Strukturen, als auch einer von diesen Kategorien geprägten Ergebnisdarstellung entgegenzuwirken.

## 9. Zusammenfassung

Auf Basis dieser Zusammensetzung des Forschungsdesigns – wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben – erfolgt die Bearbeitung des Forschungsinteresses. Hinsichtlich der Perspektive der kritischen Theorie ist zentrales Element, die Thematik der Arbeit aus einer kritischen Position zu bearbeiten, insbesondere in Bezug auf unterdrückende und herrschaftliche (gesellschaftliche) Verhältnisse. Aus der Perspektive des Post-Development Ansatzes steht vor allem die Kritik an vorherrschenden westlich/eurozentristisch geprägten Wissens-, Denk- und Handlungsformen im Vordergrund, welche in die Bearbeitung des Themas miteinbezogen werden soll.

Hierfür wird der methodologische Zugang der Triangulation gewählt sowie auf ein heterogenes Feld der Fallauswahl geachtet, um ebendiese „verdeckten Herrschaftsstrukturen“ aus multiperspektivischer Sicht betrachten und bearbeiten zu können. Die Auswertung der Daten orientiert sich entlang eines Kategorienrasters, welcher aus dem Theorieteil abgeleitet wird und basiert auf dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, welche mittels dem digitalen Auswertungssystem Atlas.ti durchgeführt wird. Anhand der drei methodischen Zugänge der teilnehmenden Beobachtung, Website-Analysen und Expert\_innen-Interviews wird versucht, „eine systematische Interpretation des Wissens vorzunehmen und durch die Kontextualisierung generalisierbare Aussagen über das Phänomen und seine soziale Bedeutung treffen zu können“ (ebd.: 10).

Zusammenfassend werden in der kritischen (retroperspektivischen) Reflexion von Methodik und Forscherinposition Schwächen und/oder Potenziale erkenntlich gemacht und diskutiert, welche den Forschungsprozess und das Forschungsvorhaben mitbestimmt haben. Diese kritisch-reflexive Sicht soll zu einer Ergänzung der Forschungsarbeit beitragen und diese abrunden.

## THEORIE

In folgendem Kapitel findet eine theoretische Einführung sowie Grundierung der Thematik statt. Zunächst werden zentrale Begrifflichkeiten wie radikal-transformative Bildung sowie Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierte Pädagogik definiert. Anschließend werden diese Konzepte anhand von Theorien verschiedener Vertreter\_innen näher erläutert und um eine kritische Perspektive erweitert. Eine abschließende Zusammenfassung rundet den Theorieteil ab und leitet zum empirischen Teil der Arbeit über.

### 10. Radikal-Transformative Bildung

In diesem Abschnitt findet eine Einführung und Definition des Begriffs der radikal-transformativen Bildung statt sowie anschließend eine Konkretisierung und Vertiefung des Konzepts anhand der Theorie des „Transformative Learning“.

#### 10.1. Begriffsdefinition

Es besteht die Auffassung, dass durch Bildung Transformationsprozesse angestoßen werden und diese nicht als neutral betrachtet werden kann, sondern ein politisches Projekt ist. Demnach habe Bildung das Potenzial zu gesellschaftlichen Verhältnissen sowohl im Sinne von Reproduktion als auch Emanzipation ebendieser beizutragen:

There is no such thing as a neutral education process. Education either functions as an instrument which is used to facilitate the integration of generations into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes the 'practice of freedom', the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world (Kohler 2014: 45 zit. n. Thompson 1980 zit. n. Mayo 1999b: 5).

In Bezug auf die Bedeutung von radikal-transformativer Bildung ist jenes emanzipatorische Potenzial angesprochen, welches zu einer Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen soll. Der Begriff *radikal* versteht sich im Zusammenhang mit dieser Arbeit als „an die Wurzel gehend“ (Duden 2010: 879) und „von Grund aus erfolgreich, ganz und gar; vollständig, gründlich“ (Duden Online). Transformation beziehungsweise „transformativ“ bezieht sich auf „umwandeln, umformen, umgestalten“ (Duden 2010: 1051). Zusammenführend kann der Terminus „radikal-transformativ“ definiert werden als: grundlegende und tiefgehende Veränderung.

Das Konzept einer radikal-transformativen Bildung (welche transformatives Lernen und Lehren umfasst) im Sinne der kritischen Theorie stützt sich auf die Annahme, dass sich das

Weltbild von Menschen durch Sozialisationsprozesse formt (siehe Kapitel 2 Kontextualisierung und Kapitel 5 Forschungsleitende Theorien). Daraus abgeleitete Annahmen über die Wirklichkeit werden zumeist unreflektiert und unkritisch aufgenommen und daraus resultierende Handlungen und Verhaltensweisen unbewusst (und als Selbstverständlichkeiten angenommen) im Alltag ausgeführt, wodurch dieses Weltbild weiter reproduziert wird. Zentrales Element einer radikal-transformativen Bildung ist, Menschen mit diesen unbewussten Annahmen zu konfrontieren, sodass diese hinterfragt und gegebenenfalls revidiert und verändert werden (vgl. Kohler 2014: 50). Dies umfasst einen Prozess, in dem eine Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen stattfindet, welche in eine nicht vorgegebene Richtung transformiert werden (vgl. Singer-Brodowski 2016: 16): „Transformative learning aims at changing the individual's frames of reference, consciously, through critical reflection about assumptions built noncritically“ (Kohler 2014: 50 zit. n. Closs, Antonello 2011: 70).

Voraussetzung für eine radikal-transformativ Bildung ist demnach immer eine Form von Bildungskritik an sich, welche eine „Bildung zur Teilhabe“ (Singer-Brodowski 2016: 14) ermöglicht, im Sinne eines selbstbestimmten und selbstorganisierten Prozesses. Folglich stellt sich die Frage inwiefern Bildung gestaltet sein soll und kann, um radikal-transformativ zu sein im Sinne der Förderung von Urteilsfähigkeit und autonomem und (Ideologie-) kritischem Denken (vgl. ebd.: 15f). Diese Fragestellung umreißt ein zentrales Interesse dieser Forschungsarbeit, die den Ansatz einer achtsamkeitsbasierten Pädagogik verfolgt, welcher im Verlauf der Arbeit näher betrachtet wird.

Lediglich mehr Bildung und Wissen, also nur Mehr vom Gleichen, wird nichts ändern; Bildung muss in Form und Inhalten transformiert werden (...) Zielsetzungen wie Gerechtigkeit, Kooperation, Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung werden an dieser Stelle häufig genannt (...) Auch eigenständiges Denken, Hinterfragen und Mut zum Widerstand sind zentral. All dies wird aber ins Leere laufen ohne ein Grundverständnis davon, wie unsere Erde und unsere Gesellschaften auf ihr und mit ihr funktionieren, was das mit den globalen Krisen zu tun hat, warum sich sehr dringend etwas ändern muss, und wie man sozial-ökologisch verantwortlich und gut leben kann (Engelmann, Erazde, Hoffmann 2017: 58 vgl. Orr 1992).

## 10.2. Vertiefung: Transformative Learning

Als einer der bekanntesten Begründer der Theorie transformativen Lernens gilt der Erwachsenenbildungs-Theoretiker Mezirow. Er baut seine Theorie, angelehnt an Freires

Theorie der Pädagogik der Unterdrückten (1970), auf dem Konzept der individuellen Bedeutungsperspektiven (*meaning perspectives*) auf, welche als „wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit“ (Singer-Brodowski 2016: 15) fungieren und damit orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich identitätsprägend für das Individuum sind (vgl. ebd.: 15): „Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als [gewöhnlich stillschweigendes] System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (ebd.: 15 zit. n. Mezirow 1997: 35).

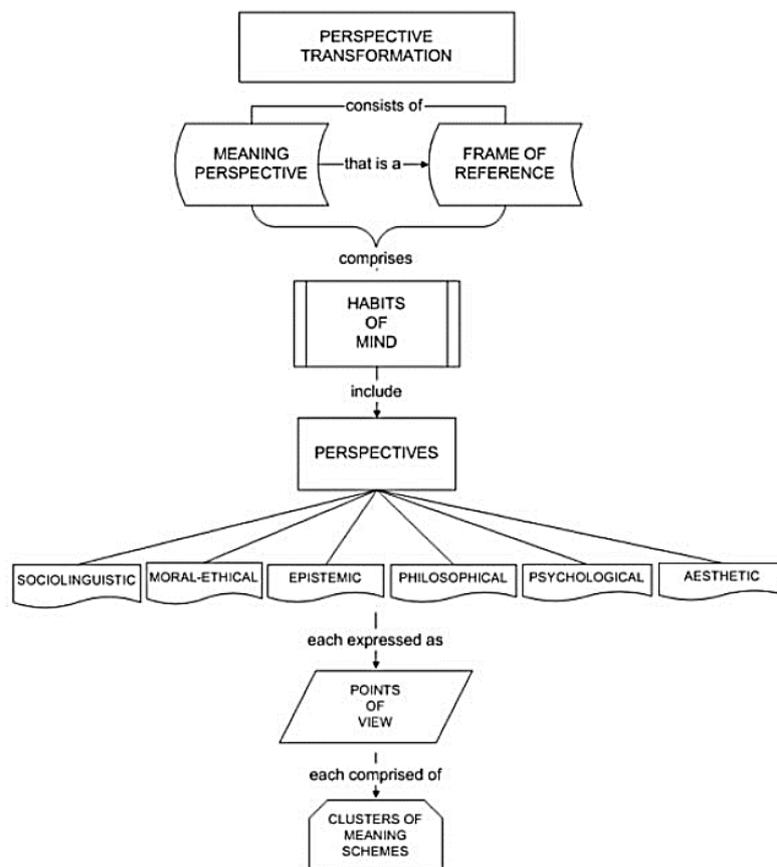


Abbildung 2: Transformative Learning Theory (Kitchenham 2008: 119)

Durch krisenhafte Erfahrungen werden im Prozess des transformativen Lernens jene Bedeutungsperspektiven verunsichert oder erschüttert, wodurch eine Veränderung stattfinden kann (vgl. Singer-Brodowski 2016: 15). Seine Theorie wurde im Verlauf der Jahre von verschiedenen Wissenschaftler\_innen erweitert, vor allem um eine kritische

Perspektive bezüglich gesellschaftlicher und kultureller Ausgangsbedingungen von Bedeutungsperspektiven (vgl. ebd.: 15 vgl. Brookfield: 2000: 131ff). Denn als implizite und subtile Alltagsideologien prägen diese die „individuellen Wahrnehmungen und Aushandlungsprozesse in Gesellschaften, werden jedoch nur selten explizit gemacht“ (ebd.: 15 vgl. Zeuner 2012: 100).

Alltagsideologien wirken nicht nur auf Glaubenssätze über soziale, politische und ökonomische Systeme, sondern rahmen unsere moralischen Überlegungen, unsere Beziehungen und unsere Art und Weise des Wissens, des Erfahrens und des Bewertens (vgl. Brookfield 2000: 130). Daher ist es im Rahmen transformativer Lernprozesse entscheidend, die impliziten Macht- und Deutungsstrukturen in Gesellschaften, aber auch in dem jeweiligen institutionellen Setting der aktuellen Lernumgebung zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Letztlich zielt transformatives Lernen in der Tradition der kritischen Theorie darauf, subtil wirkende kapitalistische Wertorientierungen aufzudecken und Initiativen, Strukturen und Systeme zu erschaffen, die einen gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Gütern, Bildung und Interessen ermöglichen (ebd.: 15 vgl. Brookfield 2012: 134ff).

## 11. Achtsamkeitsbasierte Pädagogik

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst der Versuch einer Definition des Begriffs der Achtsamkeit angeführt, beruhend auf der Sicht des Buddhismus als auch der Bedeutungsebene des Konzepts „in der westlichen Welt“. Aufgrund der steigenden Popularität des Konzepts vor allem „im Westen“ findet in einem Unterkapitel ein Exkurs bezüglich der Gründe für diesen Bedeutungszuwachs als auch (möglicher) Wirkungsweisen von Achtsamkeit statt. Das Kapitel wird abgerundet durch die Vertiefung und der Explikation von Achtsamkeitspraxis anhand des Beispiels des Engaged Buddhism.

### 11.1. Bedeutungsebenen

Zunächst ist anzumerken, dass das Konzept Achtsamkeit ein an sich sehr umfassendes und komplexes ist und hinsichtlich des enormen Bedeutungszuwachses in den letzten zwei Jahrzehnten „im Westen“ vielfältige Diskussionen um Definition, Wirkungsweisen und Anwendungsgebiete entstanden sind. Folglich soll das Konzept bezugnehmend auf zwei Bedeutungsebenen, nämlich das Konzept der Achtsamkeit im Buddhismus als auch als Konzept im Westen, eingeführt und definiert werden.

### 11.1.1. Konzept Achtsamkeit im Buddhismus

Die Ursprünge des Konzepts der Achtsamkeit sind auf den Buddhismus und auf das 5. bis 6. Jahrhundert vor Beginn der christlichen Zeitrechnung zurückzuführen. Basierend auf den Lehren des Siddharta Gautama, später unter dem Namen Buddha („der Erwachte“, „der Erleuchtete“) bekannt, sei das Ziel des menschlichen Lebens, einen Ausweg (Erlösung) aus dem Kreislauf des Leidens zu finden, wobei Achtsamkeit eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Heschel 2018: 32). Der Begriff der Achtsamkeit leitet sich aus den buddhistischen Lehren und dem Begriff *sati* ab, welcher mit Erinnerung und Gedächtnis übersetzt werden kann (vgl. ebd.: 32). Im Jahr 1889 wurde dieser ins Englische mit *mindfulness* und 1924 ins Deutsche mit *Achtsamkeit* übersetzt (vgl. Vlatl: 2 vgl. Schmidt 2015). Wichtig ist hervorzuheben, dass die Übersetzung eines aus einer geografisch wie zeitlich fernen Kultur stammenden Begriffs und dessen Übertragung in die „westliche Welt“ (Wissenschaft wie Lebenswelt) mit der Gefahr einer nicht angemessenen Übersetzung und somit einer Schmälerung und eines Bedeutungsverlustes des Begriffs einhergehen kann beziehungsweise einhergeht (vgl. ebd.: 2 vgl. Harari 2015: 336-372, vgl. Hyde, LaPrad 2015). *Sati* beziehungsweise Achtsamkeit ist kein feststehender theoretischer Begriff ist, sondern ein Verständnis beruhend auf Erfahrung, welches sich im Laufe der Praxis und mit zunehmender Erfahrung verändert (vgl. Heschel 2018: 34 vgl. Schmidt 2014: 14) und es sich „bei der buddhistischen Lehre um eine Erfahrungs-, statt einer Glaubensreligion handelt“ (ebd.: 34 vgl. Schmidt 2014: 14).

Achtsamkeit ist eingebettet in einen umfassenden Kontext meditativer Übungen und ethischer Verhaltensweisen, welche in den *Vier Edlen Wahrheiten* sowie dem *Edlen Achtfachen Pfad* zum Ausdruck kommen (siehe nähere Ausführung im Kapitel 11.2. Engaged Buddhism). Die *Vier Edlen Wahrheiten*, welche zentrales Element der buddhistischen Lehre darstellen, beinhalten „die Wahrheit, dass jegliche Existenz im Grunde leidvoll ist (*dukkha*); die Wahrheit, dass der Grund dafür in den Wesen selbst zu finden ist (*samudaya*); die Wahrheit, dass es einen Weg heraus aus dieser Misere gibt (*nirodha*); und die Wahrheit vom Weg, der aus dem Leiden herausführt (*magga*)“ (ebd.: 32 vgl. Pali-Kanon a).

Letzterer Weg, jener der aus dem Leiden herausführt, wird als der *Edle Achtfache Pfad* bezeichnet. Dies sei der Weg, der zur Beendigung des Leidens (*dukkha*) und zur persönlichen Transformation führen kann. Er gliedert sich in drei zusammenhängende

Bereiche, die erstens Wissen und Weisheit (*paññā*), zweitens Ethik und Sittlichkeit (*sīla*) und drittens Sammlung und Vertiefung (*saṃādhi*) umfassen. Jene Bereiche gliedern sich wiederum in Teilbereiche, nämlich rechte Erkenntnis und rechte Gesinnung, rechte Rede, rechtes Tun und rechter Lebensunterhalt sowie rechte Anstrengung, rechte Achtsamkeit und rechte Sammlung (vgl. ebd.: 32 vgl. Pali-Kanon b).

Tabelle 3: <b>Der Edle Achtfache Pfad</b> (vgl. Heschel 2018: 33 vgl. Pali-Kanon b)	
1) Wissen und Weisheit ( <i>paññā</i> )	1) Rechte Erkenntnis ( <i>samma-ditthi</i> )
	2) Rechte Gesinnung ( <i>samma-sankappa</i> )
2) Ethik und Sittlichkeit ( <i>sīla</i> )	3) Rechte Rede ( <i>samma-vaca</i> )
	4) Rechtes Tun ( <i>samma-kammanta</i> )
	5) Rechter Lebensunterhalt ( <i>samma-ajīva</i> )
3) Sammlung und Vertiefung ( <i>saṃādhi</i> )	6) Rechte Anstrengung ( <i>samma-vayama</i> )
	7) Rechte Achtsamkeit ( <i>samma-sati</i> )
	8) Rechte Sammlung ( <i>samma-samadhi</i> )

Das siebte Glied im Edlen Achtfachen Pfad, die rechte Achtsamkeit (*samma-sati*), bezieht sich auf ein Praktizieren von Achtsamkeit in allen Tätigkeiten – im Sinne ethischer Regeln – welche heilsame also großzügige, mitfühlende, geduldige und liebevolle Handlungen umfassen (vgl. ebd.: 33 vgl. Gruber 1999). Die Ebenen dieser Achtsamkeits-Tätigkeiten beziehen sich auf den Körper (bewusstes Ein- und Ausatmen, bewusste Körperhaltung oder Körpertätigkeiten), die Gefühle (eine Empfindung ist angenehm, unangenehm oder neutral), den Geist (der Zustand ist abgelenkt, konzentriert oder verwirrt) und Geistesobjekte (die Konzentration auf alle äußeren und inneren Objekte und Gedanken), welche beobachtet und wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 34). Durch das bloße Beobachten (Bemerken und Erkennen) der Körperempfindungen und Geisteszustände könne der/die Praktizierende in der Gegenwart ankommen und erkennen, dass diese Zustände von alleine wieder vergehen (vgl. ebd.: 34 vgl. Schmidt 2014: 14) und keine Macht über das Selbst haben.

### 11.1.2. Konzept Achtsamkeit im Westen

Im Westen wurde das Konzept der Achtsamkeit (*mindfulness*) maßgeblich durch den Molekularbiologen Jon Kabat-Zinn bekannt, welcher in den 1980er Jahren in den USA eine

Therapie der Stressbewältigung durch Achtsamkeit entwickelte, die sogenannte „Mindfulness-Based Stress Reduction“ (MBSR). Dieses achtwöchige Trainingsprogramm erzielte schnell große Erfolge und die Methode wird mittlerweile (beruhend auf wissenschaftlichen Untersuchungen) weltweit angewandt. Basierend auf dem Verständnis Kabat-Zinn's bedeutet Achtsamkeit „the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment“ (Vlatl 2018: 2 zit. n. Kabat-Zinn 2003: 145f).

Je nach Zugang und Betrachtungsweise setzt sich der Begriff jedoch aus verschiedenen Bedeutungsebenen zusammen. Neben Definitionen, abgeleitet von wissenschaftlichen Theorien, existieren Definitionen beruhend auf persönlichem Verständnis, Erfahrungen und Lebenswelten (vgl. ebd.: 2). Vor allem hinsichtlich der Zunahme an Popularität in jüngster Zeit werden Interpretationen und Praktiken vielfältiger. Das Konzept läuft demnach Gefahr verwässert zu werden und somit die ursprüngliche Bedeutung der aus dem Buddhismus stammenden Tradition zu verlieren.

Im Wesentlichen kann zusammengefasst werden, dass eine bewusste Betrachtung von aufkommenden Gedanken und Gefühlen, ohne diese zu bewerten oder zu analysieren, zentral in der Achtsamkeitspraxis ist. Da im Alltag die meisten Gedanken unbewusst verlaufen und viele Menschen dazu tendieren, gewohnheitsmäßig und automatisiert zu handeln und sich den eigenen Gedanken kaum gewahr sind, soll die Praxis Bewusstheit in den Gedankenstrom bringen, was dazu führe sich weniger in den eigenen (meist negativen) Gedanken zu verstricken. Des Weiteren ist diese Praxis ein Instrument, um sich selbst in den gegenwärtigen Augenblick zu bringen und eine Verbindung von Körper und Geist (wieder-) herzustellen (vgl. Heschel 2018: 12). Praktiziert und geübt wird Achtsamkeit meist auf zwei Arten: während der formellen Meditation (beispielsweise in der Sitz- oder Gehmeditation) und in der formlosen Praxis während dem Alltag, was bedeutet alltägliche Aktivitäten in Achtsamkeit auszuführen.

### 11.1.3. Exkurs: Bedeutungszuwachs und Wirkungsweise

Seit dem Jahr 2000 kann von einem regelrechten Boom bezüglich Achtsamkeit gesprochen werden. Der Zukunftsforscher Horx Matthias spricht von einem „Megatrend Achtsamkeit“ (Horx 2016). Im alltäglichen Umfeld und Sprachgebrauch gewinnt Achtsamkeit an Popularität, wie beispielsweise die ansteigende Suchanfrage des Begriffs bei Google zeigt:



Abbildung 3: Suchanfragen „Achtsamkeit“ bei Google im zeitlichen Verlauf in Österreich (vgl. Google Trends 2019)

Auch in verschiedenen internationalen und interdisziplinären Forschungsbereichen, wie der Medizin, Psychologie, Neurowissenschaft und Pädagogik, zeigt sich ein steigendes Interesse. Gab es im Jahr 2000 laut der American Mindfulness Research Association (AMRA) nur zehn Publikationen zum Thema, so sind im Jahr 2017 692 veröffentlicht worden (vgl. AMRA 2018). Besonders in der Neurowissenschaft hat vor allem die Erforschung von Meditation einen großen Stellenwert eingenommen und ein neues Forschungsgebiet, die „kontemplative Neurowissenschaft“, hat sich etabliert (vgl. Heschel 2018: 13 vgl. Ricard 2010). Diesen Zuwachs an Interesse seitens der Wissenschaft führt der Psychologe und Meditationsforscher Ott (vgl. ebd.: 13 vgl. Ott 2010: 154) auf die Zusammenarbeit des Dalai Lamas mit führenden westlichen Wissenschaftler\_innen zurück und einer damit verbundenen Loslösung von Meditation aus dem Kreis von Esoterik und Religion (vgl. ebd.: 13). So hat die Beforschung der kurz- und langfristigen Wirkungsweise von Achtsamkeit in den letzten Jahren zahlreiche Studien hervorgebracht. Nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über positive Auswirkungen, welche Achtsamkeitspraxis (beziehungsweise achtsamkeitsbasierte Interventionen) bewirken kann (können). Diese Zusammenfassung stützt sich auf mehrere Quellen (vgl. Vlatl 2018: 9 vgl. Lyons, De Lange 2016; Ostafin et al. 2015; Davis, Hayes 2011; AMRA) wobei kritisch anzumerken ist, dass diese Effekte nicht endgültig erwiesen sind (vgl. ebd.: 10).

Tabelle 4: <b>Zentrale Effektbereiche achtsamkeitsbasierter Interventionen</b> (vgl. Vlatl 2018: 9)	
1) Effekte auf Gesundheit und Wohlbefinden	<p>Achtsamkeitsbasierte Interventionen reduzieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stresseffekte</li> <li>- Psychische Symptome (wie z.B. Angst, Depression, Grübeln)</li> <li>- Substanzabhängigkeit und Essstörungen</li> <li>- Alterungsprozesse (auf Zellebene und im Gehirn)</li> </ul> <p>Achtsamkeitsbasierte Interventionen verbessern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Wohlbefinden und objektive physische Gesundheit</li> <li>- Resilienz und Immunfunktion</li> <li>- Schlafqualität</li> </ul>
2) Effekte im Leistungsbereich	<p>Achtsamkeitsbasierte Interventionen verbessern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufmerksamkeit (selektiv, andauernd, exekutiv)</li> <li>- Arbeitsgedächtnis</li> <li>- Impulskontrolle</li> </ul>
3) Effekte auf Emotionsregulation, Selbsterleben, (Selbst-) Fürsorge und Beziehung	<p>Achtsamkeitsbasierte Interventionen verbessern/erhöhen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit, Emotionen zu erleben, auszudrücken und ertragen zu können</li> <li>- Mitgefühl für sich und andere</li> <li>- Aggressionskontrolle und Verringerung von emotionaler Reaktivität</li> <li>- Flexibilität des Verhaltens und verbesserte Entscheidungskompetenz</li> <li>- Beziehungskompetenz und Beziehungszufriedenheit</li> </ul>

Weitere Gründe für die steigende gesellschaftliche Beachtung könnten sein, dass Achtsamkeit Antworten auf parallel auftretende Herausforderungen der Gegenwart bietet (vgl. ebd.: 7f). Basierend auf verschiedenen Studien gibt nachfolgende Aufzählung einen Überblick über jene Herausforderungen, als mögliche Begründung für die steigende

Popularität der Achtsamkeitspraxis (vgl. ebd.: 7 vgl. Sharma et al. 2014; Zisook et al. 2007; Williams et al. 2009; Horx 2015; Lim et al. 2015; Ricard 2015):

- Zunehmender Stress im beruflichen sowie privaten Leben, welcher zu erhöhtem Bedarf an Bewältigungsstrategien von Stress führe, zur Verringerung von Stressfolgen und Entschleunigung des Lebens
- Vermehrtes Auftreten von Depressionen und psychischen Erkrankungen, welche zu einem vermehrten Einsatz von Mitteln zur Prävention und Intervention führe
- Fortwährende Ablenkung durch Medien und Dauererreichbarkeit durch digitale Kommunikation, welche zu einer Abnahme an Ruhezeiten und Privatsphäre führen
- Entfremdung des eigenen Selbst durch virtuelle Welten und der dadurch entstehenden Entpersönlichung des Alltagslebens, welche (vor allem bei der jungen Generation) zu einer Suche nach authentischen Erfahrungen und tief empfundenen Beziehungen in der realen Welt führe
- Die Suche nach Alternativen zu negativen ökologischen (und sozialen) Folgen einer auf materiellem Wachstum basierenden Gesellschaft und der Wunsch nach einer Ethik, welche zur Transformation des Kapitalismus beitrage

## 11.2. Vertiefung: Engaged Buddhism

Der vietnamesische Mönch, Lehrer und Autor *Nhát Hạnh* gilt als einer der bekanntesten Vertreter des Engaged Buddhism und hat durch sein Wirken weitreichende Aufmerksamkeit auf diesem Ansatz erlangt. So beziehen sich auch die Theoretiker\_innen O'Sullivan (Kapitel 12.1.) und hooks (Kapitel 12.2.) auf ihn. Nachfolgend wird das Konzept des Engaged Buddhism und die darin praktizierte Konzeption von Achtsamkeit erläutert.

*Nhát Hạnh*, im Jahr 1926 in Vietnam geboren, wurde aufgrund seines politischen Engagements während des Vietnamkriegs von der kommunistischen Regierung in den 1960er Jahren ins Exil verwiesen. Er galt als Führungspersönlichkeit in den Widerstandsbewegungen und ist, wie oben erwähnt, (Mit-) Begründer des Engaged Buddhism (heute auch bezeichnet als: Applied Buddhism). Nach verschiedenen Stationen in den USA lebt der heute 93-jährige auf einem Gut in Frankreich (Plum Village), welches als Meditations- und Fortbildungszentrum für Buddhist\_innen und Nicht-Buddhist\_innen zur Verfügung steht (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 106f).

Das Wort engaged (ebenso das Wort applied) kann direkt übersetzt werden mit „engagiert“ und meint eine Form von „sich einer bestimmten Sache verpflichtender“ Buddhismus (vgl. ebd.: 120). Die Gemeinsamkeit von verschiedenen Ausprägungsformen des Engaged Buddhism, liegt in einer gewaltlosen Anwendung sowie in der Tradition der buddhistischen Philosophie (und ethischer Grundsätze) und bezieht sich auf keine bestimmte buddhistische Schule und Glaubensrichtung (vgl. ebd.: 121): „Engaged Buddhism is not a centralized movement. It did not begin with the vision of a single charismatic leader and spread from there. Consequently, it is not defined by geography but is found wherever there are Buddhists with sufficient political freedom to engage with social and political issues as they see fit” (ebd.: 120 zit. n. King 2009).

Der Engaged Buddhism ist als Reaktion auf politische und soziale Probleme in vielen asiatischen Ländern entstanden und versteht sich (damals wie heute) als eine friedvolle Praxis, in Reaktion auf gegenwärtige soziale, ökonomische, politische und ökologische Probleme der Gesellschaft: „Engaged Buddhism is defined and unified by the intention of Buddhist of whatever sect to apply the values and teachings of Buddhism to the problems of society in a nonviolent way, motivated by concern for the welfare of others and as an expression of their own Buddhist practices” (ebd.: 121 zit. n. King 2009). Der Ansatz ist an eine globalisierte Welt adaptiert und von westlichen Einflüssen aus den Bereichen Ökonomie, Politik, Psychologie und Soziologie durchzogen. Dies kann sowohl auf die bereits erwähnte Zusammenarbeit des Dalai Lamas mit westlichen Wissenschaftler\_innen zurückgeführt werden, als auch darauf, dass bedeutende Vertreter\_innen im Westen leben und/oder dort studiert haben (vgl. ebd.: 122).

Ein wichtiger Aspekt im (Engaged) Buddhism ist die Nicht-Anhaftung an Ansichten und Ideologien, Doktrinen und Theorien in jeglichen Bereichen. Jedes Anhaften selbst an Lehren des Buddhismus, sei gefährlich, da diese somit als einzige Wahrheit aufgefasst werden könnten, als auch am Kern buddhistischer Lehren vorbeiführen würde: “My [Buddhas‘ –Anm. d. Verf.] teaching is like the finger pointing to the moon. You should be skillful. You look in the direction of my finger, and you can see the moon. If you take my finger to be the moon, you will never see the moon” (vgl. Nhất Hạnh 2008: 34).

Ein weiteres zentrales Element des Engaged Buddhism sind die *Vier Edlen Wahrheiten* (siehe Kapitel 11.1.1.), dem Weg, welcher aus dem Leiden führen kann und somit zu persönlicher Transformation. Hierfür spielt die Achtsamkeitspraxis eine wesentliche Rolle.

In der heutigen Zeit, so Nhất Hạnh, ist die Erste Edle Wahrheit, die **Wahrheit des Leidens** (*ill-being*), gekennzeichnet von Spannungen, Stress, Sorge, Angst, Gewalt, zerbrochenen Familien, Selbstmord, Krieg, Konflikt, Terrorismus, Zerstörung der Ökosysteme, Klimaerwärmung et cetera (vgl. ebd.: 32). Mit Hilfe der Achtsamkeitspraxis können diese Leiden identifiziert werden, als erster Schritt zur Heilung und Transformation:

We should be fully present in the here and the now and recognise the true face of ill-being. The natural tendency is to run away from suffering, from ill-being. We don't want to confront it so we try to escape. But the Buddha advises us not to do so. In fact he encourages us to look deeply into the nature of the suffering in order to learn. His teaching is that if you do not understand the suffering you cannot see the path of transformation, the path leading to the cessation of suffering (ebd.: 32).

Im Sinne der Zweiten Edlen Wahrheit, die **Wahrheit der Ursachen des Leidens**, führe die vermeintliche Unfähigkeit im gegenwärtigen Moment zu verweilen, den Geist zur Ruhe und in Verbindung mit dem Körper zu bringen, zu Spannungen und Irritationen. Dadurch kann das Selbst nicht wahrgenommen werden und auch nicht das Gegenüber. Dies führe zu falschen Annahmen bis hin zu Angst, Hass, Gewalt sich selbst und anderen gegenüber. Erst ein Gewahrsein des Selbst und des eigenen Leidens, ermögliche einen friedvollen Umgang mit sich und der Welt:

We are truly alive only when the mind is with the body (...) Recognizing the tension, the pain, the stress in our body, we can bath it in our mindful awareness, and that is the beginning of healing. If we take care of the suffering inside us, we have more clarity, energy, and strength to help address the suffering of our loved ones, as well as the suffering in our community and the world (Nhất Hạnh 2018: 3).

Die Dritte Edle Wahrheit, die **Wahrheit der Anwesenheit von Wohlbefinden** (*well-being*), zeigt den Weg zur Transformation, denn – literarisch ausgedrückt – wo es Dunkelheit gibt, gibt es auch Licht (vgl. Nhất Hạnh 2008: 33). Wenn folglich Spannung, Stress und Schwere „Dunkelheit“ verkörpern, so umfasst ein Zustand von „Licht“ Wohlbefinden, Leichtigkeit, Friede und Entspannung. Die Vierte Edle Wahrheit, die **Wahrheit vom Weg zur Transformation**, bezieht sich auf konkrete Praktiken, welche angewandt werden können, um zu Wohlbefinden und persönlicher Transformation gelangen zu können, wobei Achtsamkeitspraxis als wesentlich hierfür gilt:

Mindfulness is the best way to be with our suffering without being overwhelmed by it. Mindfulness is the capacity to dwell in the present moment, to know what's happening in the here and now (...) To be mindful means to be aware (...) The way we start producing the medicine of mindfulness is by stopping and taking a conscious breath, giving our complete attention to our in-breath and our out-breath.

When we stop and take a breath in this way, we unit body and mind and come back home to ourselves (Nhất Hạnh 2018: 2).

## 12. Theorien achtsamkeitsbasierter Pädagogik

In diesem Kapitel werden die Theorien dreier Theoretiker und einer Theoretikerin erläutert, welche in der Tradition radikal-transformativer Bildung stehen und pädagogische Ansätze verfolgen, in Verbindung mit dem zuvor erläuterten Konzept von Achtsamkeit. Diese Ansätze werden nachstehend angeführt, um ein differenziertes Verständnis achtsamkeitsbasierter Pädagogik zu ermöglichen.

### 12.1. O’Sullivan: Integral Transformative Learning

In dem Text „The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning“ stellt der Autor O’Sullivan die Theorie des *Integral Transformative Learning* vor, welche auf folgender Definition transformativen Lernens aufbaut:

Transformational learning involves: a deep structural shift in the basic premises of thought, feelings and actions. It is a shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world. Such a shift involves our understanding of ourselves and our self-location: our relationships with other humans and with the natural world; our understanding of relations of power in interlocking structures of class, race, and gender; our body-awareness, our visions of alternative approaches to living; and our sense of possibilities for social justice and peace and personal joy (O’Sullivan, Morrell, O’Connor 2002: xvii).

Die Bezeichnung integral wird bei O’Sullivan definiert als „essential to completion, formed as a unit with another part; integrated: lacking nothing essential“ (vgl. O’Sullivan 2002: 1 zit. n. Webster Collegiate Dictionary 1986) und kann zu Deutsch übersetzt werden mit: ganzheitlich/Ganzheitlichkeit. Anhand der drei zentralen Begrifflichkeiten „Survive“, „Critique“ und „Create“ erarbeitet der Autor das Konzept, welches nachstehend erörtert wird.

#### 1) Survive: Survival Education

In Bezug auf survival education (Überlebens-Bildung) meint der Autor, ein Verständnis über Ursachen gegenwärtiger globaler (ökologischer und sozialer) Krisen zu entwickeln, als Überlebensstrategie beziehungsweise Teilaspekt einer Bildung die zu Transformation beiträgt:

The matrix of western culture, originating in modern European culture and transplanted all over the world, that considers human existence and, above all, human consciousness and spirit as independent from and above nature dominate the world's imagination. This dynamism, embedded in the onslaught of the global market, is withering away our sustenance at the personal, communal, and planetary levels of existence. We see its effect in environmental devastation, human rights violations, the hierarchies of race, the prevalence of violence, the idea of technological progress, and the problem of failing economies. Understanding these complex issues as an intricate part of the current ecological crisis is the survival task of transformative learning (ebd.: 4f).

In weiterer Folge sei es wesentlich mit drei zentralen Aspekten umzugehen zu lernen, um eine Transformation jener Ursachen zu erwirken, nämlich: Verleugnung (*denial*), Verzweiflung (*despair*) und Leiden (*grief*). Verleugnung kann als Abwehr- oder Selbstschutzmechanismus verstanden werden, welcher vor überwältigenden Problemen gegenwärtiger Zeit zu schützen vermag. Die Überwindung des Zustands der Verleugnung kann jedoch in einen der Verzweiflung führen. Deshalb sei es wichtig diesen mittels kreativer Visionen und kritischem Verständnis zu überwinden, da ansonsten die Gefahr besteht, wie gelähmt und in Ohnmacht zu verharren. Weiters gehört folglich eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Leiden, der Trauer und dem Schmerz zum Prozess von *survival education*. Zusammenfassend bezeichnet O'Sullivan diesen Ansatz als eine Art „deep cultural therapy“ (ebd.: 5) (tiefgehende, kulturelle Therapie).

## 2) Critique: Critical Resistance Education

Mit *critical resistance education* (kritischer Widerstandsbildung) bezieht sich der Autor auf drei Dimensionen. Zunächst soll die Matrix der Gedanken, welche unser Weltbild prägt, hinterfragt werden. Tief verankerte europäisch-westliche Ontologien, welche auf technisch-wissenschaftlich-industriellen Sichtweisen beruhen und den Mensch als von der Natur getrennt sehen, sollen im Fokus dieser Analyse stehen. Zweite Dimension, so der Autor in Anlehnung an Freire (1970), sei eine Auseinandersetzung mit einer „saturation of consciousness“ (ebd.: 6) (Sättigung des Bewusstseins) notwendig, welche eine Gesellschaft der „unconscious civilization“ (ebd.: 6 zit. n. Ralston 1997) (unbewusste Zivilisation) bewirke:

We are caught in a situation where our knowledge does not make us conscious. Information, in modern societies, comes to us indiscriminately, and the information is disconnected from usefulness. We are swamped with information and have virtually no substantial control over it (...) We no longer have a coherent conception of ourselves, our universe, our relation to one another and our world (...) (ebd.: 6).

Als dritte Dimension transformativen Lernens im Sinne einer kritischen Widerstandsbildung, steht die kritische Betrachtung von hierarchischen Strukturen und Machtverhältnissen, insbesondere jene des Patriarchats und Imperialismus:

The third dimension of transformative learning is the critical examination of hierarchical power. Our modern western historical inheritance is deeply embedded in a hierarchical conception of power that comes to us in the structures of patriarchy and imperialism (...) With the deconstruction of patriarchy, the deep structure of hierarchical power and violence needs to be critically examined in such areas as race, class, gender and sexual orientation (ebd.: 6).

### 3) Create: Visionary Transformative Education

O'Sullivan teilt visionary transformative education (visionäre-transformative Bildung) in vier Unterkategorien ein. Zunächst schreibt der Autor von einer *education for planetary consciousness* (Bildung für planetarisches Bewusstsein). Hierunter versteht der Autor eine Erweiterung des Bewusstseinshorizonts in Bezug auf ein Verständnis der Erde (und des Universums) als Gesamtheit. Beispielsweise sei die kartographische Einteilung der Welt lediglich ein menschliches Konstrukt und die Erde sollte stattdessen als *organic* (organische/biologische Gesamtheit) wahrgenommen beziehungsweise anerkannt werden *totality* (vgl. ebd.: 8).

Unless we live our lives with at least some cosmological awareness, we risk collapsing into tiny worlds. For we can be fooled into thinking that our lives are passed in political entities, such as the state or a nation; or that the bottom-line concerns in life have to do with economic realities of consumer life-styles. In truth, we live in the midst of immensities (ebd.: 1 zit. n. Swimme 1996).

In Verbindung mit jenem Konzept steht eine *education for integral development* (Bildung für ganzheitliche Entwicklung). Diesbezüglich meint der Autor ein Entwicklungsverständnis, welches die Limitierungen des bisherigen (westlich-linearen Verständnisses von Entwicklung und Unterentwicklung) transzendiert. Ein neues, anderes Verständnis soll demnach umfassen: „ (...) the integral development links the creative evolutionary processes of the universe, the planet, the earth community, the human community, and the personal world. It is a development that must be understood as dynamic wholeness that encompasses the entire universe and a vital consciousness residing both within us and, at the same time, all around us in the world“ (ebd.: 8). Dennoch schreibt O'Sullivan in diesem Zusammenhang von einem Endpunkt, welcher er als tiefes persönliches planetarisches Bewusstsein oder „ecological selfhood“ (ebd.: 8) bezeichnet.

Als dritte Kategorie visionärer-transformativer Bildung steht eine *education for quality of life* (Bildung für Lebensqualität). Hierunter versteht der Autor zunächst eine Infragestellung der gegenwärtigen Lebensqualität, welche sich eine Minderheit von Menschen auf Kosten einer Mehrheit der Welt geschaffen hat und verschafft: „We in the minority world (first world) must confront and come to terms with the quality of life that we have created for ourselves and also assume the responsibility of how that manner of living has diminished the manner of living of countless people in the majority world and in our own” (ebd.: 8). Der hohe Lebensstandard in der *minority world* würde jedoch nicht mit hoher Lebensqualität einhergehen, so der Autor. Stattdessen würde dieser Standard eine Kultur der Sinnkrise verursachen, in der die Menschen nach Bedeutung und Aufgabe im Leben hungern (vgl. ebd.: 8 zit. n. Lerner 1996): „The bottom line, in the global market economy, is profit (...) Our cultural values, fixated on the marketplace, have resulted in a profound cynicism that makes us question whether there is any deeper meaning and higher purpose to life beyond material self-interest. The bottom line of all materialism and glorification of self-interest is that we find ourselves” (ebd.: 8f).

Weiters führe die Globalisierung zu einer Entwurzelung des Selbst, den Beziehungen zueinander und zur Natur. O’Sullivan spricht sich deshalb für eine Bildung aus, welche einen Bezug zur Bioregion herstellt und Gemeinschaften fördert, welche geprägt sind von Diversität, Offenheit und Inklusion:

In the global world toward which we are moving, there is an educational imperative for all members of the planet to enter communities of greater inclusion. Inclusion does not entail violation of boundaries. Inclusions means openness to variety and difference (...) It is important to understand that inclusive communities operate not on the basis of sameness but on the basis of the creativity of difference (...) The creativity of the community must be grounded in an awe and respect for the larger biotic community –the web of life (ebd.: 9f).

Als viertes Glied umfasst eine visionär-transformative Bildung eine *education of the sacred* (Bildung des Heiligen). Hier spricht sich O’Sullivan für eine transformative Bildung aus, welche unweigerlich mit Spiritualität (im Sinne von: Muße, Einkehr und Stille) verknüpft sein soll, denn sie sei ein Teil der menschlichen Bestimmung. Zeitgenössische Bildung könne nicht losgelöst von dieser Dimension sein (vgl. ebd.: 10). Doch vor allem seit dem Zeitalter der Industrialisierung sei diese aus vielen Bereichen des Lebens verdrängt worden und gelte als unproduktiv und unterentwickelt:

Contemporary education today suffers deeply by its eclipse of the spiritual dimension of our world and universe. Spirituality, in our times, has been seriously compromised by its identification with institutional religions. It also has been compromised by the vision and values of the market. In a world economy governed by the profit motive, there is no place for the cultivation and nourishment of the spiritual life. Leisure, contemplation, and silence have no value in this system because none of these activities is governed by the motivation of profit (ebd.: 10).

Zusammenfassend meint radikal-transformative Bildung nach O’Sullivan eine fundamentale Kritik an bestehenden Bildungsinstitutionen und gegenwärtigen Unternehmungen im Kontext von und mit Bildung: „Our present educational institutions, which are in line with, and feed into, industrialism, nationalism, competitive transnationalism, individualism, and patriarchy, must be put into question“ (ebd.: 10).

## 12.2. hooks: Engaged Pedagogy

In hooks Auseinandersetzung mit Pädagogik geht es zunächst um eine Erarbeitung von Strategien, welche zu einem gelungenen Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden beitragen sollen, unter der Berücksichtigung und Anpassung an jeweilige politische, gesellschaftliche und soziale Kontexte und Gegebenheiten (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 97). Sie vertritt eine Pädagogik, in der die Lernenden nicht mit Wissen angefüllt, sondern dabei ermächtigt und unterstützt werden, sich „kritisch mit der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen und diese im nächsten Schritt zu verändern“ (ebd.: 98). Weiters ist ein „integraler Bestandteil dieser Art von Vermittlung und Bildung, die Beleuchtung von (Ausschluss-) Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Herkunft, sexuelle Orientierung etc. und deren Miteinbeziehen in die Entwicklung einer antirassistischen, antisexistischen und anticlassistischen Pädagogik“ (ebd.: 98).

Das Konzept einer Engaged Pedagogy, in welcher hooks ihre Theorie radikal-transformativer Bildung erläutert, bezeichnet sie als eine Pädagogik, welche progressiv, holistisch, radikal (mit kritischen und feministischen Bildungsentwürfen) und transformativ ist (vgl. ebd.: 118 zit. n. hooks 1994b: 9, 15, 39). Das Wort engaged wird nicht klar definiert, doch wiederkehrende Bezüge in ihrer Theorie auf den buddhistischen Mönch Nhát Hanh, (Mit-) Begründer und Vertreter des Engaged Buddhism (siehe vorangegangenes Kapitel 11.2.) geben Hinweise über eine differenzierte Bedeutung des Begriffs (vgl. ebd.: 118f).

hooks stützt ihre Theorie der Engaged Pedagogy auf die Grundannahmen, dass Bildung politisch ist, die Befreiung aller Menschen fördern kann und eine Aufhebung der Trennung von Geist und Körper bedeuten soll. Die Erfahrungen von und die Präsenz der Lernenden und Lehrenden im Klassenraum sollen anerkannt werden sowie Rassismus, Sexismus und Diskriminierung zum Thema gemacht beziehungsweise überwunden werden und negative Emotionen und Schmerz Platz in der Lehre haben (vgl. ebd.: 102ff). Nachfolgend erfolgt eine nähere Explikation der Engaged Pedagogy anhand drei zentraler Ansprüche: Bildung als politischer Akt und Dekolonisation von Denkweisen (*decolonization of the mind*), Bildung als Prozess des intellektuellen und spirituellen Wachstums (*mind/body split*) und Bildung (und der Klassenraum) als Ort der Möglichkeit.

#### 1) Decolonization of the mind

Ein zentrales Element hooks' *Engaged Pedagogy* ist eine Bildung die befreiend ist und wirkt, im Sinne einer Dekolonisierung. hooks ist der Auffassung, dass alle Menschen innerhalb von gesellschaftlichen Kontexten sozialisiert wurden und werden, welche diskriminierende Strukturen aufweisen. Demzufolge sei eine *Revolutionary Pedagogy*, *Feminist Pedagogy* oder *Engaged Pedagogy* eine Bildung, die diese Strukturen sichtbar macht und Menschen dazu befähigt, sich von Diskriminierung (Intersektionalität<sup>6</sup>) aufgrund von Alter, sexueller Orientierung, Behinderung, Religion, Hautfarbe, Klasse et cetera zu befreien (vgl. ebd.: 104). hooks pädagogische Überlegungen zeichnen sich demnach dadurch aus, dass kritische Pädagogik – wie weiter oben bereits erwähnt – mit feministischen, antirassistischen und anticlassistischen Theorien verbunden wird (vgl. ebd.: 113).

Unter dem Begriff ‚colonization of mind‘ [versteht hooks – Anm. d. Verf.] einen Prozess der Sozialisierung, in dem wir diskriminierende Vorstellungen übernehmen, in unser Weltbild integrieren und ausleben. Diese Vorstellungen, oftmals als traditionelle Werte getarnt, zeigen, wenn wir sie kritisch hinterfragen, ihren politischen Charakter bzw. in welcher Weise sie den hegemonialen Mächten dienen. In hooks' Vorstellung soll Bildung uns demnach vordergründig dazu ermächtigen, kritisch und analytisch zu denken. Sie soll ermöglichen, dass wir die Welt um uns, und unsere Positionierung in derselben, kritisch reflektieren und verändern können (ebd.: 104 vgl. hooks 1989: 102).

---

<sup>6</sup> „Politischer und wissenschaftlicher Ansatz, bei dem mehrere Diskriminierungsformen wie Klasse, race oder gender zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Diskriminierung intersektional zu denken wird einer Lebensrealität gerecht, in der jede\_r immer mehrfache Zugehörigkeiten empfindet oder von der Gesellschaft in verschiedenen sozialen Positionen verortet wird (nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, sexueller Identität, ›Behinderung‹, Herkunft, Religion, legalem und sozialem Status, Bildungsabschluss u.v.m.) und damit auch auf mehreren Ebenen diskriminiert werden kann“ (quix 2016: 96).

## 2) The Mind/Body Split

Ein weiteres Merkmal hooks' Theorie umfasst die Bedeutung der Verbindung von Körper und Geist in der Bildung. Bezugnehmend auf Nhát Hanh, sei für eine ganzheitliche (*holistic*) Förderung der Lernenden eine spirituelle und geistige Entfaltung notwendig (vgl. ebd.: 105). Im konventionellen Verständnis wird ein Einbeziehen des Körpers in Bildung mit Emotionalität und Subjektivität gleichgesetzt, wohingegen der Geist für Intellekt und Objektivität stehe (vgl. ebd.: 105). Doch diesen *mind/body split* gilt es nach hooks zu verwerfen, da nur eine Verbindung geistiger und körperlicher Ebene zu einer Ermächtigung des Individuums führen kann (vgl. ebd.: 108). Weiters bedeutet für hooks die Verleugnung des Körpers, in welchen jedoch Machtpositionen eingeschrieben sind, eine Reproduktion ungleichheitsgenerierender und diskriminierender Verhältnisse. Besonders Lehrpersonen seien angehalten, ihre eigene Position und ihren Körper kritisch zu hinterfragen, um (verdeckte) Privilegien sichtbar zu machen und infolgedessen zu transformieren.

The erasure of the body encourages us to think that we are listening to neutral, objective facts, facts that are not particular to who is sharing the information. We are invited to teach information as though it does not emerge from bodies (...) We must return ourselves to a state of embodiment in order to deconstruct the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others. By recognizing subjectivity and the limits of identity, we disrupt that objectification that is so necessary in a culture of domination (hooks 1994: 139).

Jene (verdeckten) Privilegien sichtbar zu machen, ziehe meist einen schmerzvollen Prozess nach sich. hooks ist der Meinung, dass es jedoch unerlässlich ist, sich im Kontext transformativer Bildung mit negativen Emotionen und Schmerz auseinanderzusetzen, da dies zu neuen Perspektiven und infolgedessen zu einer Überwindung (diskriminierender Strukturen) führen kann. Folglich soll *Engaged Pedagogy* auch Raum für Emotionen und Schmerz lassen: „Confronting one another across differences means that we must change ideas about how we learn; rather than fearing conflict we have to find ways to use it as a catalyst for new thinking, for new growth“ (ebd.: 113).

## 3) Der Klassenraum als Ort der Möglichkeit

The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practices of freedom (ebd.: 207).

Die dritte Komponente in hooks *Engaged Pedagogy* umfasst die Forderung, dass ein Klassenraum ein Ort der Möglichkeiten aller sein soll. Dies bedeutet, dass die Präsenz jeder Person, der Lernenden sowie Lehrenden, anerkannt wird. Ein *participatory space* (Partizipationsraum) soll entstehen, in dem alle das Recht haben, zu sprechen. Insbesondere spricht hooks im diesem Zusammenhang von „students of marginalized groups [who – Anm. d. Verf.] enter classrooms within institutions where their voices have been never heard nor welcomed“ (ebd.: 83f). Lehrende müssen darauf achten mit den Lernenden gemeinsam ein Klima zu erzeugen, „in dem nicht nur *weiße* Männer und – meist in dieser Reihenfolge – *weiße* Frauen, sondern auch People of Color<sup>7</sup> zu Wort kommen“ (Kazeem-Kamiński 2016: 113). Stattdessen soll eine *classroom community* entstehen in der ein kollegialer Umgang und gegenseitige Wertschätzung vorherrschen (vgl. hooks 1994: 13). Außerdem soll der Klassenraum ein Ort der Begeisterung sein, in dem Freude am Lernen mit intellektueller Seriosität verbunden werden kann (vgl. ebd.: 7f).

### 12.3. Selby: Radical Interconnectedness

Die Theorie der *Radical Interconnectedness* (radikale Verbundenheit) erörtert Selby in dem Text “The Signature of the Whole: Radical Interconnectedness and Its Implications for Global and Environmental Education”. Bezugnehmend auf das seit dem 17. bis 18. Jahrhundert vorherrschende mechanistische Weltbild, welches von Dualismen und Hierarchien durchzogen ist und die Erde als rational erfahrbar sowie den Mensch als von ihr getrennt sieht, betitelt Selby das Konzept von radikaler Verbundenheit als sogenannte Gegenkultur (*counter-culture*) zu diesem Weltbild. Denn aufbauend auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Quantenphysik, könne die Welt nicht in einzelne erklärbare Bestandteile zerlegt werden, sondern alles sei mit allem dynamisch verbunden und stehe mit allem in Verbindung. Dieser Ansatz eines holistischen Weltbilds sei höchster Ausdruck für eine transformative Global- und Umweltbildung (vgl. Selby 2002: 79). Um diesen Ansatz weiter zu verdeutlichen, beschreibt Selby entlang dreier Metaphern, inwiefern die Welt auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden kann, anhand des *billard*, *web* und *dance* Modells.

---

<sup>7</sup> „Person of Colo(u)r, People of Colo(u)r (PoC) ist die Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. Die Bezeichnung ist in der Bürgerrechtsbewegung der USA entstanden und zielt auf die Vereinigung der unterschiedlichen Gruppen ab, die Rassismus erfahren, um so Kräfte zu bündeln und gemeinsam gegen Rassismus zu kämpfen“ (quix 2016: 92).

Das vorherrschende Modell gegenwärtiger Zeit sei jenes des billard-Ansatzes, indem Ereignisse wie Billardkugeln aufeinanderprallen und sich gegenseitig anstoßen und bewegen, jedoch bliebe „jede Kugel für sich“. Im *web*-Modell stehe ein Weltbild im Vordergrund, welches dynamisch ist und in dem sich Ereignisse aufeinander beziehen und diese in Verbindung miteinander stehen. Beide Ansichtsweisen hätten ihre Berechtigung, dennoch würde die Bezugnahme auf nur eine Sichtweise zu kurz greifen und limitierend wirken. Selby spricht demnach von einem dritten Modell, anhand dessen die Welt aus einer anderen beziehungsweise weiteren Perspektive wahrgenommen werden kann: dem *dance*-Modell. Diese Metapher steht für sogenannte radikale Verbundenheit, auf welche Selby sich im gleichnamigen Konzept bezieht und eine Weltsicht ausdrückt, in der alles mit allem verbunden sei: “(...) in a profound and very real way, everything is embedded in everything else and (...) things or objects are ontologically subordinate to flows and patterns. Everything is thus the signature of the whole” (ebd.: 82).

Tabelle 5: <b>The Billard-, Web- and Dance Modell and Educational Implications</b> (Selby 2002: 86)			
Metaphors	Underlying Concepts	Curriculum	Process
Billard	Separateness Fragmentation Compartmentalism Linear connection	Subjects Disciplines Arts/Sciences	Individualised, competitive learning Machine-image education (input-output) Fast learning
Web	Interconnection Interdependence Interrelation-Ship	Integration Interdisciplinary	Co-operative, interactive learning Children (not child) centred Mixed-paces learning
Dance	Embeddedness Enfoldment Interpenetration	Other-than-disciplinary Experience	Empathetic, embodied learning Spiritual learning Slow learning

Durch diese Weltsicht (ausgedrückt durch die *dance*-Metapher) würde die Konzeption des Selbst radikal verändert werden und eine Loslösung von der Vorstellung der „Menschen

als Objekte“ bedeuten. Stattdessen eröffne sich die Vorstellung von „der Mensch als immerwährender Ausdruck von innerer und äußerer Verbundenheit“ (ebd.: 83). Auf Basis dieses Ansatzes und dieser Sichtweise würde eine natürliche Haltung seitens des Menschen entstehen, welche auf Achtung und Wahrung aller Mitlebewesen beruhe, aufgrund dessen, weil er/sie sich als Teil von allem wahrnehme:

In embracing radical interconnectedness, the unending debate between working to save Earth for reasons of self-interest (...) or for pure ecoaltruism becomes rather redundant. If at a deep and equally real level, self has no boundaries, saving the rain forest is the highest self-interest in that in a profound way you know you are the rain forest or know the rain forest ins within you and making you what you are (ebd.: 83f).

Des Weiteren bedeutet der Ansatz radikaler Verbundenheit eine Annahme und Akzeptanz von Ungewissheit und Unsicherheit. Im Gegensatz zum mechanistischen Weltbild, in welchem die Natur als steuerbar gilt und als Maschine betrachtet wird, bezieht sich jenes Konzept darauf, dass nichts vorhergesagt werden kann und nichts stabil ist (vgl. ebd.: 85).

Daraus resultierende pädagogische Implikationen (bezugnehmend auf den dance-Ansatz), würden ebenso radikale Veränderungen bedeuten. Selby bezieht sich beispielsweise zunächst auf eine Kultivierung von Methoden wie *inner-journeying* (innere Reisen), um eine Verbindung (wieder-) herzustellen mit dem Körper, Verstand, Geist und den Emotionen sowie einer Verbindung zwischen den Menschen und zur Natur (vgl. ebd.: 87): “These modalities of inner journeying clear the clutter of explicate reality; limit or stop thought, bring together the physical, mental, and emotional aspects of our being; and can create an awareness of the oneness of everything. They are ways to meet the dancing self“ (ebd.: 87). Ansätze von achtsamem, stillem und langsamem Lernen würden dies ermöglichen und ein Gegengewicht zu vorherrschenden Lernsystemen schaffen, welche Selby beschreibt als „packaged rush and treadmill of transmissional/mechanistic learning“ (ebd.: 87).

Weitere Aspekte von radikaler Verbundenheit (im Kontext von Bildung) umfassen ein Verständnis von multidimensionalen Ansätzen von Wissen. Lernkonzepte, welche übermäßig auf Begründung, (Nach-) Denken, Analyse und Objektivität beruhen, sollen ergänzt werden durch Wissensformen, welche sich auf Intuition, Synthese, Erfahrungs- und Beziehungswissen (*sharing of subjectivities and relational sensibility*) stützen: „The dance metaphor calls for a thorough reclaiming of emotion, subjectivity, bodily sensibility,

intuition, empathy, caring and compassion, love, and relational and spiritual sensibility as means of knowing“ (ebd.: 88 zit. n. Russel, Bell 1996; Miller 1993, 2000; Selby 1996).

Weiters sei es von Bedeutung, dass sich Lehrende im Sinne transformativer Bildung vermehrt als Gemeinschaft wahrnehmen und Allianzen und Koalitionen bilden und Themen sowie Arbeitsschwerpunkte als aufeinander bezogen und miteinander verwoben betrachten. So würde beispielsweise Umweltbildung zu wenig auf anti-diskriminatorische Bildung eingehen (und umgekehrt): “(...) environmental education has not combined with antidiscriminatory education to any extent. Environmental issues are very much social justice issues if people of a different gender and/or belonging to different (...) ethnic groups contribute to, or feel the effects of, environmental despoliation differently” (ebd.: 89 zit. n. Lousley, 1998: 27).

Zusätzlich sei es wichtig, verschiedene, sich gegenseitig verstärkende, Unterdrückungs-dynamiken zu identifizieren, bezogen auf ethnische oder geschlechtliche Minderheiten, Natur und Tiere. Selby differenziert hierbei zwischen fünf Unterdrückungsmechanismen: Ausschluss (*radically exclude*), Verallgemeinerung (*homogenize or stereotype*), Unwesentlichkeit (*inessentialize*), Inkorporierung (*incorporate*) und Instrumentalisierung (*instrumentalize*) (vgl. ebd.: 90).

Zusammenfassend kann die Theorie der Radical Interconnectedness als ein spiritueller Zugang erachtet werden, welcher innerhalb des Bildungskontextes Anwendung erfahren sollte. Selby plädiert für diese Art von radikaler-transformativer Bildung, um gesellschaftliche Veränderung zu erwirken: “‘Radical’ means going to the roots of things. We have to ask ourselves deeply whether we are about reform (which may simply buttress attitudes and structures that are at the root of the ecological crisis) or transformation. We have to ask whether our aim is to tamper with or turn around” (ebd.: 90).

#### 12.4. Miller: Learning from a Spiritual Perspective

In dem Text “Learning from a Spiritual Perspective” stellt Miller das Konzept spirituellen Lernens entlang verschiedener Aspekte vor. Moderne Bildungsprogramme seien gezeichnet von Kontrolle (*mastery*) und Leistung (*achievement*), welche einerseits weiterhin Bestand haben, jedoch weniger priorisiert werden können/sollen, denn andererseits würde ein spiritueller Ansatz gänzlich zu kurz kommen beziehungsweise nicht vorhanden sein, was laut Miller zu vielfältigen Problemen der heutigen Zeit führe: „(...) spirituality is an inherent part of human existence and cannot be ignored in educational

settings. Some would suggest too that the overemphasis on a materialistic conception of life has led to a host of problems in our society” (Miller 2002: 95).

Unter spirituellem Lernen versteht Miller eine gänzlich neue Art von Bildung: “Learning from a spiritual perspective is radically different from present approaches to education. When we view life from a spiritual perspective, we see ourselves connected to something larger than ourselves” (ebd.: 95). In konkreter Umsetzung würde spirituelles Lernen zunächst ein Loslassen bedeuten (*letting go*). Im Gegensatz zu gängiger Bildungspraxis, in welcher die permanente Anhäufung von Wissen an oberster Stelle steht, würde ein sogenanntes (ansatzweises) Verlernen (*unlearning*) dieser Praxis ein erster Schritt spirituellen Lernens sein: „From a spiritual viewpoint, letting go is as important as acquiring. Our heads can become stuffed with irrelevant facts that can prevent us from seeing things as they are” (ebd.: 96).

Spirituelle Praxis (*spiritual practice*), wie zum Beispiel Meditation, sei ein weiterer wesentlicher Bestandteil von spirituellem Lernen. Dies würde helfen (innerlich) ruhig zu werden und zu lernen, die eigenen (meist unbewussten und negativen) Gedanken wahrzunehmen, welche auf das Selbst und andere projiziert werden und diese dadurch zu erkennen und loszulassen: „Through meditation the person begins to quiet down and witness the flow of thoughts. By witnessing the thoughts, the student can realize that he or she is not the thought but merely the observer of thoughts (...) This realization can greatly lessen the impact of the negative thought on myself and on my behaviour” (ebd.: 96). Hierfür (spirituelle Praxis) benötige der/die Schüler\_in Aufmerksamkeit (*attention*) für das Geschehen im Hier und Jetzt und könne dadurch mehr Präsenz im gegenwärtigen Moment erlangen: „Attending to what is happening in the moment means that we are not caught up in fantasizing about the future or going over the past. When we cannot hold our attention, or mind wanders and loses focus so that we cannot function well” (ebd.: 96). Weiters bedeutet Lernen aus spiritueller Perspektive holistisches Lernen (*holistic learning*). Also einer Abkehr von Bildung, welche sich überwiegend auf Rationalität stützt und stattdessen den Fokus auf physische, emotionale, ästhetische und spirituelle Aspekte des Seins richtet (vgl. ebd.: 97).

Spirituelles Lernen würde auch eine (innere) Einkehr und Besinnung (*contemplation*) umfassen. Dies bedeutet, dass eine Barriere zwischen den Lernenden und dem zu Lernenden aufgehoben wird und nicht mehr getrennt voneinander betrachtet werden. Miller

zieht hier das Beispiel eines Kindes heran, welches sich als Teil der Welt wahrnimmt (nicht getrennt von ihr ist) und diese direkt erfährt (vgl. ebd.: 98). Ehrfurcht und Staunen (*awe and wonder*) vor allem Leben ist ein weiterer Aspekt spirituellen Lernens. Das Recht auf die angeborene Beziehung zum Universum soll wiederhergestellt und oberstes Ziel sein: „(...) all human beings have an inherent right to an ‘original relationship to the universe’. This is an unmediated relationship where we experience an organic connection with life itself. This connection gives rise to a sense of reverence and wonder that can be nurtured in students by letting them be in nature and the world” (ebd.: 99 zit. n. Emerson).

Mitgefühl (*compassion*) für alle Lebewesen und das Selbst ist ein weiteres zentrales Element. Mit der Erkenntnis, dass alles mit allem in Verbundenheit steht, würde sich eine Art natürliches Mitgefühl einstellen: „(...) we see that we are part of everything and that everything is part of us. Since we are interconnected in this way, a natural compassion for all beings arises. Compassion can let us encounter the world in a more authentic way” (ebd.: 99 zit. n. Lusseryan 1987). Lernen als ein freudvoller und vergnügter Akt (*joyous learning*) ist ebenso Teil spirituellen Lernens. Dies soll nicht bedeuteten, dass es keine schwierige Momente und Höhen und Tiefen im Lernprozess gibt und geben kann, dennoch soll der Prozess des Lernens ein freudvoller sein: „(...) the school and classroom rooted in spirituality are places that children and teachers want to be because they feel affirmed there. They are also experiencing authentic learning that is not focused on what will be on the next test; instead it is learning that leads to a deep sense of joy and fulfilment” (ebd.: 100).

Zusammenfassend bedeutet Lernen aus spiritueller Perspektive eine gänzlich neue Haltung im Bildungswesen, da ein spiritueller Ansatz eine neue Sichtweise auf die Welt und die Beziehung des Menschen zu ihr (und sich selbst) hervorbringt. Dies sei auch das transformative Potenzial dieser Bildungspraxis, welche sich vom Druck der modernen Gesellschaft entfernt und stattdessen ein Weltbild kultiviert in welchem oben genannte Qualitäten Einzug erhalten.

### 13. Kritische Auseinandersetzung

In folgendem Kapitel findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept radikal-transformativer Bildung allgemein sowie insbesondere in Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik statt. Die Argumentationslinie ist in Teilkapitel unterteilt, welche sich jedoch aufeinander beziehen (können). Im

nachfolgenden Kapitel findet eine Zusammenfassung des Theorieteils statt, woraus (deduktiv) Kategorien abgeleitet und in einem Kategorienraster zusammengefasst werden, welcher als Analysebasis für den empirischen Teil dient.

### 13.1. Radikal-Transformative Bildung

In den Ansätzen radikal-transformativer Bildung (der kritischen Theorie) ist ein zentraler Aspekt die Sichtbarmachung von ungleichheitsgenerierenden und ausbeuterischen Strukturen. Dieser Anspruch läuft jedoch Gefahr, dass Lernende für gesellschaftlichen Wandel **instrumentalisiert** und für politische Zwecke dementsprechend **indoktriniert** werden können. Lernende haben jedoch das Recht auf neutrale und unabhängige Meinungsbildung und sollen dazu befähigt werden, selbst kritisch über herrschende Diskurse zu reflektieren (vgl. Singer-Brodowski 2016: 14). Des Weiteren würde der Anspruch, ebensolche Strukturen sichtbar zu machen, in der Realität und praktischen Umsetzung vielfach scheitern und zu sehr „**business as usual in the end**“ (ebd.: 13 vgl. Huckle, Wals 2015:) sein, denn neoliberale Diskurse und dominante nicht-nachhaltige Alltagsideologien und -praxen würden zu wenig beziehungsweise nicht hinterfragt werden (vgl. ebd.: 13 vgl. Kopina, Meijers 2012, Selby, Kagawa 2010).

Außerdem gilt es zu hinterfragen, ob das Wissen über und eine sogenannte Sichtbarmachung von Schiefen dieser Zeit auch tatsächlich zu **Handeln** führt, welches zu einer Transformation beitragen kann. Des Weiteren, ob – im Sinne einer nicht-richtungsleitenden Pädagogik – eine gesellschaftliche Transformation im Sinne sozial-ökologischer Transformation (wie in Kapitel 2.3. „Gesellschaftlicher Wandel“ angeführt) überhaupt als **erstrebenswert** erachtet wird. Denn nicht ohne Grund ist eine imperiale Lebensweise (siehe Kapitel 2.1.) in der gegenwärtigen Zeit so präsent und für viele Menschen attraktiv. Starke Interessen scheinen an dieser Lebensweise nichts verändern zu wollen.

Weitere Kritik bezieht den Aspekt mit ein, dass Bildung nicht angesehen werden darf und kann als **(alleinige) Antwort auf Herausforderungen** gegenwärtiger Zeit und als *das* Schlüsselkonzept für gesellschaftlichen Wandel. Denn „jedweder Wandel bei Eigennutzkalkülen, Werten, Normalitätsvorstellungen et cetera [müsste –Anm. d. Verf.] künftig im Prozess der Sozialisation junger Menschen vermittelt werden“ (Ekardt 2017: 120) und weit über das Bildungssystem hinausreichen und gleichermaßen ältere Menschen

betreffen, „weil in deren Welt die Jungen hineinsozialisiert werden und deren Tun weit einflussreicher ist als ihre womöglich wohlklingenden pädagogischen Reden“ (ebd.: 120).

Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich auf Bildungsinstitutionen generell. Wie im Kapitel 2.4. „Rolle von Bildung?“ erwähnt, ist beispielsweise die Institution Schule eine maßgebliche Sozialisationsinstanz einer Gesellschaft, bezogen auf dort vermittelte Inhalte, aber auch aufgrund struktureller Faktoren wie beispielsweise getaktetem Unterricht, Erbringung von Leistungsnachweisen et cetera. Infolgedessen stellt sich die Frage, ob **eine radikale Transformation des Bildungswesens** der zunächst dringlichere Schritt sei, als nach pädagogischen Implikationen für gesellschaftliche Transformation zu suchen.

### 13.2. Konzept Achtsamkeit

Kritisch anzumerken ist im Besonderen die **Kommerzialisierung** von Achtsamkeit. Wie in Kapitel 11.1.3. „Bedeutungszuwachs und Wirkungsweise“ geschildert, erfährt das Konzept seit mehreren Jahren einen regelrechten Boom und es findet eine Art Vermarktlichung statt, wie zahlreiche Konsumprodukte, Zeitschriften, Freizeitangebote et cetera zeigen. In dem Artikel „Ökonomie der Achtsamkeit“ von Hohnsträter (2018) schildert dieser, wie der Trend beispielsweise auch im Produktdesign aufgegriffen wird und eine Art Achtsamkeits-Nische entsteht: „Achtsamkeit (...) ist ebenso ein kultureller Trendbegriff wie ein spezifischer Markt. Er zielt (...) auf verlangsamende Konsumpraktiken [ab], die teilweise durch gezielt daraufhin designte Produkte begünstigt werden sollen“ (Hohnsträter 2018: 11). Deshalb ist fraglich, inwiefern das Konzept zu einem reinen Verkaufsgag verwässert und nichts mehr mit der Philosophie einer buddhistischen Tradition zu tun hat. Im Zuge der **Digitalisierung** ist außerdem fraglich, inwiefern der Trend von beispielsweise Achtsamkeits-Apps einer beschleunigten und allzeit-erreichbaren Gesellschaft entgegenwirkt und/oder diese reproduziert.



Abbildung 4: Der Achtsamkeits-Boom (Zechner 2018: 21)

Der Soziologe und Politikwissenschaftler Rosa bezeichnet Achtsamkeit außerdem als ein **unpolitisches Projekt** (vgl. Rosa 2016), insofern sich Leute lediglich auf ihre Meditationskissen zurückziehen würden. Des Weiteren sieht er in dem Konzept die Gefahr einer **individualistischen Verengung**, als dass Probleme auf Individuen abgewälzt werden und diese beispielsweise selbst schuld daran sind, wenn er/sie gestresst und ausgelaugt ist, da er/sie ja mehr Achtsamkeit/Mediation hätte praktizieren können. Deshalb – als auch bezogen auf einen persönlichen Rückzug – kritisiert er das Konzept als unpolitisch, da gesellschaftliche Probleme von Institutionen entkoppelt beziehungsweise institutionelle Probleme (und eine Bewältigung dieser) auf Einzelne übertragen werden (vgl. ebd.).

Weitere Kritikpunkte beziehen sich auf eine mögliche Anwendung und Inkorporierung des Konzepts (seitens Institutionen und in der Industrie et cetera) zum Zweck der **Leistungssteigerung** und **(Selbst-) Optimierung**. Beispielsweise bieten Großkonzerne wie Google Trainingsprogramme für Mitarbeiter\_innen in Silicon Valley zum Thema Achtsamkeit, mit dem Ziel Stress zu reduzieren und „Engagement, Selbstwahrnehmung, Flexibilität zu steigern und zu stärken“ (Hammer 2017: 54 zit. n. Bostelmann), was wiederum zu steigendem finanziellen Erfolg des Unternehmens führt. Laut Rosa wird das Konzept als **Steigerungstechnik** eingesetzt im Sinne von „fitter, schneller, gesünder, klüger“ (Rosa 2016).



Abbildung 5: Inkorporierung von Achtsamkeit im Wirtschaftssystem (Zechner 2018: 58)

Weiter könne das Konzept dahingehend verwendet werden, als dass „die Praxis fokussierten Wahrnehmens sich auch auf Negatives beziehen kann und dieses sogar verstärken kann“ (Hohnsträter 2018: 11), es sozusagen eine **dunkle Seite der Achtsamkeit** gibt (vgl. ebd.: 28). Bezugnehmend auf die Tabelle positiver Wirkungsweise(n) von Achtsamkeit in Kapitel 11.1.3. gilt es demnach Motivation und mögliche zugrundeliegende Interessen und Ziele hinter der Anwendung von Achtsamkeitspraxis zu hinterfragen.

Des Weiteren wird das Konzept dahingehend kritisiert, dass es **elitär** und für **privilegierte** Menschen sei und dadurch nichts mit Emanzipation zu tun hat, sondern im Gegenteil, ungleichheitsgenerierende Strukturen reproduziere und manifestiere. In Zusammenhang mit Achtsamkeit (-spraxis) müsse also der Kontext kritisch betrachtet werden, beziehungsweise von *wem*, *wie* und *wo* diese angewandt wird, um Diskriminierung und **diskriminierende Mechanismen** aufzudecken.

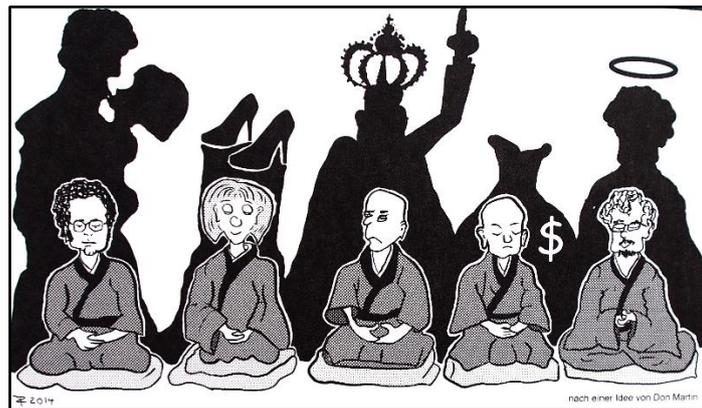


Abbildung 6: Missbräuchliche Anwendung von Achtsamkeit (Zechner 2018: 51)

In diesem Zusammenhang gilt es weiter kritisch anzumerken, dass das Konzept der Achtsamkeit zunehmend seitens westlicher Wissenschaftler\_innen aufgegriffen und beforscht wurde (und wird) und dadurch die Gefahr besteht, wiederum **weißes Wissen** zu generieren und die Sichtweisen *weißer* Ansichten auf ein Jahrtausende altes buddhistisches Konzept zu übertragen.

In Bezug auf ein **holistisches Weltbild**, auf welches sich vor allem die Theoretiker O'Sullivan, Selby und Miller beziehen, ist es fraglich inwiefern ein **Weltbild der Verbundenheit** zu gesellschaftlicher Transformation beitragen kann. Denn einerseits ist ungewiss, ob diese Ansicht (Verbundenheit mit allem) tatsächlich zu einer altruistischen Lebensweise im Zeichen ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit und Solidarität führt. Als auch andererseits, dass das mechanistische Weltbild in Denk- und Handlungsweisen tief manifestiert ist und ein Weltbild der Verbundenheit diesbezüglich grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Zusätzlich entgegen Kritiker\_innen, dass das soziale und politische Engagement im Engaged Buddhism ein Ausdruck für **Anhaftung an Unrechtsverhältnisse** ist und deshalb einen Bruch mit buddhistischen Prinzipien darstellt, in welchen Nicht-Anhaftung ein

zentrales Element ist (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 121 zit. n. King 2009). Außerdem kann kritisch angemerkt werden, dass das Konzept der Achtsamkeit vor allem in der Tradition des Buddhismus auf der Annahme basiert, dass **alles Leben grundsätzlich Leiden** beinhaltet/bedeutet und diese Sichtweise eine Form von **Systemerhalt** darstellt, in welcher Leiden ein natürlicher Zustand sei und die Menschheit sich zunächst davon zu befreien hätte.

### 13.3. Achtsamkeitsbasierte Pädagogik

Die Kritik bezüglich achtsamkeitsbasierter Pädagogik steht in Verbindung mit oben genannten Aspekten. In diesem Unterkapitel sollen jedoch weitere Aspekte hervorgehoben werden, welche sich spezifisch auf den pädagogischen Kontext beziehen.

Zunächst sei es wichtig, dass Pädagog\_innen **selbst Achtsamkeit praktizieren**, um überhaupt mit diesem Konzept arbeiten zu können beziehungsweise dieses vermitteln und vorleben zu können. Weiters gehören pädagogische Implikationen von Achtsamkeit an das **Alter der Lernenden** angepasst. In Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bedarf das Konzept unterschiedlicher Anwendungsformen (vgl. Vlatl 2018: 12). Des Weiteren ist zu beachten, dass die Praxis von Achtsamkeit Situationen hervorrufen kann, in denen **belastende Gefühle** hochkommen und das Individuum überfordert sein kann. Deshalb sei eine kompetente Begleitung von Bedeutung (vgl. ebd.: 12).

Abschließend stellt sich die Frage, ob, wie oben bereits erwähnt, die Anwendung des Konzepts im Rahmen gegenwärtiger **Bildungsinstitutionen** im Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel überhaupt sinnvoll ist oder ob dieses Konzept dadurch nur instrumentalisiert wird und/oder zugrundeliegende ethische Werte abhandenkommen.

## 14. Zusammenfassung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Theorien von radikal-transformativer Bildung, Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik angeführt und es erfolgte eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten. Nachfolgend werden diese Ausführungen zusammengefasst und wesentliche Aspekte als deduktive Kategorien abgeleitet, welche als Analysebasis des empirischen Materials zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) dienen.

In Bezugnahme auf radikal-transformative Bildung bedeutet diese im Kern, **gegenwärtige Verhältnisse kritisch zu hinterfragen**. Dies sei Ausgangsbasis für emanzipatorische Handlungen. Erst die **Sichtbarmachung** bestehender, ausbeutender und unterdrückender Strukturen könne zu einer Veränderung ebendieser führen. Dies umfasst das **Hinterfragen von herrschaftlichen Strukturen** wie Industrialismus (Kapitalismus), (Trans-) Nationalismus, Individualismus, Patriarchat, Imperialismus (Eurozentrismus). Es müsse eine **Dekolonisierung von gewohnten Denkweisen** stattfinden, um westlich-europäische Ontologien zu entlarven, in welche Diskriminierungen eingeschrieben sind, die Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Herkunft, sexuelle Orientierung umfassen. Weiters gehören **Privilegien und Elitismus sichtbar** gemacht, welche in Positionen (und Körper) sowie Lebensweisen eingeschrieben sind. In Bezug auf Bildungsinstitutionen und pädagogische Implikationen gehört demnach im Sinne radikal-transformativer Bildung geprüft, inwiefern jene Aspekte in deren „Habitus“ eingeschrieben sind, um „sichtbar zu machen“, ob diese zu einer **Aufrechterhaltung und Reproduktion** gegebener Verhältnisse beitragen oder zu einer **Loslösung und Emanzipation** von ebendiesen, als möglicher Beitrag für eine **sozial-ökologische Transformation**.

Bezugnehmend auf achtsamkeitsbasierte Pädagogik ist ein zentraler Aspekt die **Verbindung von Körper und Geist** (wieder-) herzustellen, wodurch eine **ganzheitliche, holistische Bildung** ermöglicht werden kann. Achtsamkeit ist eine Praxis, welche Menschen dazu befähigt, in den gegenwärtigen Moment zu kommen. Auftretende Gedanken und Gefühle würden dabei wahrgenommen – ohne diese zu bewerten – und folglich losgelassen werden. Durch dieses Gewahrsein sei es möglich, die Ursache eigenen Leidens (unbewusste negative Gedanken, Sorgen, Angst, Stress et cetera) zu betrachten und vorüberziehen zu lassen. Dadurch würde sichtbar werden, dass leidvolle Zustände vergänglich sind und zumeist nichts direkt mit dem gegenwärtigen Moment zu tun haben (beispielsweise Sorgen über die Zukunft). Diese Erkenntnis könne eine Loslösung vom Leiden, einen Zustand von Gegenwärtigkeit (Präsenz) und eine Transformation hin zum Wohlbefinden bewirken. Demnach ist ein zentrales Element von achtsamkeitsbasierter Pädagogik, dass **Leiden und schmerzvolle Gefühle**, wie Verleugnung und Verzweiflung, **Raum bekommen**, denn erst durch deren Gewahrsein könne eine Loslösung hiervon stattfinden, als ein erster Schritt für Transformation.

Des Weiteren ist Achtsamkeit eine **direkte und friedvolle Praxis**. Sie kann in jedem Moment angewandt werden und beruht auf Handlungen **großzügiger, mitfühlender,**

**geduldiger und liebevoller Art**, sich selbst, anderen Menschen und der Natur (Mitwelt) gegenüber. Sie sei dadurch eine direkte Reaktion auf soziale, ökonomische, politische und ökologische Probleme gegenwärtiger Zeit. Achtsamkeit (in buddhistischer Tradition) basiert auf einem **holistischen Weltbild**, in welchem alles mit allem verbunden ist. Diese Ansicht und ein Verständnis der Verbundenheit aller, würde demnach eine Haltung fördern, welche auf Wertschätzung und Mitgefühl beruhe, Gemeinschaft fördere und dadurch zu weniger Leiden in der Welt führe beziehungsweise hervorrufen würde.

Achtsamkeitspraxis (in der Pädagogik) verfolge des Weiteren einen spielerischen Umgang im Prozess des Lehrens und Lernens, beruhend auf **Freude und Begeisterung**. Neben intellektueller Entfaltung sollen mittels achtsamkeitsbasierter Pädagogik auch Qualitäten wie Muße (*leisure*), Einkehr (*contemplation*), Stille (*silence*) und langsames (*slow*) Lernen kultiviert werden sowie ein Verlernen und Loslassen von Wissen (*unlearning*) im Vordergrund stehen. Ein spielerischer Umgang umfasst auch die Akzeptanz von Unwissen und Ungewissheit als Teil menschlichen Lebens sowie die Annahme **multidimensionaler Wissensformen** (Intuition, Synthese, Erfahrung, Beziehung et cetera). Wohlbefinden, Leichtigkeit, Friede und Entspannung sind weitere zentrale Elemente achtsamkeitsbasierter Pädagogik.

Aufbauend auf dieser Konzeption radikal-transformativer Bildung und achtsamkeitsbasierter Pädagogik wurden vier (Meta-) Kategorien abgeleitet, welche diese Konzepte charakterisieren und in weiterer Folge als Analysebasis für den empirischen Teil der Arbeit dienen. Bezugnehmend auf radikal-transformative Bildung wurden die Kategorien **Sichtbarmachung und Hinterfragung** (K1), **Reproduktion und Aufrechterhaltung** (K2) sowie **Emanzipation und Loslösung** (K3) erstellt. Im Kontext von achtsamkeitsbasierter Pädagogik werden Charakteristika in der Kategorie **Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)** (K4) zusammengefasst. Der Kategorienraster, mit zugehörigen Kodierregeln (Themenblöcken) anhand welcher die Zuordnung zu den Kategorien erfolgte, ist im Anhang ersichtlich.

## EMPIRIE

Die Ergebnisdarstellung der analysierten Auswertungsdokumente der drei unterschiedlichen methodischen Erhebungsverfahren zur Generierung multiperspektivischer Daten, in Bezug auf Ansätze und Kriterien radikal-transformativer Bildung und achtsamkeitsbasierter Pädagogik, findet in diesem Abschnitt der Forschungsarbeit statt. Zunächst erfolgt eine Einzeldarstellung der Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsmethoden. Diese werden anschließend in dem Kapitel 16 „Diskussion und Zusammenfassung“ miteinander in Kontext gestellt und es erfolgt, in Abgleich mit dem theoretischen Teil der Arbeit, eine Diskussion der Gesamthematik. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse rundet den empirischen Teil der Arbeit ab und leitet zur Conclusio und Beantwortung der Forschungsfrage(n) über.

### 15. Ergebnisdarstellung der Auswertung(en)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Auswertungen des Beobachtungsprotokolls, der Website-Analysen sowie der Transkripte der Expert\_innen-Interviews einzeln dargestellt. Die Auswertung orientierte sich an dem aus dem Theorieteil abgeleiteten deduktiven Kategorienraster. Dieser umfasst vier (Meta-) Kategorien, welche sich auf Charakteristika radikal-transformativer Bildung beziehen und in den Rubriken **Sichtbarmachung und Hinterfragung** (K1), **Reproduktion und Aufrechterhaltung** (K2) sowie **Emanzipation und Loslösung** (K3) zusammengefasst sind. Zudem umfasst der Kategorienraster auch Aspekte achtsamkeitsbasierter Pädagogik, welche in der vierten Kategorie **Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)** (K4) angeführt sind. Die Ergebnisdokumente wurden hinsichtlich dieser Kategorien analysiert und kodiert und mittels eines regelgeleiteten Verfahrens zugeordnet. Die Ergebnisdarstellung bezieht sich auf Codes mit den häufigsten Nennungen, eine Gesamtübersicht aller Codes ist im Anhang ersichtlich. Die Diskussion und Zusammenführung der Gesamtauswertung findet im nachfolgenden Kapitel statt.

#### 15.1. Auswertung: Teilnehmende Beobachtung

Die Auswertung des Beobachtungsprotokolls der teilnehmenden Beobachtung des Symposiums „Pädagogik der Achtsamkeit“ umfasst 28 Codes, welche den vier deduktiven (Meta-) Kategorien zugeordnet wurden. Ein Drittel der Codes setzen sich aus fünf bis vierzehn Textpassagen zusammen, zwei Drittel aus einer bis zu vier. Meistgenannte Codes (häufigste Textverweise) beziehen sich auf Beobachtungen bezüglich Achtsamkeitspraxis und wie diese gelebt beziehungsweise ausgedrückt wird. Zweithäufigste Codes beziehen

sich auf Beobachtungen, welche Aspekte von Unachtsamkeit aufweisen und beispielsweise eine Reproduktion einer beschleunigten Gesellschaft ausdrücken. Weiters setzen sich häufig vorkommende Textstellen zu Kodes zusammen, welche auf ein wohlhabendes (privilegiertes) Publikum und/oder auf Achtsamkeit als Lifestyle beziehungsweise Kommerzialisierung von Achtsamkeit hinweisen. Kritisch anzumerken und wichtig im Zusammenhang mit der gesamten Auswertung des Beobachtungsprotokolls und der Zuordnung der Textpassagen zu den Kodes und in weiterer Folge zu den Kategorien, ist, dass die zugrundeliegenden Motive und Gründe der beobachteten Handlungen und Szenen jedoch unkenntlich bleiben und somit die Gefahr einer unzureichenden Zuordnung besteht (siehe kritische Methodenreflexion Kapitel 8.1.).

#### 1) Sichtbarmachung und Hinterfragung (K1)

Die Kategorie 1 „Sichtbarmachung und Hinterfragung“ setzt sich aus vier Kodes zusammen welche jeweils nur eine Textstelle umfassen. Die Kodes beziehen sich ausschließlich auf Aussagen (seitens Referent\_tinnen) während des Symposiums, welche jedoch nicht im Fokus der Beobachtung standen sondern vorwiegend Handlungen dokumentiert wurden. Dass keine Textpassagen bezüglich Beobachtetem hinsichtlich dieser Kategorie vorkommen kann womöglich darauf zurückgeführt werden, dass sich kaum beziehungsweise nicht beobachten lässt, inwiefern Handlungen zu einer Sichtbarmachung und Hinterfragung von herrschaftlichen Verhältnissen beitragen. In Korrelation mit jener Kategorie stehen jedoch die Zuordnungen der Kodes zu den Kategorien 3 und 4. Die der Kategorie 1 zugeordneten Textpassagen beziehen sich auf Aussagen, welche sich kritisch gegenüber vorherrschenden (gesellschaftlichen) Strukturen äußern. Angesprochen werden die heutige „Leistungsgesellschaft und persönliche Selbstoptimierung“ sowie eine missbräuchliche Anwendung des Konzepts (Kode „keine Instrumentalisierung“) der Achtsamkeit hierfür: „Achtsamkeit hat nichts mit Selbstoptimierung zu tun (...) Bei Achtsamkeit geht es nicht darum sich schnell besser zu fühlen (...) Es ist nicht nur ein Werkzeugkoffer um zu kontrollieren“ (vgl.: D2:46). Des Weiteren wurde in einer Aussage Bezug auf das Patriarchat (im gleichnamigen Kode) genommen und eine Vormachtstellung des Mannes entkräftet, insofern die Natur des Weiblichen dem Konzept der Achtsamkeit naheliegender sei (vgl. D2:43).

## 2) Reproduktion und Aufrechterhaltung (K2)

In Verbindung mit der Kategorie 2 „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ werden zehn Codes gebracht. Die häufigsten Zuordnungen (je sieben Textpassagen) bilden die Codes „Unachtsamkeit“ sowie „Privilegiert und Wohlhabend“. Erster Code bezieht sich auf Situationen in denen trotz Programmbeginn und Durchsagen viele Leute aufgestanden waren und weggingen beziehungsweise sich unterhielten. Weiters war zu beobachten, dass die Musik eines Akkordeonspielers kaum kenntlich beachtet wurde und es während seines Musizierens sehr laut im Raum war und ein Applaus erst nach mehreren Stücken einsetzte (vgl. D2:73). Anzumerken ist jedoch, dass die musikalische Umrahmung vor dem offiziellen Beginn des Symposiums als ebensolche angesetzt wurde.

Der zweite Code mit den häufigsten Zuordnungen bezieht sich auf eine Einordnung der Teilnehmer\_innen des Symposiums zu einer eher wohlhabenden (privilegierten) Bevölkerungsschicht. Abgeleitet wurde dies einerseits von Beobachtungen der Verwendung von Tablets, Laptops und Smartphones seitens vieler anwesender Personen sowie andererseits von Kleidungsstilen (beispielsweise „Business-Kleidung“ wie Sakkos, Blusen, Hemden, aber auch „Öko-Kleidung“ aus nachhaltigem/fair produziertem Material) und getragenen Schmuck. Diese Äußerlichkeiten sind jedoch keine Garantie für Reichtum und Wohlstand und können nicht eindeutig dieser Kategorie zugeordnet werden (siehe kritische Methodenreflexion Kapitel 8.1.).

Weiters könnten Zeitschriften mit Themen wie „Mindful Business“ und „Exklusiv-Interviews“ mit führenden Wissenschaftler\_innen zum Thema Achtsamkeit, welche am Symposium gegen freie Spende zur Entnahme aufgelegt waren (im Handel jedoch zu einem Verkaufspreis von 9,60€ angeboten werden) ein Indiz dafür sein, dass das Thema Achtsamkeit eine (Ziel-) Gruppe von vermehrt wohlhabenderen Menschen anspricht. Eine Aussage seitens eines Referenten wurde ebenfalls diesem Code zugeordnet, insofern Jugendliche von heute quasi alle schon mit der Methode der gewaltfreien Kommunikation vertraut wären. Dies kann jedoch nicht pauschal angenommen werden, sondern deutet eher auf ein Umfeld einzelner (privilegierter) Kreise hin, wo dies womöglich der Fall sein mag.

Die beiden Codes mit den zweithäufigsten Zuordnungen (je sechs) umfassen die Themen „Beschleunigung und Hektik“ sowie „Lifestyle und Kommerzialisierung“. Auffallend war diesbezüglich beispielsweise eine Unruhe und Hektik zu Beginn des Events. Während die ersten Teilnehmenden eintrafen wurden parallel dazu noch Vorbereitungen getroffen, wie

das Aufbauen des Registrierungs-Tisches sowie die Zubereitung von Speisen für das Buffet. Weiters gab es ein sehr genaues Time-Keeping und eine stringente zeitliche Taktung des Events. Mehrere Referent\_innen erkundigten sich während des Vortrags wieviel Zeit sie noch hätten beziehungsweise meinten, dass sie nicht viel Sprechzeit zur Verfügung haben, weshalb sie schneller sprechen müssten. Diese Codes werden insofern in Verbindung mit der Kategorie 2 „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ gebracht, als dass Teile des Events den Anschein erwägen, sich (weiterhin) im Rahmen eines beschleunigten (Gesellschafts-) Systems zu bewegen.

Der Code „Lifestyle und Kommerzialisierung“, ähnlich dem Code „Privilegiert und Wohlstand“, bezieht sich auf Konsumartikel zum Thema Achtsamkeit wie beispielsweise Meditationskissen mit der Aufschrift „Stille“ (welche am Symposium zwar nicht zum Verkauf angeboten wurden, jedoch auf ein generelles Produktsegment „Achtsamkeit“ hinweisen). Weiters gab es (wie oben genannt) Zeitschriften, die sich gänzlich dem Thema Achtsamkeit widmen: „*Mindful Business. Wie Achtsamkeit die Arbeitswelt verändert*“, „*Herz. Ort der Liebe, Sitz des Bewusstseins*“, „*Das Herz der Achtsamkeit*“, „*Meditation in Praxis und Forschung*“, „*Selbstmitgefühl. Wie wir mit uns selbst Freundschaft schließen*“. Als auch einen Bücherstand bei dem verschiedene (Hör-) Bücher zum Thema angeboten wurden: *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule*, *Achtsamkeit in der Schule*, *Hellwach und ganz bei sich*, *Gewaltfreie Kommunikation*, *Gewaltfreie Kommunikation und Achtsamkeit*, *Das Achtsamkeitstraining*, *Persönlichkeit und Präsenz*, *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation*, *Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn*, *Die achtsame Schule*, *Das Wunder der Achtsamkeit*, *Aufwachsen in Achtsamkeit*, *Achtsamkeit für Anfänger*. Eine weitere Szene wurde beobachtet, indem ein Mann, gekleidet in Hemd und Sakko, mit seinem Smartphone ein Foto von sich auf dem Meditationskissen machen ließ (und beide Daumen dabei nach oben hielt), was wiederum bedeuten könnte, dass Achtsamkeit für moderne Selbstinszenierung „salonfähig“ geworden ist.

Drei weitere Codes setzen sich aus je drei Textpassagen zusammen. Der Code „Optimierung und Leistung“ steht in Kontext mit Aussagen, als dass Achtsamkeit jeden Tag konsequent geübt werden will (vgl. D2:59) oder bedeutet, nicht weniger zu tun, dafür aber entschleunigt (vgl. D2:50). Eine weitere Beobachtung bezieht sich auf das umfassende Rahmen- beziehungsweise „Unterhaltungsprogramm“ welches das Symposium ergänzte. Beispielsweise gab es eine musikalische Umrahmung zu Beginn des Events und in der zwischenzeitlichen 45-minütigen Pause. Zum Abschluss des Events spielten zwei

unterschiedliche Musikgruppen, teilweise begleitet von einer Leuchtball-Show sowie einer anschließenden Feuerball-Jonglage im Außenbereich. In Bezug auf das Buffet kann angemerkt werden, dass das Angebot vielfältig war und beispielsweise Kuchen, Muffins, Salate, belegte Brote, frisch zubereitete Waffeln sowie Säfte, Sojamilch und Mineralwasser (aus Glasflaschen) gegen freie Spende angeboten wurden. Zu Beginn des Events, als noch Vorbereitungen stattfanden, waren Verpackungen von Discounterprodukten, aus denen manche der Speisen zubereitet wurden, ersichtlich. Die Summe der Beobachtungen (zusammengefasst in den Kode „(Über-) Angebot“) wirft schließlich die Frage auf, inwiefern Achtsamkeit (-spraxis) sich auf eine (Nicht-) Hinterfragung von (übermäßigem) Konsum beziehungsweise eine Reproduktion der eigenen (imperialen) Lebensweise bezieht oder diese ausgeblendet bleibt/wird.

### 3) Emanzipation und Loslösung (K3)

Die Kategorie 3 „Emanzipation und Loslösung“ umfasst vier Kodes und bezieht sich einerseits auf Beobachtungen als auch Aussagen, die jedoch doppeldeutig zugeordnet und interpretiert werden können. Der Kode „Heterogenität“ beispielsweise bezieht sich auf die Anwesenden des Symposiums. Bei ungefähr an die hundert Teilnehmer\_innen waren bis auf drei Personen ausschließlich *weiße* Frauen und Männer anwesend. Insofern kann von wenig bis keiner Heterogenität diesbezüglich gesprochen werden. Der Kode „Unkonventionell“ bezieht sich auf die Aussage unkonventioneller Sitzplätze (Meditationskissen) im vorderen Abschnitt des Raumes, welche Anfangs zögerlich angenommen wurden und erst nach Einladung beziehungsweise Aufruf besetzt wurden (die weiteren Sitzgelegenheiten waren quer zum Raum, in Reihen aufgestellte Stühle). Weiters hatten manche der Anwesenden ihre Schuhe ausgezogen, was im Besonderen bei Personen die „auf der Bühne“ sprachen auffallend war. Diese Beobachtungen können als unkonventionell betrachtet werden und als Indiz dafür gelten, dass im Rahmen und Kontext von Achtsamkeit (-spraxis) stringente beziehungsweise gewöhnliche (Verhaltens-) Muster aufgebrochen werden. Dennoch können keine Rückschlüsse auf weiterführende, tiefgreifende Interpretationen gezogen werden. Zwei weitere Kodes beziehen sich auf Aussagen, welche darauf hindeuten, dass Bildung sich vom klassischen Schulsystem und beispielsweise dem Benotungssystem emanzipieren (vgl. D2:55) und einen Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung legen sollte (vgl. D2:54,109).

#### 4) Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik) (K4)

Die vierte Kategorie umfasst den Themenkomplex „Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)“ mit insgesamt zehn Kodes. Die Kodes mit den häufigsten Zuordnungen beziehen sich auf Beobachtungen, zusammengefasst als „liebvoller Umgang“ (vierzehn Textpassagen) sowie „veränderte Körperhaltung“ (zehn Textpassagen). Auffallend war zu beobachten, dass Berührungen im direkten Umgang miteinander sehr häufig vorkamen. Beispielsweise umarmten sich viele Leute und vor allem Vortragende „auf der Bühne“ oder berührten sich bei den Armen oder am Rücken während oder bevor sie miteinander sprachen. Ebenso auffallend war, dass dieser liebevolle Umgang vermehrt von Männern untereinander praktiziert wurde. Ergänzt werden können diese Beobachtungen durch öffentliche wohlwollende Zusprüche und Lob (durch Gesten und/oder Worte) der Vortragenden untereinander. Weiters umfassten Meditations- beziehungsweise Atemübungen während des Symposiums die Aufgabe sich beispielsweise selbst die Hand auf das Herz zu legen. Während den paar Minuten der Übung(en) wurde es sehr still im Raum und die meisten Leute saßen mit geschlossenen Augen und der Hand auf ihrem Herzen da. Diese Beobachtung kann darauf hindeuten, dass Achtsamkeitspraxis einen tatsächlich anderen (liebvolleren) Umgang zu sich selbst und miteinander fördert. Inwieweit dieser jedoch wiederum eine tiefgehende Bedeutung beziehungsweise Potenzial für Veränderung trägt, wird in Kapitel 16 „Diskussion und Zusammenfassung“ näher betrachtet.

Des Weiteren war zu beobachten, dass viele Teilnehmende, bevor eine Übung angeleitet wurde, sich bereits vorab mit veränderter Körperhaltung hinsetzten, welche eine überwiegend aufrechte (Sitz-) Position mit Handflächen auf den Oberschenkeln liegend und geschlossenen Augen, darstellte. Interessant war zu beobachten, dass sich diese Positionen im Verlauf des Programms wieder veränderten und die aufrechte Haltung erst bei der nächsten Übung wieder eingenommen wurde. Diesbezüglich kann die Interpretation abgeleitet werden, dass Achtsamkeitspraxis ein erweitertes Wahrnehmungsspektrum durch eine veränderte Körperhaltung fördert beziehungsweise generell ein verändertes Körperbewusstsein schafft. Außerdem, in Bezug auf eine quasi einheitliche Körperhaltung ohne vorherige Anleitung, kann dies ein Indiz dafür sein, dass die Teilnehmenden möglicherweise selbst Praktizierende sind und sich am Symposium überwiegend Gleichgesinnte beziehungsweise mit dem Konzept der Achtsamkeit vertraute Personen anwesend waren (siehe „geschlossene Community“ Kapitel 15.3.).

Weitere Codes mit jedoch deutlich weniger Zuordnungen (drei bis fünf) umfassen die Themen „das Gegenüber wahrnehmen“, „Gegenwärtigkeit“ und „Raum für Gefühle“. Dies bezieht sich auf Beobachtungen mit teils direkter persönlicher Erfahrung, zum Beispiel als dass bei Gesprächen direkter (durchgehender) Augenkontakt herrschte und auch Übungen zur Wahrnehmung des Gegenübers (achtsames Zuhören) durchgeführt wurden. Der Begriff der „Gegenwärtigkeit“ bezieht sich auf ein „Ankommen im Hier und Jetzt“ und der Wahrnehmung des eben gegenwärtigen Moments. Diese Haltung wurde herbeigeführt, indem immer wieder Momente der Stille hergestellt wurden und die Anregung gegeben wurde, die Augen zu schließen, durchzuatmen und zu spüren, welche Gefühle gerade wahrgenommen werden. In Bezug auf „Raum für Gefühle“ war wiederum auffallend, dass vor allem Männer ihre momentanen Unsicherheiten aussprachen, wie beispielsweise, dass gerade Nervosität vorherrsche oder ein Mann offen Tränen zuließ, als er eine persönliche, emotionale Erfahrung teilte.

Des Weiteren wurde angesprochen, dass Achtsamkeitspraxis eine Verbindung von Körper und Geist (wieder-) herstelle, dabei helfe, Chaos im Kopf wahrzunehmen und zu lernen damit umzugehen (vgl. D2:53) sowie, dass eine Lösung des Körpers auch eine Lösung des Geistes bewirke (Kode „Verbindung Körper und Geist“) (vgl. D2:51). Weitere Codes beziehen sich auf Aussagen, die Achtsamkeitspraxis als Akzeptanz von Unwissenheit und Ungewissheit beschreiben und der Fähigkeit eine Impulsdistanz herstellen zu können, vor allem in Bezug auf (emotional) schwierige Situationen. Insofern sei Achtsamkeit kein theoretisches Konzept, sondern eine Art Seins-Modus (vgl.: D2:92): „Es geht um Persönlichkeitsentwicklung. Selbstbestimmt auf sich einwirken. In schwierigen Situationen innehalten und auf effektivere Lösungsstrategien zurückgreifen. Aber nicht in die alten Muster einzutauchen, das ist oft das Problem. Und Achtsamkeit immer wieder üben, eine Impulsdistanz geben, um andere Entscheidungen zu treffen“ (D2:54).

## 15.2. Auswertung: Website-Analysen

Die Analyse von fünf Websites österreichischer (Bildungs-) Initiativen mit Achtsamkeitsbezug und/oder einem Fokus auf alternative Bildungsansätze beziehungsweise gesellschaftlichem Wandel wurden mittels eines Fragenkatalogs (siehe Anhang) erstanalysiert, die Textpassagen in einem Dokument zusammengefügt und anschließend anhand der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert und dem Kategorienraster zugeordnet. Insgesamt setzt sich die Analyse aus 58 Codes zusammen,

welche nachstehend näher erläutert werden. Wie im Methodenteil (Kapitel 8.1.) erwähnt, ist die Ergebnisdarstellung eine Zusammenfassung der einzelnen Website-Analysen und stellt nicht einzelne Initiativen in den Fokus, sondern orientiert sich als eine Art Metaanalyse am Kategorienraster. Zirka ein Viertel der Auswertung umfasst Codes mit Zuordnungen von zehn bis vierzehn Textpassagen, ein weiteres Viertel umfasst Codes mit vier bis neun und die restlichen Codes setzen sich aus einer bis drei Textpassagen zusammen.

#### 1) Sichtbarmachung und Hinterfragung (K1)

Die Kategorie 1 „Sichtbarmachung und Hinterfragung“ setzt sich aus sechs Codes zusammen wobei Zuordnungen zur Kategorie 3 in Verbindung mit dieser Kategorie stehen. Die ersten beiden Codes umfassen zwar Textpassagen mit sehr unterschiedlichen Themenfeldern, diese drücken jedoch Aspekte aus, welche eine „Sichtbarmachung und Hinterfragung“ gegenwärtiger systemischer Schieflagen betreffen. Beispielsweise werden Herausforderungen in der Gesellschaft, im Finanz- und Wirtschaftssystem, der Umgang mit der Natur (vgl. D3:17) sowie die Globalisierung, wachsende Komplexität und Geschwindigkeit in der heutigen Zeit (vgl. D3:10) angesprochen. Herkömmliche Bildung werden in diesem Kontext wird beschrieben als vereinheitlichende und kontrollierende Instanz, welche auf Misstrauen setzt und eingepfercht in einem 45 Minuten Takt stattfindet (vgl. D1:11,75). Stattdessen sollte diese Potenzialentfaltung jedes/r Einzelnen fördern sowie Mut und Wille stärken Bewährtes zu hinterfragen und sich für Unbekanntes zu öffnen (vgl. D1:55,72).

Weiters wird in diesen Codes angesprochen, dass in dieser schnelllebigen Zeit, geprägt von „Lärm, dauerhaftem Informationsfluss, Gleichzeitigkeit, Konsumations- und Selbstverbesserungsdrang, Erfolgsdruck oder etwa das Streben nach ständiger Unterhaltung“ (D2:38), der Bezug zu uns selbst und unseren Mitmenschen verloren geht. Stattdessen sollten vermehrt Fragen bezüglich unseres Selbst und dem Sinn des Daseins gestellt werden (wir uns selbst stellen) (vgl. D2:42; D3:1). In diesem Zusammenhang wird auch die zunehmende Digitalisierung angesprochen und hinterfragt, inwiefern diese überfordernd und entfremdend wirken kann. Dementsprechend sollen die Vermittlung von Medienkompetenz und ein bewusster und selbstbestimmter Umgang eine entscheidende Rolle in der Bildung einnehmen (vgl. D1:53; D2:40; D3:12).

Zusätzlich werden Aspekte aufgeworfen, welche Gefahren einer zunehmenden oberflächlichen und inhaltslosen digitalen Kommunikation(-swelt) hinterfragen (vgl. D2:41), die eine Erschwernis für Veränderungen durch beispielsweise bürokratische Hürden ansprechen (vgl. D1:69) sowie Diskriminierung beziehungsweise Ausschluss ablehnen: „Zugehörigkeit und Anerkennung stehen laut UN-Menschenrechtskonvention allen Menschen zu, unabhängig von Nation, Klasse, Geschlecht, Alter oder Handicap. Jedes Kind ist wichtig und zählt“ (vgl. D1:44).

## 2) Reproduktion und Aufrechterhaltung (K2)

Die Kategorie 2 „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ umfasst dreizehn Codes, wovon die ersten fünf sich aus elf bis vierzehn Textpassagen zusammensetzen und nachfolgende Codes aus einer bis fünf. Der stärkste Code bezieht sich auf die Rubrik „Leistungsgesellschaft“, welcher Anzeichen umfasst die eine Reproduktion ebendieser Gesellschaft(-sform) ausdrücken. Dies wird rückbezogen auf Passagen, in denen Schulen als Ausbildungsstätten für gezielten Kompetenzerwerb gesehen werden, bezogen auf Fach-, Selbst-, und Lernkompetenzen, in denen steile Lernkurven eingeschlagen werden sollen (vgl. D2:32; D7:23). Mit dem Ziel gute Chancen im Leben zu haben, weiterführende Ausbildungen zu machen beziehungsweise ein Fundament für Familie, Gesellschaft und Wirtschaft zu stellen (vgl. D2:17; D7:7,12). Weiters wird der Zugang zu manchen der analysierten (Bildungs-) Initiativen dadurch erschwert (seitens Menschen, die dort arbeiten/einsteigen möchten), als dass nur top Hochschul-Absolvent\_innen daran teilnehmen können beziehungsweise mittels Prüfung und Bewerbung-/Bewertungsverfahren die Chance haben aufgenommen zu werden (vgl. D2:7; D8:6). Diese Zukunftsperspektiven als auch Aufnahmeverfahren und Bewerbungsprozesse sind an sich nicht verwerflich, dennoch ist dem entgegenzuhalten, dass Menschen, welche keine Chance hatten einen derartigen Bildungsweg (Bildungskarriere) einzuschlagen, der Zugang zu ebendiesen Möglichkeiten erschwert wird und/oder verwehrt bleibt. In Bezug auf Achtsamkeit wird diese teilweise in Kontext gesetzt, um als Tool für Stressbekämpfung eingesetzt zu werden und Effektivität zu steigern, beispielsweise für Trainings von Spitzensportler\_innen sowie Führungskräften, um unter anderem innovativer, leistungsfähiger und klarer zu sein (vgl. D3:26,29,45). In direktem Bezug von Achtsamkeit im Schulkontext wird diese beschrieben „als Fundament für Durchhaltevermögen, Resilienz, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Disziplin und Empathie“ (vgl. D7:15).

Die Rubrik „Schulsystem Beibehaltung“ umfasst Textpassagen, in denen Bildung als transformatives Tool angesehen wird, jedoch innerhalb des klassischen Schulsystems. Dennoch hinterfragen die Initiativen diese gängigen Strukturen und sehen Schulen und Klassenzimmer als Orte der Möglichkeiten für Veränderungen. Textpassagen die auf eine Inkorporierung in vorherrschende Systeme der Initiativen beziehungsweise durch diese hinweisen, beziehen sich beispielsweise auf die Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartnern\_innen wie der Industriellenvereinigung, durch Kooperationen und Praktika der Schüler\_innen während der Schulzeit (mit dem Ziel von Erfolg in der Berufswelt und Gesellschaft) und/oder Finanzierung mancher Initiativen durch ebensolche Partner\_innen (vgl. D1:41; D7:10,28).

In Bezug auf Achtsamkeit deuten Textpassagen auf eine mögliche Inkorporierung des Konzepts dadurch hin, insofern damit geworben wird, dass große Unternehmen wie Google, SAP, Siemens, Robert Bosch oder Weleda AG Achtsamkeitstrainings für Führungskräfte und Mitarbeitende anbieten (vgl. D3:44) oder Ministerien Achtsamkeitsprogramme unterstützen, „insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Strafjustiz, um Stress zu bekämpfen und die Effektivität zu steigern“ (D3:26). Dies steht in Korrelation mit dem weiteren Code „Selbstopтимierung“, welcher Aspekte zusammenträgt die darauf schließen lassen, dass das Konzept für diesen Zweck (unter anderem) eingesetzt wird. Zusätzlich umfasst diese Rubrik Aspekte von Initiativen, die wiederum in Kontext mit Selbstopтимierung gebracht werden können, wie es im Code „Leistungsgesellschaft“ bereits zum Ausdruck kommt.

Zentral ist in dieser Kategorie auch der Code „Rolle von Pädagog\_innen, Individualisierung“. Damit soll die hohe Bedeutung hervorgehoben werden, welche den Pädagog\_innen in Bezug auf Veränderung und Persönlichkeitsentfaltung beigemessen wird. Dies kann in einer Individualisierung beziehungsweise Abwälzung von Verantwortung auf Individuen münden und somit systemische Ursachen oder Hebel für Veränderungen ausgeblendet bleiben: „Pädagog\_innen begegnen ihren Schüler\_innen empathisch, entdecken Potenziale und arbeiten lösungsorientiert. Sie vermitteln Wissen, entwickeln Kompetenzen und sind Expert\_innen Ihres Fachbereichs“ (D7:22). Dennoch ist dieser Code nicht eindeutig der Kategorie 2 zuordenbar, da gute Lehrkräfte sehr wohl für Potenzialentfaltung und der Förderung von kritischem Denken wesentlich sein können sowie neue Perspektiven aufzeigen und Lebenswege verändern können (vgl. D1:32; D2:23). In ähnlicher Weise kommt in dem Code „Bildung als Allheilmittel“ zum Ausdruck,

dass Bildung für gesellschaftliche Herausforderungen als zentral angesehen wird und die Zukunft der Gesellschaft sich im Klassenzimmer entscheidet und in den Händen der Kinder liegt (vgl. D2:21; D7:1): „Bildung ist für unsere gesellschaftliche, wirtschaftliche und persönliche Zukunft entscheidend. Qualitätsvolle Grundbildung befähigt Kinder und Jugendliche zur Teilhabe am Arbeitsmarkt, der Demokratie, Gesellschaft und Kultur“ (D7:2).

Weiters bezieht sich die Zuteilung zur Kategorie „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ auf Analysen, *wer* in diesen Zusammenhängen spricht, involviert ist und als Zielgruppe gilt. Der Kode „Elitismus und Privilegien“ fasst Hinweise diesbezüglich zusammen. Im Kontext der Schulinitiativen setzt sich nur eine konkret für Bildungs- und Chancengerechtigkeit ein, insbesondere für Kinder, die aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien kommen (wobei dieser Fokus wiederum reproduzierend wirken kann). Die anderen Schulinitiativen beziehen sich nicht explizit auf diesen Aspekt. Stattdessen weisen manche Initiativen Zugangsbeschränkungen auf, indem beispielsweise Hochschulabschlüsse gefordert werden und/oder eine begrenzte Teilnehmer\_innenzahl vorherrscht. In einem Fall wird eine Gruppe von Bewerber\_innen gezielt ausgeschlossen (mit der Begründung, dass durch Quereinsteiger\_innen mehr interdisziplinäres Potenzial vorherrsche) und/oder erst Geldbeträge die Partizipation ermöglichen (vgl. D2:31; D8:4,5). Des Weiteren setzen sich im Kontext der Achtsamkeit vielfach renommierte Wissenschaftler\_innen internationaler Eliteuniversitäten für die Verbreitung des Konzepts, zum Beispiel in politischen Diskursen, ein (vgl. D3:7,42). Zwei weitere relevante Kodes betreffen Aspekte wie „Wettbewerb“ und „Standardisierung und Messbarkeit“ im Bildungskontext. So werden – wie obenstehend angeführt – Wettbewerb und Konkurrenzdruck durch beispielsweise Zugangsbeschränkungen aufrechterhalten (D2:30; D8:1,2). Eine Initiative setzt in diesem Kontext gezielt auf einheitliche und verbindliche Standards für Qualität sowie klar definierte Bildungsziele die zu erreichen sind (vgl. D7: 5,24). Abschließend werden dieser Kategorie die Kodes „Entwicklungsparadigma“ und „Eurozentrismus“ zugeordnet, in welchen für eine Entwicklung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung plädiert wird und Länder wie Schweden, Großbritannien und die Niederlande als Vorreiter erachtet werden (vgl. D1: 8; D3:41).

### 3) Emanzipation und Loslösung (K3)

Die dritte Kategorie „Emanzipation und Loslösung“ setzt sich aus 23 Codes zusammen. Im ersten Code „Emanzipation“ sind Aussagen zusammengefasst, die auf unterschiedliche Weise Ausdruck einer Loslösung von gängigen Strukturen sind. Dieser Code steht in Verbindung zu Kategorie 1 „Sichtbarmachung und Hinterfragung“. Hinzu zählen beispielsweise die kritische Betrachtung von klassischen Schulstrukturen sowie Vorschläge zur Veränderung dieser, was sich in Forderungen anderer Lernformate und Leistungsrückmeldungen, einer Loslösung von Druck und einem veränderten Verhältnis zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen ausdrückt (vgl. D1:11,12,18,37,38).

Weiters setzt sich der Code aus Textpassagen zusammen, die auf eine Bildung hinweisen, welche Selbstermächtigung und Potenzialentfaltung fördert/fördern soll und inwiefern das Konzept der Achtsamkeit dazu beitragen kann Kinder/Menschen zu ihrem „inneren Kompass“ (D3:52) zu führen (vgl. D1:17,66). Nachfolgender Code bezieht sich explizit auf „Potenzialentfaltung“, welche von vielen Initiativen als wesentlich erachtet wird. Schulen und Bildungsinstitutionen (-initiativen) sollen vermehrt auf individuelle Talente eingehen und diese fördern und jedem Kind die Chance geben, das zu werden was es werden will (vgl. D1:24; D2:9): „Wir träumen von Schulen, an denen die Begabungen unserer Kinder entdeckt werden und sich entfalten können“ (D1:64).

In einem nächsten Code „Gutes Leben für alle“ werden Aspekte ausgedrückt, welche eine Vorstellung veränderter Bedingungen des Zusammenlebens beinhalten. Beispielsweise wird von einer humaneren, gerechten und nachhaltigen Welt gesprochen und einem sinnerfüllten, glücklichen Leben in Verbundenheit (D1:7,61; D3:8). Wie in der anschließenden Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisdarstellung ersichtlich (siehe Kapitel 16), können diese Aussagen jedoch nicht eindeutig als „Emanzipation und Loslösung“ interpretiert werden beziehungsweise bleibt unklar, was genau mit den Begriffen eines guten Lebens verstanden wird, wer damit gemeint ist et cetera. Eng dazu in Verbindung steht der Code „gesellschaftliche Transformation“, in welchem Forderungen einer Veränderung des Wirtschaftssystems zum Ausdruck kommen, welches dem Menschen und der Welt dienen soll, anstatt der Wirtschaft selbst. Ebenso wird eine gesellschaftliche Veränderung angesprochen, die nicht nur die unmittelbare Umgebung betrifft, sondern den gesellschaftlichen Rahmen sowie die Zukunft miteinbezieht. Hierfür wird das Konzept der Achtsamkeit als wesentlich erachtet und explizit gemacht, dass dieses

im Kontext von geschäftlichen Aspekten nicht zu einem profit- und konkurrenzgetriebenen Business werden darf (vgl. D1:7; D3:24,46,49).

Ein weiterer Aspekt der Inhaltsanalyse kommt im Kode „Gemeinschaft“ zum Ausdruck. Besonders eine Initiative setzt auf Austausch, Kooperation und Vernetzung um voneinander zu lernen. Beruhend auf gegenseitigem Respekt, unabhängig von Herkunft, Klasse, Geschlecht, Alter oder Handicap, sollen Individuen lernen, sich als Teil von Gemeinschaften zu erleben, aktiv mitzugestalten, Verantwortung zu übernehmen und das Vertrauen in sich und andere zu stärken (vgl. D1:9,27,33,45,46,58). Der Kode „Chancengleichheit“ bezieht sich darauf, dass jedes Kind die Möglichkeit erhalten soll, sich selbst zu entdecken und kein Kind dabei unentdeckt bleiben darf (vgl. D2:9; D7:9,13). In Bezug auf „Offenheit“ und „Vernetzung“ wird – ähnlich wie im Kode Gemeinschaft – darauf Bezug genommen, dass Kräfte gebündelt werden sollen, um voneinander zu lernen und sich zu stärken und speziell im Kontext von Achtsamkeit es keine Barrieren zwischen unterschiedlichen Schulen und Traditionen geben soll (vgl. D1:22; D3:11,30,37,40; D7:27). Ebenso soll Bildung eine „Bildung zur Teilhabe“ sein und von „Engagement und Handlung“ geprägt sein. Schon Kinder und Jugendliche sollen die Erfahrung machen, aktiv und gestaltend am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und teilnehmen zu können, um dadurch die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit zu machen und zu erleben (vgl. D1:76; D2:16; D7:16).

Wie in der Kategorie 2 bereits thematisiert, beziehen sich viele Aspekte auf eine Veränderung zunächst innerhalb des Schulsystems, um den Klassenraum zu einem Ort der Möglichkeit zu machen: „Schulräume sollten so flexibel sein, dass darin möglichst viele unterschiedliche Lernphasen unterstützt und angeregt werden“ (D1:35) und Schule und Lehrer\_innen einen „hoffnungsvollen und angstfreien Lernraum“ (D2:51) ermöglichen. Die Bedeutung von „Diversität und Heterogenität“ kommt dadurch zum Ausdruck, indem Bezug genommen wird auf die UN-Menschenrechtskonvention, derzufolge Zugehörigkeit und Anerkennung allen Menschen zustehen, was besonders in einer der analysierten Initiativen zum (praktischen) Schwerpunkt gemacht wurde. Weitere Zugänge zu Diversität und Heterogenität umfassen Aspekte wie altersgemischte und leistungsheterogene Gruppen sowie der Bedeutung von Lehrpersönlichkeiten mit unterschiedlichsten Hintergründen und Erfahrungen (vgl. D1:44,48; D2:28,29).

Weitere Codes umfassen Themen wie „eigenen Willen stärken“, „Selbstverantwortung“, „Selbstwert“ und „Ermächtigung“. So soll Bildung beziehungsweise eine „Lernkultur der Potenzialentfaltung“ (D1:30) dazu beitragen Heranwachsende als selbstbestimmte Gestalter\_innen eigener Lebenswege sowie kreative Entdecker\_innen eigener Fähigkeiten und Potenziale (vgl. D1:31) zu fördern. Achtsamkeitspraxis wird hierfür als wesentlich erachtet, da mit ihrer Hilfe einerseits erlernt werden kann, einen aufmerksamen und gleichzeitig nicht-wertenden Umgang mit dem Selbst sowie eigenen Befindlichkeiten herzustellen. Als auch andererseits bewusst zu entscheiden, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird. Dadurch werden automatische Reiz-Reaktionsmuster unterbrochen, wodurch mehr Autonomie und Selbstbestimmung erlangt werden können (vgl. D2:35; D3:34,35). Weiters kann diese Fähigkeit trainiert und weiterentwickelt werden (vgl. D3:36), was den Aspekt der Selbstverantwortung hervorhebt (aber im Kontrast mit Selbstoptimierung steht). Zwei weitere Codes im Rahmen der dritten Kategorie umfassen „(nicht) Systemisches Denken“, wo einerseits eine systemische Denkweise (ähnlich dem Web-Ansatz siehe Kapitel 12.3.) vordergründig ist, wobei der Umgang mit komplexen Sachverhalten und das Erkennen von Zusammenhängen zentral sind (vgl. D7:14). Andererseits kommt eine Ansichtswiese zum Ausdruck, in der die Menschen und die Welt als ein sich ständiger Kreislauf mit gegenseitiger Beeinflussung gesehen wird (vgl. D1:4) (was wiederum Ähnlichkeit mit dem Dance-Ansatz aufweist siehe Kapitel 12.3.).

#### 4) Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik) (K4)

Der vierten Kategorie „Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)“ wurden insgesamt sechzehn Codes zugeordnet. Der erste Code „Achtsamkeit“ umfasst zehn Textpassagen, die sich allgemein auf eine Einordnung und Definition des Konzepts beziehen. Beispielsweise wird Achtsamkeit als Potenzial gesehen, um das Bewusstsein ganz in den gegenwärtigen Moment zu bringen und ein präsent, dem Hier und Jetzt zugewandtes Leben zu führen (vgl. D8:3; D3:2). Außerdem wird Achtsamkeit als Grundhaltung und Fähigkeit verstanden, einen wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander zu pflegen sowie aktives Zuhören und bewusste Kommunikation zu kultivieren (vgl. D1:63; D2:48). Des Weiteren können Textpassagen dieser Kategorie dahingehend zugeordnet werden, insofern diese im Sinne von Achtsamkeitspraxis ausdrücken, eine „Verbindung zu sich selbst“ (wieder-) herzustellen. Beispielsweise würde eine solche Verbundenheit mit der eigenen Mitte und das sich-selbst-kennen zu Kraft und Kreativität führen sowie eine eigene aktive Lebensgestaltung unterstützen (vgl. D1:2; D3:19). Weiters würden das Bei-

Sich-Bleiben und Sich-Spüren zu veränderten Umgangsformen führen, beispielsweise im Sinne einer aufmerksameren Wahrnehmung des Gegenübers sowie stärkerem Zusammenhalt (vgl. D2:46; D3:43).

Der Kode „Verbreitung von Achtsamkeit“ nimmt Bezug auf die Relevanz des Themas der Achtsamkeit und dessen Ausbreitung auf verschiedene Bereiche. Beispielsweise gewinnt das Konzept nicht nur in der Wirtschaft und im Bildungsbereich an Bedeutung, sondern ebenso im Gesundheitswesen und der Politik. Zudem sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Einzelinitiativen entstanden (vgl. D3:6,22,27).

Weitere Codes, welche in Zusammenhang miteinander stehen, beziehen sich auf Achtsamkeit als Ausdruck eines „liebvollen Umgangs“, „Kooperation“ und „Gegenwärtigkeit“ sowie das „Gegenüber wahrnehmen“. Vor allem letzterer Kode drückt aus, wie diese Praxis durch beispielsweise achtsamen Zuhörens (wie bereits oben erwähnt) zu veränderten Umgangsformen mit sich selbst und anderen Personen führen kann und die Aufmerksamkeit für Bedürfnisse sich selbst und anderen gegenüber gestärkt wird (vgl. D2:36,37,44,46): „Wir üben durch Achtsamkeit, dem was in uns vorgeht, freundlich und neugierig gegenüber zu treten und werten uns und andere weniger dafür ab, was und wie wir sind“ (D3:31). Generell weisen die Initiativen darauf hin, dass ein wertschätzender und respektvoller Umgang die Entfaltung und Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit fördere, weshalb Achtsamkeit einen entsprechenden Rahmen hierfür schaffen kann (vgl. D1:36). In Bezug auf Kooperation im Kontext von Schule wird insbesondere die Zusammenarbeit von Lehrenden, Schüler\_innen und Eltern sowie externen Partner\_innen betont, wodurch eine demokratische partizipative Kultur des Miteinanders gefördert und ermöglicht werden soll (vgl. D1:43,46; D7:18).

Weitere vereinzelte Textpassagen deuten auf Aspekte hin, welche ebenfalls dem Konzept und der Kategorie Achtsamkeit zugeordnet werden können. Dem Kode „Weltbild Verbundenheit“ wurden zwei Textpassagen aus der Analyse einer Initiative zugeordnet, welche die gegenseitige Einwirkung von Menschen und der Welt/Natur zum Ausdruck bringen sowie eine Förderung einer Kultur der Verbundenheit im Sinne eines Kosmos der Vielfalt (vgl. D1:3,47). Weiters wird das Konzept von Ungewissheit (im gleichnamigen Kode) ausgedrückt welches sich darauf bezieht, dass die Welt von ständigem Wandel begriffen ist und ein entsprechender Ansatz von kontinuierlicher Entwicklung und Adaption, anstatt klarer und starrer Entwicklungskonzepte, verfolgt werden soll (vgl.

D1:14,29). Ein weiterer wesentlicher Aspekt bezieht sich auf „Begeisterung und Kreativität“ im Kontext von Lernen, insofern dies als ein freudvoller und inspirierender Prozess erlebt werden soll und ebendiese Qualitäten erhalten und gefördert werden sollen (vgl. D1:16,57). Weitere Codes „Verlernen“, „Ganzheitlichkeit“, „Orientierung am Positiven“, „Lebensnahe“ und „Entschleunigung“ setzen sich aus nur je einer Textpassage zusammen, konnten aber dennoch der Kategorie „Qualität von Achtsamkeit (in der Pädagogik)“ zugeordnet werden.

### 15.3. Auswertung: Expert\_innen-Interviews

Die Analyse der Transkripte der Expert\_innen-Interviews setzt sich aus 60 Codes zusammen. Zirka ein Drittel der Codes umfassen sechs bis achtzehn Textpassagen, die zwei weiteren Drittel umfassen eine bis fünf Textpassage(n).

#### 1) Sichtbarmachung und Hinterfragung (K1)

Die Kategorie 1 „Sichtbarmachung und Hinterfragung“ beinhaltet zehn Codes. Der Code mit den häufigsten Nennungen (zehn Textpassagen) bezieht sich auf die Rubrik „Wohlstandswelt und Privilegien bewusst machen“. Es sei wichtig, dass die Welt in der wir leben als Wohlstandswelt bewusst wahrgenommen wird. Viel (menschliche) Energie ist investiert worden um diese „beste aller Welten“ (D1:71) zu kreieren, welche vielen (privilegierten) Menschen Zugang zu beispielsweise großen Wohnungen, leistbaren Autos und allzeit verfügbaren Lebensmittel ermöglicht, jedoch langfristig nicht aufrecht zu erhalten ist (vgl. D1:66,69,71). Das Bewusstmachen dieser angenehmen und faszinierenden Welt (vgl. D1:70,71) (mit ihren Vor- und Nachteilen) sei ein erster wesentlicher Schritt um in weiterer Folge überhaupt eine Veränderung des Lebensstils (selbst) herbeiführen zu können/wollen. Denn im Gegensatz dazu, würde Unbewusstheit eine selbstverständliche Annahme dieses Lebensumfelds bewirken (vgl. D1:67) und somit zu keiner Veränderung führen beziehungsweise dieses reproduzieren. Vor allem Bildung könne in der Bewusstmachung eine wesentliche Rolle spielen, indem Fragen gestellt werden wie: „Wie wollen wir leben? Wie denken wir über unseren Lebensstil nach?“ (D2:29) um ebendiesen Lebensstil zu reflektieren und neue Wege und Lösungen finden zu können. Betont wird in diesem Zusammenhang eine hochemotionale Besetzung dieser Themen, welche in der Bildung angetastet werden soll: „Das werden die großen Herausforderungen (...) mit Bildung genau solche emotionalen Momente herzustellen.“

Weil, erst wenn ich sie herstelle und das bewusst mache, dann verstehe ich, ja ich bin genau in dieser Welt, es ist faszinierend“ (D1:71).

Zweiter Kode umfasst die Rubrik „(Bildungs-) Institutionen und Wissen hinterfragen“, welcher in Verbindung mit dem nachfolgenden Kode „Wissen allein reicht nicht für Veränderung“ steht. Es sei wichtig, dass Bildung und Wissenssysteme permanent hinterfragt werden im Sinne von: „Ist das relevant? Wer entscheidet, dass das relevant ist? Welche Inhalte sind wichtig für die Zukunft, welche nicht? Wo brauchen wir was?“ (D2:21). Beispielsweise würde sich der Stand der Wissenschaft in den Naturwissenschaften ständig weiterentwickeln und was vor zirka dreißig Jahren als objektive Wahrheit galt, ist heute nicht mehr vertretbar (vgl. D2:23). In Bezug dazu wird genannt, dass wissenschaftliches Arbeiten und Theoriebildung sehr wesentlich sind, dennoch könne Wissenschaft nicht alles abdecken und weitere Möglichkeiten der Wissensgenerierung wie beispielsweise Erfahrungswissen (abseits von „esoterischem Klimbim“ (D3:36)) sollen an Bedeutung gewinnen. Wissenssysteme sollen demnach in Bezug auf mögliche zugrundeliegende Motive und Interessen hinterfragt werden, weil diese mit dem Schaffen und Erhalten von Systemen in Zusammenhang stehen können. Als Beispiel wird der Buddhismus genannt in welchem der Ansatz von Leid („alles Leben ist zunächst Leiden“) in manchen Traditionen vordergründig ist und dies zu der Frage führen kann/soll: „Warum werden bestimmte Themen [Leiden –Anm. d. Verf.] so hervorgehoben? Dient es den Mächtigen? Was ist die Intention?“ (D3:87,88). Weiters wird in Zusammenhang mit diesem Kode das gängige Bildungs- und Schulsystem hinterfragt, welches strikt, veraltet und überholt sei (vgl. D1:41; D3:73). In Bezug auf den zweiten Kode betont vor allem ein Interviewpartner, dass Bildung nicht mit Wissen gleichgesetzt werden soll und Wissen alleine nicht ausreicht für Veränderungen (vgl. D1:3,4). Dennoch scheint es, als ob der Schwerpunkt nach wie vor hierauf liege: „Es geht ja in der heutigen Zeit fast noch mehr um Wissen, also es wird Wissen angeboten und verlangt. Es wird Wissen abgefragt. Das Wissen der Schüler und Schülerinnen quasi hergegeben und damit ist es das. Aber das führt zu nichts“ (D1:10).

Der Kode „Alltagsideologien und Alltagspraxen“ wird wiederum stark von einer Person hervorgehoben. Hiermit ist gemeint, das Unbewusste und Halbbewusste in die Bewusstheit zu bringen und sich vor Augen zu führen, wonach sich das Alltagshandeln ausrichtet und orientiert. Eine zentrale Frage sollte demnach lauten und hinterfragen, was als normal betrachtet wird und was als verrückt (vgl. D1:15), denn vermehrt würden Handlungen und

Entscheidungen die unsere Lebensgrundlage ruinieren, paradoxerweise als normal empfunden werden und seien kaum jemandem bewusst (vgl. D1:15). Diesbezüglich soll Bildung einen Raum öffnen in dem dieses Halb- und Unbewusste gehoben und reflektiert wird, um (neue/bewusste) Handlungsorientierung(en) zu schaffen: „Weil wenn es um Wandel geht, geht es immer auch um Handlungsorientierung. Also wonach und wie orientiere ich mich in meinem Alltag, in meinen Handlungen. Und das ist Großteils unbewusst oder halbbewusst“ (D1:14).

Der Kode „Westlicher Identitätsbegriff“ wird in Zusammenhang/Vergleich mit dem buddhistischen-Identitätsbegriff genannt. Im Kontext von Achtsamkeitspraxis in der westlichen Welt soll demnach das festgezurrt Identitätsverständnis (vgl. D1:76) gelockert werden, was jedoch als schwierig erachtet wird. Beispielsweise würde ein anderes Bild von Identität (angelehnt an den Buddhismus), ein weicherer, aufgelösterer bedeuten, abseits von einer Welt der Polaritäten. Stattdessen soll das eigene Bewusstsein wahrgenommen werden, welches nicht verengt, sondern durchgängig ist und über Sehen, Hören und Denken hinausgeht (vgl. D1:78,79; D3:40).

Ein weiterer Kode „Notwendigkeit zur Veränderung“ bezieht sich auf Aussagen, welche ausdrücken, dass ein Wandel stattfinden muss und wir in einer Wendezeit leben, getrieben durch äußere Faktoren wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Ressourcengrenzen, aber auch aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen wie dem demografischen Wandel. Veränderungen in der Politik, im Wirtschaftssystem und im Lebensstil seien notwendiger denn je (vgl. D1:1,2; D2:1).

Im Kode „Sozialisation und Bedeutungsperspektiven“ wird auf eine Hinterfragung ebendieser hingewiesen. Denn beispielsweise würden Kinder von ihrer unmittelbaren Umgebung lernen und sozialisiert werden und widersprüchliches Verhalten in Bezug auf Nachhaltigkeit zu einer Reproduktion (Imitierung) ebendieses Verhaltens führen: „Was denkt sich ein Kind oder wie soll ein Kind sich ändern, wenn es im Unterricht zwar super Informationen und Fakten erhält wie furchtbar alles in der Welt ist und es dann sieht, wie die Lehrer und Lehrerinnen mit dem tollen Auto herbeifahren“ (D1:23). Außerdem sei in diesem Zusammenhang wesentlich die eigenen Bedeutungsperspektiven zu hinterfragen, beispielsweise warum uns dieses oder jenes Produkt so wichtig ist:

Weil ja unser marktwirtschaftliches System oder unser kapitalistisches System hin zu den Konsumenten ein Geflecht aus Berührtheiten ist. Also die Werbung arbeitet ja in erster Linie mit Berührtheit, mit Emotionen. Und zwar ganz stark. Also die

haben ja die tollsten, kreativsten Leute, die sich damit beschäftigen, weil man eben Emotionen auslöst. Also plötzlich wird ein Auto oder ein simples Produkt mit ganz großen Emotionen wie Freiheit oder Glück oder mit solchen Dingen gleichgesetzt (D1:13).

Der Kode „Wandel durch Einsicht/Verständnis“ bezieht sich darauf, dass Wandel kein einschneidender, per Gesetz verordneter sein soll, sondern sich auf eigenem Verständnis beruhend vollziehen soll (vgl. D1:72). Achtsamkeitspraxis würde insofern zu einem solchen Verlauf von Wandel beitragen, als dass basierend auf der Qualität des Mitgefühls der Wunsch entsteht, zu einer Veränderung (im Sinne von Verbesserung, Linderung et cetera) beizutragen. Es würden dadurch Fragen aufgeworfen wie: Was ist da? Was braucht es jetzt gerade?“ (D3:60) und dazu führen, dass „irgendwann manche Dinge nicht mehr zusammen [gehen –Anm. d. Verf.]. Ich muss mir nicht vornehmen vegetarisch zu leben, sondern ich begreife einfach, dass ich durch das Essen von Fleisch Dinge unterstütze, die einfach der Welt nicht guttun. Weil meine Wahrnehmung anders sensibilisiert ist (D3:28). Diese altruistische Veranlagung als auch „einsichtiges Verhalten“ gilt es jedoch kritisch zu hinterfragen.

## 2) Reproduktion und Aufrechterhaltung (K2)

Die Kategorie 2 „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ umfasst elf Kodes. „Verwässerung und Inkorporierung“ stellt den größten Kode dieser Kategorie (mit achtzehn Zuordnungen) dar und bezieht sich hauptsächlich auf das Konzept der Achtsamkeit. Zunächst wird hervorgehoben, dass Achtsamkeit zu einem Modebegriff und Hype geworden ist und etliche verschiedene Konnotationen aufweist. Ähnlich dem Begriff der Nachhaltigkeit dazu tendiert jener der Achtsamkeit dazu, nichtssagend und beliebig verwendet zu werden, wodurch das Konzept zu zerfließen droht (vgl. D2:32,42,50; D3:2,6). Als Beispiel wird hier die Durchsage der Wiener Linien genannt in der darauf hingewiesen wird, achtsam zu sein in Bezug auf den Spalt zwischen U-Bahn-Tür und Bahnsteig (vgl. D2:46). Zugeschriebene Bedeutungen zum Konzept hängen somit immer damit zusammen, aus welcher Perspektive dieses betrachtet wird und an wen das Konzept herangetragen wird: „Wenn das jetzt an eine große Firma herangetragen wird, dann werden die Leute damit argumentieren, dass es Leistung und Konzentrationsfähigkeit hebt und so weiter. Das stimmt ja auch alles, aber für mich ist das eine Vereinnahmung“ (D3:10). Diesbezüglich läuft das Konzept der Achtsamkeit Gefahr, auf Techniken wie mentales Training und Konzentrationsfähigkeit reduziert und inkorporiert zu werden, was bis hin zum Einsatz in

kriegerischen Kontexten führen kann und führte (vgl. D3:20; D3:39). Deshalb sei es wichtig, Achtsamkeit immer in Kombination von Mitgefühl und Wohlwollen zu sehen (mit einer ethischen Grundausrichtung zu verknüpfen), damit keinem System gedient wird, das ohnehin schon krank (vgl. D3:77) und Achtsamkeit nicht eingesetzt wird „damit das ganze geölter rennt“ (D3:38).

Der Kode „Abwehrmechanismen“ drückt aus wie eine Reproduktion und Aufrechterhaltung des Status Quo erwirkt wird durch erlernte Techniken und Möglichkeiten um sich selbst vor unangenehmen Tatsachen und/oder Schmerz zu schützen (vgl. D1:63; D2:25; D3:45). So würden oft kurzfristige Lösungen, welche vom Problem ablenken, bevorzugt, anstatt nach langfristigen zu suchen (vgl. D1:93). Dazu werden energieaufwendige Strategien verfolgt, um mit ebensolchen negativen Aspekten nicht in Berührung zu kommen:

Wir brauchen wahnsinnig viel Energie für dieses Ausblenden von Schattenseiten, ob es jetzt die eigene Person ist oder etwas das wir in der Gesamtgesellschaft ausblenden (...) Und Marketing macht das meiner Meinung nach perfekt. Also es zeigt die schönen Seiten des Produkts und verbraucht ganz viel Energie dafür, in der Werbung zum Beispiel (...) Oder der Begriff der Persona, im griechischen die Maske. Man versucht immer eine schöne Maske von sich zu zeigen und das braucht immer Energie um die anderen Teile hinten anzuhalten (D1:83,86).

Ähnlich diesem Kode bezieht sich „Widersprüche und Kompromisse“ auf Ausprägungen dieser Abwehrmechanismen, indem zum Beispiel Scheinlösungen getroffen werden, zentrale Fragen jedoch ausgeblendet bleiben: „Der eine kauft sich Bio, der andere hat seine Solarzellen am Dach und jeder sagt, ich lebe nachhaltig“ (D1:48). Dennoch könnten diese immer unübersehbar werdenden Widersprüchlichkeiten auch als Anzeichen für Wandel gesehen werden: „Also Wandel passiert ja immer dann, wenn eine Gesellschaft diese Widersprüchlichkeiten wahrnimmt, das alte Handeln, Denken und Entscheiden nicht mehr zielführend ist. Oder man merkt, man kommt damit nicht mehr weiter oder es führt uns in eine Sackgasse“ (D1:64). Bildung müsste stark Bezug auf diese Art von Widersprüchlichkeit nehmen und sich an die Komplexität der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anpassen: „Weg von der didaktischen Reduktion und ein Thema so einfach machen, dass es gut verständlich ist, es erklären und dann Schlussfolgerungen ziehen und das Ganze ist ganz logisch (...) Nur, dann geht man raus vor die Türe und es ist gar nichts logisch. Und der Alltag und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind ganz anders“ (D2:27).

Der Kode „unkonkrete Visionen und keine/emotionslose Zielrichtung“ drückt aus, dass gängige Praktiken, sei es in der Bildung oder bezüglich (sozial-ökologischem) Wandel, unkonkret seien und sich (lediglich) auf Daten und Fakten beziehen. Deshalb seien Maßnahmen nicht anschlussfähig und Diskussionen würden sich im Kreis drehen, weil sie theoretisch blieben und nicht in Verbindung mit der (emotionalen) Lebenswelt der Menschen stünden. Als Beispiele werden das zwei-Grad-Klimaziel und der ökologische Fußabdruck genannt (vgl. D1:58; D2:22). Stattdessen sollte es eine gemeinsame Orientierung und Ausrichtung geben, wohin die Reise gehen soll und von wo aus gestartet wird (vgl. D1:48).

Der Kode „Leistungsgesellschaft und Selbstoptimierung und -ausbeutung“ bezieht sich darauf, dass auch im Kontext von Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsbildung die Tendenz zu ebendiesen Charakteristika vorherrscht. Bis hin zu beispielsweise Selbstaussbeutung in Bezug auf persönliche Befindlichkeiten im Kontext von Umweltschutz (vgl. D2:13). Weiters wird betont, dass Achtsamkeit als Selbstoptimierungs-Tool eingesetzt wird und auch in diesem Kontext im jetzigen System eine Art Rebound-Effekt stattfinden kann – im Sinne von leistungsstärker sein und Hochleistungsgewinne erzielen (vgl. D1:85) – beziehungsweise Achtsamkeit dahingehend angewendet wird um „noch besser das auszuhalten, was ich ohnehin für schlecht halte“ (D3:33).

Im Kode „konservative Bildung“ werden Punkte angesprochen, inwiefern (herkömmliche) Bildung systemische Strukturen reproduziere. So würden junge Menschen an die jetzige Gesellschaft angepasst werden und lernen, wie sie in dieser zu funktionieren haben (vgl. D2:2). Klassische Bildungskonzepte würden nach wie vor zu sehr auf Wissensvermittlung setzen und in der Tradition von „das ist richtig und das falsch“ verhaftet sein (vgl. D2:18). Stattdessen sollten partizipative Diskussionsprozesse Raum haben sowie eine Kultur des Fragens im Vordergrund stehen (vgl. D2:18; D3:66) wobei Achtsamkeit als möglicher Zugang erachtet wird: „Einfach Mut zum wahrnehmen (...) Und das ist natürlich ein grundsätzlicher pädagogischer Ansatz, Fragen stellen. Weil im Grunde bedeutet Achtsamkeit ständig Fragen zu stellen, nicht sprachlich natürlich, aber sich zu öffnen, was ist gerade da? Ja, und das ist etwas, was man eigentlich gar nicht darf [im schulischen wie gesellschaftlichen Kontext –Anm. d. Verf.]“ (D3:66).

Ein weiterer Kode wurde zusammengefasst als „Web-Ansatz, systemisches Denken“ und nimmt Bezug auf vorherrschende Lern- und Lehrkonzepte. So würde Bildung zwar vielfach

systemisches Denken fördern und beispielsweise Zusammenhänge von Ökosystemen und Produktionssystemen aufzeigen. Diese Analysen würden jedoch zu kurz greifen und lediglich die „technokratische Schwester der Achtsamkeit“ (D2:34) sein:

Wir analysieren Zusammenhänge, wir versuchen zu verstehen wie gesellschaftliche Veränderungen, psychologische Faktoren und so weiter wirken (...) Wir zeichnen Ursache-Wirkungsdiagramme, dicke und dünne Pfeile, bestimmen Einflussgrößen, Rückkopplungsschleifen (...) Und dann entstehen unglaublich komplexe Grafiken, die uns schon helfen die Wirklichkeit näher zu verstehen, aber wir dürfen nie vergessen, dass das nur Bilder, Modelle der Wirklichkeit sind (...) Und da gibt uns die Achtsamkeit etwas anderes in die Hand (D2:35).

Weiters bezieht sich der Kode „Indoktrinierung, Instrumentalisierung und autoritäre Maßnahmen“ auf ebendiese Gefahren welche durch Bildung und der Anwendung von Achtsamkeit entstehen können (vgl. D2:14,25,53; D3:80). Außerdem wurde Achtsamkeit als eine „geschlossene Community“, mit der Begrenzung auf Menschen mit hohem Bildungsstand und Einkommen, in einer wohligen Blase lebend (vgl. D2:44; D3:34,79), kritisch betrachtet. Worauf bezugnehmend im Kode „unpolitische Achtsamkeit“ die Gefahr und Möglichkeit eines Rückzugs durch Achtsamkeit gesehen wird und die Anschlussfähigkeit der Praxis bezüglich Dynamiken gesellschaftspolitischer Prozesse und Veränderungen in Frage gestellt wird (vgl. D2:51,52).

### 3) Loslösung und Emanzipation (K3)

Kategorie 3 „Loslösung und Emanzipation“ setzt sich aus insgesamt dreizehn Kodes zusammen, wovon der Kode „Gemeinsame Handlungsorientierung“ mit vierzehn Zuordnungen den Größten dieser Kategorie bildet. Darin drückt sich das zentrale Anliegen aus, dass Bildung Handlungsorientierung für das eigene Leben und die Zukunft der Gesellschaft geben soll, um Veränderungen zu schaffen, die zukunftsfähig sind. Es sollten kritische Fragen gestellt werden und eine gemeinsame Verständigung und Vereinbarungen darüber getroffen werden, wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung gestaltet sein sollen (vgl. D1:45,54). Hierbei sollen möglichst viele Menschen in einem partizipativen Diskussions- und Aushandlungsprozesse einbezogen werden, um Vorgaben, Richtlinien, Gesetze und auch Verbote zu bestimmen (vgl. D2:17,19). Dafür brauche es aber zunächst eine Orientierung von wo aus gestartet wird und wohin die Reise gehen soll: „ (...) und dann muss ich eigentlich diesen Gipfel bestimmen. Ich muss eigentlich wissen wo will ich hin und gleichzeitig, wenn ich eine Reise antrete und wenn ich wissen will ob diese Reise leicht oder schwierig ist, müsste ich aber auch wissen, von wo weg ich starte“ (D1:46). In

Bezug auf eine gemeinsame Ausrichtung bräuchte es demnach auch eine Art Vertrauensvorschuss und Bilder/Visionen, die stark genug sind um diese Ziele auch zu erreichen und erreichen zu wollen (vgl. D1:92).

In Bezug auf den Kode „Bewusstheit, Präsenz, Gegenwärtigkeit“ werden Qualitäten von Achtsamkeit angesprochen, die eine Emanzipation und Loslösung ausdrücken. Zunächst würde der Zustand des Halb- und Unbewussten, welcher reproduzierende Handlungen fördert/impliziert, in Kontrast zu Achtsamkeit an sich stehen, da diese Bewusstheit und Bewusstwerdung impliziert. Dies würde ein erster Schritt für Veränderung (durch Gewahr werden von ebendieser Reproduktion) sein. Weiters würde das Zulassen/dem Zeigen von Emotionen im Bildungssystem (und in unserer Gesellschaft) bisher wenig Raum haben, in der Achtsamkeitspraxis jedoch wesentlicher Bestandteil sein (in Bezug auf deren Wahrnehmung) und dies wiederum (das Erkennen von beispielsweise Schmerz) ein weiterer grundlegender Schritt für Transformation sein. Außerdem würde der Zugang zur Wahrnehmung (und Bearbeitung) von (gesellschaftspolitischen) Themen durch Achtsamkeit verändert sein, insofern diese nicht nur auf kognitiver sondern auch auf affektiver Ebene erfasst werden. Im Sinne von Phänomene und Themen beispielsweise auf sich auf sich wirken zu lassen, sie bewusst wahrzunehmen und zu spüren wie es einem damit geht, was im Moment für ein Gefühl, für ein Gedanke diesbezüglich da ist (vgl. D2:36,40; D3:35). Wenn im Gegensatz eine eingeschränkte Wahrnehmung (im Sinne rein kognitiver Ebene) vorherrsche, können diese Phänomene und Themen womöglich ebenfalls nur reduziert verstanden und im Umkehrschluss nur eingeschränkt bearbeitet werden (vgl. D3:23):

Aber die Intention, durch dieses Üben oder sich Zeit nehmen, immer wieder auf das was ist zurückkommen. Über den Körper auch zu spüren was gerade los ist. Also ein größeres Potenzial an Wahrnehmung eigentlich zu öffnen, als das was normalerweise üblich oder notwendig ist. Und dadurch wirklich einen tiefen Zugang für Veränderung zu schaffen, aus einem ganzheitlichen Erleben kommend und nicht nur aus einem theoretischen (D3:35).

Der Kode „Rolle von Vorbildern“ betont eine starke und wesentliche Rolle die Vorbilder haben und einnehmen sollen. Wie in den Codes „Sozialisierung“ und „Widersprüche“ zum Ausdruck kommt, werden Menschen durch ihr Umfeld geprägt und orientieren ihre Verhaltensweisen (mehr oder weniger stark) danach. Deshalb sei es von besonderer Bedeutung, dass Bildungseinrichtungen eine Vorbildwirkung im Sinne von (sozial-ökologischem) Wandel einnehmen (vgl. D1:19,21,26), also „Bildungsinselformen geschaffen

werden, wo die Schüler und Schülerinnen tagtäglich das Gefühl haben, da passiert schon Wandel. Das Leben mir Lehrer und Lehrerinnen vor“ (D1:18). Diesbezüglich sei eine frühe Förderung eines achtsamen Zugangs zum Begreifen und Erleben der Welt von Bedeutung (vgl. D3:44).

Des Weiteren sei es wichtig, dass eine „ethische und moralische Grundorientierung“ Basis für jegliches Handeln sein soll. Besonders im Kontext des Konzepts von Achtsamkeit soll dieses in Zusammenhang mit einer liebevollen Haltung im Sinne von Wohlwollen, Mitgefühl, Selbstmitgefühl stehen (vgl. D3:19,21). Es sei wichtig in der Achtsamkeitspraxis immer wieder inne zu halten und diese Grundausrichtung zu überprüfen (vgl. D3:64) und im Sinne von engagierter Achtsamkeit, diese lehrend zu leben: „Achtsamkeit und Mitgefühl und Selbstmitgefühl sind immer eins (...) Es soll gelebt sein und so gelehrt sein“ (D3:59). Wenn jedoch beispielsweise „der Intellekt nicht mit dem Herzen verbunden ist, also sozusagen wahrnehmen, darüber nachdenken, kontemplieren nicht in Verbindung ist mit dem Herzen, also diesen Anteil von Selbstmitgefühl und Wohlwollen“ (D3:68), dann könne, wie bereits im Kode Inkorporierung erwähnt, das Konzept missbräuchlich verwendet werden.

Im Kode „Selbstbestimmung und kritisches Denken“ wird die Notwendigkeit angesprochen durch Bildung diese Qualitäten zu fördern (vgl. D2:6; D3:66). Doch in weiterer Folge müsse zunächst dieser Punkt erreicht werden, an dem Menschen sich schließlich dazu bereit erklären, sich für Veränderung einzusetzen und es quasi einen Grundimpuls und eine Art Berührtheit hierfür braucht. Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie dies erreicht werden kann (vgl. D1:33). Der Kode „Herzensbildung“ nimmt Bezug auf eine Bildung, die nicht auf reine Wissensvermittlung setzt, sondern Emotionen anspricht, Vorbildwirkung und Qualitäten im Sinne ethischer Grundprinzipien von Achtsamkeit umfasst (vgl. D1:11,21; D3:68): „Es wäre wichtig in der Bildung auch an die Emotionen zu appellieren oder etwas emotional zu verstehen. Weil erst, wenn man etwas emotional für sich innerlich erfasst, dann ist das etwas was einen nicht mehr so schnell loslässt und wo man vielleicht damit beginnt, sich damit zu beschäftigen und so allmählich Veränderungsimpulse angestoßen werden“ (D1:9).

Weitere Kodes im Sinne der Kategorie „Emanzipation und Loslösung“ beziehen sich darauf, dass „Bildung Fragen aufwerfen muss“ und Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden sollen, für sich diese Fragen zu beantworten (vgl. D2:26,27) wobei

Achtsamkeit als Tool gesehen wird, Fragen zu stellen und zu entdecken (vgl. D2:41; D3:66). „Selbstwirksamkeit und Bildung zur Teilhabe“ sei ein weiteres wichtiges Kriterium, damit Schüler\_innen diesbezüglich Erfahrungen sammeln können und in ihrem Engagement und ihrer Partizipation gestärkt werden (vgl. D1:44; D2:11,16). Der Kode „Wege schaffen“ drückt aus, dass es wichtig sei, Pfade (des Wandels) zu beschreiten und dadurch vormalig schmale Wege mit der Zeit zu breiteren und klareren Bahnen zu machen, wodurch sich womöglich mehr Menschen auf den Weg machen würden beziehungsweise der Weg ein einfacherer wäre (vgl. D1:52,53). Weitere Kodes beziehen sich auf eine Bildung die „anschlussfähig an Lebenswelten“ der Lernenden ist, zu „Persönlichkeitsentwicklung“ beiträgt, „Lernende in den Mittelpunkt“ stellt sowie „Kreativität und Fantasie“ fördert.

#### 4) Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik) (K4)

Die vierte Kategorie „Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)“ setzt sich zusammen aus insgesamt 30 Kodes. Jene mit den häufigsten Nennungen umfassen zehn bis vierzehn, zweithäufigste fünf bis neun und weitere eine bis vier. Der häufigste Kode „Verbundenheit mit/Beziehung zu sich selbst und der Mitwelt“ betont Qualitäten von Achtsamkeit, die dies fördern. So würde Achtsamkeit zu Beziehungsfähigkeit „zu sich selbst, zu anderen und zur Mitwelt“ (D3:18) beitragen. Basierend auf Selbstmitgefühl und Selbstfürsorge und dem liebevollen Umgang mit dem eigenem Schmerz, welcher meist aus einer inneren Strenge sich selbst gegenüber entsteht, könne auch ein liebevoller Umgang mit der Mitwelt entstehen ohne sich selbst dabei zu verschließen: „ (...) und wenn ich nicht übe mit mir liebevoll umzugehen, wenn es schwierig wird, dann werde ich ganz automatisch, ich nenne das Rolläden runterlassen, oder Schutzmechanismen und Widerstände aktivieren, um mich selbst vor Schmerz zu schützen“ (D3:22). Als auch dazu beitragen, sich selbst nicht zu verausgaben: „Ob jetzt jemand in den Schonungsmodus kommt in dem er noch irgendwie maskenhaft lächelt und nicht mehr in Beziehung treten kann oder bis ins Burn-Out geht. Das gibt es ja zu Hauf“ (D3:53). Beziehungsfähigkeit würde auch bedeuten eine starke Verbundenheit mit der Welt zu spüren, „also spürbar zu begreifen, dass wir nicht isoliert sind, sondern verbunden sind mit anderen Menschen und auch mit der Mitwelt“ (D3:16). Basierend auf der Qualität des Mitgefühls und dem Verständnis von Verbundenheit würde der Wunsch entstehen zu einer Linderung von Schmerz und Leid beizutragen und der Frage nachzugehen was es gerade braucht und was getan werden kann (vgl. D3:60,61):

Ich brauche die Achtsamkeit um einfach zu merken was ist überhaupt los. Da ist was, dass vielleicht Schmerz bereitet. Das zweite ist ein ganz starkes Bewusstsein, dass ich nicht allein bin, dass alle Menschen, alle Lebewesen, alles Leben leiden kann. Ich isoliere mich nicht in meinem Leiden, aber ich nehme auch bewusst wahr, andere haben auch Probleme. Das heißt schon, dass ich eine starke Verbundenheit erlebe. Und dann dieser aktive Antrieb, was braucht es? Was kann ich tun, damit das anders wird? (D3:61).

Im Umweltschutz könne diese Haltung beispielsweise dazu führen, dass die „Gegenseite“ anstatt bekämpft mitsamt ihren Kräften, Energien, Sorgen, Befürchtungen und Ängsten miteinbezogen wird (vgl. D2:55). Betont wird in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von Widerstand, jedoch abseits von dem Verständnis „die andere Seite zu bekämpfen“ mit zumeist denselben Methoden dessen, was bekämpft wird (vgl. D3:30).

Die zwei weiteren häufigsten Kodes „Bewusstheit, Präsenz und Gegenwärtigkeit“ sowie „ethische und moralische Grundorientierung“ wurden bereits in der Kategorie drei „Emanzipation und Loslösung“ dargelegt und beziehen sich an dieser Stelle auf ebendiese Ausführungen (siehe Seite 88f). Der nachfolgende Kode „Emotionen und Gefühle in der Bildung“ betont den Aspekt, dass diese in der Bildung Raum haben und auch bewusst herbeigeführt werden sollen. Denn wie auch im Kode „Herzensbildung“ ausgeführt, können Emotionen dabei helfen tiefergehender zu verstehen und zu lernen. So seien Reaktionen wie Zorn oder Traurigkeit, zum Beispiel in Bezug auf Umweltzerstörung, völlig gesund und sollen im Bildungskontext zutage treten dürfen und aufgegriffen werden (vgl. D3:85): „Wir tun ja so als ob schwierige Gefühle nicht sein dürften. Das ist kompletter Blödsinn, ein Gefühl ist ja nichts Negatives. Es ist eine adäquate Reaktion auf etwas, das mir im Leben begegnet“ (D3:84). Beim Ausbruch von Emotionen, beispielsweise im Kontext von Aggression, komme dies häufig davon, dass eigene Bedürfnisse unterdrückt worden sind und deshalb sei es wichtig, sich darüber bewusst zu werden: „Das heißt jetzt nicht Aggression gut zu finden, aber einmal richtig wütend zu sein und dann hinzuschauen, was ist denn da drunter, welche Bedürfnisse sind denn da ignoriert worden oder welche weichen Gefühle sind da niedergetrampelt worden, bis es notwendig war, dass ich so ein Energiefeld aufbaue. Das ist schon wichtig“ (D3:86).

Im Kode „Achtsamkeit als neue Perspektive“ kommt zum Ausdruck inwiefern diese ein Kontrakonzept zu vorherrschenden Aspekten gängiger Bildungspraxen sein kann. Innehalten, Wahrnehmen, Hinspüren, Mitgefühl, Verbundenheit, Fragen stellen und Ethik sind Beispiele, inwiefern Achtsamkeit „etwas anderes in die Hand gibt“ (D1:37). Ein

weiterer Aspekt ist die „Praxisbezogenheit“, welche in der Bildung vordergründig sein soll. Wie der Begriff Achtsamkeitspraxis bereits ausdrückt lebt Achtsamkeit davon, praktiziert zu werden und ist kein theoretisches Konstrukt. Jeder und jede könne Achtsamkeit praktizieren und es gäbe keine Alterseinschränkung, jedoch sei auf eine altersadäquate Praxis zu achten (vgl. D3:17). Weiters lässt sich die Bedeutung/Wirkung von Achtsamkeit nicht vermitteln, sondern basiert auf eigenem Erleben und Erfahrungswissen:

Wir könnten uns jetzt stundenlang darüber unterhalten wie Schokolade schmeckt. Und wenn wir dann mal beide ein Stück Schokolade essen würden, dann würden wir beide erleben wie Schokolade schmeckt und wir hätten ein Erlebnisbild davon, ja. Und es würde uns trotzdem schwer fallen einer dritten Person zu erklären was Schokolade ist. Die könnte sich auch nur irgendein Bild machen. Also geht es immer auch darum, Achtsamkeit zu leben (D3:8).

Der Kode „Achtsamkeit braucht Zeit“ deutet darauf hin, dass Achtsamkeitspraxis keine schnellen Erfolge verspricht, sondern Zeit und Disziplin erfordert: „Das funktioniert etwa so wie der Abrieb beim Kieselstein im Bach. Das schleift schon, aber da gehen Jahre ins Land“ (D1:88). Ähnlich dem Konzept der Nachhaltigkeit müsse man sich an einen langfristigen Prozess stellen (vgl. D1:90), damit sich das Konzept der Achtsamkeit als Grundhaltung in der Gesellschaft entwickeln kann: „Mehr Achtsamkeit. Das fängt bei allem möglichen an. Beim Essen oder wie ich mit anderen Menschen umgehe. Das ist ja eine andere Haltung im Prinzip, die zu kultivieren wäre“ (D1:89). Der Kode „mit Schmerzen umgehen/veränderter Umgang“ drückt aus, dass mittels Achtsamkeit den Menschen im Westen ein Tool gegeben wurde, um mit Schmerzen gut umgehen zu können (vgl. D1:75), beziehungsweise um einen veränderten Zugang dazu zu finden und in eine andere Beziehung damit zu treten:

Leiden hat ganz viel mit unserer Einstellung dazu zu tun. Wenn wir jetzt sehr widerständig gegen Schmerz sind, dann multipliziert das das Leiden (...) Und es geht nicht darum Leiden aus unserem Leben zu bringen, sondern es geht darum in eine andere Beziehung damit zu treten. Und die Beziehung kann einerseits sein, dass ich anders darauf hinschaue und die Beziehung kann auch sein, wie gehe ich damit um, was tue ich, was setzte ich für Schritte (D3:83).

Der Kode „Vermittlung von Achtsamkeit“ drückt aus, dass es aufgrund der vermehrten Anwendung des Konzepts in der Pädagogik zu einer veränderten Vermittlung hiervon kommen kann (durch Pädagog\_innen) im Vergleich zu bisherigen überwiegenden (Vermittlungs-) Zugängen wie der Medizin und/oder Neurologie. Wesentlich hierfür seien Pädagog\_innen, die selbst Achtsamkeit praktizieren und beispielsweise eine Ausbildung

durchschreiten, in der Persönlichkeitsentwicklung und Achtsamkeits-Selbstmitgeföhls-Trainings Teil sind (vgl. D3:57).

Der Kode „Achtsamkeit als Lebenskonzept“ drückt ähnlich dem Kode „Achtsamkeit braucht Zeit“ aus, dass Achtsamkeit eine Haltung ist die geübt werden kann und ein Ziel, als „im Sein anzukommen“ beschrieben werden kann (vgl. D2:31; D3:13). Die Kodes „Selbstfürsorge“ und „Verbindung von Körper, Geföhlen und Geist“ drücken aus, dass diese Basis und zentrale Charakteristika von Achtsamkeit (-spraxis) sind. In Bezug auf „Achtsamkeit ist präkonzeptionell“ wird ähnlich wie im Kode „Praxisbezogenheit“ darauf hingewiesen, dass das Konzept nicht verbal gelehrt werden kann und nichts mit theoretischer konzeptioneller Vermittlung zu tun hat, sondern darüber hinausgeht: „Achtsamkeit ist ein präkonzeptionelles Phänomen und als präverbaler Zugang zu begreifen“ (D3:3). Im Kontrast dazu herrschen, wie in dem Kapitel 11.1. „Bedeutungsebenen“ bereits ausgedrückt, vielfache Definitionsversuche von Achtsamkeit vor, um das Konzept begrifflich zu erfassen. Der Kode „Begriffsverengung“ drückt diesbezüglich aus, dass eine zu enge Definition des Begriffs durch Gruppen jedoch als abschreckend oder als „zu wenige Leute ansprechend“ wirken kann (vgl. D2:47). Der Kode „buddhistischer nicht-Identitätsbegriff“ nimmt Bezug auf ein verändertes Identitätsverständnis, wie es im Westen vorherrscht und welches in der Praxis der Achtsamkeit von Bedeutung sein soll.

„Achtsamkeit als innewohnendes Potenzial“ drückt aus, dass Qualitäten von Achtsamkeit in Menschen veranlagt seien, jedoch gefördert oder verhindert werden können (vgl. D3:1). Diesbezüglich würden Personen ohne dies in speziellen Trainings erlernt zu haben/haben zu müssen, im Sinne von Achtsamkeit (-spraxis) agieren (können) (vgl. D3:67). Der Kode „Impulsdistanz, Neutralität“ drückt die Fähigkeit aus, einen Raum zwischen „Trigger und Reaktion“ (D3:14) zu schaffen, um Zeit zu haben sich der Situation bewusst zu werden und anstatt einer impulsgetriebenen Reaktion eine achtsame zu wählen (vgl. D3:14). Anders ausgedrückt würde eine Herstellung von Distanz zwischen Trigger und Reaktion einen Reflexionsrahmen schaffen, um eine bewusste Reaktion (im Sinne achtsamer Verhaltensweisen) wählen zu können (vgl. D1:30). „Zugang für alle“ betont, dass Achtsamkeit grundsätzlich von allen praktiziert werden kann und für alle offen ist, der Zugang jedoch nicht gleichermaßen gegeben ist (siehe beispielsweise K2 Kapitel 15.3.). Deshalb wäre die Praxis von Achtsamkeit im schulischen Kontext von Bedeutung, da das Konzept somit an Kinder herangetragen wird denen der Zugang ansonsten erschwert/nicht

möglich gewesen wäre: „Wenn Bildung diese Tür öffnen würde, dann ist es nicht mehr diese elitäre Geschichte. Und wenn du das mal als Kind erlebst, dann nimmst du dir was mit. Dann hast du dieses Potenzial. Und das wirkt manchmal auch auf die Restfamilie“ (D3:81).

Der Kode „Achtsamkeit als Resilienz“ betont die Fähigkeit, für sich selbst aus der Praxis Energie schöpfen und widerstandsfähiger werden zu können (vgl. D2:45,54). „Multidimensionale Wissensformen“ bezieht sich darauf, dass Bildung aus mehr als kognitiver Wissensvermittlung bestehen soll und weitere Zugänge von Wissenserwerb (beispielsweise über körperliche Erfahrungen) einbezogen werden sollen. Weiters wird genannt, dass im Sinne von Achtsamkeit ein „Wandel aus Perspektive der Fülle“ entstehen kann, indem keine Bekämpfung von etwas/jemandes stattfindet oder Handlungen aus Mangel heraus entstehen, sondern im Gegenteil aus einer Einbeziehung all dessen und somit Transformation aus einer Sicht der Fülle (und Gemeinsamkeit) stattfinden kann (vgl. D3:29,30): „Und das schöne und relevante und eine Art Zukunftsperspektive daran ist, dass es ein Engagement ist, dass sowohl in Methoden als auch Angang nicht aus einem Mangel, sondern aus einer inneren Fülle heraus entsteht“ (D3:29). Der Kode „Visionen, Bilder, Metaphern“ nimmt Bezug auf die Bedeutung ebendieser Aspekte in der Bildung. Beispielsweise sollten/könnten Sehnsüchte in Bildern und Metaphern ausgedrückt werden, um diese emotional zu erfassen und als richtunggebende Orientierung aufgefasst werden zu können (vgl. D1:96; D2:4):

In der Bildung müsste man viel mehr noch mit Metaphern und Bildern arbeiten, die uns geläufig sind, um etwas zu verstehen und emotional zu erfassen. Denn die Wissenschaftssprache und Faktenlage, sie mag ja stimmen, aber sie funktioniert nicht. Das kriegen wir nicht greifbar. Nicht umsonst haben Religionen und Gesellschaften Situationen ritualisiert und verbildhaftet. Sie haben sich geistige Krücken geschaffen (D1:96).

„Nicht-Anhaftung“ gilt als weiterer wesentlicher Kode der zum Ausdruck bringt, dass Anhaftungen jeglicher Art, sei es am eigenen Identitätsbegriff, an buddhistischen Glaubenssätzen und/oder Religionen hinterfragt werden sollen und dies auch von zentraler Bedeutung in der Achtsamkeitspraxis sein soll (vgl. D1:78, D3:87). Weiters beziehen sich einzelne Kodes darauf, dass Menschen eine grundlegende „altruistische Veranlagung“ haben, Achtsamkeit in Verbindung mit „dynamischer Entwicklung“ (einem dynamischen Entwicklungskonzept) gebracht wird und es (vor allem in der Pädagogik) wichtig sei „Achtsamkeitsprozesse zu begleiten“ beispielsweise im Falle von möglichen auftretenden

Re-Traumatisierungen (vgl. D3:47). Des Weiteren beziehen sich die Kodes darauf, dass Achtsamkeit ein „ganzheitlicher Ansatz“ ist/sein soll und in „Verbindung mit Nachhaltigkeit“ steht beziehungsweise als Voraussetzung hierfür gesehen wird (vgl. D2:30). Zusätzlich, sofern „systemische Voraussetzungen für Achtsamkeit“ gegeben wären, ließe sich diese leichter (im gesellschaftlichen und schulischen Kontext) etablieren, wodurch in diesem Zusammenhang von einer „inneren Revolution“ (D3:76) gesprochen werden könnte: „Also ich sehe eine ganz ganz große Verbindung von Achtsamkeit und gesellschaftlichem Wandel. Für mich gehört das total zusammen. Ich glaube ganz stark an die transformatorische Kraft von Achtsamkeit, die wirklich von Innen kommt. Das wird ein Selbstläufer sozusagen“ (D3:24).

## 16. Diskussion und Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelauswertungen der unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden zusammengeführt. In Abgleich mit der Theorie findet eine Diskussion zentraler Aspekte der gesamten Auswertung statt. Hiervon leitet sich die abschließende Beantwortung der Forschungsfrage(n) im anschließenden Kapitel ab.

Die Analyse der Ergebnisse orientierte sich an einem Kategorienraster (siehe nähere Erläuterung im Abschnitt „Forschungsdesign“ Kapitel 6.3. „Auswertungsverfahren“), welcher aus dem Theorieteil abgeleitet wurde und sich aus vier (Meta-) Kategorien zusammensetzt. Die Kategorien eins bis drei umfassen Aspekte radikal-transformativer Bildung und sind zusammengefasst in den Rubriken **Sichtbarmachung und Hinterfragung** (K1), **Reproduktion und Aufrechterhaltung** (K2) sowie **Emanzipation und Loslösung** (K3). Die vierte Kategorie bezieht sich auf allgemeine Definitionen und Zuschreibungen bezüglich **Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)** (K4). Die Dokumente der Erhebungsverfahren wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse hinsichtlich dieser Kategorien analysiert und kodiert und anhand eines regelgeleiteten Verfahrens zugeordnet.

Diese Einteilung in Kategorien beziehungsweise Zuteilung von Textpassagen des Analysematerials zu ebendiesen soll ein differenziertes Verständnis bezüglich zentraler Aspekte und Charakteristika von radikal-transformativer Bildung und achtsamkeitsbasierter Pädagogik ermöglichen. Die Diskussion und Zusammenfassung der Gesamtauswertung und Gesamtthematik im nachfolgenden Kapitel führt schließlich zur Conclusio und Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern achtsamkeitsbasierte Pädagogik im Sinne radikal-transformativer Bildung zu sozial-ökologischem Wandel beitragen kann.

### 1) Sichtbarmachung und Hinterfragung (K1)

Die Kategorie „Sichtbarmachung und Hinterfragung“ als wesentliches Merkmal von radikal-transformativer Bildung setzt sich, in Anbetracht der Auswertung der drei verschiedenen methodischen Zugänge, aus 20 Kodes zusammen und stellt die kleinste der vier Kategorien dar. Besonders aus den Interviews und den Expert\_innenaussagen geht hervor, dass ein **Hinterfragen der Wohlstandswelt** inklusiver **einhergehender Privilegien** zentral sein soll. Dies würde bedeuten, den **Alltagsverstand** und **gewohnte Handlungen** aus einer **bewussten Perspektive** zu betrachten im Sinne einer

Bewusstwerdung (-machung) alltäglich gewordener, als normal geltende Denk- und Handlungsweisen, um diese folglich kritisch zu hinterfragen und verändern zu können. Dies soll im Kontext von radikal-transformativer Bildung besonders gefördert werden. Bezugnehmend vor allem auf die Autoren\_innen im Kapitel 2 „Kontextualisierung“ deckt sich dieser Anspruch, insofern diese eine Bewusstwerdung der „imperialen Lebensweise“ und „mental Infrastruktur“ (siehe Kapitel 2.1.) als ersten Schritt für Transformation erachten. Die beiden anderen Auswertungen (Beobachtung und Website-Analysen) bringen diese Aspekte – das Gewohnte und die eigene Lebensweise hinterfragen – weniger zum Ausdruck. Vordergründig werden hier die **vorherrschende Leistungsgesellschaft** und der **Selbstoptimierungsdruck /-drang** kritisch betrachtet, zumeist in Kontext gesetzt mit der zunehmenden Digitalisierung und Schnelllebigkeit in der heutigen Zeit.

Des Weiteren geht vor allem aus den Interviews hervor, dass **Bildungsinstitutionen** und **Wissen** kritisch hinterfragt werden sollen, hinsichtlich möglicher (Macht-) Interessen sowie das Alleinstellungsmerkmal der Wissenschaft und ein Objektivitätsanspruch zur Wissensgenerierung nicht als ausschließlich gelten sollen. Dies kann in Verbindung gebracht werden mit den Ausführungen eines **mechanistischen Weltbilds** im Kapitel 2 „Kontextualisierung“ sowie den Theorien von O’Sullivan (Kapitel 12.1.) und Selby (Kapitel 12.3.), in welchen dieses Weltbild als nicht mehr zeitgemäß erachtet wird und stattdessen **multiple Wissensformen** an Bedeutungszuwachs gewinnen sollten. Bezugnehmend auf die Theoretikerin hooks und dem Ansatz der Dekolonisierung sowie der Aufhebung diskriminierender Strukturen in der Bildung (siehe Kapitel 12.2.) kann aus oben genannten Aspekten implizit angenommen werden, dass diese Ansprüche berücksichtigt werden. Dennoch ist kritisch hervorzuheben, dass in den Auswertungsprotokollen vor allem in Bezug auf **Weiß-sein** und das **Patriarchat** kaum Textpassagen vorkommen beziehungsweise diese Kategorien/Machtverhältnisse nicht dezidiert angesprochen werden.

Angesichts dieser Analyseergebnisse spiegelt sich folglich die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit wider: Kann Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierte Pädagogik die Ansprüche einer Sichtbarmachung und Hinterfragung erfüllen und durch Achtsamkeitspraxis zu einem gesellschaftlichen Wandel beigetragen werden, der diese mächtigen Strukturen überwindet? Inwiefern kann ein verändertes Bewusstsein über die eigene Lebensweise (und Lebenswelt) zu einer Wende gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen und folglich zu Transformation beitragen? Steckt in dem Konzept der Achtsamkeit das

Potenzial, ein Selbstläufer im Sinne „innerer Revolution“ zu werden (wie in Kapitel 15.3. Kategorie 4 erwähnt) oder schrammt es nur an der Oberfläche und bleibe im Kern ein unpolitisches Projekt, eine für Privilegierte vorbehaltene Lifestyle-Beschäftigung?

## 2) Reproduktion und Aufrechterhaltung (K2)

Die Kategorie „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ setzt sich aus 34 Codes zusammen. Zentral sind hierbei Aussagen, die eine Gefahr der **Verwässerung des Konzepts** der Achtsamkeit sehen, als auch eine Vereinnahmung beziehungsweise **missbräuchliche Anwendung** und **Zweckentfremdung** des Konzepts aufgrund des steten Bedeutungszuwachses in den vergangenen Jahren erkennen. Dies wird auch in der kritischen Auseinandersetzung mit dem „Konzept Achtsamkeit“ in Kapitel 13.2. als wesentlicher Kritikpunkt ausgedrückt.

In Bezug auf die Beobachtung sowie Website-Analysen lassen sich Hinweise bezüglich dieses Aspekts finden. Trotz einer Sichtbarmachung ebendieser Gefahren seitens der Initiativen deuten parallel manche Gegebenheiten dennoch darauf hin, dass das Konzept **inkorporiert in Markt-, Konsum-, und Lifestyle-Mechanismen** ist. Beispielsweise setzen manche der (Bildungs-) Initiativen ihren Schwerpunkt auf Leistungssteigerung, um gute Chancen in der Wirtschaft zu erwirken (oder anders ausgedrückt: um in der Wirtschaft zu funktionieren). Achtsamkeit wird in diesem Kontext (wenn auch nicht ausdrücklich erwähnt) für diese Zwecke eingesetzt, um **Durchhaltevermögen, Stressreduktion und Effektivität** zu fördern beziehungsweise zu steigern. Ebenso deutet die aus der Beobachtung abgeleitete Interpretation einer teils hektischen, beschleunigten und unachtsamen Umgebung darauf hin, dass das Konzept der Achtsamkeit zwar als ethisch und friedvoll vermittelt wird/werden kann, jedoch (noch) in einer **widersprüchlichen Umgebung** eingebettet ist und zentrale **Aspekte ausgeblendet** bleiben. Als Beispiel hierfür kann die (vermeintliche) Nicht-Hinterfragung eines übermäßigen und beschleunigten Lebensstils herangezogen werden, der in einem permanenten Angebot an Unterhaltung, Konsumartikeln sowie Nahrungsmitteln zum Ausdruck kommt (siehe auch „saturation of consciousness“ und „unconscious civilization“ bei O’Sullivan in Kapitel 12.1.).

Diese Widersprüchlichkeit wird auch in den Interviews hervorgehoben. So würden vielfach Kompromisse im eigenen Lebensstil eingegangen werden, welche jedoch nur **kurzfristige Scheinlösungen** darstellen. Die Praxis von Achtsamkeit könnte demnach einerseits als

Beitrag zu einer „Verbesserung der Welt“ angesehen werden und auf der anderen Seite jedoch Flugreisen „als Ausgleich“ toleriert werden. Auch sogenannte erlernte **Abwehrmechanismen**, um uns vor Schmerz und/oder unangenehmen Wahrheiten zu schützen, würden eine Reproduktion und Aufrechterhaltung des Status Quo fördern und diese von einer mächtigen (Werbe-) Industrie vehement unterstützt werden. Wie bei O’Sullivan in der Survival Education erwähnt (siehe Kapitel 12.1.), ist ein wesentlicher Bestandteil von Transformation jedoch zu lernen, mit Verzweiflung und Leiden umzugehen, anstatt diese hinter Schutz- und Abwehrmechanismen zu verleugnen.

Im Blickfeld der kritischen Analyse stand ebenfalls die Betrachtung dessen, *wer* **Achtsamkeit praktiziert**. Wie aus dem Theorieteil hervorgeht, ist die Sichtbarmachung von Privilegien ein wesentliches Merkmal, um Ungleichheiten und Diskriminierungen zu transformieren. Aus den Analysebeispielen geht hervor, dass diese auf Ungleichheit und Diskriminierung Bezug nehmen und diese ablehnen beziehungsweise sich für Gleichberechtigung und Chancengleichheit einsetzen. Dennoch deutet die Analyse auch darauf hin, dass eine Art **Achtsamkeits-Community** vorherrscht, die geschlossen und vermehrt **wohlhabenderen, weißen Menschen** zugänglich ist. Dies drückt sich beispielsweise dadurch aus, indem renommierte *weiße* Wissenschaftler\_innen sich für die Verbreitung des Konzepts einsetzen und/oder Zugänge (nur) über Kurse und Ausbildungen (mit Voraussetzung eines Hochschulabschlusses) erschlossen werden können. Demgegenüber ist jedoch anzumerken, dass Achtsamkeit grundsätzlich von jedem und jeder praktiziert werden kann und es Bestrebungen hinsichtlich einer „niederschweligen“ Verbreitung für einen gleichberechtigten Zugang gibt (beispielsweise indem Achtsamkeitspraxis an Schulen eingeführt wird). Dennoch scheinen der Zugang und die Auseinandersetzung mit dem Konzept einer gewissen Bevölkerungsschicht vorbehalten zu sein.

In Bezug auf Achtsamkeit im Schulkontext besteht die Gefahr – wie oben angeführt – einer **Inkorporierung** des Konzepts für missbräuchliche Anwendung im Sinne von **Leistungssteigerung**. Zuzüglich gilt es zu beachten, ob dieses Konzept als Art **Indoktrinierung** von Ansichten und Haltungen angewendet wird. Wie im Kapitel 11.2. „Engaged Buddhism“ erläutert, ist eine Nicht-Anhaftung an Ansichten wesentlich, um keinen absoluten Ideologien und Wahrheitsansprüchen bis hin zu autoritären Maßnahmen zu verfallen. Diesbezüglich würden eine Missachtung dieses Grundsatzes und ein

Festhalten an Achtsamkeit als „die Lösung“ wiederum zu einer Reproduktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen beziehungsweise ebendieser Systeme führen.

Ebenso sollte die Rolle von Pädagog\_innen kritisch betrachtet werden. Die Bedeutung ihrer **Vorbildrolle** wird sowohl in den Interviews als auch auf den Websites stark hervorgehoben. Dies korreliert mit der Theorie der Engaged Pedagogy von hooks, insofern Lehrende erheblichen Einfluss und das Potenzial haben können, eine Pädagogik der Befreiung zu etablieren und zu fördern. Dieser hohe Anspruch kann jedoch in einer **Ausbeutung** von Lehrenden münden, beziehungsweise eine **Reduktion systemischer Lösungsstrategien** auf ebendiese bedeuten. Dass diese Verengung teils gegeben ist, bezieht sich auf Aussagen, in denen **Bildung als Allheilmittel** für die Gesellschaft betrachtet wird und **Kinder als verantwortlich für die Zukunft** gemacht werden (und somit systemerhaltende Strukturen aus der Verantwortung genommen werden).

Weiters hat die Analyse mit Schwerpunkt auf Initiativen, die sich als transformativ bezeichnen und in Konnotation mit Achtsamkeitspraxis stehen, gezeigt, dass deren Ansätze sich dennoch (in unterschiedlichem Ausmaß) im Kontext von **klassischen (Schul-) Systemen** bewegen. Viele Initiativen setzen auf Veränderung innerhalb dieses Systems, also innerhalb bestehender Strukturen. Im Sinne hooks kann ein Klassenraum auch als Ort der Möglichkeit genutzt und gestaltet werden, dennoch ist fraglich, inwieweit ein gesellschaftlicher (sozial-ökologischer) Wandel erwirkt werden kann, wenn Initiativen/Maßnahmen eingepfercht in ebendiese Strukturen sind/bleiben.

Kritisch stehen die Initiativen und vor allem die Interviewten einer zu starken Fokussierung seitens Bildung auf einseitige und **emotionslose Wissensvermittlung** gegenüber, welche keine Handlungsorientierung und Visionen für die Zukunft anregt. Insofern würde eine gegenteilige (vorherrschende) Bildungspraxis ein (nicht ausschließliches aber zumeist) stupides, theoretisches und faktenbezogenes Lernen und Lehren umfassen, indem die Sichtweise auf die Welt sich auf Ursache-Wirkungsdiagramme beschränke und Wettbewerb, Messbarkeit und Vereinheitlichung nach wie vor zentrale Parameter wären. All dies zusammen würde weiterhin zu einer Reproduktion bestehender Verhältnisse beitragen.

Diesbezüglich stellen sich zusammenfassend die Fragen, inwiefern, trotz Verschränkungen mit bestehenden Strukturen (in verschiedenen Ausprägungen und Aspekten) dennoch eine Emanzipation und Loslösung (von reproduzierenden Verhältnissen) mittels

Achtsamkeitspraxis erwirkt werden kann. Inwiefern hat Achtsamkeitspraxis ein solches (enormes) transformatives Potenzial und kann sich im Rahmen des Bildungskontextes entfalten? Oder ist das Konzept lediglich ein Instrument zur Beschönigung und Vertuschung eines vielfach entrückten Lebensstils in der westlichen Gesellschaft?

### 3) Emanzipation und Loslösung (K3)

Die Kategorie drei „Emanzipation und Loslösung“ ist mit insgesamt 40 Kodes die drittgrößte in der Auswertung. Zentrales Charakteristikum für eine emanzipatorische Bildung sei die Förderung von **Potenzialentfaltung** und **Persönlichkeitsentwicklung**. In allen drei Analysebereichen kommt dieser Anspruch zum Ausdruck. Talente und Interessen sollen demnach im Vordergrund stehen und die **Entdeckung der eigenen Bestimmung** und **inneren Führung** zentrales Anliegen sein. Diesbezüglich seien eine Bildungsphilosophie von „Lernenden im Mittelpunkt“ sowie die Förderung von Kreativität und Fantasie maßgeblich. Die Ausrichtung der analysierten Initiativen orientiert sich an einem „Guten Leben für alle“, dessen Definition sich mit jener aus dem Theorieteil (siehe Kapitel 2.3.) deckt. Dennoch bleibt fraglich inwieweit dieses Bekenntnis in der praktischen Umsetzung Fuß fassen kann und ein gutes Leben für unterschiedliche Menschen verschiedenes bedeuten kann (und soll).

Diese Grundausrichtung könnte jedoch dazu beitragen, als **Handlungsorientierung** zu dienen, was vor allem in den Interviews als fehlende jedoch wesentliche Komponente Bildung und Wandel betreffend hervorgehoben wurde. Um langfristige, weitreichende Veränderungen (im räumlichen wie zeitlichen Kontext) zu erwirken, bräuchte es eine **Orientierung** im Sinne von **Bildern** und **Visionen** einer erwünschten Gegenwart und Zukunft, auf individueller und gesamtgesellschaftlicher Ebene. **Partizipative Aushandlungsprozesse** (vor allem in Bezug auf gesellschaftliche Fragen) würden wesentlich hierfür sein und eine Bildung, die zu Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung animiert und kritisches Denken und Fragen fördert, sei eine Grundvoraussetzung.

Diesbezüglich wird im Besonderen die Rolle und Bedeutung der **Vorbildwirkung** angesprochen. Es bräuchte hinsichtlich der Vorstellungen eines guten und nachhaltigen Lebens Vorreiter\_innen, die – metaphorisch ausgedrückt – den Weg für Nachkommende ebnen und vor allem als glaubwürdige Inspiration einer Machbarkeit gesellschaftlichen Wandels fungieren. Besonders für Kinder sei diese Orientierung und gegebenenfalls

Unterstützung seitens **Mentor\_innen** von zentraler Bedeutung für deren „Entwicklungsrichtung“ (Art von Sozialisation). Ein weiterer wesentlicher Aspekt bezieht sich auf die Bedeutung von **Gemeinschaft(en), Kooperation** und **Vernetzung** und einer Haltung, die auf Respekt und Gleichberechtigung beruht. Damit in Verbindung gebracht werden kann das sogenannte **Weltbild-der-Verbundenheit** (als Gegensatz zu einem vorherrschenden, mechanistischen Weltbild). Vor allem bei den Theoretikern O’Sullivan, Selby und Miller (siehe Kapitel 12 „Theorien achtsamkeitsbasierter Pädagogik“) nimmt dieser Ansatz/diese Weltsicht ein zentrales Element für radikal-transformative Bildung ein und sie schreiben in diesem Kontext von einem kosmologischen-Bewusstsein, einer radikalen-Verbundenheit und einem daraus resultierenden natürlichen Mitgefühl. Basierend auf den Auswertungsergebnissen beziehen sich nur wenige Analysebeispiele auf dieses Verständnis. Grundsätzlich decken sich diese umfassenden Ansprüche und Forderungen mit der in der Theorie erarbeiteten Definition von radikal-transformativer Bildung, sollen jedoch stets im Kontext einer Sichtbarmachung und Hinterfragung von reproduzierenden Tendenzen/Strukturen stehen.

Die Analyseergebnisse bezüglich der Rolle von Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik im Sinne von Emanzipation und Loslösung beziehen sich auf manche der oben genannten Kriterien. Zentrale Qualitäten von Achtsamkeit, nämlich **Bewusstheit, Präsenz** und **Gegenwärtigkeit**, würden insofern emanzipatorisch sein, da Menschen dadurch aus ihren unbewussten und automatisierten Routineverhalten „herausgeholt“ werden können beziehungsweise nicht (mehr) in diesen Zustand verfallen. Allein dieser Aspekt würde bereits ein Gegensatz zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen sein und eine Loslösung darstellen. Denn die **Wahrnehmung des eigenen Körpers** als auch aktueller **(gesellschaftspolitischer) Gegebenheiten** und der Zugang zu gegenwärtigen Gefühlen würden dabei unterstützen, **Fragen aufzuwerfen**, beispielsweise warum ein unangenehmes/negatives Gefühl gerade vorherrsche. Die Erkenntnis darüber würde ferner als Grundlage dienen, um **Veränderungsimpulse** überhaupt herbeizuführen und anzustoßen. Außerdem sei Achtsamkeitspraxis – wie der Begriff schon ausdrückt – ein **praxisorientiertes Konzept** und würde die Anforderung einer Bildung zur Teilhabe und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bereits implizit in sich tragen.

Jedoch seien alle Bestrebungen von Achtsamkeitspraxis **ziellos, irreführend** und/oder sogar **gefährlich**, wenn sie **losgelöst von ethischen und moralischen Prinzipien** angewandt werden. Wie in der nachfolgenden Zusammenfassung der Kategorie 4 näher

diskutiert, ist eine **friedvolle Grundhaltung** (basierend auf Mitgefühl und Wohlwollen) essenzieller Bestandteil, um Achtsamkeit im Sinne einer emanzipatorischen Kraft verstehen zu können. Doch inwiefern kann Achtsamkeit diese umfangreichen Anforderungen einer emanzipatorischen Bildung erfüllen? Trägt sie zu Potenzialentfaltung bei und kann Handlungsorientierung bieten? Wie wirksam sind Qualitäten von Achtsamkeit in Bezug auf eine (radikale, sozial-ökologische) Transformation?

#### 4) Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik) (K4)

Die Kategorie „Qualitäten von Achtsamkeit (in der Pädagogik)“ ist die größte der vier Kategorien mit insgesamt 56 zugeordneten Codes. Die drei verschiedenen Zugänge zur Datenerhebung haben unterschiedliche Perspektiven und somit Ergebnisdarstellung in Bezug auf Qualitäten von Achtsamkeit erbracht. Dennoch gibt es einheitliche Codes beziehungsweise Bedeutungsüberschneidungen.

Das zentrale Merkmal der drei Auswertungen beruhend auf unterschiedlichen Erhebungsmethoden drückt sich in der Qualität eines **liebvollen Umgangs** mit sich selbst und den Mitmenschen (der Mitwelt) aus. Dies wird durch theoretische Bekenntnisse ausgedrückt, als dass durch Achtsamkeitspraxis **Beziehungsfähigkeit** erlernt werden würde, basierend auf respektvollem und wertschätzendem Umgang sich selbst und anderen gegenüber. (Selbst-) Mitgefühl und (Selbst-) Fürsorge sowie eine aufmerksame Grundhaltung für „das was da ist“ (beispielsweise an Gefühlen in einem selbst und/oder bezüglich Situationen in der Außenwelt), würden im Sinne liebevoller Handlungen zu veränderten Umgangsformen führen. Im Auswertungsprozess des Beobachtungsprotokolls kann dies bestätigt werden, abgeleitet aus Beobachtungen körperlicher und sprachlicher „achtsamer“ Umgangsweisen. Hierbei gibt es keine geschlechterspezifischen Unterschiede auszumachen, dennoch (oder gerade deswegen) ist auffällig (siehe kritische Reflexion der eigenen Forscherinrolle Kapitel 8.2.), dass diese liebevollen Umgangsweisen von Männern gleichermaßen praktiziert wurden, was ein Ausdruck für eine „Aufweichung“ klassischer Geschlechterrollen sein könnte. Diesbezüglich ist jedoch ungewiss, ob diese Art der Umgangsform auch eine authentische ist, beziehungsweise kann diese körperliche Nähe (Berührungen und Umarmungen) auch als Aufdringlichkeit und Grenzüberschreitung empfunden werden (als auch sein).

Eine weitere Qualität bezieht sich auf die Auffassung einer **Verbundenheit mit der Mitwelt**, sprich mit allen Lebewesen und der Welt (sowie dem Kosmos). Diese Weltsicht

würde eine natürliche Haltung eines respektvollen Umgangs mit allem Leben fördern. Auf diesen Aspekt deuten im Kontext der Analyse zwei Untersuchungseinheiten hin. Im theoretischen Teil der Arbeit kommt dieser vermehrt zum Ausdruck, als Element in der „Visionary Transformative Education“, der Theorie der „Radical Interconnectedness“ sowie als Bestandteil von „(transformive) Learning from a Spiritual Perspective“ (siehe Kapitel 12.4.). Hierfür sind die Qualitäten von **Bewusstheit, Präsenz** und **Gegenwärtigkeit** abermals von besonderer Bedeutung, welche ebenfalls in allen drei Auswertungen genannt werden, da diese ein Verbundenheitsgefühl fördern/ermöglichen können.

Hauptaugenmerk in der Achtsamkeitspraxis ist es einen **Bezug zur Gegenwart** und dem **gegenwärtigen Moment** herzustellen. Im Kontext der Vier Edlen Wahrheiten des (Engaged) Buddhism würde dies ein erster Schritt zur **Transformation des eigenen Leidens** hinsichtlich Wohlbefinden, Friede und Leichtigkeit bedeuten. Durch das Innehalten und die Besinnung auf den eigenen Körper und Geist, würde Informationsfluten und Eindrücke seitens der Außenwelt sowie unbewussten Gedankenströmen Einhalt geboten werden und – in den Worten von Nhất Hạnh – ein Nachhausekommen zu sich selbst stattfinden. Diese Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit(en) und der Bezug zu sich selbst wären wesentliche **Schritte für Transformation**, hinsichtlich der Linderung des eigenen Schmerzes und jenem von Mitmenschen und in der Welt, durch beispielsweise veränderte Verhaltensformen wie aktivem Zuhören, liebevollem Sprechen, der Herstellung von Impulsdistanz (zur Vermeidung von schmerzzeugenden Reaktionen) und/oder dem Unterlassen schädlicher Tätigkeiten et cetera. Außerdem würden die Bezugnahme auf sich selbst und ein liebevoller Umgang mit sich selbst eine Art **Resilienz** gegenüber schwierigen Situationen hervorbringen, was in verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise dem Umweltschutz, zum Schutz vor Verausgabung und Aufopferung beitragen kann.

In diesem Zusammenhang ist wesentlicher Bestandteil von Achtsamkeit das **Zulassen und der (liebevolle) Umgang mit Gefühlen und Emotionen** und soll dementsprechend im Bildungskontext einer achtsamkeitsbasierten Pädagogik Raum bekommen. Gefühle zu zeigen, würde jedoch in der heutigen Gesellschaft (der westlichen Welt) zumeist mit Schwäche gleichgesetzt und (im öffentlichen Kontext) als Unprofessionalität interpretiert werden. Die Rücksichtnahme auf und **Einbeziehung von Gefühlen und Emotionen** durch Achtsamkeit (-spraxis) würde bedeuten, diese zum Vorschein kommen zu lassen, sie auszurücken und in weiterer Folge deren Bedeutung zu erfassen und dadurch „tiefgehender

zu verstehen“. In der Praxis konnte diese Qualität insofern beobachtet werden, als vor allem Männer ihre Gefühle und emotionalen Empfinden verbal und physisch (Tränen) kenntlich machten. Bezugnehmend auf diese Beobachtung leitet sich die Interpretation ab, dass Achtsamkeitspraxis insofern zu einer Veränderung in der Gesellschaft beiträgt, dass beispielsweise starre Geschlechterrollen aufgebrochen werden, indem Männer und Frauen Gefühle zeigen dürfen. Gleichzeitig bedeutet dies aber nicht, dass Hierarchisierungen zwischen den Geschlechtern aufgehoben werden. Dennoch könne eine **affektive Bildung**, so eine übergreifende Aussage in den Interviews, zu tieferem Verständnis und zu einer (intrinsischen) Motivation (angeregt durch Mitgefühl) für Veränderung beitragen.

Wie bereits in Kategorie 3 „Emanzipation und Loslösung“ erwähnt, wird eine **ethische und moralische Grundorientierung** von Achtsamkeitspraxis als unerlässlich gesehen, da sonst die Gefahr einer missbräuchlichen Anwendung besteht. Ethische Prinzipien im Kontext der Achtsamkeit würden sich auf den (Engaged) Buddhism beziehen und sollen in den Ebenen – bezugnehmend auf den Edlen Achtfachen Pfad – rechte(r/s) Erkenntnis, Gesinnung, Rede, Tun, Lebensunterhalt, Anstrengung, Achtsamkeit und Sammlung zur Anwendung kommen. Wie die Analyse und die Ergebnisdarstellung der Kategorie 2 „Reproduktion und Aufrechterhaltung“ zeigen, ist dieser Anspruch nicht zwangsläufig mit Achtsamkeitsinitiativen /-Angeboten verbunden. Vor allem durch zunehmende Popularität rücken ethische Prinzipien in den Hintergrund und/oder das Konzept der Achtsamkeit wird inkorporiert bis hin zur Anwendung für unethische Zwecke. Diesbezüglich ist es wichtig die **Grundorientierung** sowie –**ausrichtung** von Achtsamkeitspraxis zu hinterfragen und wiederum hinsichtlich der Tradition der **Nicht-Anhaftung** zu überprüfen.

Bezugnehmend auf weitere Qualitäten von Achtsamkeit, welche sich aus der Beobachtung ableiten und sich mit anderen Analyseergebnissen decken, deuten diese darauf hin, dass Achtsamkeit(-spraxis) mit einer **veränderten Körperhaltung** einhergeht. Daraus kann die Interpretation abgeleitet werden, dass dadurch ein verändertes **Körperbewusstsein** bewirkt wird und durch eine aufrechte, (atem-) durchlässige Sitzposition eine veränderte geistige Haltung gefördert wird (im Unterschied zu beispielsweise einer angespannten, zusammengezogenen Körperhaltung). Diese simple Praxis könne somit bereits Veränderung bringen und – in weitreichender Bedeutung – Achtsamkeit als ein Zugang/eine Methode für die in der Bildung als wesentlich erachtete Praxisbezogenheit sein.

In weiterer konkreter Bezugnahme auf Achtsamkeit im Bildungskontext hat die Analyse verschiedene Aspekte hervorgebracht, welche sich teils mit der Theorie decken, teils darüber hinausgehen beziehungsweise zusätzliche Aspekte ansprechen. Die Akzeptanz **multidimensionaler Wissensformen** ist ein solches Kriterium, welches in der Theorie wie Empirie zum Ausdruck kommt. Erfahrungs- und körperbasiertes Wissen beispielsweise, soll überwiegend kognitive Wissensformen komplementieren und dadurch, bezugnehmend auf hooks, den vorherrschenden *mind/body split* aufheben. Eine Annahme von **Unwissenheit, Ungewissheit** und somit **Flexibilität** in Bezug auf Wissensgenerierung sei diesbezüglich relevant, insofern es als natürlich gelte nicht alles erfassen und verstehen zu können. Dies steht jedoch in Widerspruch zu einem mechanistischen Weltbild.

Qualitäten wie Begeisterung, Freude und Langsamkeit gelten ebenso als wesentliche Komponenten von achtsamkeitsbasierter Bildung und nehmen Bezug auf die Theorie von Miller (siehe Kapitel 12.4.), welcher Lernen und Lehren unter anderem als freudvollen und vergnügten Akt beschreibt sowie dem Theoretiker O'Sullivan, welcher ebenfalls Muße und Freude als Aspekte transformativen Lernens erachtet. Zusätzliche Aspekte aus den Interviews hervorgehend beziehen sich darauf, dass es wesentlich sei, dass Pädagog\_innen **selbst Achtsamkeit praktizieren** sollen/müssen, um dieses Konzept lebendig vermitteln zu können und auf **adäquate Anwendungsmethoden** (bezogen auf Alter und Lebenswelt) sowie auf **Betreuungsqualitäten** (im Falle von beispielsweise Re-Traumatisierungen) zu achten hätten.

Abschließend geht aus den Auswertungsergebnissen hervor, dass Achtsamkeit eher als **Lebenskonzept** denn als rein pädagogische Maßnahme gesehen werden kann/soll. Es wird davon ausgegangen, dass die Qualitäten von Achtsamkeit in jedem Menschen **veranlagt** sind und in entsprechender Umgebung genährt und zum Vorschein und Ausdruck gebracht werden können. Theoretisch sei es ein für alle **zugängliches Konzept**, dennoch hängt der Zugang stark von der Umgebung ab, weshalb eine Anwendung und Vermittlung des Konzepts im schulischen Kontext einen breiteren Zugang ermöglichen könne. Des Weiteren würde Achtsamkeit – um diese Haltung und Praxis zu erlernen und kultivieren – sehr **zeitintensiv** sein und viel **Übung** und **Disziplin** erfordern.

Achtsamkeit mit all den oben genannten Qualitäten würde demnach eine **neue Perspektive** und erweiterte/veränderte **Handlungsoption** darstellen und die Möglichkeit eines **Wandels aus einer Quelle der Fülle** eröffnen, indem Veränderung nicht aus einer

Wahrnehmung von Mangel und/oder Bekämpfung von etwas/jemandes geschieht, sondern aus einer Perspektive der Verbundenheit aller mit allem (siehe „Sacred Activism“ im Ausblick Kapitel 18). Dadurch würde eine intrinsische Haltung von Achtung und Wahrung aller Mitbewesen (als Teil des Ganzen) entstehen beziehungsweise gefördert werden (siehe Selby „Radical Interconnectedness“ Kapitel 12.3. und Miller „Natural Compassion“ Kapitel 12.4.). Diesen Qualitäten kann jedoch entgegengehalten werden, dass eine naturgegebene **altruistische Veranlagung zu hinterfragen** ist und ob dadurch ein **Wandel der Fülle** entstehen kann, beziehungsweise inwiefern dieser wirklich zu tiefgreifenden Veränderungen beitragen könnte.

Angesichts all dieser Aspekte von Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik stellt sich wiederum die Frage, inwiefern diese nun zu gesellschaftlichem Wandel beitragen können: Kann durch Achtsamkeitspraxis und einem Weltbild der Verbundenheit ein derart starker Wunsch nach Veränderung erweckt und infolgedessen Handlungen gesetzt werden, die zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen? Oder stoppt das Konzept bei/vor Veränderungen des eigenen Lebensstils? Erfordert die Kultivierung von Qualitäten von Achtsamkeit einen zu langen und zeitintensiven Prozess, welcher hinsichtlich drängender Herausforderungen nicht (mehr) möglich ist? Oder ist gerade aufgrund gegenwärtiger Krisen und vorherrschender Gesellschaftsstrukturen, trotz eines scheinbar kleinen Zeitfensters, ein achtsamkeitsbasierter (Bildungs-) Ansatz von Bedeutung für sozial-ökologischen Wandel?

## CONCLUSIO

### 17. Beantwortung der Forschungsfrage(n)

Auf Basis der vorangegangenen Diskussion und Zusammenfassung der Analyseergebnisse, in Kombination mit den Konzepten der Theoretiker\_innen aus dem Theorieteil, erfolgt in diesem abschließenden Kapitel die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage sowie zugehöriger spezifizierender Unterfragen der Arbeit:

#### **Inwiefern kann achtsamkeitsbasierte Pädagogik im Sinne radikal-transformativer Bildung zu gesellschaftlichem Wandel beitragen?**

- Welche **Aspekte** charakterisieren **radikal-transformative Bildung** und inwiefern kann achtsamkeitsbasierte Pädagogik diesen zugeordnet werden?
- Welche **Qualitäten** kennzeichnen **achtsamkeitsbasierte Pädagogik** und inwiefern können diese als Beitrag für gesellschaftlichen Wandel gelten?

Zunächst ist ein wesentliches Merkmal radikal-transformativer Bildung, wie aus der Arbeit mehrfach hervorgeht, die Bedeutung von kritischem Denken und der Hinterfragung und Sichtbarmachung von Selbstverständlichkeiten und Normalität(en) bezugnehmend auf eigene Verhaltens- und Denkmuster, der eigenen Lebensweise und globaler Zusammenhänge, verwoben mit Macht- und Herrschaftsinteressen.

Achtsamkeitsbasierte Pädagogik kann in diesem Kontext als möglicher Zugang erachtet werden, anhand welchem **kritische Fragen** diesbezüglich aufgeworfen werden. Durch die bewusste Betrachtung (**Bewusstwerdung**) seiner Selbst und der Mitwelt würde eine **sensibilisierte Wahrnehmung** hinsichtlich Befindlichkeiten und Bedürfnissen, besonders in Anbetracht von leidlichen Zuständen, gefördert werden. Es würden Fragen aufgeworfen, wie: Warum ist dieses schmerzvolle Gefühl da? Was ist der Ursprung dieses Leidens? Dadurch wäre ein erster Zugang geschaffen um sich leidbringenden Ungerechtigkeiten, unterdrückenden Strukturen et cetera bewusst zu werden, als erster Schritt für Transformation im Kontext radikal-transformativer Bildung. Dennoch ist ungewiss ob diese Bewusstwerdung tiefgreifend genug ist, um schließlich zu Handlung im Sinne eines Beitrags für gesellschaftlichen Wandel zu führen.

Dem kann entgegengehalten werden, dass Achtsamkeit in verbindlicher Konnotation mit **ethischen Prinzipien** und **Wertehaltungen**, wie Wohlwollen, (Selbst-) Mitgefühl, liebevolle Güte, Mitfreude, Gelassenheit und insbesondere eine friedvolle und gewaltlose

Praxis, eine **intrinsische Motivation** für Veränderung hervorbringen und folglich **Handlung** bewirken könne. Denn Nicht-Handlungen angesichts globaler Ungerechtigkeiten und leidvollen Zuständen würden in Widerspruch mit diesen ethischen Prinzipien stehen und somit ein Streben zur Einhaltung und Erfüllung ebendieser begünstigt werden, als Beitrag für gesellschaftliche Veränderung (im Sinne sozial-ökologischer Transformation). Konkrete Handlungen und Reaktionen umfassen vermeintlich **einfache, direkte Praktiken**, welche sich in liebevollen Umgangsweisen sich selbst und der Mitwelt gegenüber ausdrücken, wie beispielsweise die friedvolle Praxis der **Meditation**. Diese kann insofern als Beitrag für sozial-ökologische Veränderung gelten, indem dadurch beispielsweise manch andere Tätigkeiten unterlassen werden, wie schädlicher Konsum (materieller Güter aber auch im Kontext von Sinneseindrücken, Essbarem et cetera). Demnach könne Achtsamkeitspraxis in starker Verbindung mit Ethik sowie orientiert an einem Sinnbild des „guten Lebens für alle“, **Handlungsorientierung** bieten, ein weiteres als wesentlich erachtetes Kriterium von radikal-transformativer Bildung.

Diese doch sehr optimistisch und idealistisch anmutenden Zuschreibungen der Wirkungsweise von Achtsamkeit müssen jedoch sehr kritisch betrachtet werden. Eine große Schwachstelle des Konzepts ist, dass dieses **kontextlos** (im Sinne ethischer Prinzipien) praktiziert beziehungsweise **missbräuchlich** angewendet wird (und inkorporiert in bestehende Strukturen). So können vermeintlich gute Absichten beziehungsweise der Anspruch „des absolut Guten“ ins Gegenteil verkehren, weshalb das Prinzip einer **Nicht-Anhaftung** an Theorien, Sichtweisen und Ideologien im Kontext der Achtsamkeit (-spraxis) von zentraler Bedeutung ist. Außerdem besteht die Gefahr, dass wesentliche Parameter übersehen werden, wie beispielsweise **tiefe Prägungen** und **Sozialisierungsprozesse**, welche beispielsweise diskriminierende Strukturen und (*weiße*) Privilegien vertuschen und nur schwer hinterfragbar machen. Hier bleibt fraglich, inwiefern Achtsamkeitspraxis, deren Fokus in einem Gewähr- und Präsentsein liegt, solch **tief verankerte Strukturen** sichtbar macht und diesen nicht nur entgegenwirken kann, sondern zu deren langfristigen Transformation beziehungsweise Aufhebung beiträgt. Dem sei hinzuzufügen, dass viele Menschen womöglich gar **keine Veränderung am Status Quo** und in deren **Lebensweise** herbeiführen wollen, es also einen großen und starken **Gegenpol** zu den utopisch anmutenden Bestrebungen seitens der Achtsamkeit(-spraxis) gibt.

Diesbezüglich ist der Beitrag von Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik für gesellschaftliche Veränderung stark in Zweifel gezogen.

Im Gegensatz dazu sei angemerkt, dass ein wachsender Zuspruch an dem Konzept als Hinweis dafür gelten kann, dass Menschen vermehrt nach einer **Veränderung in ihrem Leben** (nach Sinn) suchen. Denn übermäßiger Konsum, wie er in der (westlichen) Gesellschaft gegenwärtig vorherrscht, kann ein Zeichen dafür sein, dass versucht wird, Schmerzen zu überdecken, beispielsweise von vernachlässigten Bedürfnissen und Sehnsüchten und/oder einer empfundenen Leere und Sinnlosigkeit im Leben. Ebenso könnte die steigende Popularität von Achtsamkeit ein Ausdruck eines **wachsenden Unmuts** über die heutige (westliche) Gesellschaftsform sein, welche von Beschleunigung und Leistungsdruck geprägt ist. Achtsamkeit und die Besinnung auf Wesentliches (dem jetzigen Moment, zwischenmenschliche Beziehungen et cetera) würden den Menschen wieder Sinn bieten, zu **Entschleunigung** beitragen und dabei helfen, ein **anderes Miteinander** zu gestalten. Somit kann das Konzept als möglicher Wegbereiter und Wegweiser für gesellschaftliche Veränderung fungieren. Dennoch ist wiederum fraglich, ob dies tatsächlich der Wunsch vieler Menschen ist.

Bezugnehmend auf die Annahme einer **altruistischen Veranlagung** jedes Menschen und einer frühen Förderung dieser durch Achtsamkeitspraxis klingt es wiederum nachvollziehbar, dass mittels achtsamkeitsbasierter Pädagogik diese (altruistischen) Qualitäten gefördert werden können und dadurch ein Beitrag zu gesellschaftlichem Wandel erwirkt werden kann. Positiv ist weiter anzumerken, dass Achtsamkeit ein praktisches Konzept ist und durch eine gelebte Haltung und Praxis enorme **Vorbildwirkung** haben kann, was im Sinne radikal-transformativer Bildung als wesentlich erachtet wird. Jedoch – und dies lässt an einem Beitrag zu gesellschaftlichem Wandel zweifeln – ist das Konzept **zeitintensiv** und erfordert viel Übung, um achtsame Umgangsformen kultivieren zu können und es bleibt offen, ob diese Zeit, hinsichtlich gegenwärtiger globaler Herausforderungen, gegeben ist. Dies soll jedoch nicht bedeuten, Bestrebungen zur Implementierung von Achtsamkeit aus diesen Gründen zu unterlassen. Würde beispielsweise früh mit der Förderung achtsamer Umgangsformen begonnen werden beziehungsweise systemische Gegebenheiten hinsichtlich Achtsamkeit (im Kontext ethischer Prinzipien) eine Norm statt Ausnahme und Randerscheinung sein, wäre die Möglichkeit einer **veränderten achtsamen Grundhaltung** (sich selbst und der Mitwelt

gegenüber), weniger abwegig. Insofern würde Achtsamkeitspraxis (als ein **Lebenskonzept**) langfristig gesehen Potenzial für gesellschaftlichen Wandel in sich tragen.

Ein weiteres Merkmal, welches in Verbindung mit radikal-transformativer Bildung gebracht wird und Achtsamkeit (in buddhistischer Tradition) charakterisiert, ist das **Weltbild der Verbundenheit**. Vor allem im Theorieteil nimmt die Bedeutung eines solchen Weltbildes eine zentrale Rolle ein, in den analysierten (Praxis-) Beispielen jedoch weniger. Es erscheint nachvollziehbar, dass ein starkes Verbundenheitsgefühl mit der Mitwelt zu veränderten Verhaltensweisen führt, im Sinne weniger leid- und schmerzzufügender Handlungen. Insofern könnten die Stärkung und Etablierung eines solchen Weltbildes durch Achtsamkeit (-spraxis in der Pädagogik) ein wesentlicher Beitrag für gesellschaftliche Veränderung sein. Ebenso könnte sich durch diese Ansicht ein **Wandel beruhend auf Fülle** vollziehen, indem „Gegenpositionen“ als Teil des Ganzen erachtet werden und demnach nicht bekämpft, sondern einbezogen und als Teil der Lösung gesehen werden. Vielleicht würde genau dieser Zugang und Angang in Bestrebungen und Bemühungen für Wandel einen wesentlichen Unterschied darstellen und bisweilen zähe Veränderungsprozesse vorantreiben. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass die Theorie der Verbundenheit umstritten ist, vor allem im Kontext eines vorherrschenden mechanistisch und anthropozentrisch geprägten Weltbilds.

Dennoch scheinen einige Charakteristika von Achtsamkeit bereits von möglicher Veränderung zu zeugen, beispielsweise hinsichtlich **Verhaltensweisen** und **Umgangsformen**. Dies drückt sich dadurch aus, dass mittels Praktiken der Achtsamkeit (wie Innehalten und Gewahrsein) bereits ein **Gegenpol zu geläufigen Handlungsmustern** (wie Beschleunigung und Rastlosigkeit) in der westlichen Welt geschaffen wird. Die Konzentration auf den **gegenwärtigen Moment** beziehungsweise einer **Bewusstwerdung** von ebendiesem würden – angesichts einer unbewussten und reizüberfluteten Gesellschaft – eine Art revolutionäre Haltung und Handlung ausdrücken. Ebenso von Veränderung zeugen eine **körper- und gefühlorientierte Wahrnehmung** bezogen auf beispielsweise eigenem Schmerz (schwierigen Gefühlen) durch Achtsamkeitspraxis, welche einen liebevollen Umgang mit ebendiesem umfasst. Dies steht in Kontrast zu zumeist vorherrschenden, gängigen Praktiken der Verleugnung und Verdrängung von Schmerz durch Abwehrmechanismen. In weiterer Folge können diese Aspekte in Verbindung mit **Potenzialentfaltung** und **Persönlichkeitsentwicklung** gebracht werden. Denn ein Sich-

Selbst-Erkennen und Annehmen gilt als wesentlicher Schritt für Transformation und ist ein zentrales Merkmal von radikal-transformativer Bildung.

Im pädagogischen Kontext deutet die Anwendung des Konzepts der Achtsamkeit darauf hin, dass eine weniger starke Fokussierung auf eine überwiegend kognitive Wissensvermittlung stattfindet, ein ebenfalls als wichtig erachtetes Kriterium von radikal-transformativer Bildung. Stattdessen werden vermehrt **multidimensionale Wissensformen** in den Prozess des Lehrens und Lernens einbezogen, welche auf Aspekten beruhen (können), wie Freude, Begeisterung, Langsamkeit und Muße. Insofern kann die Etablierung von Praktiken und Qualitäten von Achtsamkeit im Kontext von Bildung bereits Ausdruck und Zeichen für gesellschaftlichen Wandel sein, beziehungsweise diesen zu fördern. Fraglich bleibt dennoch, ob und wie weitreichend diese Veränderungen sind. Des Weiteren besteht auch im schulischen Kontext die Gefahr, einer **Indoktrinierung** und **Instrumentalisierung** von Achtsamkeitspraxis bezogen auf Schüler\_innen. Als auch, dass „Problemlösungsstrategien“ auf den Bildungskontext und Lehrende reduziert werden und beschränkt bleiben. Zusätzlich soll die Anwendung achtsamkeitsbasierter Pädagogik im Rahmen eines gleichbleibenden/unveränderten **Schulsystems** hinterfragt bleiben, da es fraglich ist, ob Veränderung innerhalb dieser Strukturen überhaupt möglich ist.

Zusammenfassend und bezugnehmend auf die Beantwortung der Forschungsfrage(n) können die Bestrebungen und Wirkungsweisen von Achtsamkeit und achtsamkeitsbasierter Pädagogik angesichts machtvoller Strukturen des Status Quo, als **utopisch, idealistisch** und **naiv** kritisiert werden. Doch basierend auf ethischen Prinzipien und der Philosophie radikal-transformativer Bildung, welche zusammen eine Grundorientierung von **friedvollen** und **wohlwollenden Praktiken** in Kombination mit **kritischem Denken** und **Potenzialentfaltung** ergeben, kann achtsamkeitsbasierte Pädagogik ein richtunggebender Schritt sein und stellt einen Beitrag für sozial-ökologische Transformation dar.

## 18. Ausblick

Abschließend werden in diesem letzten Kapitel Themenblöcke skizziert, welche im Verlauf des Forschungsprozesses aufgekommen sind und als weitere wesentliche Aspekte der Thematik gelten, jedoch im Rahmen der Forschungsarbeit nicht näher bearbeitet werden konnten. Zudem werden auch ergänzende Gedanken sowie mögliches weiterführendes (Forschungs-) Potenzial angeführt, um das Thema der Arbeit abzurunden.

Zunächst soll hinzugefügt werden, dass es im Kontext achtsamkeitsbasierter Pädagogik in Österreich Bestrebungen gibt, beispielsweise an der Universität Wien, hinsichtlich der Implementierung von Achtsamkeit in der Bildung. Diesbezüglich werden Seminare für angehende Pädagog\_innen angeboten als auch Forschungsprojekte bezüglich Achtsamkeit in der (universitären) Lehrer\_innen (Fort-) Bildung durchgeführt. Des Weiteren sei ein Meditationsraum für Studierende und Lehrende an der Universität geplant. Nähere Informationen sind ersichtlich unter: <https://achtsamkeit.univie.ac.at/>

In Bezugnahme auf die in der Einleitung erwähnten Sustainable Development Goals und der darin enthaltenen Definition von Bildung im Kontext Nachhaltiger (Internationaler) Entwicklung, könnte achtsamkeitsbasierte Pädagogik einen praktischen (konkreten) Zugang für diesen Bildungsansatz darstellen, da Ansprüche wie beispielsweise die „Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit“ (Österreichische UNESCO-Kommission 2019) zentrale Bestandteile von Achtsamkeit sind. Im Kontrast dazu würde das Konzept von nachhaltiger (linearer) Entwicklung im Rahmen der SDGs, welches vielfach kritisiert wird (siehe beispielsweise Post-Development Ansatz), im Kontext von Achtsamkeit in den Hintergrund treten, hinsichtlich einem veränderten Verständnis von Entwicklung, beispielsweise durch den Ansatz eines Weltbilds-der-Verbundenheit. Vielleicht würde genau dieses Weltverständnis und eine (wieder-) eingehende Verbindung mit sich selbst und der Mitwelt wesentlich sein, für eine (sozial-ökologische) Transformation bestehender Verhältnisse.

Ein weiterer wesentlicher Punkt, welcher in der Bearbeitung des Forschungsthemas nur gestreift werden konnte, betrifft die Diskussion einer Alternative zum herkömmlichen Bildungs- und Schulsystem an sich. Bezugnehmend auf den Post-Development Ansatz (siehe Kapitel 5.2.) könnte dieser übertragen werden in dem Sinne: anstatt alternativer Entwicklung im Bildungs- und Schulsystem hin zu einer Alternative *zu* Entwicklung, als

dass gänzlich neue Wege von Bildung für eine wünschens- und lebenswerte Zukunft eingeschlagen werden:

Es wäre also an der Zeit, endlich aufzuwachen und unsere Schulen in das umzuwandeln, was sie sein müssten, wenn wir unsere Zukunftsfähigkeit nicht länger aufs Spiel setzen wollen: Werkstätten des Entdeckens und Gestaltens müssten unsere Schulen werden, Erfahrungsräume zur Entfaltung der in allen Kindern angelegten Potenziale, Begegnungsorte für das voneinander und miteinander Lernen, Basislager des Erlebens von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung und des Gefühls aneinander und miteinander über sich hinauswachsen zu können (Hüther 2011).

Weiters könnte eine Philosophie des „weniger ist mehr“, also einem Unterlassen von Tätigkeiten, ebenfalls als ein Beitrag für Veränderung erachtet werden, wie beispielsweise durch die Praxis der Meditation. In der Kenntnisnahme, dass Meditation geübt werden will und nicht im Sinne von „Nichtstun“ verstanden werden soll, als auch der zentralen Bedeutung von aktiven politischen Handlungen und Tätigkeiten, kann diese Praxis dennoch als wirkungsvolles Instrument gelten (bei welcher man lediglich sich selbst braucht), um aus dem „Hamsterrad“ der tagtäglichen Reproduktion auszusteigen und Alternativen zu schaffen:

Nichtstun ist oft nicht einfach. Es verlangt uns viel, manchmal alles ab. Dafür macht Nichtstun glücklich, ist unschädlich und umweltfreundlich. Nur die Wirtschaft kurbelt Nichtstun nicht an. Wir können nun entweder glücklich sein und uns auf das Kurbeln verzichten, oder wir kurbeln und verzichten aufs Glückliche. Noch entscheiden wir uns für die zweite Möglichkeit (Kern 2016: 8).

Abschließend und in Bezugnahme auf politische Aktion, sei der Ansatz des „Sacred Activism“ (Heiliger Widerstand) erwähnt, welcher in den vergangenen Jahren weltweit als eine neue Form von Protest, beruhend auf Achtsamkeit, an Bedeutung gewinnt und Anwendung erfährt. Jenseits von Ideologien und einem anthropozentrischen Weltbild basiere dieser politische Aktivismus auf tiefen ethischen und spirituellen Werten und einem Verbundenheits- und Zugehörigkeitsgefühl zur Mitwelt. Anstatt aus Wut und Hass zu verteidigen, würde im Sinne einer friedlichen Haltung und aus Liebe agierend Widerstand geschaffen, der gleichzeitig als Sinnbild für eine Welt mit ebendiesen Qualitäten steht. Vielleicht ist dieser Ansatz ein weiterer Zugang und bereits Ausdruck für sozial-ökologischen Wandel:

Es ist der Versuch, der Dynamik der globalen Zerstörung eine Kraft entgegenzusetzen, die größer ist als Politik, persönliche Überzeugungen und nackte

Rationalität: die Liebe zum Leben, die Verbundenheit mit der mehr-als-menschlichen-Welt, das Wunder der Schöpfung, die Freude kreativ eine zukunftsfähige Welt zu bauen, dem Größeren zu dienen (Lüpke 2018).

## Literaturverzeichnis

Brand, Ulrich; Krams, Mathias (2018): Zehn Jahre Degrowth als radikale politische Perspektive: Potenziale und Hürden. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31. Jg. 4, 18-26.

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.

Dannecker, Petra; Englert, Birgit (2014): Einleitung. In: Dannecker, Petra; Englert Birgit (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum Verlag, 7-19.

Dannecker, Petra; Vossemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In: Dannecker, Petra; Englert Birgit (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum Verlag, 153-175.

Decker, Samuel et al. (2017): Von der imperialen Lebensweise zum guten Leben für alle. In: Common Future e.V. (Hrsg.): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München: oekom; 89-94.

Decker, Samuel et. al (2017): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. In: Common Future e.V. (Hrsg.). München: oekom.

Decker, Samuel; Engelmann, Hannah; Heuwieser, Magdalena; Kopp, Thomas; Siemons, Anne (2017): Die ganz alltägliche Katastrophe. In: Common Future e.V. (Hrsg.): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München: oekom, 6-10.

Duden (2010): *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.

Ekardt, Felix (2017): *Wir können uns ändern. Gesellschaftlicher Wandel jenseits von Kapitalismuskritik und Revolution*. München: oekom.

Engelmann, Hannah; Eradze, Ia; Hoffmann, Maja (2017): ...denn sie wissen nicht was sie tun? Wissen und Bildung in der imperialen Lebensweise. In: Common Future e.V. (Hrsg.): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München: oekom; 48-59.

Flick, Uwe (2010): Triangulation. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 278-289.

Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, Norman K. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publication, 105-117.

Hammer, Stefanie (2017): Mindful Business. Wie Achtsamkeit die Arbeitswelt verändert. Interview mit Peter Bostelmann. In: Hammer, Stefanie (Hrsg.): Moment by Moment, Ausgabe 03, September 2017, 52-63.

Heschel, Lisa (2018): Deep Breath: Die neue Achtsamkeit einer beschleunigten Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hohnsträter, Dirk (2018): Ökonomie der Achtsamkeit. In: POP. Kultur und Kritik, Heft 12, 18-28.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York, London: Routledge.

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: Zaglossus.

Kern, Björn (2016): Das Beste, was wir tun können, ist nichts. Frankfurt am Main: Fischer.

Kitchenham, Andrew (2008): The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: Journal of Transformative Education. Sage Publications: Volume 6, Number 2, 104-123.

Knapp, Natalie (2016): Der Quantensprung des Denkens. Was wir von der modernen Physik lernen können. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kockert, Gerda (2017): Auszüge aus einer Mitschrift der Sendung „Logos – Theologie und Leben“ von Johannes Kaupp mit Gerald Hüther Ö1, 04.10.2008. In: Abacus. Die Zeitung der Bildungswerkstatt Knittlingerhof (Hrsg.): Heft 39, 14-16.

Kohler, Franziska (2014): Transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Kraler, Albert; Ataç, Ilker (2015): Politikwissenschaftliche Aspekte der Internationalen Entwicklung. Einführung und Theorie (Foliensatz). Universität Wien.

- Mason, Jennifer (2002): *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 601-613.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2006): *Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flaker, Vito; Schmid, Tom (Hrsg.): *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* Wien: Böhlau, 453-462.
- Merkens, Hans (2017): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 286-298.
- Miller, John P. (2002): *Learning from a Spiritual Perspective*. In: O'Sullivan, Edmund; Morrell, Amish; O'Connor, Mary Ann (Hrsg.) (2002): *Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice*. New York: Palgrave, 95-102.
- Müller, Franziska (2014): *Entwicklungstheorien: weltgesellschaftliche Transformationen, entwicklungspolitische Herausforderungen, theoretische Innovationen*. Baden-Baden: Nomos, *Politische Vierteljahresschrift Sonderheft* 48.
- Nhật Hạnh, Thích (2008): *History of Engaged Buddhism: A Dharma Talk by Thích Nhật Hạnh, Hanoi, Vietnam, May 6-7, 2008*. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 6: Iss. 3, Article 7. 29-36.
- Nhật Hạnh, Thích (2013). *Alles, was du tun kannst für dein Glück. Übungen für Körper, Seele und Geist*. Freiburg: Herder.
- North, Paul (2017): *Kritische Theorie*. In: Berndt, Frauke; Goebel, Eckart (Hrsg.): *Handbuch Literatur und Psychoanalyse*. Berlin: De Gruyter. 77-91.
- Österreichische UNESCO-Kommission (2019): *Bildung 2030. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle. Bildungsagenda 2030*. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030/> [05.03.2019]
- O'Sullivan, Edmund (2002): *The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning*. In: O'Sullivan, Edmund; Morrell, Amish; O'Connor, Mary Ann (Hrsg.): *Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice*. New York: Palgrave, 1-12.

O'Sullivan, Edmund; Morrell, Amish; O'Connor, Mary Ann (Hrsg.) (2002): Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice. New York: Palgrave.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung : Ein Arbeitsbuch. München: De Gruyter.

quix (2016): Willst du mit mir gehen? Kreuze an. queer\_feministisch, rassismuskritisch, intersektional. Gender\_Sexualitäten\_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In: quix – kollektiv für kritische Bildungsarbeit. Wien.

Selby, David (1999): Global Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education. In: Canadian Journal of Environmental Education, 4, 125-141.

Selby, David (2002): The Signature of the Whole: Radical Interconnectedness and its Implications for Global and Environmental Education. In: O'Sullivan, Edmund; Morrell, Amish; O'Connor, Mary Ann (Hrsg.) (2002): Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice. New York: Palgrave, 77-94.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen Zur Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 Heft 1; 13-17.

Sivaraksa, Sulak (1990): Building Trust through Economic and Social Development and Ecological Balance: A Buddhist Perspective. In: Radical Conservatism: Buddhism in the Contemporary World: Articles in Honour of Bhikkhu Buddhadasa's 84th Birthday Anniversary. Bangkok: Thai Inter-Religious Commission for Development and International Network of Engaged Buddhists, 179-198.

Stelzer, Irmgard; Garczyk, Sophia; Streissler, Anna (2012): Bildung. Nachhaltig. Regional. Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für RegionalentwicklerInnen und BildungspraktikerInnen. Wien: Forum Umweltbildung (Hrsg.).

Unmüßig, Barbara; Sanatarius, Tilman (2011): Vorwort und Einführung. In: Welzer, Harald: Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Band 14 der Schriftenreihe Ökologie, 7-9.

Vlatl, Karlheinz (2018): Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. In: Schule im Aufbruch Österreich (Hrsg.): Wissenschaftliche Publikationsreihe. Beitrag Nr. 3.

Welzer, Harald (2014): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Zechner, Frank (2018): Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn. Wien, Hamburg: Edition Konturen.

Ziai, Aram (2014): Post-Development-Ansätze: Konsequenzen für die Entwicklungstheorie. In: Müller, Franziska (Hrsg.): Entwicklungstheorien: weltgesellschaftliche Transformationen, entwicklungspolitische Herausforderungen, theoretische Innovationen. Baden-Baden: Nomos, Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 48, 405-434.

#### Internetquellen

AMRA (2018): Resources and Services. Mindfulness Journal Publications per year, 1980 2017 – AMRA Database.

<https://goamra.org/resources/> [05.03.2019]

Duden Online: Bibliographisches Institut. Berlin: Dudenverlag.

<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/radikal> [05.03.2019]

Google Trends (2019): Suchinteresse für den Begriff „Achtsamkeit“ bei Google im zeitlichen Verlauf.

<https://trends.google.de/trends/explore?date=2008-01-01%202019-0305&geo=AT&q=achtsamkeit> [05.03.2019]

Hartmeyer, Helmuth (2017): Hochwertig? Für alle? – Eine kritische Analyse des Ziel 4 der Agenda 2030. (II) Paulo Freire Zentrum – für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung.

<https://www.pfz.at/themen/bildungsgerechtigkeit/hochwertig-fuer-alle-eine-kritische-analyse-des-ziel-4-der-agenda-2030-ii/> [05.03.2019]

Horx, Matthias (2016): Megatrend Achtsamkeit: Wie wir einen fast unsichtbaren, aber spannenden Wertewandel erleben.

<https://www.horx.com/schluesstexte/megatrend-achtsamkeit/> [05.03.2019]

Hüther, Gerald (2011): Zukunftswerkstatt Schule. In: Aman, Eduard (Hrsg.): Sein. Berlin: One World Verlag.

<https://www.sein.de/zukunftswerkstatt-schule/> [08.03.2019]

Lüpke, Geseko von (2018): Wenn Widerstand heilig wird – der Ansatz des ‚Sacred Activism‘ erobert die Welt. In: Lebenszeichen. Westdeutscher Rundfunk Köln.

<https://www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/lebenszeichen/sacred-activism-102.html>  
[08.03.2019]

Nhát Hạnh, Thích (2018): 5 Practices for Nurturing Happiness.

<https://www.lionsroar.com/5-practices-for-nurturing-happiness/> [08.03.2019]

Rosa, Hartmut (2016): Achtsamkeit und Selbstbezogenheit – Eine Kritik aus gesellschaftspolitischer Sicht. Achtsamkeit: Kritischer Blick auf einen Trend.

[https://www.youtube.com/watch?v=JEBh3lm\\_8dc](https://www.youtube.com/watch?v=JEBh3lm_8dc) [05.03.2019]

## Darstellungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Zehn Ochsenbilder. In: Zechner, Frank (2018): Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn. Wien, Hamburg: Edition Konturen, 16.

Abbildung 2: Diagrammatic Representation of Mezirow's (2000) Revised Transformative Learning Theory. In: Kitchenham, Andrew (2008): The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: Journal of Transformative Education. Sage Publications: Volume 6, Number 2, 119.

Abbildung 3: Suchanfragen „Achtsamkeit“ bei Google in Österreich im zeitlichen Verlauf. Google Trends (2019).

Abbildung 4: Achtsamkeits-Boom. In: Zechner, Frank (2018): Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn. Wien, Hamburg: Edition Konturen, 21.

Abbildung 5: [www.mindfulness@work.com](http://www.mindfulness@work.com). In: Zechner, Frank (2018): Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn. Wien, Hamburg: Edition Konturen, 58.

Abbildung 6: Der Schatten sagt alles. In: Zechner, Frank (2018): Achtsamkeit und ähnlicher Unsinn. Wien, Hamburg: Edition Konturen, 51.

Tabelle 1: Übersicht zu Positionen der kritischen Theorie. In: Kraller, Albert; Ataç, Ilker (2015): Politikwissenschaftliche Aspekte der Internationalen Entwicklung. Einführung und Theorie (Foliensatz). Universität Wien, 18.

Tabelle 2: Unterschiedliche Inhalte des Begriffs der ‚Entwicklung‘ im Post-Development. In: Müller, Franziska (2014): Entwicklungstheorien: weltgesellschaftliche Transformationen, entwicklungspolitische Herausforderungen, theoretische Innovationen. Baden-Baden: Nomos, Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 48, 410.

Tabelle 3: Der Edle Achtfache Pfad. In: Heschel, Lisa (2018): Deep Breath: Die neue Achtsamkeit einer beschleunigten Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 33 nach Pali-Kanon b.

Tabelle 4: Zentrale Effektebereiche achtsamkeitsbasierter Interventionen. In: Vlatl, Karlheinz (2018): Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. In: Schule im Aufbruch Österreich (Hrsg.): Wissenschaftliche Publikationsreihe. Beitrag Nr. 3, 9.

Tabelle 5: The Billard Ball, Web, Dance Models and some Educational Implications. In: Selby, David (2002): The Signature of the Whole: Radical Interconnectedness and its Implications for Global and Environmental Education. In: O'Sullivan, Edmund; Morrell, Amish; O'Connor, Mary Ann (Hrsg.) (2002): Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice. New York: Palgrave, 86.

## Anhang

### 1) Struktur Beobachtungsprotokoll

<b>Beobachtungsprotokoll nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014)</b>	
<b>Ort, Zeit</b>	Wo befinde ich mich zu welchem Zeitpunkt?
<b>Beobachtungen</b>	<p>Wie sieht das Feld aus?</p> <p>Welche genauen Abläufe gibt es?</p> <p>Wer tut was und wie mit wem? Gibt es Routinen?</p> <p>Gibt es besondere Ereignisse?</p> <p>Welche Konstellationen gibt es?</p> <p>Gibt es hervorgehobene Personen mit höherer Kontakthäufigkeit, besonderen Befugnissen?</p> <p>Gibt es Personen, die kaum/nicht kontaktiert werden?</p> <p>Wie ist die Art des Kontakts?</p> <p>Gibt es Gruppenbildungen und Grenzziehungen?</p> <p>Gibt es Hinweise auf relevante Beziehungen zu Personen/Einrichtungen außerhalb des unmittelbaren Feldes?</p>
<b>Kontextinformationen</b>	Durch welche Rahmenbedingungen, z.B. finanzieller, familiärer, rechtlicher, politischer Art oder durch welche vor dem Untersuchungszeitraum liegenden Abläufe wird das Feld mitbestimmt?
<b>Methodische und Rollen-Reflexionen</b>	<p>Wie ist meine Rolle als Forscher_in im Feld?</p> <p>Haben Beobachtungen im Feld bestimmte methodische Konsequenzen?</p>
<b>Theoretische Reflexionen</b>	<p>Wie lässt sich das bisher Beobachtete in vorläufiger Weise theoretisch fassen?</p> <p>Welche Zusammenhänge deuten sich an?</p>

## 2) Fragenkatalog Website-Analyse

<b>Fragenkatalog Website-Analyse in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014)</b>	
<b>Allgemeines</b>	Name der Initiative, Website-Adresse Allgemeine Beschreibung der Website
<b>Analysefragen</b>	Was ist die Philosophie der Initiative? Welches Ziel verfolgt die Initiative? Wer ist die Zielgruppe? Wer spricht was (nicht)? Inwiefern steht die Initiative in Kontext von Achtsamkeit / achtsamkeitsbasierter Pädagogik und radikal-transformativer Bildung?
<b>Kontextinformationen</b>	Durch welche Rahmenbedingungen, z.B. finanzieller, rechtlicher, politischer Art wird das Feld mitbestimmt? Mit welchen Partnern steht die Institution in Verbindung? Wie finanziert sich die Institution?
<b>Methodische und Rollen-Reflexionen</b>	Welche methodischen Konsequenzen können entstehen?
<b>Theoretische Reflexionen</b>	Wie lässt sich die Analyse vorläufiger Weise theoretisch fassen? Welche Zusammenhänge deuten sich an?

### 3) Leitfaden Expert\_innen-Interviews

<b>Leitfaden für Expert_innen-Interviews</b> (Ausgangskonzept, Adaption je Interviewführung)	
<b>Gliederung</b>	<b>Themenblöcke</b>
Einstieg	Zugang zu gesellschaftlichem Wandel / transformativer Bildung / achtsamkeitsbasierter Pädagogik
Überleitung	Verbindung von Bildung / achtsamkeitsbasierter Pädagogik und gesellschaftlichem Wandel
Hauptteil	Stärken / Potenzial von transformativer Bildung / achtsamkeitsbasierter Pädagogik in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel
	Schwächen / Gefahren von transformativer Bildung / achtsamkeitsbasierter Pädagogik in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel
Kritische Nachfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ziel“ von Achtsamkeit</li> <li>- Zugang</li> </ul> Zusammenhang von Achtsamkeit mit <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sichtbarmachung unterdrückender Strukturen</li> <li>- Elitismus und Privilegien</li> <li>- Kommerzialisierung</li> </ul>
Abschluss	Ergänzungen

#### 4) Deduktiver Kategorienraster

<b>Deduktiver Kategorienraster: Kriterien/Kennzeichen achtsamkeitsbasierter Pädagogik im Sinne radikal-transformativer Bildung</b>	
<b>Kategoriename</b>	<b>Kodierregeln / Themenblöcke</b>
<b>K1: Sichtbarmachung und Hinterfragung</b> von Herrschafts- und Machtstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ungleichheitsgenerierende und unterdrückende Strukturen (Rassismus, Sexismus, Klassen, Geschlechter, Ausschluss, Inkorporierung, Instrumentalisierung etc.)</li> <li>- Privilegien und Positionen</li> <li>- (Imperiale) Lebensweise</li> <li>- Sozialisationsprozesse und gesellschaftliche und kulturelle Bedeutungsperspektiven</li> <li>- Alltagsverstand und Alltagshandeln</li> <li>- Europäisch-westliche Ontologien (Wissen und Werte)</li> <li>- (Bildungs-) Institutionen</li> </ul>
<b>K2: Reproduktion und Aufrechterhaltung</b> von Herrschafts- und Machtstrukturen	<p>Nicht-Hinterfragung und Nicht-Sichtbarmachung von oben genannten Aspekten sowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausblendung, Abwehr oben genannter Aspekte</li> <li>- Reproduktion oben genannter Aspekte</li> <li>- Leistungsgesellschaft, Selbstoptimierung</li> <li>- Kommerzialisierung, Vermarktlichung</li> <li>- Verwässerung, Inkorporierung</li> <li>- Individualistische Verengung, Rückzug</li> <li>- Beschleunigung</li> </ul>
<b>K3: Loslösung</b> von Herrschafts- und Machtstrukturen / <b>Emanzipative Bildung</b>	<p>Von oben genannten Aspekten sowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstbestimmung, kritisches Denken, Teilhabe</li> <li>- Bewusstheit</li> <li>- Potenzialentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>- Werte wie Gerechtigkeit, Kooperation, Solidarität, Empathie</li> <li>- Gleichberechtigter Zugang (zu öffentlichen Gütern, Bildung, Interessen, etc.)</li> <li>- Diversität, Heterogenität</li> </ul>
<b>K4: Qualitäten von Achtsamkeit</b> (in der Pädagogik)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezug zu Gegenwart herstellen (Gegenwärtigkeit, Bewusstheit)</li> <li>- Verbindung von Körper, Gefühlen und Geist (Ganzheitlichkeit)</li> <li>- Beziehung/Verbundenheit zu sich selbst, Mitmenschen und Mitwelt</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung ohne Beurteilung</li> <li>- Identifizierung und Auseinandersetzung von und mit eigenem Leiden (Schmerz zulassen)</li> <li>- Gefühle und Emotionen zulassen</li> <li>- Transformation des eigenen Leidens, Selbsterlösung</li> <li>- Befindlichkeiten wie Leichtigkeit, Friede und Entspannung</li> <li>- Begeisterung, Muße, Einkehr, Stille, Langsamkeit, Verlernen in der Bildung</li> <li>- Annahme von Ungewissheit und Unsicherheit</li> <li>- Multidimensionale Ansätze von Wissen</li> <li>- Holistisches Weltbild, Verbundenheit</li> <li>- Gemeinschaften fördern, Kooperation</li> <li>- Bezogenheit auf gegenwärtige Herausforderungen</li> <li>- Direkte und praxisbezogene Handlungen</li> </ul> <p>Einhaltung ethischer Prinzipien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Großzügige, mitfühlende, geduldige, liebevolle, wertschätzende Handlungen</li> <li>- Gewaltlose und friedvolle Praxis</li> <li>- Nicht-Anhaftung an Ideologien, Dogmen, Theorien</li> </ul>
--	---

5) Tabellarische Kodeübersicht

- Teilnehmende Beobachtung (D2)

<b>Kodes gesamt (inklusive Häufigkeit Nennungen)</b>			
Liebevoller Umgang_K4	14	Klassisches Schulsystem_K2	2
veränderte Körperhaltung_K4	10	Verbindung Körper und Geist_K4	2
Unachtsamkeit_K2	7	Persönlichkeitsentwicklung_K3	2
Privilegiert, Wohlhabend_K2	7	Patriarchat_K2	1
Beschleunigung, Hektik_K2	6	Emanzipation vom Schulsystem_K3	1
Lifestyle, Kommerzialisierung_K2	6	Aufhebung Patriarchat_K1	1
Gegenüber wahrnehmen_K4	5	keine Instrumentalisierung_K1	1
Unkonventionell_K3	3	langames Lernen_K4	1
Gegenwärtigkeit_K4	3	keine Selbstoptimierung_K1	1
Optimierung, Leistung_K2	3	Achtsamkeit ist ein Seinsmodus_K4	1
Unterhaltungsprogramm_K2	3	Unwissenheit und Ungewissheit_K4	1
Raum für Gefühle_K4	3	keine Leistungsgesellschaft_K1	1
Heterogenität_K3	3	Impulsdistanz_K4	1
(Über)Angebot_K2	3	Aufdringlichkeit_K2	1

- Website-Analyse (D1, D2, D3, D7, D8)

<b>Kodes gesamt (inklusive Häufigkeit Nennungen)</b>			
Leistungsgesellschaft_K2	14	Sozial ökologische Transformation_K3	3
Emanzipation_K3	13	Digitalisierung_K1	3
Schulsystem Beibehaltung_K2	13	Wettbewerb_K2	3
Hinterfragen_K1	12	eigenen Willen stärken_K3	3
Inkorporierung in Wirtschaftssystem bzw. Beibehaltung_K2	12	Individualisierung_K2	2
Selbstoptimierung_K2	12	Bildungsungerechtigkeit_K3	2
Potenzialentfaltung_K3	11	Ermächtigung_K3	2
Sichtbarmachung_K1	11	Standardisierung, Messbarkeit, Vereinheitlichung_K2	2
Rolle Pädagog_innen, Individualisierung_K2	11	Selbstverantwortung_K3	2
Achtsamkeit_K4	10	Flexibilität_K4	2
Verbindung zu sich selbst_K4	10	Begeisterung und Kreativität_K4	2
Verbreitung von Achtsamkeit_K4	9	Ungewissheit_K4	2
Kooperation_K4	8	Transformation Wirtschaft_K3	2
liebevoller Umgang_K4	8	Entwicklungsparadigma_K2	2
Gutes Leben für alle_K3	8	Web-Ansatz_K3	2
Gemeinschaft_K3	7	Weltbild Verbundenheit_K4	2
Gegenwärtigkeit_K4	6	Selbstwert_K3	2

gesellschaftliche Transformation_K3	6	Eurozentrismus_K2	1
Chancengleichheit_K3	5	Zugang_K3	1
Gegenüber wahrnehmen_K4	5	radikal-transformativ_K3	1
Offenheit_K3	5	Lebensnahe_K4	1
Ausschluss_K2	5	Entschleunigung_K4	1
Vernetzung_K3	5	Strukturelle Hürden_K1	1
Elitismus und Privilegien_K2	4	Diskriminierung_K1	1
Engagement und Handlung_K3	4	Orientierung am Positiven_K4	1
Klassenraum als Ort der Möglichkeit_K3	4	Ganzheitlichkeit_K4	1
Bildung als Allheilmittel_K2	4	Verlernen_K4	1
Diversität, Heterogenität_K3	4	Sinnlosigkeit_K1	1
Bildung zur Teilhabe_K3	4	(nicht) Systemisches Denken_K3	1

- Expert\_innen-Interviews (D1, D2, D3)

<b>Kodes gesamt (inklusive Häufigkeit Nennungen)</b>			
Verwässerung, Inkorporierung Konzept Achtsamkeit_K2	18	Selbstfürsorge_K4	4
Gemeinsame Handlungsorientierung_K3	14	Alltagsideologien und Alltagspraxen_K1	4
Verbundenheit mit/Beziehung zu sich selbst und Mitwelt_K4	14	Indoktrinierung, Instrumentalisierung, autoritäre Maßnahmen_K2	4
Bewusstheit, Präsenz, Gegenwärtigkeit_K3_K4	12	Begriffsverengung_K4	3
Rolle von Vorbildern_K3	12	Zugang für alle_K4	3
Abwehrmechanismen_K2	10	Achtsamkeit als innewohnendes Potenzial_K4	3
Wohlstandswelt, Privilegien bewusst machen_K1	10	Notwendigkeit zur Veränderung_K1	3
ethische und moralische Grundorientierung_K3_K4	10	buddhistischer nicht- Identitätsbegriff_K4	3
Emotionen und Gefühle in der Bildung_K4	9	Sozialisierung, Bedeutungsperspektiven_K1	3
Widersprüche und Kompromisse_K2	9	Impulsdistanz, Neutralität_K4	3
Achtsamkeit als neue Perspektive_K4	8	Wandel durch Einsicht/Verständnis_K1	3
Praxisbezogenheit_K4	7	Wege schaffen_K3	3
(Bildungs-) Institutionen und Wissen hinterfragen_K1	7	Visionen, Bilder, Metaphern_K4	2
Achtsamkeit braucht Zeit_K4	7	Achtsamkeit als Resilienz_K4	2
Unkonkrete Visionen und keine/emotionslose Zielrichtung_K2	7	Unpolitische Achtsamkeit_K2	2
konservative Bildung_K2	7	Nicht-Anhaftung_K4	2

Leistungsgesellschaft, Selbstoptimierung und-ausbeutung_K2	7	Persönlichkeitsentwicklung_K3	2
Selbstbestimmung, kritisches Denken_K3	6	Anschlussfähigkeit an Lebenswelten_K3	2
mit Schmerzen umgehen/veränderter Umgang_K4	6	Multidimensionale Wissensformen_K4	2
Wissen allein reicht nicht für Veränderung_K1	6	Wandel aus Perspektive der Fülle_K4	2
Web-Ansatz, systemisches Denken_K2	5	Ganzheitlicher Ansatz_K4	1
Herzensbildung_K3_K4	5	Negativszenarien_K1_K2	1
Bildung muss Fragen aufwerfen_K3	5	Achtsamkeitsprozess begleiten_K4	1
veränderte Vermittlung von Achtsamkeit_K4	5	Lernende im Mittelpunkt_K3	1
Achtsamkeit als geschlossene Community_K2	4	Altruistische Veranlagung_K4	1
Achtsamkeit als Lebenskonzept_K4	4	Wirtschaftssystem hinterfragen_K1	1
Westlicher Identitätsbegriff_K1	4	Achtsamkeit in Verbindung mit Nachhaltigkeit_K4	1
Achtsamkeit ist präkonzeptionell_K4	4	Kreativität und Fantasie_K3	1
Selbstwirksamkeit, Bildung zur Teilhabe_K3	4	dynamische Entwicklung_K4	1
Verbindung von Körper, Gefühlen und Geist_K4	4	systemische Voraussetzungen für Achtsamkeit_K4	1