

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Soziale Arbeit (B.A.)

Achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 22.01.2020
Vorgelegt von: Jaqueline Schulz



Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Carmen Gransee
Zweite Prüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Stresstheorie	4
2.1 Determination von Stress	5
2.2 Die Stresstheorie von Richard S. Lazarus	7
2.3 Mögliche Stressoren in der Schule und ihre Auswirkungen auf SchülerInnen	9
2.3.1 Umgang mit Schulleistungen	11
2.3.2 Erfahrungen von aggressiven Interaktionen in der Schule.....	13
2.3.3 Medienkonsum	14
2.4 Die Folgen und Auswirkungen von negativem Stress	16
3 Achtsamkeitskonzept	19
3.1 Deutungsansätze der Achtsamkeit	21
3.2 Definition des Autopilotenmodus	26
3.3 Anwendung der Achtsamkeit in der Praxis	27
3.4 Achtsamkeit als Bestandteil in der Pädagogik.....	29
3.5 Wirkmechanismen der Achtsamkeit	31
3.5.1 Bewusste Aufmerksamkeitslenkung.....	33
3.5.2 Metakognitive Fähigkeit	33
3.5.3 Akzeptanz.....	34
3.5.4 Selbstfürsorge und Empathie.....	36
4 Achtsamkeit zur Stressbewältigung bei SchülerInnen	37
4.1 Achtsamkeit als Hilfe bei Stressreaktionen	38
4.2 Achtsamkeit angewandt auf die Stressoren.....	40
4.3 Darstellung von achtsamkeitsbasierten Verfahren in der Schule	44
4.4 Beispielübungen für Achtsamkeit in der Schule.....	47
4.5 Kritische Auseinandersetzung mit Achtsamkeit.....	50
5 Schlussbetrachtung	54
6 Literaturverzeichnis	57
7 Eidesstattliche Erklärung	65

1 Einleitung

„Fast jeder zweite Schüler (43 Prozent) leidet unter Stress. Das wirkt sich negativ auf die Gesundheit aus: Ein Drittel der betroffenen Jungen und Mädchen hat Beschwerden wie Kopfschmerzen, Rückenschmerzen oder Schlafprobleme – das sind mindestens doppelt so viele wie bei den nicht-gestressten Schülern“ (Pressestelle DAK-Gesundheit 2017: 1).

Diese Nachricht ging aus dem Präventionsradar der DAK Gesundheit von 2017 hervor. Eine alarmierende Botschaft, dass gestresste SchülerInnen nachweislich größere körperliche Beschwerden als nicht gestresste SchülerInnen haben. Stress kann im falschen Umgang psychische und physische negative Auswirkungen auf die SchülerInnen haben. „Neben physiologischen Begleiterscheinungen wie erhöhtem Blutdruck und erhöhter Gereiztheit, steht hoher Stress längerfristig vor allem mit Erschöpfung und abnehmender Leistungsfähigkeit in Zusammenhang“ (DAK 2018: 21). Kinder und Jugendliche der westlichen Welt leben in einer Zeit der Schnelllebigkeit, der Hektik, der Informationsflut und sind umgeben von einem wachsenden Stress durch die Forderungen der Globalisierung. Mit immer neuen (technologischen) Errungenschaften gibt es neue Veränderungen, an die es sich anzupassen gilt. Durch diese steigende Beschleunigung ist eine innere andauernde Geschäftigkeit und Rastlosigkeit in der Lebensführung eines Menschen vorhanden. Kinder und Jugendliche verlieren einen Teil an lebendigen Erfahrungen oder es schwinden Werte und Bedeutung dieser. (Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 1 & 49) Schulen stehen unter großem Druck, dem Anspruch der Außenwelt und dem sogenannten Bildungsstandard gerecht zu werden und damit gewisse Voraussetzungen zu erfüllen, wie standardisierte Prüfungen, Digitalisierung etc.

„Das Schwergewicht unseres Bildungssystems liegt in fast erdrückendem Maße auf der Vermittlung von Informationen, natürlich mit dem lobenswerten Ziel, der nächsten Generation ein größeres Wissen und mehr Verständnis mitzugeben und somit gebildete und maximal kreative Arbeitskräfte für unsere zukünftige Welt hervorzubringen“ (Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 12).

Diesem Anspruch werden nur wenigen SchülerInnen gerecht und wirkt auf einige im Grunde eher stressend, langweilig, befremdlich und bremst die Lernmotivation stark aus (vgl. ebd.: 13). Zudem kann dieser vorherrschende Anspruch des Bildungssystems zu einem Gesundheitsrisiko der SchülerInnen führen, „[...] denn die Gesundheit der nächsten Generation hängt maßgeblich von Fähigkeiten und Kompetenzen ab, für die sich die Schule bis vor kurzem überhaupt nicht zuständig fühlte“ (Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 12). Dabei liegen viele

Schulschwierigkeiten in dem Ungenügen, sich in der Schule zu entspannen. Schon Keller machte früh die Feststellung, dass chronische Überreizungen bei SchülerInnen eine negative Auswirkung auf das Nervensystem haben. Dies kann Unkonzentriertheit, innere Unruhe und Stress sowie Lernblockaden und ein geschwächtes Immunsystem mit sich bringen. Um diesem Zustand entgegenzukommen, hilft es regelmäßige Entspannungsübungen durchzuführen, die dafür sorgen können, dass die SchülerInnen lernen, das vegetative Gleichgewicht (das autonome Nervensystem betreffend) zu stabilisieren und hilft somit bei der Konzentrationslenkung. (Vgl. Keller 1994: 29) Diese Zeit der Entspannung und den Blick ins Innere wird oftmals vergessen und in Schulen fast ignoriert. Dabei ist es relevant für ein Selbst-Gewahrsein, um Resilienz zu entwickeln, Selbstvertrauen aufzubauen, sich wohl zu fühlen und emotionale Intelligenz zu entfalten, damit die SchülerInnen Anforderungs- und Anpassungsdruck, verschiedene schulische Stressfaktoren und eigenen Vorstellungen begegnen können. (Vgl. Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 12 f.) Um dieser Entspannung und Pflege des Innenlebens gerecht zu werden, soll das Konzept der Achtsamkeit als eine Stressbewältigungsmethode angewandt werden und eine Lösung des genannten Problems sein. Damit steht in dieser Arbeit Achtsamkeit zur Begegnung von erlebtem mentalem Stress im Zentrum, die zur inneren Entschleunigung führen und Handlungspausen für die SchülerInnen kreieren soll. Achtsamkeit kann als eine Reaktion auf die erfahrene Zerrissenheit, Entfremdung in der schnelllebigen Welt und die fehlende Verfügungsmacht über die eigenen Bedürfnisse verstanden werden (vgl. Knauth und Roloff 2019: o. S.).

In diesem Zusammenhang ist das Ziel der Bachelorarbeit, entlang der Forschungsweise einer Literaturrecherche, näher zu beleuchten, welche Wirksamkeit und Beeinflussung das Achtsamkeitskonzept auf bestimmte Stressoren der SchülerInnen der Sekundarstufe I hat und wie es genau zur Stressreduktion eingesetzt werden kann. Diese Erkenntnisse werden zudem kritische Aspekte gegenübergestellt, um einen umfassenden Überblick und Eindruck des gegebenen Erkenntnisstandes zu gewinnen. Um in einem angemessenen Rahmen dieser Arbeit zu verfahren und das vorgeschriebene Format einzuhalten, liegt die Beschränkung im Thema auf der Sekundarstufe I. Es ist von großer Wichtigkeit, den lernenden Heranwachsenden früh genug einen guten Zugang zur eigenen Stressregulation zu ermöglichen, damit sie diese in ihrer Schullaufbahn hindurch bereits anwenden können und zudem die erlernten

Kompetenzen mit in ihr Berufsleben zu nehmen, für ein besseres Wohlbefinden und um Burn-out und Überlastung zu vermeiden. Achtsamkeit findet bereits viel Anwendung in Grundschulen, zudem wird bereits Forschung in diesem Bereich betrieben, wie z.B. von Dr. Nils Altner von der Universität Duisburg-Essen. Da bislang so wenig im Bereich der Sekundarstufe I geforscht wurde ist dieses Forschungsthema ein sehr interessantes und noch recht unentdecktes Forschungsfeld (vgl. Altner 2019: o. S.).

In den letzten 30 Jahren hat Achtsamkeit immer mehr an Popularität gewonnen und ist ein hoch aktuelles Thema das regelmäßig bei „Health Psychology and Behavioral Medicine“ (Gesundheitspsychologie und Verhaltenstherapie/Medizin) in neuen Forschungsthemen untersucht wird (vgl. Altner 2019: o. S.). Die Theorie der Achtsamkeit bekommt somit immer größeres Interesse in der Wissenschaft, in der Gesellschaft und nimmt damit auch in Schulen Einzug. Dieses Thema bringt des Weiteren eine Aktualität und Relevanz mit sich, da bereits 2018 ein Dokumentarfilm „das Stille Leuchten“ von Anja Krug-Metzinger veröffentlicht wurde, der über Achtsamkeit in Schulen berichtet und das Thema nochmal präsenter in der Gesellschaft machte (vgl. Real Fiction Filmverleih 2018: 1). In Ergänzung hierzu wurde erst kürzlich - im Frühjahr 2019 - eine Ringvorlesung in der Uni Hamburg über „Achtsamkeit in der Pädagogik“ abgehalten (vgl. Uni Hamburg 2019: o. S.). Dort wurde informiert, welche methodischen Ansätze es bereits im Feld Achtsamkeit in Bildungseinrichtungen (Schulen, Universitäten, etc.) gibt und des Weiteren wurde über eine Zertifizierung für ein Curriculum diskutiert, das generalisierend für alle Schulen gelten sollte. Dies wäre eine große Veränderung in der Schullaufbahn und würde einige Umbrüche mit sich bringen. (Vgl. Keuffer 2019: o. S.)

Damit ein roter Faden in dieser Arbeit Orientierung gibt, folgt zu allererst eine tiefere Analyse des Problems. hierfür wird die Stresstheorie näher erläutert, dafür folgen kurze allgemeine und geschichtliche Hintergrundinformationen, eine Determination von Stress und die Stress-theorie von Lazarus. Danach werden mögliche Stressfaktoren (sog. Stressoren, beide Wörter finden in dieser Arbeit Verwendung) in der Schule für SchülerInnen der Sekundarstufe I genannt und es wird sich mit Folgen und Auswirkungen auf diese Bezug genommen. Im Anschluss an die genauere Problemanalyse folgt das Achtsamkeitskonzept. Zuerst mit einer Definition, sowie in diesem Zusammenhang den wichtig zu erwähnenden Autopilotenmodus. Danach wird fortgefahren mit der Anwendung dieses Konzeptes sowie die Darstellung der

Achtsamkeit im pädagogischen Kontext. Als nächstes wird auf vier Wirkfaktoren von Achtsamkeit eingegangen und was diese für positive Wirkungen beinhalten.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich damit, wie Achtsamkeit zur Stressbewältigung bei SchülerInnen eingesetzt werden kann. Hierfür wird allgemein dargestellt, wie Achtsamkeit bei Stressreaktionen helfen kann und hiernach wird die Anwendung der Achtsamkeit auf die dann bereits erwähnten spezifischen Schulstressoren umgesetzt. Als nächstes werden dann achtsamkeitsbasierte Verfahren in Schulen vorgestellt und Beispiele für Achtsamkeit genannt. Im Anschluss gibt es eine kritische Auseinandersetzung mit der Achtsamkeitspraxis, die die Risiken und negativen Aspekte dieses Verfahrens aufgreift. Als Letztes beendet ein Fazit die Bachelorarbeit und fasst die Erkenntnisse des Erforschten zusammen.

2 Stresstheorie

Bevor es zur Erläuterung von Achtsamkeit und die Anwendung und Umsetzung dieses Konzeptes auf die Sekundarstufe I kommt, ist es zentral wichtig, den Stressbegriff näher zu beleuchten, damit die Problematik verdeutlicht wird. Es folgt zuerst eine theoretische Betrachtung von Stress, wobei zum Einstieg in die Thematik kurz auf die Entstehungsgeschichte eingegangen wird und dann eine summarische Zusammenfassung der Deutungsansätze folgt. Im Anschluss daran wird ein Theorieansatz zu Stress von Richard S. Lazarus und sein Ansatz zum transaktionalen Stressmodell vorgestellt. Daraufhin wird im nächsten Schritt auf die Ebenen einer Stressreaktion eingegangen und am Ende werden die verschiedenen Stressfaktoren in der Schule und ihre Auswirkungen und Folgen vorgestellt.

Bei der Recherche nach einer operationalen Definition von Stress, hat sich ergeben, dass es bereits viel Forschung zu diesem Thema gibt und viele Erklärungsansätze und Theorien vorhanden sind. Das Thema ist in den letzten 50 Jahren groß geworden und hat immer mehr Einzug erhalten in das Bewusstsein der Menschen. (Vgl. Kaluza 2018: 4) Zudem hat die World Health Organisation (WHO) im Europäischen Gesundheitsbericht 2012 mitgeteilt, dass das subjektive Wohlbefinden stark abhängig ist von den erlebten Stressbelastungen. Es wird aufgezeigt, dass mit einer erhöhten Stressbelastung das subjektive Wohlbefinden sinkt. (Vgl. WHO 2014: 106) Diese Feststellung ist sehr alarmierend und soll im Hinblick auf SchülerInnen

in der Sekundarstufe I untersucht werden, gleichwohl auch hier zu erkennen ist, dass das subjektive Wohlbefinden im Zusammenhang mit dem erlebten Stress in der Schule leidet.

Stress ist jedoch nicht in seiner ersten Betrachtungsweise immer gleich gesundheitsschädigend für den Körper und zudem nicht zu gleich immer negativ zu bewerten. Denn in aller erster Hinsicht ist die körperliche Stressreaktion (schwitzige Hände, trockener Mund, erhöhter Blutdruck, etc.) ein ganz gewöhnlicher biologischer Vorgang, der in der menschlichen Entwicklung zum Überleben in gefährlichen Situationen diente. Die körperliche Stressreaktion ist eine Antwort auf den geforderten Gefahrenzustand und aktiviert Energie, um die Bedrohung und Anforderung, die an den Menschen gestellt wird, richtig zu bewältigen. (Vgl. Kaluza 2018: 18) Im Zeitalter des Urmenschen hat die Stressreaktion im Falle einer drohenden Gefahr, binnen kürzester Zeit optimal, „[...] durch eine große motorische Aktion, durch eine Kampf- oder Fluchtreaktion [...]“ (ebd.: 22), funktioniert. Diese Funktion ist für die Menschen auch heutzutage immer noch relevant in gefährlichen Situationen, in denen es ein schnelles Reagieren bedarf. Nicht sehr sinnvoll gestaltet sich diese Stressreaktion in Situation, die einen leistungsbezogenen- und sozialen Anspruch mit sich bringen. Denn die Anforderungen, mit denen Menschen heutzutage konfrontiert sind und eine Stressreaktion auslösen, sind weniger funktional und unterstützen den Bewältigungsprozess oft nicht, sondern können diesen sogar noch behindern. (Vgl. ebd.) Diese Stressfaktoren können in der modernen Zeit, mit denen Menschen heutzutage zu tun haben, zum einen Leistungs-, Zeit-, Informations-, Verkehrs-, Online-Stress (ständige Erreichbarkeit), Stress durch Unsicherheit und Zukunftssorgen, etc. sein (vgl. ebd.: 49 f.). Bei ununterbrochenem und anhaltenden Stresszustand kann es zu großen gesundheitlichen Schädigungen kommen (vgl. Kaluza 2018: 33). Auf eine nähere Erläuterung von Stress, Stressfaktoren und wie die Wirkung des Stresszustandes genau aussieht wird im weiteren Text eingegangen.

2.1 Determination von Stress

Der Begriff Stress wurde 1936 durch den österreichisch-kanadischen Biochemiker Hans Selye (1907–1982) in der Medizin und der Psychologie etabliert, vorher war der Begriff in der Physik verankert (vgl. Heinrichs u. a. 2015: 4). Stress sollte hierbei einen mechanischen Druck beschreiben, der auf ein Material ausgeübt wurde (vgl. Lexico.com o. J.: o. S.). Diese bildliche

Abstraktion für Stress hat Hans Selye übertragen und umgesetzt in Bezug auf die Belastung auf einen lebenden Körper (vgl. Kaluza 2018: 4). Umgangssprachlich ist unter Stress der Auslöser für Stress, als auch die Reaktion auf Stress gemeint (vgl. Heinrichs u. a. 2015: 4). Der Pionier der Stressforschung Hans Selye beschrieb Stress als *„undefinierte Reaktion des menschlichen Körpers auf jede an ihn gestellte Beanspruchung oder Anforderung“* (Übersetzung durch die Autorin) (vgl. Selye 1974: 58). Diese Anforderung wird im Duden, als eine erhöhte Beanspruchung oder auch eine Belastung physischer oder psychischer Art beschrieben (vgl. Duden 2019a: o. S.). Diese Belastung oder Beanspruchung entsteht meistens durch einen Stressor. Die Stressoren können interne oder externe Faktoren sein und können aus einer Bedrohung, Herausforderung, aus einem Schaden oder einem Verlust heraus entstehen. (Vgl. Zalpour 2010: 1226) „Es gibt chemische (z.B. Drogen), physikalische (z.B. Lärm), physische (z.B. Hunger) psychische (z.B. Ängste) und soziale Stressoren (z.B. Arbeitslosigkeit); auch kritische Lebensereignisse und traumatische Erlebnisse zählen zu den Stressoren“ (ebd.: 1226 f.). Auf diese Stressoren folgt eine kognitive, emotionale, soziale und physiologische Reaktion (vgl. ebd. 1226). Jedoch reicht die bloße Vorstellung von schwierigen Momenten und die gedankliche Auseinandersetzung mit Stressoren bereits aus, um Stressreaktionen auszulösen (vgl. Kaluza 2018: 52).

Lazarus und Folkmann stellten in ihrem Buch *„Stress, Appraisal and Coping“* (1984: XI f.) fest, dass die Auswirkungen und Ursachen von bestimmten Stressoren bei Menschen individuell bewertet werden, und es dadurch, je nachdem welche Stressbewältigungsstrategien vorliegen, zu ungesundem Stress führen kann aber nicht muss. Denn wie oben bereits erwähnt, ist Stress nicht automatisch negativ zu bewerten oder bedeutet etwas Unangenehmes. Es ist wichtig qualifiziert zu unterscheiden, ob der Stress zu einem Stressor wird oder ein einfaches Handeln auf eine mögliche Gefahrensituation ist.

„Stressoren stellen, wenn sie richtig »dosiert« sind, immer auch Wachstumsreize dar. Durch die Auseinandersetzung mit ihnen können wir neue Fähigkeiten entwickeln, unsere Fertigkeiten verbessern, neue Erkenntnisse gewinnen, kurzum: > Stressoren stellen Gelegenheiten oder Aufforderungen zum Lernen dar. Sie ermöglichen Entwicklung“ (Kaluza 2018: 48).

Damit ist Gert Kaluza überzeugt, dass es ein dynamisches Gleichgewicht „[...] zwischen Phasen der Auseinandersetzung mit Anforderungen, des Einsatzes und des Engagements einerseits und Phasen der Distanzierung, der Entspannung und Erholung andererseits [...]“ (ebd.: 49)

geben sollte. Dies verdeutlicht, dass Stressoren im eigentlichen Sinne noch nicht von Grund auf für den Körper gesundheitsschädigend sind und den Menschen sogar im positiven Sinne fordern und fördern können. Erst bei einem ungesunden Gleichgewicht, indem ein Ausbleiben der Erholungsphase und Distanzierung besteht, kann der Stressor zu gesundheitlichen Risiken führen. (Vgl. Kaluza 2018: 33 & 49) Im weiteren Kapitel folgt eine Vertiefung, der Verarbeitung von Stress im sog. Transaktionalen Stressmodell von Lazarus und erklärt Stress ein wenig visueller für eine bessere Vorstellung dessen.

2.2 Die Stresstheorie von Richard S. Lazarus

Richard S. Lazarus entwickelte 1966 in der Psychologie das sogenannte transaktionale Stressmodell unter der Prämisse der kognitiven Bewertungsprozesse. Er ist einer der einflussreichsten Stressbewältigungstheoretiker, der immer wieder neue Veränderungen an seinen Theorien vornahm. (Vgl. Jerusalem 1990: 7) Hierbei trat 1981 bei Lazarus und Launier das Person-Umwelt-Verhältnis in den Vordergrund, in der die Anforderungen einer Umwelt und die Fähigkeit einer Person mit dieser umzugehen, aufeinandertreffen. Stress entsteht dann, wenn ein Kräftegleichgewicht entsteht, in dem die umweltbedingten oder internen Anforderungen die Fähigkeit der Person herausfordert oder überragt. (Vgl. Zalpour 2010: 1226) Dieses Vorgehen benennt Lazarus auch als Beziehungskonzept eines Individuums. Es handelt sich um ein Beziehungsgeschehen mit der Umwelt oder anders genannt mit einem Ereignis. (Vgl. Tameling 2004: 16) Die erlebte Beanspruchung oder Übersteigerung der eigenen Kompetenzen, in der Anpassungsfähigkeit eines Individuums in der Umwelt ist genauer zu betrachten. Dabei handelt es sich um die Beanspruchung von der Einwirkung des Ereignisses und die Herausforderung diese Fähigkeiten oder Ressourcen zu mobilisieren. Diese Beanspruchung kann mal kleiner und mal größer sein. (Vgl. Lazarus und Launier 1981: 226) Zum Stress kommt es, wenn die mobilisierten Fähigkeiten und Ressourcen für die Anforderung nicht ausreichen und eine Überschreitung dessen stattfindet (vgl. Tameling 2004: 17). Anders in Worte gefasst wird ein stressendes Ereignis dann festgestellt, wenn „[...] die Transaktion ein Risiko (Bedrohung), Schädigung/Verlust oder eine Gelegenheit beinhaltet [...]“ (Lazarus und Launier 1981: 226) welches die eigenen Kompetenzen überragt. Wenn das passiert „[...]“, fühlt sich das Individuum sozusagen überwältigt [...] und besiegt. Der Schweregrad hängt dabei von

dem ab, was auf dem Spiel stand (z.B. der Wertungsdisposition). Die Folgen könnten Erschöpfung, Zusammenbruch, Regression oder Dekompensation sein [...]“ (ebd.).

Entscheidend dabei ist, dass während dieses Prozesses der Stresssituation, eine ständige kognitive Bewertung und Einschätzung stattfindet. Diese transaktionale Auseinandersetzung eines Menschen mit der Umgebung und Anforderungen ist in dem abgebildeten Stressverarbeitungsmodell zu erkennen.

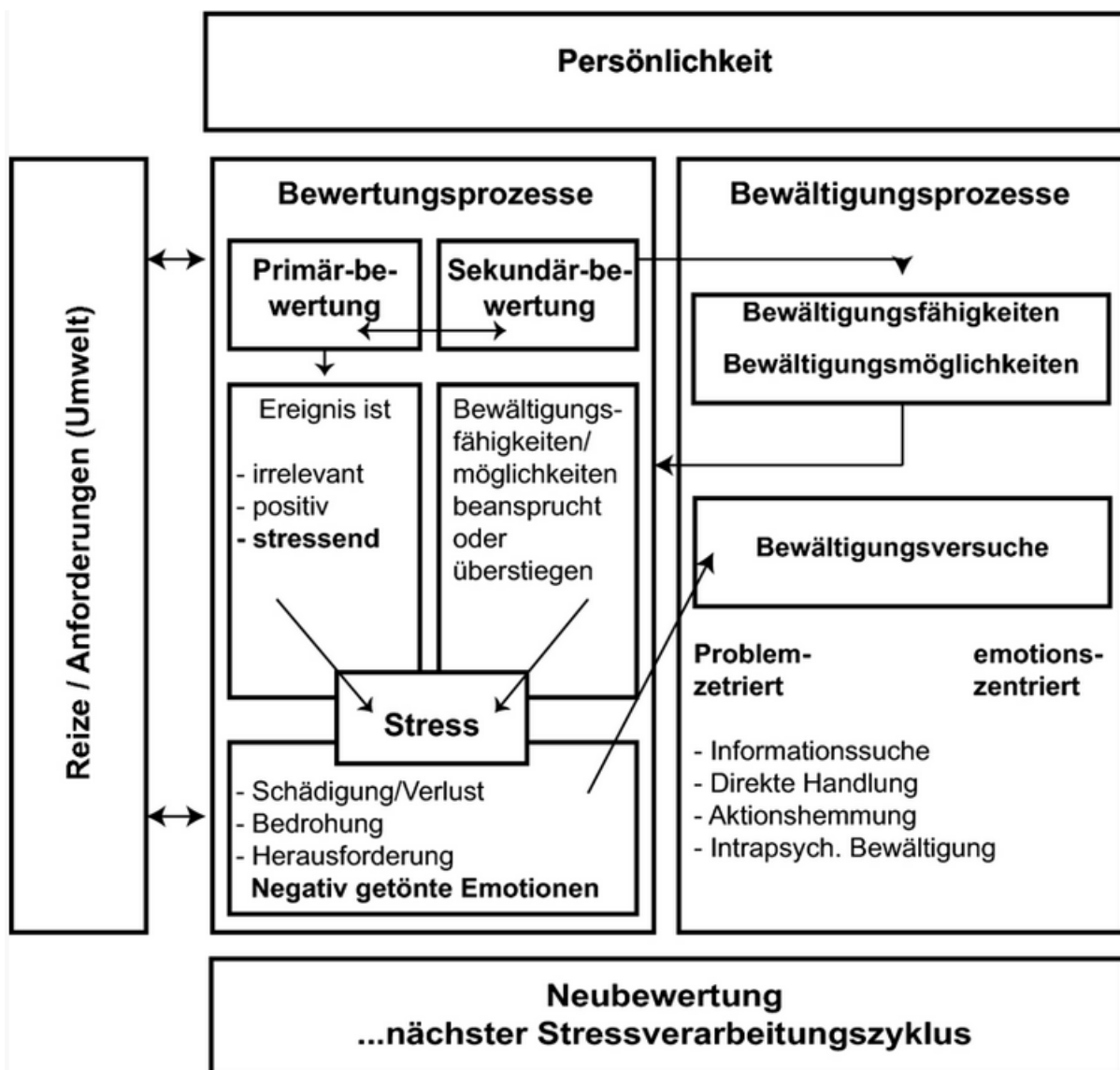


Abbildung 1: Stressverarbeitungsmodell

Quelle: Rusch 2019: 68¹

¹ Es handelt sich hierbei, um eine eigene Darstellung von Rush in Anlehnung an die Theorie der stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt von Lazarus und Launier 1981: 213 ff.

Die Einschätzung und Verarbeitung von Stress ist somit ein Informationsverarbeitungsprozess, auf den Empfindungen, Handlungsabfolgen und gewisse Wertungen folgen. In der Abbildung ist zu erkennen, dass Lazarus zwei Bewertungen unterscheidet, zum einen gibt es die primäre Bewertung, in der das Individuum subjektiv das Geschehen oder auch die Umwelt, in Bezug zum eigenen Wohlbefinden, einordnet und bewertet (Ereignis stressig oder nicht?), zum anderen gibt es die zweite sekundäre Bewertung, bei der das Individuum die Anforderungen des Geschehnisses oder der Umwelt mit den verfügbaren eigenen Ressourcen und Kompetenzen in Relation setzt. Damit bewirkt eine Person, dass bei einer stressig eingeordneten Situation Ressourcen aktiviert werden, um mit dieser Situation umzugehen und eine Stabilisierung oder Wiederherstellung des Wohlergehens erreicht wird. (Vgl. Jerusalem 1990: 7; vgl. Tamelig 2004: 18 f.) Wenn dieser Vorgang misslingt, kommt es zu Stressreaktionen. Wie diese Reaktionen und auslösenden Stressoren bei SchülerInnen aussehen können, folgt im nächsten Kapitel.

2.3 Mögliche Stressoren in der Schule und ihre Auswirkungen auf SchülerInnen

„Die Stressoren, mit denen Kinder aufwachsen, beeinflussen die Struktur ihres Gehirns und ihres Körpers und somit auch, wer sie für den Rest ihres Lebens sein werden“ (Vgl. Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 43). Daraus resultiert, dass ein Stressor einen erheblichen Einfluss auf den kindlichen Organismus hat und es wichtig ist, sich mit diesem Faktor auseinanderzusetzen. Für das Entstehen eines besseren Verständnisses, der Notwendigkeit einer Stressbewältigungsmaßnahme für Schüler und Schülerinnen, soll der folgende Text verschiedene Stressoren aufzeigen, die im Kontext der Schule auf die Kinder und Jugendliche einwirken. Zudem wird erläutert, welche Stressreaktionen diese schulischen Belastungen auslösen können. Für diese Ermittlung wurden Informationen aus der Recherche des DAK-Präventionsradars herangezogen. Die DAK hat jedes Jahr andere Schwerpunkte gelegt (wie z.B. auf Medien oder Energiedrinks) und dadurch sind die Daten nicht immer im gleichen Umfang jährlich zu einem Thema aufgezeigt. Daraus resultiert, dass in der Arbeit auf die unterschiedlichen Präventionsradars von verschiedenen Jahren eingegangen wird.

„Der Einzelne steht heute mehr als früher unter Konkurrenz-, Leistungs- und Erfolgsdruck und hat sich und sein Leben selber zu definieren, was in einer durch Unsicherheit bestimmten

Realität eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt.“ (Brühlmann 2013: 524) Diese Aussage hat Brühlmann schon in seinem Artikel über Burnout und Stressverarbeitungsstörungen bei Erwachsenen gemacht. Interessant ist, dass das DAK Präventionsradar diesbezüglich festgestellt hat, dass immer mehr SchülerInnen in ihrer Schulzeit Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind, die eher signifikant im Erwachsenenalter auftreten, wie Schlafstörungen, Stresserfahrungen und Übergewicht (vgl. DAK 2019: o. S. im Editorial). Die IFT-Nord und DAK-Gesundheit führen seit 2016 eine Fragebogenstudie zum Gesundheitsverhalten mit Kindern und Jugendlichen, der Sekundarstufe I in verschiedenen Bundesländer durch (vgl. ebd.: 1). Im Schuljahr 2018/2019 nahmen 13 Bundesländer mit ca. 14.000 SchülerInnen teil (vgl. ebd.: o. S. im Editorial). Ein Gliederungspunkt dieser Analysen ist bei psychischem und physischem Wohlbefinden unter anderem Stress. Hierin gaben zudem die SchülerInnen an, dass sie das größte Stressempfinden in der Schule erleben. 40% der SchülerInnen gaben an „eher“ bis „sehr stark“ in der Schule gestresst zu sein, als in anderen sozialen Umfeldern, wie z.B. der Familie oder bei Freunden. Hierbei handelt es sich fast um jeden zweiten Schüler oder jede zweite Schülerin, die unter Stress leidet, wobei Mädchen sich oft noch häufiger gestresst fühlen als Jungen. Je älter die SchülerInnen wurden, desto mehr subjektiver Stress wurde von ihnen erfahren. Dieser Stress kann bei einem schlechten Umgang zu gesundheitlichen Problemen führen. (Vgl. DAK 2018: 23) Viele der Alltagsstressoren tauchen im schulischen Kontext auf, dies ist eine sehr signifikante Feststellung, die bereits Seiffge-Krenke in ihrer Forschung über Stress in der Schule festgestellt hat (vgl. Seiffge-Krenke 2008: 1).

Zudem war auffällig, dass SchülerInnen mit erhöhten Verhaltensproblemen oder Hyperaktivitätsproblemen, mehr Stress erfahren (vgl. DAK 2018: 24 f.). Einige der bereits genannten Stressfaktoren, wie Leistungsstress, Online Stress, usw. (siehe 2.1), tauchen im Schulalltag genauso wie im Alltag bei Erwachsenen auf. Schulische Stressoren sind des Weiteren zum einen Überforderungen mit den Hausaufgaben, die eigenen Schwächen und Sorge um die schulischen Leistungen, Zukunftsängste, Leistungsdruck und in diesem Zusammenhang Konflikte mit den Eltern, das Nichtbestehen von Prüfungen aber auch Rivalitäten bis hin zu aggressiven Konflikten zwischen MitschülerInnen oder Mitarbeitenden (vgl. Seiffge-Krenke 2008: 1 ff). Wichtig ist zudem zu nennen, dass außerschulische Faktoren zudem stark in die Schule mithineinwirken können und zu einem gewissen Stressverstärker werden (wie z.B. schlechte Wohnverhältnisse, Familienprobleme, etc.) (vgl. Hurrelmann 1994: 138).

Im Folgenden werden nicht alle Stressfaktoren einzeln erklärt, da dies den Umfang der Bachelorarbeit übersteigt. Es wird sich auf drei Faktoren konzentriert, die in der Recherche am häufigsten erwähnt wurden und auf die besonders in der Analyse der DAK und der Studie von Seiffge-Krenke eingegangen wurde.

2.3.1 Umgang mit Schulleistungen

Der größte empfundene subjektive Stressor für SchülerInnen, ist die erfahrene Belastung im Umgang mit den eigenen Schulleistungen (81% stimmten „ziemlich“ bis „genau“ zu) (vgl. DAK 2018: 24). Die Leistung werden als sehr relevant von den SchülerInnen wahrgenommen, da sie starke Auswirkungen für die spätere Zukunft und das ganze Leben haben können (vgl. Seiffge-Krenke 2006: 72). Diese Schulleistungen werden in verschiedenen Formen (wie z.B. Noten, Verbalbeurteilungen) regelmäßig bewertet und beurteilt (vgl. Keller 1994: 77). SchülerInnen befinden sich in der Schule in einem Ausleseprozess und hierfür sind die schulischen Leistungen entscheidend. Zudem ist die heutige Gesellschaft immer mehr in den letzten Jahren zu einer leistungsorientierten Gesellschaft geworden, in der durch Leistung eine Sicherung des sozialen Status stattfindet. In diesem Prozess versuchen oft Eltern, ihre Kinder zu fördern, welches auch eine positive Auswirkung haben kann, wenn dies sich nicht zu einem Erwartungsdruck seitens der Eltern verwandelt. (Vgl. Hurrelmann 1994: 128 f.)

SchülerInnen werden in ihrer Schullaufbahn häufig mit verschiedenen Test- und Prüfungssituationen konfrontiert, wobei deren Erfolge und Misserfolge Konsequenzen für die weitere Entwicklung haben können. Der erlangte Schulerfolg eröffnet Zugangsmöglichkeiten für eine spätere akademische oder auch berufliche Ausbildung. (Vgl. Seiffge-Krenke 2006: 72) „Insofern sind Prüfungssituationen als Anforderungssituationen zu verstehen, die Stress für die Schüler bedeuten und deswegen zu einer Vielzahl von spezifischen Stressreaktion führen können.“ (ebd.) Dadurch, dass die Noten von Klassenarbeiten in bestimmten Fächern eine gewisse Auswirkungskraft auf die Zukunft der SchülerInnen haben, wird diesen Noten eine persönliche Bedeutung beigemessen. Dies führt bei (drohendem) Misserfolg zu besonderen Belastungen oder Stresserleben. (Vgl. Vgl. Seiffge-Krenke 2006: 72) Übertragen auf die Stress-theorie von Lazarus (siehe Kapitel 2.2) hängt das Stresserleben der SchülerInnen somit von der individuellen Bewertung der Ergebnisse der Prüfungen ab und kann sich somit in der

Stressreaktion auf emotionale, physiologische oder psychologische Ebene ausdrücken. Die Prüfungsangst, die bei dieser Konfrontation der geforderten Leistung im Zusammenhang mit der Zukunftsperspektive bei einer Prüfung entstehen kann, hat derweil negative Auswirkungen auf die Konzentration und die geforderte Leistung. (Vgl. Seiffge-Krenke 2006: 72 f.)

Leistungsdruck kann nicht nur durch die Forderung nach guter Leistung von den Eltern und der Gesellschaft erzeugt werden, sondern auch von den Lehrenden und von den SchülerInnen an sich selbst. 33% stimmten „ziemlich“ bis „genau“ zu, dass sie sich belastet fühlten, wenn sie ihren eigenen Erwartungen nicht gerecht werden (vgl. DAK 2018: 24). „Die eigene Leistung, also Erfolg und Misserfolg gegenüber schulischen Anforderungen, werden nach den Spielregeln der individualisierten Leistungsgesellschaft in die individuelle Verantwortung des Kindes oder Jugendlichen gelegt.“ (Hurrelmann 1994: 133) Die geforderte Selbständigkeit, die hierin von SchülerInnen gefordert wird, dass sie lernen sollen, für sich selbst verantwortlich zu sein, kann zu einer hohen subjektiven Belastung und Anspannung führen. Dies kann entstehen, wenn sie eine Enttäuschung erfahren, die im Versagen ihrer eigenen Person liegt und sie dadurch den Normalanforderungen (z.B. in ihrer eigenen Klasse) nicht gerecht werden. Die hohen eigenen Erwartungen können einen eigenen Stressverstärker darstellen (vgl. Kaluza 2018: 8). Dies kann in der Stressreaktion wieder zu psychosozialen und/oder psychosomatischen Symptomen führen (die noch bei Folgen von Stress 2.4 näher ausgeführt werden).

In einer Studie von Govaerts und Grégoire (2004), in der 100 16-jährige belgische SchülerInnen über ihre Stresserfahrungen im schulischen Kontext befragt worden sind, stuften 32,5% der SchülerInnen schriftliche Tests und 22,5% der SchülerInnen mündliche Abschlusstests als sehr belastend ein. 41,2% der Befragten empfanden die Arbeitseinteilung im Ganzen als sehr stressig, da es zum Teil als eine Doppelbelastung von Lernen für die Tests einerseits und anstehenden Hausaufgaben andererseits wahrgenommen wurde. (Vgl. Govaerts und Grégoire 2004: 264) Zugleich wird im DAK Präventionsradar 2017/2018 festgestellt, dass SchülerInnen 25% ziemlich bis genau zustimmen, dass sie zu viele Hausaufgaben haben und dies deswegen als eine Belastung in ihrem Schulalltag wahrnehmen (vgl. DAK 2018: 24). Dies kann bei Prüfungssituationen zunehmend zu einer größeren Belastung werden und kann zu einem erhöhten Leistungsdruck führen. Viele Faktoren der Schulleistung können somit zu einem Stressfaktor im Schulalltag werden.

2.3.2 Erfahrungen von aggressiven Interaktionen in der Schule

Ein weiterer Stressor sind die aggressiven Interaktionen zwischen MitschülerInnen. Diese Aggressionen können verschiedene Formen annehmen und aus vielfältigen Beweggründen der SchülerInnen heraus entstehen. Seiffge-Krenke hat in ihrer Studie (2008) zu aggressiven Interaktionen Mobbing, Bullying (hier handelt es sich eher um eine Machtungleichheit zwischen Opfer und Täter) und die Aggression unter MitschülerInnen gezählt. Die verbale Gewaltform ist hierbei, die am häufigsten angewendete Form, wie z.B. Schimpfwörter verwenden oder jemanden anschreien. Dagegen tritt die körperliche Gewaltform sehr viel weniger auf. (Vgl. ebd. 2006: 76 f.) Eine weitere in Schulen verbreitete Mobbingform ist das Cybermobbing, die die aggressive Interaktion auf ein digitales Medium ausweitet (wie z.B. Klassenchats, bei denen über andere MitschülerInnen hergezogen wird). Im Präventionsradar der DAK von 2018/19 wurden Schülerinnen befragt, ob sie im letzten Jahr schikaniert oder belästigt wurden, und ob sie Erfahrungen zu Cybermobbing im Kontext der Schule erlebt haben. Aufgefallen ist dabei, dass mehr als ein Drittel der SchülerInnen angab, Mobbing-Erfahrungen in der Schule erlebt zu haben. Bereits ein Viertel der SchülerInnen hatte Cybermobbing erlebt, hierbei waren öfters Mädchen die Betroffenen. Generell war zu beobachten, dass je höher die Jahrgangsstufe wurde, desto mehr SchülerInnen gaben an Mobbing in der Schule zu erleben. (Vgl. DAK 2019: 26)

Die Betroffenen von Mobbing und die Beteiligten dessen, erleben oft eine große Belastung, die zu körperlichen und seelischen Schädigungen führen können. Bei einer Studie in Estland wurde festgestellt, dass viele der Opfer von Mobbing eher internalisierte Symptome aufzeigen wie Depression, Angstzustände, Entziehen von sozialen Kontakten und bei Tätern handelt es sich eher um externalisierte Symptome, wie aggressives Verhalten, Wutausbrüche, impulsives Handeln und delinquentes Verhalten. (Vgl. Mark u. a. 2019: 136) Es ist also zu erkennen, dass es sich hierbei um einen Stressor handelt, der weite Auswirkungen auf den Körper haben kann und der die SchülerInnen in ihrem Schullalltag stark beeinflussen kann.

2.3.3 Medienkonsum

Die Lebenswelt von SchülerInnen in der Schule, wird in der modernen Welt maßgebend von dem Aspekt der Medien beeinflusst (vgl. Mößle u. a. 2006: 1). Immer mehr junge Heranwachsende verbringen im Alltag und in der Schule ihre Zeit vor dem Bildschirm (Handy, PC, Fernseher, etc.). Dies bestätigt das Präventionsradar der DAK 2018/19 in ihrem Gliederungspunkt zur Mediennutzung. „Unter 12-bis 19-Jährigen nutzt fast jede/r digitale Medien, Streaming-Dienste werden immer beliebter und auch die Zeit, die Jugendliche unter der Woche online verbringen, steigt an.“ (DAK 2019: 17) Das Nutzerverhalten variiert sehr stark bei den Kindern und Jugendlichen, da es von einer geringen Konsumierung über einen problematischen und auffälligen Konsum bis hin zu Abhängigkeiten gehen kann. Denn bereits ab der siebten Klasse gaben die SchülerInnen zu 95% an, ein Handy oder Smartphone zu besitzen, mit dem sie ungehindert Zugang zum Internet haben. (Vgl. ebd.) In der Studie der DAK 2018/19 wurde die Mediennutzung in fünf Bereiche aufgeteilt:

- Spiele zocken
- Soziale Medien
- Netflix, YouTube, Twitch, Amazon Prime
- TV/DVD gucken
- Am Bildschirm lesen oder schreiben

(vgl. DAK 2019: 18)

Bei fast allen Bereichen („TV/DVD gucken“ ausgenommen) steigerte sich die Anzahl der SchülerInnen mit einer höheren Jahrgangsstufe. Bei dem Punkt der Streaming-Dienste fängt es bereits mit der sechsten Klasse an, dass die Kinder Netflix und Co. benutzen können (wie z.B. Verfügung auf Filme oder Videos bei Netflix oder YouTube) und mit höheren Klassen wächst die Anzahl, die die Streaming-Dienste beanspruchen (39% bei 5/6 Kl., 60% bei 7/8 Kl., 69% bei 9/10 Kl.). Mehr als zwei Drittel der Schüler spielt täglich ca. zwei Stunden auf dem Handy, Tablet, der Konsole, etc. Spiele. Die Mädchen spielen dagegen nur zu ca. einem Drittel Spiele. Die sozialen Medien wurden hingegen mehr von den Mädchen in Anspruch genommen, hier waren es 58% der Schülerinnen, die täglich ca. zwei Stunden soziale Medien nutzen und bei den Jungen waren es nur 38%. (Vgl. DAK 2019: 18)

Die freie Nutzung der Medien in Schulen ist kein grundlegendes Problem und muss nicht sofort zu einem Stressor werden, da die SchülerInnen selbst in der Lage sind, ihr Nutzerverhalten von Medien zu bestimmen (vgl. DAK 2019: 19). Dennoch ist wie oben bereits von Gert Kaluza erwähnt, der Online-Stress und die ständige Erreichbarkeit ein gewisser Stressfaktor. Somit kann die ungesunde Mediennutzung zu einem potenziellen Stressor werden. In den Schulpausen oder im Schulalltag passiert es immer öfter, dass Kinder und Jugendliche an ihren Smartphones beschäftigt sind und sich dabei in Gemeinschaft befinden, aber dennoch in der virtuellen Welt alleine sind. Ein seltsames Paradox, indem es schnell durch ein Übermaß an Außenorientierung zu einem Mangel an Selbstakzeptanz und Selbststeuerung kommt. Ein Ausschluss bei einer WhatsApp Gruppe oder ein negativer Kommentar in einem Chat zum Beispiel, steuert die Gedankengefüge und kann zu Ablenkung und Reizüberflutung führen, die dann zu einem inneren und äußeren Stressor wird. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.)

Denn bei exzessiven Gebrauch und einer häufigen Mediennutzung kann das ständige sich-beschäftigt-halten mit dem Handy (etc.) und die immer wieder neuen Reize, die beim Zuschauen erlebt werden (Horrorszenen in Filmen, brutale Gewaltszenen in Videos, etc.), die kognitiven Leistungen der SchülerInnen beeinträchtigen. Darin inbegriffen kann es vorkommen, dass die Kinder und Jugendlichen das Gesehene nicht gut verarbeiten können und dies zu gewissen physiologischen Stressparametern führt (erhöhter Blutdruck, Adrenalin-ausschüttung, Herzrasen, etc.). (Vgl. Baldaro u. a. 2004: 1) Die SchülerInnen sind abgelenkter und können gewisse Konzentrationsschwächen aufzeigen. Zudem kann die starke Nutzung das Behalten von Lernstoff beeinträchtigen und von Hausaufgaben ablenken. (Vgl. Mößle u. a. 2006: 52 & 54)

Unter exzessivem Konsum ist in der DAK Analyse eine tägliche Konsumierung von ca. vier Stunden, bei Anwendung auf fünf bis sieben Tage die Woche gemeint. Dabei haben die Schüler mit 63% und die Schülerinnen mit 38%, mehr als fünf Tage mittels digitaler Medien Spiele gespielt. 22% der Schüler gaben sogar an, sechs Stunden pro Tag zu spielen. (Vgl. DAK 2019: 19) Dieses Verhalten kann starke Auswirkungen auf das Schlafverhalten haben und zu weiteren Stresserlebnissen führen. Welche genauen Folgen und Auswirkungen der Stressor Medienkonsum hat, wird im weiteren Teil näher beleuchtet.

2.4 Die Folgen und Auswirkungen von negativem Stress

Der nachfolgenden Text handelt über die Folgen und Auswirkungen von Stress auf den menschlichen Organismus und sein allgemeines Wohlbefinden. Der Europäische Gesundheitsbericht 2012 teilte mit, dass das subjektive Wohlbefinden stark abhängig ist von den erlebten Stressbelastungen. Es wird aufgezeigt, dass mit einer erhöhten Stressbelastung das subjektive Wohlbefinden sinkt. (Vgl. WHO 2014: 106)

„Seelisches Wohlbefinden wird zunehmend als grundlegender Aspekt der Lebensqualität anerkannt [..]. Schädliche Belastung durch Stress kann zu einer Zunahme von Angstzuständen und Depressionen, Erkrankungen aufgrund Konsums von Alkohol und anderem Substanzmissbrauch, sowie Gewalt und Suizidverhalten führen“ (WHO 2010: 79).

Ein erhöhtes Auftreten der Stressbelastung kann somit gewisse Gesundheitsprobleme hervorrufen und verstärken (vgl. WHO 2014: 57). Wenn ein Stressor eintritt und es zu einer Stressreaktion kommt, ist dies eine umfassende physische Reaktion auf eine Strapazierung, die alle wichtigen Organsysteme/-funktionen beeinträchtigt (vgl. Kaluza 2018: 19).

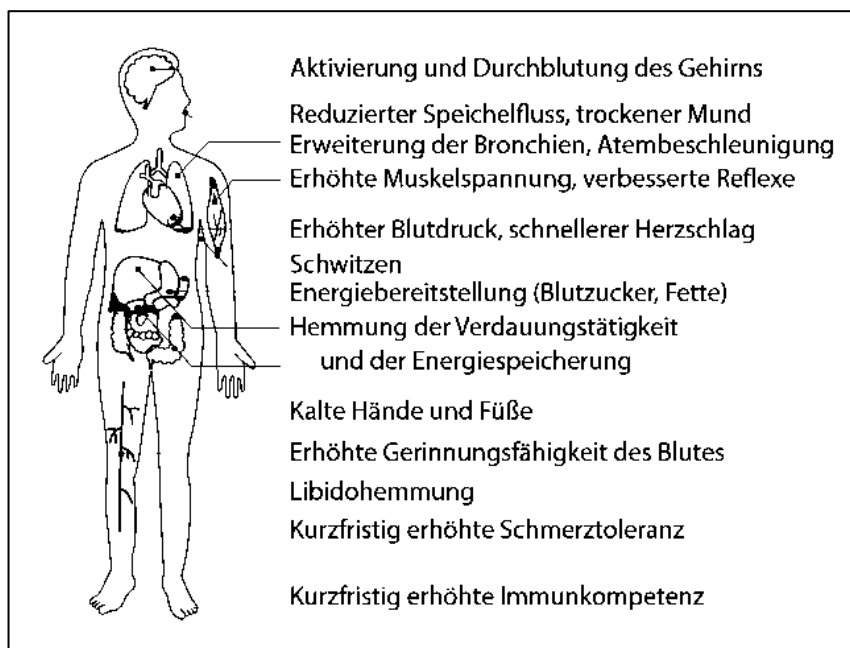


Abbildung 2: Körperliche Reaktionen auf Stress.
Quelle: Kaluza 2018: 19

In dieser Abbildung sind die elementarsten physischen Auswirkungen und Effekte einer unmittelbaren Aktivierung des natürlichen Stressprogramms, das in einem Menschen verankert ist, zu sehen.

Es ist deutlich zu erkennen, dass Stress eine Reihe von physischen Effekten hat, die sich auf unterschiedliche Bereiche auswirken. Eine Stressreaktion wirkt sich jedoch nicht nur auf den Körper aus sondern hat auch Einfluss auf einer kognitiv-emotionale Ebene, die sich über-

wiegend in der inneren Psyche des Menschen abspielt und damit die Gefühle und Gedanken tangiert (wie z.B. Gefühle der Angst, der Hilflosigkeit, innere Unruhe, Nervosität, Denkblockaden, Konzentrationsmängel, etc.) (vgl. Kaluza 2018: 12).

Des Weiteren gibt es noch eine dritte Auswirkungskomponente, die die behaviorale Ebene betrifft, damit sind die offensichtlichen Verhaltensweisen auf eine Stresssituation eines Menschen gemeint (wie z.B. motorische Unruhe, gereiztes und konfliktbehaftetes Verhalten anderen Mitmenschen gegenüber, Betäubungsverhalten mit Alkohol oder exzessives Rauchen, etc.) (vgl. Kaluza 2018: 11).

Die Stressfolgen können von kurz-, mittel- oder langfristigem Bestand und Verlauf sein. Dieser Vorgang verläuft individuell anders ab und muss nicht pauschal zu einem gesundheits-schädigenden Zustand führen. Denn die intervallförmige Aktivierung des Stressprogramms kann im Wechsel mit Erholungs- und Entspannungsphasen auch positive Wirkungen haben und den ganzen Organismus anregen. Da aber heutzutage Flucht- und Angriffsmodus bei einer Stresssituation keine adäquate Anwendung mehr darstellt, ist der Mensch herausgefordert mit den Stresssituationen anders umzugehen, sonst kann die bereitgestellte Energie nicht verbraucht werden. (Vgl. Kaluza 2018: 33 f.) Weilt dieser Stresszustand zu lange und wird länger ausgedehnt, könnte das ein Risiko für ein Burnout (Emotionale Erschöpfung) darstellen (vgl. Fortney u. a. 2013: 412). In diesem Fall kann auch von einer langanhaltenden chronischen Stresserkrankung gesprochen werden, die zu Depression, körperlicher Verspannung, Organerkrankung, Magenerkrankungen, vermehrter Konsum von Betäubungsmitteln (Alkohol, chemische Drogen, Zigaretten, etc.), geschwächtes Immunsystem, etc. führen kann. Erkennbar ist, dass Stress enorme Auswirkungen auf den ganzen menschlichen Organismus hat und es zu gesundheitlichen Schäden und einem sehr schweren dauerhaften Zustand der Erschöpfung führen kann. (Vgl. Kaluza 2018: 36 ff.) Wie diese Auswirkungen bei SchülerInnen aussehen können, soll der folgende Abschnitt verdeutlichen.

Auswirkungen der Schulstressoren

Wie bereits aufgezeigt wurde „[...] ist die Schule ein Anforderungsumfeld mit permanenten potenziell belastenden Alltagsstressoren.“ (Seiffge-Krenke 2006: 80) In der Recherche ließen sich in der Tat einige Untersuchungen finden, die aufzeigten, dass sich der subjektiv erlebte

Stress auf das physische und psychologische Wohlbefinden der SchülerInnen auswirkt. Damit der Rahmen dieser Arbeit nicht gesprengt wird, wird nur auf einige Untersuchungen hingewiesen. Kabat-Zinn und Rechtschaffen deuten bereits darauf hin, dass die gesundheitlichen Folgen bei Jugendlichen an bestimmten Indikatoren wie Hyperaktivitätssyndrom, Angstzustände, Fettleibigkeit, Depressionen, etc. bereits zu erkennen sind und der Trend einen beunruhigenden Verlauf einnimmt (vgl. ebd. 2017: 42 f.). Die Frage ist: Können diese Gesundheitsindikatoren mit dem erlebten Stress in Zusammenhang gebracht werden können?

Bei einer Untersuchung von 326 Kindern und Jugendlichen aus der sechsten und achten Klasse im Zusammenhang mit schulspezifischen Stressoren, waren die am stärksten genannten Beschwerden der SchülerInnen Einschlafschwierigkeiten 25,4%, Kopfschmerzen 17%, Appetitlosigkeit 13% und Erschöpfungserscheinungen 11,5%. Nur 15% der Befragenden gaben an, ohne jegliche Symptome zu sein. (Vgl. Waligora 2002: 178 & 184) Im Vergleich hierzu gab es in der DAK Analyse 2018/19 ein paar Unterschiede und gravierende Steigerungen in einigen Bereichen. Im Ergebnis lag die Erschöpfungserscheinung deutlich höher mit 56%, ebenso die Schlafstörungen mit 46% und die Kopfschmerzen mit 23%, hinzu waren Rückenschmerzen mit 20% und Bauchschmerzen mit 14% noch sehr prägnante Messwerte. Solche körperlichen Beschwerden können von einem intensiven psychischen Stresserleben hervorgehen und können mit der Einwirkung von Stress in Verbindung gesetzt werden. (Vgl. DAK 2019: 17 & 28; vgl. Seiffge-Krenke 2006: 80) Die DAK Analyse brachte zudem zur Kenntnis, dass sich ein Zusammenhang zwischen wahrgenommenem Stress und Schlafdauer der SchülerInnen ergab. Dabei kam heraus, dass Kinder und Jugendliche, die sehr oft von Stress tangiert waren im Schnitt 1,5 Stunden weniger schlafen würden als Kinder und Jugendliche, die „selten“ bis „nie“ Stress erlebten. (Vgl. DAK 2019: 25 f.) Diese verringerte Schlafdauer wurde zudem in Zusammenhang gebracht mit einer erhöhten Bildschirmzeit und Mediennutzung der SchülerInnen. Je höher die Bildschirmzeit war desto erheblich niedriger war die Schlafdauer. (Vgl. DAK 2018: 26) Schlaf zählt zu einem natürlichen Erholungsvorgang des Menschen. Wenn dieser ausbleibt, kann das den erlebten Stress der Kinder und Jugendlichen maximieren. Zudem kann der unruhige Schlaf oder Schlafmangel wiederum zu Erschöpfungssymptomen und Leistungseinbußen führen. (Vgl. Kaluza 2018: 34 & 42 f.)

Des Weiteren kann durch gewisse Mobbing Erfahrungen und tägliche Schikane (zwischenmenschliche Stressoren), die erlebt werden von SchülerInnen, enormer Stress ausgelöst werden (vgl. Bilz 2008: 188). Es wurde festgestellt, dass Kinder und Jugendliche, die Mobbing Erfahrungen gemacht haben (Cybermobbing miteingeschlossen) stärkere emotionale und verhaltensauffällige Probleme aufzeigten als Kinder und Jugendliche, die nicht gemobbt wurden (vgl. DAK 2019: 27). Wie oben bereits erwähnt, kann das zu z.B. Depression, Aggressionen, Angstzuständen, Panikattacken und Isolation führen. Zudem kann es zu starkem Selbstzweifel oder auch Essstörungen kommen. In der Forschung hat sich herausgestellt, dass unter enormen zwischenmenschlichen Konflikten ein Zustand des Dauerstresses eintritt und eine Schrumpfung der Hirnstruktur (Verkleinerung des Hippocampus, der für das Gedächtnis von großer Wichtigkeit ist) bewirkt (vgl. Kaluza 2018: 31).

Damit kann die aufgeworfene Frage beantwortet werden. Denn festzuhalten ist, dass über einen längeren Zeitraum einwirkender Stress gravierende Folgen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der SchülerInnen haben kann. Im Weiteren wird erforscht, wie Achtsamkeit ein Mittel zu diesem erfahrenen und erlebten Stress eine Stressreduzierung sein kann und wie diese Methode in Schulen umgesetzt werden kann.

3 Achtsamkeitskonzept

Im nachfolgenden Abschnitt wird es um eine Definition des Wortes und des Kontextes von Achtsamkeit gehen. Diese anfänglich elementare, aber distinktive Erläuterung soll einen Grundbaustein legen, wodurch ein gewisser Blickwinkel entsteht für das Thema in dieser Arbeit. Denn wenn einem bereits das Thema der Achtsamkeit auf einer sprachlichen Ebene begegnet, ist auffällig, dass eine hohe Komplexität in diesem Wort zu finden ist und dass in dem Wort Achtsamkeit keine Einfachheit in seinem Erklärungs- und Deutungsansatz besteht. Nicht nur, dass es rein im sprachlichen Verständnis eine Vieldeutigkeit aufweist, wie alleine im Duden 13 Definitionen für Achtsamkeit zu finden sind, die mit unter anderem Genauigkeit, Interesse, Wachsamkeit, Umsicht, Sorgfalt oder Teilnahme (vgl. Duden 2019b: o. S.) bedeuten, sondern Achtsamkeit ist in verschiedenen Arbeitsfeldern wie in der Pädagogik, Psychologie, Neurowissenschaft, Wirtschaft und Weiteren vertreten.

Jedoch hat das Wort Achtsamkeit nicht seine Anfänge in diesen Bereichen, in denen das Verständnis des Begriffes in den letzten 30-40 Jahren etabliert wurde, vielmehr hat es seinen Ursprung aus dem Buddhismus (vgl. Michalak u. a. 2012: 1). In diesem Kontext galt Achtsamkeit nicht nur als eine reine Meditationstechnik, bei der die Person in einen Tempus der Stille hineinkommt oder bei der eine Selbstenthüllung stattfindet, sondern es ist ein Fragment eines viel größeren und nahezu alles enthaltenden spirituellen Pfades im Leben (vgl. Schmidt 2014: 15). „Achtsamkeit ist dort eines der zentralen Konzepte der Lehre und hat in den letzten 2500 Jahren in den asiatischen Verbreitungsgebieten des Buddhismus nur wenig Veränderung erfahren“ (ebd.: 14). Im Buddhismus ist die Rede von einer bestimmten Art von Aufmerksamkeit, die im Kontext des erlebten präsenten Moments steht, der jedoch nicht beurteilt, bewertet, interpretiert oder zensiert wird. Achtsamkeit ist dabei vielmehr „[...] das aufmerksame, unvoreingenommene Beobachten aller Phänomene, um sie wahrzunehmen und zu erfahren, wie sie in Wirklichkeit sind, ohne sie emotional oder intellektuell zu verzerren.“ (Solé-Leris 1994: 26) Des Weiteren lassen sich in anderen Religionen wie dem Judentum, dem Christentum, dem Islam, etc. gleiche Bezüge finden, die auf Achtsamkeit hindeuten (vgl. Knauth und Roloff 2019: o. S.). In der christlichen Religion sind Gleichstellungsmerkmale erkennbar, die auf die Werthaltung der Achtsamkeit hindeuten wie in Matthäus 6, 34: „Deshalb sorgt euch nicht um morgen, der nächste Tag wird für sich selber sorgen! Es ist doch genug, wenn jeder Tag seine eigenen Schwierigkeiten mit sich bringt.“ Hieran ist einer der Werte, im Hier-und-Jetzt zu sein und Sorgen an morgen loszulassen, gut zu erkennen. Die Verbindung mit dem Sein in sich, ist hierin auf Gott bezogen und bedeutet eine Beziehung mit Gott eingehen. In der Bibel wird Gott teilweise als Odem (Atem) bezeichnet, durch den alles geschaffen ist (vgl. Hiob 12:10; vgl. Kolosser 1:16). In der Bibel steht zudem, dass Tag und Nacht auf sein Wort, das Leben schenkt, meditiert werden soll (vgl. Psalm 63:7 & 77: 12). Die Menschen sollen in der Ruhe auf Gott warten und andere Menschen nicht beurteilen, denn das tut nur Gott (vgl. Psalm 62:2; vgl. Römer 14:13). Hier sind viele Bezüge zur Achtsamkeit zu finden, die Konzentration auf den Atem, das regelmäßige Meditieren und in der Stille sein, sowie die nichturteilende Haltung.

Im Deutschen umfasst Achtsamkeit eine Kompetenz des Menschen, die verhilft bewusst zu erleben, zu reflektieren und erleichtert ethisch fundiert zu handeln. Indem ist Achtsamkeit eine gewisse Haltung, die überreligiös verstanden werden soll. Frau Dr. Kaltwasser

(der Gründerin von AISCHU-Achtsamkeit in der Schule) sagt, dass Achtsamkeit unter anderem bedeutet Emotionen zu regulieren, Mitgefühl zu entwickeln, nicht abhängig von Bedingungen zu sein oder diesen ausgeliefert sein zu müssen. Achtsamkeit ist somit ein Teil der Bewusstseinsarbeit eines Menschen, Umstände wahrzunehmen, zu verstehen und zu regulieren. Im Achtsamkeitskonzept sind östliche Wege der Meditation und die Beschäftigung der Selbstkultivierung wieder zu finden, die aber in eine weltneutrale Anschauung transferiert wurden. Es wurde aus dieser östlichen Kultur und Religion gelernt, dass Körper und Bewusstsein als Ganzes, als eine Einheit gesehen werden sollten. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.)

Im folgenden Text wird jedoch nicht auf die religiöse Konzeptualisierung und Deutung von Achtsamkeit eingegangen, da dies den Rahmen der Arbeit übersteigt. Die Arbeit befasst sich vielmehr mit den Verständnisweisen der westlichen Achtsamkeitsforschung und betrachtet die säkuläre Achtsamkeitskultur. Im Westen erlebt der Begriff der Achtsamkeit neue Deutungen und setzt dadurch die begriffliche Fassung, das Konzept und die Praxis der Achtsamkeit in einen neuen Bezugsrahmen (vgl. Schmidt 2014: 14 & 18). In verschiedenen Bereichen gibt es unterschiedliche Konzeptualisierungen und unterschiedliche Achtsamkeitsansätze, deswegen ist es entscheidend eine Perspektive zu deuten, mit der auf das Konstrukt Achtsamkeit geschaut wird. Denn mit Achtsamkeit kann es sich schnell so verhalten, dass dieser zu einem unspezifischen Sammelbegriff wird, der in Kontakt mit verschiedenen Bezügen und Geltungen zusammenkommt (vgl. ebd.: 14).

Im Weiteren wird sich auf zwei wesentliche Achtsamkeitsdefinitionen konzentriert, danach folgt die Definition des Autopilotenmodus, der im Zusammenhang des Konzeptes eine wesentliche Rolle spielt. Es wird des Weiteren die Anwendung der Achtsamkeit erklärt sowie die Achtsamkeit im Pädagogischen Kontext, die in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielt. Im Anschluss folgen darauf vier wesentliche Wirkfaktoren der Achtsamkeit, die im späteren Kontext immer wieder aufgegriffen werden.

3.1 Deutungsansätze der Achtsamkeit

In der Achtsamkeitspraxis wird zum einen die Aufmerksamkeit auf etwas Inneres wie Gefühle, Körperempfinden oder Gedanken gerichtet. Zum anderen auf eine äußere Gegebenheit, die auf einen einwirkt und über die Sinne wahrgenommen wird. (Vgl. Greco u. a. 2011: 73)

Achtsamkeit wird des Weiteren mit „[...] bewusster Wahrnehmung, erforschendem Interesse, Unverbindlichkeit und Befreiung [...]“ (ebd.) assoziiert. Es gibt eine große Facette an spezifischen Definitionen von Achtsamkeit. In dieser Arbeit soll ein Fundament von zwei zentralen - allerdings nach wie vor aktuellen - Theorien der Achtsamkeit aus dem Bereich der Psychologie, die Basis bilden, auf die sich im weiteren Verlauf Bezug genommen wird.

Als erstes wird Jon Kabat-Zinn, ein emeritierter Professor an der *University of Massachusetts Medical School* in Worcester betrachtet. Er war einer der Ersten, der signifikante Grundbausteine in der Achtsamkeitslehre gelegt hat. Er ist Gründer von der Stressbewältigungsklinik in Amerika und entwickelte das „Mindfulness-Based Stress Reduction“ (MBSR, im deutschen bedeutet es achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung) Programm. (Vgl. Mindfulnesscds.com 2019: o. S.) Dies ist ein achtwöchiges-Programm, in dem Menschen lernen, wie mit achtsamkeitsbasierten Methoden Stress in seinem Alltag, in seiner Krankheit, in Umständen, etc. begegnet und bewältigt werden kann. In seinem Verständnis der Achtsamkeit nennt er es eine von Moment zu Moment lebende, nicht richtende und wertende, möglichst offenerhaltige Haltung zu haben (Übersetzung der Autorin) (vgl. Kabat-Zinn 2005: 108). In diesem Kontext will Kabat-Zinn verdeutlichen, dass die gegenwärtige Aufmerksamkeit im Alltag oft schwimmt und nicht im Moment verankert ist, sondern viel mit der Vergangenheit, der Zukunft, den Tagträumen oder Ähnlichem beschäftigt ist. Die lebhaftige Begegnung und Wahrnehmung des Erlebens des gegenwärtigen Augenblicks geht in vielen Alltagsmomenten verloren. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 5) Kabat-Zinns Deutung von Achtsamkeit hat buddhistische Ansätze und ist zudem ein eher meditativer Ansatz. Dipl. Psych. Frank Zechner hat in der Vorlesungsreihe Achtsamkeit in der Pädagogik an der Uni Hamburg 2019 gesagt, dass Kabat-Zinn, dennoch der Meinung ist, dass Achtsamkeit weltanschaulich neutral ist. Nach Jon Kabat-Zinn gibt es keine religiöse Betrachtungsweise, sondern jedem Menschen ist Achtsamkeit möglich. Es ist eine Kompetenz, die jeder Mensch erlernen, üben, kultivieren und für sich modellieren kann. Achtsamkeit ist sozusagen eine trainierbare Fähigkeit in einer freundlichen und nicht bewertenden Haltung, die wahrnimmt was gerade passiert. (Vgl. Zechner 2019: o. S.) Hierin wird aber auch deutlich, dass Achtsamkeit individuell modellierbar ist und es zu Abweichungen des Achtsamkeitskonzeptes kommen kann.

Kabat-Zinn ist der Meinung, dass Achtsamkeit insoweit kultiviert werden sollte, dass eine innere Haltung der Achtsamkeit widergespiegelt wird, diese Meinung lässt sich in anderen Achtsamkeitsforschungen wiederfinden, wie z.B. bei Thea Rytz 2018 (vgl.: 71). Kabat-Zinn und Shapiro/Schwartz haben dieser Haltung verschiedene Fähigkeiten und Qualitäten beigegeben, wie Geduld, Offenheit, Großzügigkeit, Sanftmut, Dankbarkeit, Empathie, etc. (vgl. Schmidt 2014: 17). Diese verhalten sich reziprok miteinander, bedingen sich und gehen ineinander über, sowie aus Geduld Sanftmut hervorgehen kann oder aus Offenheit Empathie zu anderen.

In diesem Zuge bestimmt Kabat-Zinn drei Bestimmungswerke bei der Definition von Achtsamkeit.

1. Die **achtsame** Aufmerksamkeitslenkung im gegenwärtigen Moment:

Hiermit ist ein Wahrnehmen des Bewusstseins mit den momentanen Gedanken, Gefühlen und dem Körperempfinden gemeint. Es geht darum, dass in einem Moment gelebt wird und nicht nur für einen Moment gelebt wird, und darin das Hier-und-Jetzt intensiv zu erleben. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 42) Dabei ist es wichtig, sich neu zu sensibilisieren in seinem ganzen Seinswesen und die Signale von Körper und Geist richtig zu beachten. Diese achtsame Wahrnehmung des Bewusstseins kann erlernt werden durch bestimmte Übungen, wie dem einfachen 'Nichts-Tun' bei der in einer freigewählten Position verweilt wird und auf seinen Atem geachtet wird, wie er ein und aus dem Körper strömt. (Vgl. ebd.: 43 f.) Die Beobachtung liegt hierbei nicht auf dem Erzwingen des Atems, sondern nur in dem Erkennen, wie der Atem fließt und wie sich das anfühlt. Die Schwierigkeit dabei ist, die Gedanken auf das Nachfühlen zu konzentrieren und nicht Gedanken nachgehen, die einen ablenken oder einen wieder in ein z.B. vergangenes Gespräch versetzen können. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 6) In diesem Lernprozess kommt Kabat-Zinn zu seinem zweiten Bestimmungswerk.

2. Die **absichtsvolle** Aufmerksamkeitslenkung im gegenwärtigen Moment:

Mit dem Wort absichtsvoll ist eine gerichtete und gelenkte Form der Aufmerksamkeit gemeint. Der Mensch habe nämlich einen unbeständigen Geist, laut Kabat-Zinn, der sprunghaft von einer Sache hin zu anderen Sachen wechselt. Das erschwert, es die

Aufmerksamkeit nur auf den Atem zu halten, wie in der oben genannten Beispielübung. Deshalb braucht es Übung den Geist zur Ruhe zu bringen und die Gedanken zu stabilisieren. Bedeutsam ist zu verstehen, dass in diesem Prozess des Beobachtens von Körper und Geist im augenblicklichen Moment, das Erlebte in seinem Sosein-Zustand akzeptiert und angenommen wird. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 48) „Es geht weder darum, die Gedanken zu zensieren, zu unterdrücken oder zu eliminieren, noch darum, irgendetwas zu kontrollieren, sondern allein darum, die Konzentration und Richtung der Aufmerksamkeit beizubehalten“ (ebd.: 48). In der Praxis sollen die Gedanken, die hineinkommen, wahrgenommen, anerkannt und wieder bewusst auf das Hier-und-Jetzt konzentriert werden und dabei sollen die Gedanken absichtsvoll einen Richtungsweg bekommen (vgl. ebd.). Dabei ist es Kabat-Zinn wichtig, dass nicht-wertende Gedanken für die Sache selbst entstehen, dies lässt zum letzten Bestimmungswerk kommen.

3. Die **nicht urteilende** Haltung im gegenwärtigen Moment:

Bei der Achtsamkeit geht es darum, dass die Position eines neutralen Betrachters verkörpert werden soll. Hierbei liegt die Herausforderung im neutral bleiben, da der Mensch im Alltag viel in den Gedanken bewertend vorgeht. Es kommt schnell vor, dass Geschehnisse und Erlebtes nach einem Nutzwert für einen selbst klassifiziert werden. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 60) Es ist ein Muster des Bewertens und des Kategorisierens. Dabei wird bewertet, was sich gut anfühlt, was sich schlecht anfühlt und alles andere wird als neutral wahrgenommen, dem meist wenig bis gar keine Aufmerksamkeit gewidmet wird. Auffällig ist, dass jegliche Objektivität dabei entfällt. Die Gedanken sind somit in einer ständigen Weise mit Zustimmung oder Ablehnen beschäftigt und das gilt es zu erkennen. (Vgl. ebd.: 61) Beim Erkennen sollte der Gedanke, der gerade urteilt, gesehen und verstanden werden, dass dieser nur ein Gedanke ist und die Konzentration wieder auf den Atem (wie im Beispiel oben erwähnt) konzentriert werden kann. Es gilt damit, dass nicht jeder Gedanke, der in den Sinn kommt, zu Ende gedacht werden muss und bewusst in eine Richtung gelenkt werden kann.

In Kabat-Zinns Augen liegt die wahre Kraft der Anwendung der Achtsamkeit in der wirklichen und wahrhaftigen Umsetzung, die nur verwirklicht werden kann, wenn ein eigenes Engagement mitgebracht und geübt wird. Altner fasst es zusammen indem er Achtsamkeit erklärt, als die Fähigkeit sich im gegenwärtigen Moment zu entfalten, dieser freundlich und zugewandt zu sein und darin eine jeweilige Situation anzunehmen statt automatisch zu reagieren (vgl. Altner 2012: 83).

Kabat-Zinns Betrachtungsweise, ähnelt auch die 2004 vorgeschlagene operationale Definition von Achtsamkeit, die von elf ProfessorInnen in einem Konsensus-Verfahren festgelegt wurde. Dies sollte eine Instrumentalisierung auf einer wissenschaftlichen Basis ermöglichen. Sie stellten ein Zwei-Komponenten-Modell der Achtsamkeit darin vor. (Vgl. Bishop u. a. 2004: 230)

1. Die erste Komponente wird als *'self-regulation of attention'* genannt, eine sogenannte Selbstregulation der Aufmerksamkeit. Mit dieser Komponente ist ein Halten der Aufmerksamkeit auf eine unmittelbare Erfahrung im gegenwärtigen Moment gemeint. Mit diesem Ausdruck ist das Bewusstsein gemeint, das auf die derzeitige Erfahrung bewusst gelenkt wird. Durch das Fokussieren auf den derzeitigen Moment mit der Aufmerksamkeit, den Gedanken und Gefühlen, wird eine vollständige Präsenz oder ein lebendig Sein beschrieben. Michalak u.a. beschreibt es auch als *'erhöhte Wahrnehmung'* und „[...] Wachheit gegenüber dem sich ständig änderndem Strom von Gedanken, Gefühlen und Empfindungen [...]“ (ebd. 2012: 7).
2. Die zweite Komponente wird bezeichnet als *'Orientation to Experience'*, eine Orientierung auf den erlebten Moment mit einer gewissen Haltung der Offenheit, der Neugierde und der Akzeptanz (vgl. Bishop u. a. 2004: 233). Jeder Gedanke, jedes Gefühl oder Wahrnehmung wird beachtet und akzeptiert. Dieser Ablauf ähnelt der nicht urteilenden Haltung von Kabat-Zinn, bei der äußere und innere Einflüsse und Erlebnisse einfach beachtet und zugelassen werden.

Es ist zu erkennen, dass sich beide Konzepte im Kern sehr ähnlich sind und gleiche Merkmale aufweisen. Diese beiden Konzepte geben eine Grundkenntnis von Achtsamkeit wieder, auf die sich im Folgenden Bezug genommen wird.

3.2 Definition des Autopilotenmodus

Dieser Abschnitt beschreibt die „Autopilot“-Funktion und widmet sich der Abwesenheit von Achtsamkeit der sogenannten Unachtsamkeit. Die Beschreibung und das Verständnis dieser Funktion ist wichtig, um die Problematik der fehlenden Achtsamkeit aufzuzeigen. Dieser Autopilotenmodus beschreibt Kabat-Zinn als einen automatischen Funktionsmodus der in dem Menschen inne wohnt, indem ein Individuum wichtige Erlebnisse oder Teile dessen in seinem Leben außer Acht lässt, ignoriert, vernachlässigt oder geringschätzt (vgl. Kabat-Zinn 2013: 51). Der Mensch befindet sich nicht immer im vollen Bewusstseinsleben und steht im Alltag nicht immer im lebendigen Kontakt mit dem gegenwärtigen Moment. Er tendiert dazu, bestimmte Handlungen nur halbbewusst durchzuführen und zu erleben. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 6) Dabei passiert es, dass nicht jeder Gedanke, jedes Gefühl oder Motiv beachtet, gewürdigt und dabei anerkannt und aufgenommen wird (vgl. Brown und Ryan 2003: 823). Diese halbbewusste oder unbewusste Aktionsabfolge verläuft, wie als wäre sinnbildlich einer am Steuerrad des Lebens, welches einem Autopiloten gleichzusetzten, ist. Der Körper kann mit einer bestimmten Tätigkeit, wie z.B. Treppensteigen beschäftigt sein und dabei sind die Gedanken bei der späteren Aufgabe bei der Arbeit. Dieser Zustand ist eine geistige Abwesenheit und die volle Konzentration ist nicht beim Treppensteigen, weil diese Aufgabe nicht der vollen Achtsamkeit bedarf. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 6) Dieser Modus ist gewissermaßen ein Befinden, indem eine unmittelbare Umsetzung und Aktion auf innere und äußere Einflüsse aus einem Automatismus heraus erfolgt. Dieser Automatismus ist eine Art mechanische Abhandlung von Tätigkeiten, bei der die Gedanken und Gefühle oft nachsinnen in Erinnerungen oder bei Plänen in der Zukunft sind. Interessant ist, dass die Gedanken schneller abschweifen können, wenn Langeweile oder unangenehme Situationen und Empfindungen einsetzen. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 19)

„Im Gegensatz dazu meint Achtsamkeit, Geist und Körper in der Gegenwart ‚zusammen zu führen‘, also beispielsweise beim Treppensteigen ‚ganz in der Situation sein‘ (bewusste Wahrnehmung des Körpers und der äußeren Situation).“ (Michalak u. a. 2012: 6) Kabat-Zinn macht in seinem Buch „Gesund durch Meditation“ immer wieder deutlich, dass viele Menschen aus diesem Autopilotenmodus heraus handeln und sich in diesem befinden

(vgl. ebd. 2013: 51 ff.). Für Außenstehende kann es so wirken, als wenn Personen durch unkonzentrierte und abwesende Gedanken nicht ganz im Hier-und-Jetzt sind (vgl. Frey 2016: 22). Dies könnte auf den Schulalltag übertragen werden, indem zu beobachten ist, wie SchülerInnen gedanklich abschweifen und dem Unterricht nicht folgen oder unkonzentriert bei Schulaufgaben sind.

Kabat-Zinn bemerkt, dass viele Menschen, dadurch, dass sie nicht in dieser Achtsamkeit leben, nicht so gut auf ihren Körper achten. Sie vernachlässigen dabei wichtige Signale, die der Körper sendet. Dabei können gesundheitliche Schäden entstehen, wenn z.B. in stressigen Phasen des Lebens keine Auszeiten genommen werden und Ruhepausen nicht mehr eintreten. Es kann zu Muskelverspannungen und Depressionen führen. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 52) Die „Autopiloten“-Funktion kann zwar für eine kurze Dauer ressourcenschonend sein, aber bei einer ständig im Autopilotenmodus lebenden Person, kann es sogar einen negativen Einfluss auf spätere Handlungen und Leistungen haben. Zum Beispiel birgt der Autopilotenmodus die Gefahr, dass Bruchstücke negativen Denkens nicht bewusst beobachtet werden und folglich auch keine bewusste Reaktion darauf erfolgen kann, so können sich Gefühle von Traurigkeit einstellen, negative Gedanken verstärkt werden und eine Depression verursachen. (Vgl. Heidenreich und Michalak 2009: 219) Das folgende Zitat beschreibt, wie Achtsamkeit diesem Automatismus (hier genannt als Eigendynamik) entgegenwirken kann und welche Wirkung das Durchbrechen des Autopilotenmodus hat:

„Zwei Dinge geschehen, wenn wir innehalten. Zuerst stoppen wir. Wir stoppen nicht nur Sprechen, unseren inneren Wortschwall, wir stoppen auch die Eigendynamik unserer konditionierten Tendenzen. Hinterfragen der Gewohnheiten ist ein enormer Schritt. Indem wir mitten in der Reaktion innehalten und emotionalen Gewohnheiten kein Futter geben, entziehen wir den alten Mustern ihre Energie.“ (Kramer 2009: 162)

3.3 Anwendung der Achtsamkeit in der Praxis

In vielen Achtsamkeitslehren wird verdeutlicht, dass mit der Achtsamkeit ein möglichst täglicher Übungsprozess einhergeht. Achtsamkeit kann durch ein regelmäßiges Trainieren sukzessiv kultiviert und verbessert werden, damit ist diese Kompetenz in ihrer Qualität von den regelmäßigen Übungen abhängig. In den MBSR Kursen (Erklärung siehe 3.1) von Kabat-Zinn wird besonders am Anfang viel Disziplin und Mitarbeit von den Teilnehmenden gefordert.

Dies kann am Anfang des Kurses als stressig empfunden werden, da zudem grundlegende Gedankenmuster neu von sich kreiert werden. (Vgl. Kabat-Zinn 2016: 9) Es gibt eine Vielzahl von Übungseinheiten, die für jegliche Form einer Aktivität angewendet werden, kann. Dies kann z.B. bei einer Routinetätigkeit im Alltag geschehen, die wahrgenommen wird, bewusst und vollkommen achtsam ausgeführt wird (dies zählt zu den sog. informellen Übungen). Übungen wie Meditation im Sitzen, Gehen oder beim sog. Body-Scan (nachfühlen seines Körpers) werden oft 30-45 Minuten am Tag ausgeführt (zählen zu den formelleren Übungen) und können eine erhebliche Veränderung im gewohnten Lebensstil sein. (Vgl. Kabat-Zinn 2016: 9) Achtsamkeit kann durch das Nachlassen der Trainingseinheiten wieder geringer werden und abnehmen (vgl. Zarbock u. a. 2012: 19 f.). Wie bereits erwähnt, soll es sogar eine innere Haltung widerspiegeln (siehe 3.1).

Der Grund für das regelmäßige Üben von Achtsamkeit liegt in der Feststellung, dass es schwer ist, die Aufmerksamkeit zu lenken und Konzentration auf etwas bestimmtes zu richten (vgl. Knuf und Hammer 2013: 32). In der Achtsamkeit geht es darum, die Aufmerksamkeit immer wieder auf den gegenwärtigen Moment aufrechtzuerhalten. Am Anfang ist es hilfreich mit kleinen Übungen anzufangen, die durchführbar sind und die in einem geschützten Rahmen stattfinden (ein ungestörter Ort). Daraus kann selber eine Steigerung der Übungen hervorgehen, nach dem eigenen Tempo und Wohlfühlmodus. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 36 ff.) Ein Ziel hierbei ist, das „Einüben von bewusstem Ausrichten der Aufmerksamkeit und bewusstem Lösen der Aufmerksamkeit“ (ebd.: 36). Des Weiteren wird ein besserer Umgang mit den Gedankenwanderungen erzielt. Teilnehmende der Achtsamkeitsübungen lernen „[...] anders mit Langeweile, Irritation und innerer Impulsivität umzugehen“ (ebd.: 37). In dem allen kommt zum Ausdruck, dass jeder Moment mit einer vollkommenen Präsenz wahrgenommen und realisiert werden sollte. Wie die genauen Wirkfaktoren in diesem Konzept und in diesen Übungen aussehen, wird nach dem nächsten Kapitel beschrieben. Zuerst folgt eine nähere Betrachtung der Achtsamkeit im Zusammenhang der Pädagogik und im Kontext der Schule.

3.4 Achtsamkeit als Bestandteil in der Pädagogik

In diesem Kapitel wird ein besonderes Augenmerk auf die Achtsamkeit in Bezug auf die Pädagogik gelegt, da es von großer Wichtigkeit ist, wie in diesem Bezugsrahmen mit dem Achtsamkeitskonzept umgegangen wird und wie diese in Schulen anzuwenden ist.

In einigen Schulen national und international wird bereits Achtsamkeit in den Schulalltag mit eingebunden. Die USA sind hier Vorreiter, aber auch in Holland, England, Österreich, Australien und in Deutschland wird an Schulen damit gearbeitet. (Vgl. Zechner 2019: o. S.) Lehrpersonal versuchen Kindern und Jugendlichen Zeit zu geben, ihre Aufmerksamkeit auf das Innere zu richten und damit sich selbst beim Lernen genauer kennenzulernen. Während des Unterrichts fließen Übungen in Form von Körperbewusstsein, Bewegung (z.B. achtsames Stretchen), Atemübungen, etc. zur Stressreduzierung mit in die Klasse ein. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 294) Kinder und Jugendliche bereits in der Schule ohne Zwang und Manipulation bewusst zu machen, in einer Haltung der Achtsamkeit zu leben und Zugang zur inneren Ruhe zu finden (durch das Erleben von Stille) kann sehr förderlich sein, um einen Ausgleich zu den vielen Außeneinflüssen, Reizen und intensiven Stimulationen in einer Schule zu schaffen. (Vgl. ebd.: 295)

Achtsamkeit in der Pädagogik, kann durch das Sensibilisieren von achtsamen Zuständen zustande kommen (vgl. Frey 2016: 21). Achtsamkeit verhilft zu einem ganzheitlichen Lernen und schließt räumliche Erfahrungen, Wege in die Ruhe, Zugang zu neuen Handlungsmöglichkeiten und Umgang und Gesittung mit ein (vgl. Knauth und Roloff 2019: o. S.). Durch die frühe Schulung von Achtsamkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I, können so bestimmte Prozesse der Offenheit, des Entdeckungstrieb, des Perspektivwechsel und der Ambiguität intensiver kultiviert werden (vgl. Frey 2016: 21).

Offenheit kann Kindern und Jugendlichen helfen, offen für Informationen, Emotionen und ein bewusstes Erleben der Gegenwart zu sein. Durch diese Offenheit kann der Entdeckungstrieb der Kinder und Jugendlichen unterstützt werden. Dabei können sie lernen, dass sich beim Entdecken immer etwas Wertvolles finden lässt. Wichtig ist, den Kindern und Jugendlichen die Zeit dafür zu geben. Diese können dann lernen, vielleicht Gewohntes von einer anderen Perspektiven zu sehen, welches verhilft Kreativität und Flexibilität zu aktivieren. (Vgl. Frey 2016: 21) Dabei können auch Perspektivwechsel entstehen, wenn z.B. SchülerInnen herausgefordert

sind andere Rollen einzunehmen oder Gegenstände von anderen Blickwinkeln zu sehen, z.B. beim Lesen von Romanen oder bei der Betrachtung eines Kunstwerkes. Dies lässt Kinder und Jugendliche über die Grenzen ihres egozentrierten Selbst hinausschauen und fördert Empathie und ein umfassenderes Weltbild. Diese Methode hilft Kindern und Jugendlichen besser zu lernen und das Gelernte zu behalten. (Vgl. Ritchhart und Perkins 2000: 45) Ambiguität (Doppeldeutigkeit, Uneindeutigkeit), die ebenfalls durch Achtsamkeit gepflegt werden kann, kann helfen, gewissen Umstände nicht als gegeben und fest anzusehen sondern als etwas bewegliches, das sich ändern kann. Dies kann helfen, in einer uneindeutigen Situation eine Sinnhaftigkeit zu finden. Damit lernen SchülerInnen nicht nur zu memorieren, sondern sind aktiv eingebunden in einem Lösungsfindungsprozess und können darin Abstraktionen bilden und verschiedene Deutungen erkennen. (Vgl. Frey 2016: 21)

Lehrpersonal oder auch Schulsozialarbeitende können im Unterricht und in Beratungssituationen bereits kurze kleine Übungen einfließen lassen, die die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen im Alltag verbessert oder helfen kann zur Ruhe und Erholung zu kommen. (Vgl. Frey 2016: 21) Frau Dr. Kaltwasser ist der Meinung, wenn noch mehr das große Potential der Achtsamkeit in der Pädagogik entdeckt werden würde, dann kann darin gemeinsam mit den SchülerInnen der Körper und Geist in seiner komplexen Zusammengehörigkeit und Einheit erkundet werden. Dadurch kann eine Bildung der Selbstbestimmung und Ermutigung zum ethischen Handeln entstehen. (Vgl. ebd. 2019: o. S.)

Achtsamkeit als Wert

In der Pädagogik wird es immer bedeutender, sich mit Achtsamkeit als einen grundlegenden Wertebestand auseinander zu setzen, da in den letzten Jahren das Bedürfnis nach innerer Ruhe in einer schnelllebigen Zeit immer größer geworden ist. „Achtsamkeit wirkt wie eine Gegenentwicklung zu den gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte: dynamische, volatile Arbeitswelten, steigender Leistungsdruck, Multitasking und Selbstoptimierung versus innehalten, beobachten und nichtreagieren“ (Frey 2016: 21). Diese Aussage lässt hinterfragen, ob sich die Gesellschaft nach einem bestimmten Wert der Achtsamkeit sehnt und das Achtsamkeitskonzept nicht nur als eine reine Trendbewegung gesehen werden könnte.

Die Schule gilt als eine gewisse Vorbereitung für die Arbeitswelt, die darauffolgt und soll Kinder und Jugendliche fit machen für ihre eigenen Lebensumstände. In der späteren Arbeitswelt kann durch Stressbelastungen Burnout und/oder Erschöpfungserscheinungen entstehen (vgl. Kaluza 2018: 41). Wie oben bereits erwähnt, leiden die Menschen im Alltag unter wirklichen Stresserscheinungen und oft werden geeignete Stressbewältigungsstrategien nicht angewendet oder es besteht ein starkes Ungleichgewicht zwischen Stress und Erholungsphasen von diesem (vgl. Kapitel über Stresstheorie). Mit wirksamen Werten, die eine Person individuell definiert, kann sich diese eine subjektive Ordnung und Struktur in ihrem eigenen Leben verschaffen und sich somit in der komplexen Wirklichkeit an einem Leitbild orientieren. (Vgl. Standop 2005: 13 ff.) Dieser Punkt kann besonders für Kinder und Jugendliche von großer Wichtigkeit sein. Gewisse Werte können ihnen Orientierung, Halt und Zuversicht in der Erziehung und Bildung geben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Annahme, dass Achtsamkeit stark mit der emotionalen Intelligenz eines Individuums zusammenhängen soll (vgl. Brown und Ryan 2003: 822). Emotionale Intelligenz lässt sich als eine wahrgenommene Klarheit über den eigenen Gefühlszustand beschreiben. Emotionale Intelligenz kann angesehen werden als eine Reihe von nichtkognitiven Fähigkeiten und Eigenschaften, mit denen schwierige Umweltumstände und Stresssituationen erfolgreich bewältigt werden können. (Vgl. Bar-On 1997: 14) Dies wird als einer der wichtigsten Eigenschaften und Wesensanlagen eines Menschen beschrieben, denn wer als achtsam gilt, kann innere emotionale Sinnesarten und Beschaffenheiten bewusst wahrnehmen und in Kongruenz mit diesen agieren (vgl. Frey 2016: 22). Diese Form der Intelligenz kann zu einer besseren Selbstwahrnehmung führen, kann Emotionen besser regulieren und diese in den Dienst eines Ziels stellen. Sie kann Empathie und Mitgefühl fördern und hilft im Umgang mit Beziehung (vgl. Goleman 1996: 65 f.).

3.5 Wirkmechanismen der Achtsamkeit

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Wirkung, dem Erfolg und der Effektivität von Achtsamkeit. Denn bereits in der Neurowissenschaft konnte anhand eines Ressourcenprojektes mit 300 Probanden über einen Zeitraum von 11 Monaten (Max-Planck-Institut für Kognition- und

Neurowissenschaften in Leipzig) belegt werden, dass bei einer kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis nachweisliche positive Effekte im Gehirn erzielt werden. Mithilfe eines Hirnscanners konnte entdeckt werden, dass sich dadurch die Struktur des Gehirns verändert und höhere Funktionalität und Aktivierungen bei Aufgaben stattfindet. Es kommt zu Veränderungen, wie z.B. Emotionsregulation, Stressreduktion, verbesserte Aufmerksamkeitssteuerung, etc. Bei Kindern wird vermutet, dass es zu schnelleren Veränderungen kommt und sie noch schneller lernen. (Vgl. Krug-Metzinger 2017: o. S.) Achtsamkeit gehört zu den Personalen Kompetenzen, die die Selbstregulation fördert, dies umfasst auch den mentalen Umgang mit Emotionen (Emotionsregulation). Des Weiteren wird die Impulskontrolle gestärkt und durch Achtsamkeit wird mehr Raum zu einer Reaktion geschaffen, welche die Selbstdisziplin fördert, Wünsche zur kurzfristigen Befriedigung erfüllen zu müssen nicht sofort nachzugehen. Als Drittes ist noch die Selbstwirksamkeit zu erwähnen, die durch Achtsamkeit mehr gefestigt wird, damit ist die Kompetenz, intentional zu wirken und zu handeln gemeint. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.)

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit den Effekten und Mechanismen, die das Achtsamkeitskonzept beim Menschen auslöst und bewirkt. Es soll eine Antwort geben auf die Frage, inwieweit dieses Konzept für die Anwendenden hilfreich sein kann. Zudem besteht ein besonderes Interesse an der Bedeutung im Schulkontext. Es ist zu erwähnen, dass bei der Recherche auffiel, dass in der Anwendung der Achtsamkeit verschiedene Wirkmechanismen beschrieben und dokumentiert werden. Schon Shapiro und Carlson erwähnten 2011, dass die Forschung des Achtsamkeitskonzepts noch weitere empirische Forschungen benötige (vgl. ebd.: 165). Knuf und Hammer stellten in ihrem Buch 2013 sieben Wirkfaktoren vor, die sich alle miteinander bedingen und wechselseitig positiv verstärken. Diese Faktoren sind Abläufe, bei denen bestimmte Effekte auf die körperliche und seelische Gesundheit und auf das allgemeine Wohlbefinden wirken. Die vier zentralen Wirkfaktoren sind:

- Bewusste Aufmerksamkeitslenkung
- Metakognitive Kompetenz
- Akzeptanz und Offenheit
- Selbstfürsorge

(Vgl. Knuf und Hammer 2013: 41 f.; vgl. Altner 2012: 19 ff.)

Auf diese Mechanismen beziehen sich auch weitere achtsamkeitsorientierte Verfahren laut Knuf und Hammer (vgl. 2013: 30). Diese Wirkfaktoren sollen verdeutlichen, dass die Anwendung von kontinuierlicher Achtsamkeitspraxis (hier spielt es keine Rolle, ob gesunde oder erkrankte Menschen diese anwenden) gesunde, heilsame und positive Auswirkungen auf die Lebensführung haben (vgl. ebd.: 43). Wie das explizit aussieht, wird in den nachstehenden Abschnitten näher erklärt.

3.5.1 Bewusste Aufmerksamkeitslenkung

Die aktive und bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit, ist das Fundament in Achtsamkeitsübungen und im gesamten Konzept. Von diesem Fundament resultieren weitere Wirkfaktoren und verhalten sich reziprok miteinander. Sich im Modus dieser Aufmerksamkeitslenkung zu befinden setzt voraus, diesen Modus zu üben, da wie im oberen Teil bereits beschrieben wurde, der Mensch sich häufig im Autopilotenmodus befindet und eine langanhaltende Aufmerksamkeit auf eine Sache schwer beibehält. Im Alltagsbewusstsein ist das Verhalten durch individuelle Gewohnheiten bestimmt und läuft in einem automatisierenden Prozess ab. Durch das aufmerksame Beobachten und Wahrnehmen, kann dieser mechanische Ablauf durchbrochen werden und sich auf das fokussieren, was in der Gegenwart passiert. Es können automatisch ablaufende Gewohnheiten Stück für Stück gebrochen werden. Zudem kann mit diesem Vorgang Parallelaktivitäten und Multitasking beendet werden und Körper und Geist verbinden (ein erlebter Seinszustand setzt ein). Dieser Vorgang kann Stress und eine Daueranspannung im Körper und Geist lösen. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 31) Durch das Schulen der Aufmerksamkeit, wird erreicht, dass die Aufmerksamkeit bewusst auf etwas gelenkt wird. Das bedeutet, diese gewollt zu steuern, sie zu konzentrieren und auf etwas genau zu fokussieren, ohne sich dabei stark ablenken zu lassen. (Vgl. Weiss und Harrer 2010: 16)

3.5.2 Metakognitive Fähigkeit

In der Schulung der Achtsamkeit kann eine reflektierende Metaperspektive erreicht werden, in der eine Rolle des Beobachters eingenommen wird. Oft werden Beobachtung von anderen Gedanken und Vorstellung überlagert, aber in der Perspektive der Metaebene kann der oder die Denkende seine oder ihre eigenen Gedanken beobachten und sich diesen bewusst

werden. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 33) Kabat-Zinn machte die Beobachtung bei den Teilnehmenden des MBSR-Programms, dass diese lernten sich nicht über ihre Gedanken zu identifizieren und selber entschieden, welchen Bedeutungen sie ihren Gedanken beimessen (vgl. Kabat-Zinn 2013: 104). Im Alltag kann es öfters zu einer Gedankenverlorenheit kommen, aber durch Achtsamkeit kann erlernt werden, nicht jedem Gefühl und Gedanken nachzugehen. Gedanken können losgelassen werden und Gedanken können wieder auf positive Gedanken gerichtet werden. (Vgl. ebd.; vgl. Knuf und Hammer 2013: 33) „Eine selbst beobachtende Position wird so erfahrbar, von der aus das eigene kognitive-emotionale Geschehen und die daraus resultierenden Handlungsimpulse wahrgenommen werden“ (ebd.). Wenn also Panik oder Ängste in einer Person aufsteigen, vergrößert sich der Druck des Handlungsimpulses (vgl. ebd.). Durch die metakognitive Fähigkeit, die durch bestimmte Übungen der Achtsamkeit entsteht, kann eine gewisse Distanz zum Denkprozess entstehen. Dieser Vorgang kann als ein Unterstützungsmedium dienen, aus hinderlichen, negativen und dysfunktionalen Gedanken-Grübeln, Kognitionen und Verhaltensmustern zu treten und im lebendigen Kontakt der Gegenwart zu sein. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 20) Wandernde Gedankengänge eines Individuums, Aufschaukelungsprozesse, die zu starkem Grübeln und sich Sorgen machen führen, können zu einem großen Unwohl- und Unglücklichsein führen (vgl. Killingsworth und Gilbert 2010: 1; vgl. Michalak u.a. 2012: 20). Viele Menschen mit Depressionen sprechen von solchen kreisenden, oft selbstzerstörerischen Gedanken in denen sie ihren eigenen Wert mindern (vgl. Knuf und Hammer 2013: 31). Mithilfe der Achtsamkeit können solche dysfunktionalen Angewohnheiten erkannt und verändert werden.

3.5.3 Akzeptanz

Die Akzeptanz ist ein weiterer wichtiger Wirkungsfaktor und Übungselement in der Achtsamkeit. Akzeptanz bedeute hierin gewisse innere und äußere Umstände anzunehmen und diese nicht zu bewerten oder zu beurteilen. Es soll ein einfaches Wahrnehmen der gegenwärtigen Situation geschehen (vgl. Knuf und Hammer 2013: 35). Hayes versteht Akzeptanz als einen „[...] aktiven Prozess, sich auf die Komplexität der eigenen emotionalen Reaktionen einzulassen und sie manchmal sogar zu verstärken, um geistige Offenheit, Lernen und Mitgefühl für sich selbst und andere zu fördern“ (Hayes u. a. 2014: 42). Dieses einfache Akzeptieren, erweist sich als einen sehr schwer zu erlernenden Prozess, denn die Annahme von Verlusten,

Schmerzen oder Ähnliches kann für viele eine große Herausforderung darstellen, die oft ohne fremde Unterstützung schwer zu bewältigen ist. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 35) Dennoch kann aus diesem Akzeptieren eine heilsame Wirkung hervorgehen. Oft geht zwar mit dem Auseinandersetzen und Akzeptieren mit Schmerz und Leid eine Verstärkung dessen hervor, aber nach einer gewissen Zeit der Achtsamkeitsübung nehmen Menschen wahr, dass die Gedanken, Gefühle und Bewertungen mehr Leid mit sich bringen als das Schmerzempfinden selbst. Sie können besser loslassen und hören was ihnen im Körper und Geist guttut. (Vgl. Altner 2012: 19)

Bei dem Vorgang des Nicht-Bewertens in der Abfolge von Akzeptanz, soll es in erster Linie darum gehen, nicht voreilig, das eigene Ego (den Ich-Bezug) voranzustellen und persönlich eingenommen zu werden. Sondern es soll um das Erleben gehen und um das Bewertungsfreie wahrnehmen (vgl. Zarbock u. a. 2012: 31). Es geht darum einmal „[...] das Urteil über Mögen oder Nichtmögen zurückzustellen und möglichst unvoreingenommen all das akzeptierend sein zu lassen [...]“ (Altner 2012: 21) was um einen herum und in einem abläuft. Dieser Vorgang ähnelt dem Gegenwartzustandes im-Moment-Sein eines Kindes (vgl. ebd.). Pr. Altner verdeutlicht es mit den Jesusworten „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen“ (Matth.18,3) Er möchte damit die heilende Wirkung des kindlichen im-Moment-Sein und Unvoreingenommenheit verdeutlichen und damit die achtsame Gegenwärtigkeit verständlich machen (vgl. Altner 2012: 21). Das menschliche Gehirn ist sehr viel mit dem etikettieren und kategorisieren von Gegebenheiten beschäftigt. Es geht bei der Akzeptanz auch nicht um Resignation von Gedanken und Gegebenheiten, einer passiven Haltung oder um das einfache Hinnehmen von Zuständen. Es soll eine Bereitschaft entstehen, die Umstände so zu akzeptieren wie sie sind. „Ein klarer, von Wünschen, Ängsten und vorgefassten Meinungen ungetrübter Blick ist weit eher in der Lage, die wirklichen Anforderungen einer Situation zu erkennen und bildet damit die Grundlage für einsichtiges und entschlossenes Handeln“ (Kabat-Zinn 2013: 68). In Achtsamkeitsübungen wird das Akzeptieren von Momenten in ihrem Zustand von Sosein geübt, in denen keine erinnerten, erfundenen, künstlich erdachten Prägungen oder Meinungen auf den Moment geheftet werden, sondern nur das wirkliche im jetzigen Moment verspürte Empfinden wahrgenommen werden soll. (Vgl. ebd.)

3.5.4 Selbstfürsorge und Empathie

Die letzten aber durchaus sehr nennenswerten Wirkfaktoren, die noch in diesem Zusammenhang erwähnt werden sollten, sind Selbstfürsorge oder auch anders ausgedrückt Selbstmitgefühl und Empathie. Kabat-Zinn ist der Meinung, es gehe bei Selbstfürsorge um das Vertrauen zu sich selbst und zu seinen eigenen Gefühlen. Es ist wichtig auf diese zu hören und sie zu respektieren und zu achten, wodurch der Selbstwert wertgeschätzt und nicht gemindert wird. Durch das Wahrnehmen von Gefühlen und nicht durch Verleugnen oder Wegdrücken dieser, kann ein Mensch besser auf sein Inneres achtgeben und daraus Entscheidungen treffen. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 64 f.) „Es ist nicht möglich jemand anderes zu werden, wohl aber, immer mehr und vollkommener man selbst“ (ebd.). Selbstmitgefühl kann zwischen all den negativen und positiven Bewertungen und der selbstkritischen Haltung zu sich selbst ein sehr beruhigender Zustand sein. Es fördert Optimismus und innere und äußere Heiterkeit. (Vgl. Neff und Kretschmar 2012: 26) Neff erkennt in Selbstmitgefühl eine selbstbezogene Freundlichkeit, eine verbundene Humanität (sich in Verbindung mit anderen Menschen sehen) und das gleichwertige Wahrnehmen von Gefühlen und damit keine Ignoranz zu Schmerz oder anderen Gefühlen (vgl. ebd.: 59). Es ist nicht gleichzusetzen mit Selbstwertgefühl, indem vielmehr eine Bewertung stattfindet, wenn das eigene Selbst etwas gut oder schlecht gemacht hat, Erfolg oder nicht Erfolg hatte. Das Selbstwertgefühl geht oft einher mit dem Vergleichen anderer. Die besondere Selbstzuwendung, die in der Achtsamkeit kultiviert werden soll, tritt dem selbstkritischen und selbstbeurteilenden Wesen des Menschen entgegen. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 39)

Durch Achtsamkeitsübungen kann erlernt werden, mehr Verantwortung für das Selbstsein zu übernehmen. Und durch das gewonnene Vertrauen zu sich selbst, fällt es leichter Mitmenschen besser zu vertrauen, diesen mit Mitgefühl in gewissen Umständen zu begegnen, Empathie zu entwickeln für jemanden anderen und das wesenhafte Gute in der anderen Person zu erkennen. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 39) Denn schon Jesus sagte in der Bibel „[...] liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ (Lukas 10, 27b) Die daraus hervorgehende Grundhaltung der Solidarität lässt sich in vielen Religionen (Islam, Buddhismus, etc.) finden (vgl. Frühbauer 2007: 113 & 118). Das impliziert, dass aus der Liebe zu sich selbst eine Liebe zu Anderen wächst. Achtsamkeit kann dabei helfen, unvoreingenommen andere wahrzunehmen und anzunehmen, diese zu achten und wertzuschätzen. Im Alltag passiert es öfters, dass

der Mensch andere Mitmenschen und Nahestehende nach bekannten Mustern und Maßen bewertet und verurteilt. Eine Offenheit zu sich und anderen kann das Mitgefühl darin stärken. (Vgl. Altner 2012: 27) Die Kultivierung von Selbstfürsorge kann die Alarmreaktion bremsen, Ängste und Depressionen reduzieren und lässt einen schneller auf den eigenen Körper reagieren und das was in einer Situation wirklich gebraucht und wahrgenommen wird erkennen (vgl. Knuf und Hammer 2013: 39).

4 Achtsamkeit zur Stressbewältigung bei SchülerInnen

Dieser Abschnitt handelt davon, die bereits erfassten Inhalte zusammen zu führen. Kapitel 2.3 hat bereits spezifische Stressoren der SchülerInnen in Bezug auf die Schule aufgezeigt und in Kapitel 2.4 wurden die daraus entstehenden Folgen und Auswirkungen, auch in Korrelation mit der Stresstheorie von Richard S. Lazarus von Kapitel 2.2, näher konkretisiert.

Die Forschungsfrage, der Wirksamkeit und des Einflusses von Achtsamkeit auf die Schulstressoren bei den SchülerInnen in der Sekundarstufe I und wie die Umsetzung des Konzeptes zur Stressreduktion aussieht soll im Weiteren näher erläutert werden. Damit diese Frage beantwortet werden kann, soll der Inhalt des nachfolgenden Abschnittes aufzeigen, wie Achtsamkeit bei Stressreaktionen helfen kann, welche Effekte sich bei Anwendung des Konzeptes ergeben und wie diese in Schulen dafür eingesetzt werden kann. Im Weiteren soll ein Transfer des Achtsamkeitskonzeptes (die im dritten Abschnitt ausgearbeitet wurde), auf die erforschten Schulstressoren der SchülerInnen erfolgen. In diesem Zusammenhang soll die Werthaltung, die aus dem Konzept resultiert, und die Wirkfaktoren von Achtsamkeit auf die Stressoren Schulleistungen, aggressive Interaktionen und Medienkonsum angewandt werden.

Für eine praktische Konkretisierung des Konzeptes und damit ein besseres Bild der Achtsamkeitsanwendung in Schulen kreiert wird, werden hierfür Beispielanwendungen und Achtsamkeitspraktiken in Schulen dargestellt, die bereits mit dem Konzept arbeiten. Zudem werden drei Beispielübungen für den Klassenunterricht oder für die Anwendung auf Gruppenarbeit mit angefügt. Damit soll ein besseres Verständnis entwickelt werden, wie dieses Konzept im Schulalltag angewendet wird und praktisch aussehen könnte. Als letzten Punkt in diesem Abschnitt soll eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Konzept erfolgen und welche Risiken das Konzept mit sich bringt.

4.1 Achtsamkeit als Hilfe bei Stressreaktionen

Im zweiten Kapitel wurde erklärt, wie Stress auf den Körper einwirkt und wie dieser jederzeit inneren und äußeren Stressoren ausgesetzt sein kann. Diese Stressoren können eine Welle von Emotionen und bestimmten Verhaltensweisen in Bewegung setzen, welches zu einer sog. Stressreaktion führt. Im Stressreaktionszyklus eines Menschen, wird bei bestimmten Stressoren mit einer akuten Übererregung (erhöhter Blutdruck etc.), mit Unterdrückung der Stressreaktionen (Verdrängung oder Vermeidung) reagiert und es kommt damit zu einer Fehlsteuerung von Stress. Achtsamkeit kann hierbei ein gesunder Gegenvorschlag zur Stressreaktion sein und zu einem bewussten Umgang mit Stress führen. Bei einer Stressreaktion wurde beschrieben, dass diese unbewusst und automatisch abläuft. Sobald in einer stressauslösenden Situation bewusst wahrgenommen wird, was genau um einem herum geschieht, findet bereits eine Veränderung statt, indem der Autopilotenmodus ausgeschaltet wird. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 354 ff.)

Daraus resultiert, dass nicht zwangsläufig die Kampf-oder-Flucht-Reaktion oder das Gefühl von Ohnmacht erfolgen muss. Der Kampf-oder-Flucht-Mechanismus kann manchmal eine sehr verzerrte Perspektive einer Überreaktion sein. Der Mensch kann durch Achtsamkeit trainieren, sich im gegenwärtigen Moment bedacht umzuentscheiden und somit fähig zu sein, angemessen auf den Stress zu reagieren. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 354 ff.) „Im Augenblick achtsam zu sein ermöglicht es, eine Situation zu lenken und den Verlauf des Geschehens zu beeinflussen, wo man normalerweise impulsiv reagieren und im Zustand der Übererregung unzweckmäßige Bewältigungsversuche unternehmen würde“ (ebd.). Das Umschwenken von der unbewussten Reaktion in bewusstes Wahrnehmen kann dem Stress seine Kraft nehmen (vgl. ebd.).

Das Trainieren von Achtsamkeit, ermöglicht es zentriert zu bleiben und Stresspotentiale zu erkennen und damit Impulskontrolle zu erlangen. Darin kann eine Person dann auch Gefühle und Gedanken zulassen, im Wissen nicht von diesen überrollt zu werden. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 356) So wird ermöglicht, den Stress als das zu sehen, was er ist eine „[...] momentane Konstellation von Gedanken, Gefühlen und Empfindungen“ (ebd.). Es soll helfen, nicht von den Emotionen überrollt zu werden. Achtsamkeit kann in stressigen und schwierigen

Umständen inneres Gleichgewicht bewahren und durch das Üben der Metaperspektive kann ein größerer Sinn für Zusammenhänge in Umständen und in Problemen gesehen werden. (Vgl. ebd.: 360 f.) Dies kann helfen, positiver und optimistischer auf gewisse Umstände zu reagieren und sie nicht gleich mit Sorgen oder Stress zu behaften.

Da aber die Stressreaktionen oft im Unterbewusstsein ablaufen und es eine gewisse Zeit braucht die gestresste Situation zu verstehen, stellt sich nicht automatisch, durch einen einfachen Willensakt ein innerer Wechsel der Haltung ein (vgl. Kabat-Zinn 2013: 355 f.). Es braucht ein regelmäßiges Training und ein Verinnerlichen der Übungen.

„Die Fähigkeit zum achtsamen Umgang mit Stress wird jedes Mal trainiert, wenn wir Schmerzen, Unbehagen oder intensive Gefühle, die während der Meditation auftreten, einfach nur beobachten und als das nehmen, was sie sind, ohne auf sie zu reagieren“ (Kabat-Zinn 2013: 357).

Die Tendenz impulsiv zu reagieren, kann durch das Üben von Achtsamkeit auf eine andere Art und Weise beobachtet werden und im akuten Fall anders gehandhabt werden. Damit resultiert aus innerer Ruhe, Akzeptanz und Offenheit eine neue Einflussmöglichkeit und gibt eine neue Gestaltungsperspektive in stressauslösenden Situationen. (Vgl. ebd.) Denn Achtsamkeit lässt nicht den Stress und schwierige Probleme verschwinden, diese fühlen sich bei jedem Menschen gleich an, sondern hilft nur mit diesen besser umzugehen und nicht von diesen überwältigt zu werden. Es soll vielmehr darin helfen, alle auftretenden Phänomene zu beobachten und nicht gleich aktiv zu handeln. Darin können Fragen auftauchen, wie: Fühlt sich der Moment wirklich so schrecklich an oder gibt es mögliche Lösungen? Diese Haltung kann stressreduzierend und emotionsregulierend wirken. (Vgl. Rytz 2018: 112)

Eine Studie von Kabat-Zinn hat ergeben, dass besonders bei Menschen, die unter Angststörungen, Panikattacken und Depressionen leiden (die stark stressauslösend sein können), die Werte dieser Dimensionen zurückgegangen sind. Gewichtigkeit sowie Häufigkeit dieser stressauslösenden Symptome traten stark reduziert auf und bei einigen lösten sich diese komplett auf. Darüber hinaus bleiben die Lerneffekte oft von Dauer. (Vgl. Kabat-Zinn 2013: 444) Diese Werte sind ein sehr positives Ergebnis in der Achtsamkeitsforschung.

Bei bestimmten Stressoren kann die Person mit angemessenen Übungen sofort reagieren und sich so beruhigen und wieder zentrieren. Dies setzt jedoch immer voraus, dass die Achtsamkeitsübungen regelmäßig angewendet werden (vgl. Rytz 2018: 112). Hieraus lässt sich

schließen, dass Achtsamkeit als eine tatsächliche Hilfe für Stressreaktionen gelten kann und es ist verständlich, dass in Schulen überlegt wird, Achtsamkeit als eine Methode für die Stressbewältigung einzusetzen. Selbst die World Health Organisation (WHO) empfiehlt ein Training in Schulen für bestimmte Life-Skills, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit zu unterstützen. Dieses bestimmte Training beinhaltet Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, Fähigkeit zur Emotions- und Stressbewältigung, Problemlösefähigkeit und Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. (Vgl. SuchtPräventionsZentrum Hamburg o. J.: o. S.) Diese Life-Skills sind dem Achtsamkeitskonzept gleichzusetzen (vgl. Keuffer 2019: o. S.). Sie verhelfen zu einem inneren Gleichgewicht, um so dem anfälligen Stress zu begegnen. Wie diese Umsetzung genau auf den einzelnen Stressor aussehen kann, wird im weiteren Abschnitt erklärt.

4.2 Achtsamkeit angewandt auf die Stressoren

Im Folgenden wird das Konzept der Achtsamkeit mit den aufgezeigten Wirkfaktoren auf die bereits erwähnten Schulstressoren angewendet.

1. Stressor: Umgang mit Schulleistungen

Bei der Recherche war auffällig, dass der Umgang mit den Schulleistungen einer der größten Stressfaktoren ist. Hierunter zählt erzeugter Leistungsdruck von außen (Eltern, Gesellschaft, Lehrende und Mitarbeitenden), Prüfungsängste, eigene Erwartungshaltung und Hausaufgaben (siehe Kapitel 2.3.1 und 2.4).

Wie bereits ausgeführt in 3.4, kann das Erlernen von Achtsamkeit Kinder und Jugendliche unterstützen, ihre emotionale Intelligenz zu kultivieren und sich dadurch nicht nur auf ihre eigenen Leistungen zu beschränken. Sie fangen an zu sehen, wie viele andere Talente und Fähigkeiten in ihnen sind, mit denen sie ihre Zukunft gestalten können. Sie erlangen zudem neue Freude am Lernen. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 296) Wenn Kinder lernen, verschiedene Perspektiven anzunehmen, erlangen sie zusätzlich neue Wege zu lernen, um sich mehr Wissen anzueignen. Dieses und die durch Achtsamkeitsübungen der Stille, angeeignete fokussierte Konzentration, kann zu einer besseren Leistungsfähigkeit verhelfen. Im Unterricht kann es schnell zu äußeren Ablenkungen und inneren Reizen kommen, zu denen die

Gedanken hinspringen können und Konzentration und Aufmerksamkeit auf den Lernstoff zerreißen können. Die SchülerInnen lernen durch Achtsamkeit sich nicht von jedem Gedanken mitreißen und bestimmen zu lassen. Ein Kind mit Hyperaktivität berichtet, wie er bis zu 10 Minuten in seinem Ort der Ruhe verweilen kann und sogar eine Übung anleiten kann. Er hat das Gefühl dadurch mehr in der Klasse akzeptiert zu werden. (Vgl. ebd.: 294 f.) Denn in den Übungen lernen die jungen Heranwachsenden einen gewissen Rückholvorgang, welcher im Gehirn bewirkt, dass die neuronalen Verbindungen gestärkt werden. Diesen Vorgang zu trainieren kann helfen, sich in bestimmten Situationen besser zu konzentrieren (wie z.B. in Klassenarbeiten). (Vgl. Krug-Metzinger 2017: o. S.)

Für Klassenarbeiten hilft des Weiteren die gewonnene Selbstsicherheit (siehe Wirkfaktor 3.5.4), SchülerInnen können fundierter in unsicheren Phasen oder ängstlichen Situationen handeln und besser einschätzen was ihnen guttut und wie sie ihren Stress regulieren können. Kinder und Jugendliche lernen so, ihren Ort der Ruhe zu kultivieren und einzufordern. Kinder berichten von einer entstehenden Entspannung und wie Achtsamkeit bei den Hausaufgaben hilft, bei auftretender Anspannung und bei Nervosität vor Prüfungen im Schulkontext. (Vgl. Greco u. a. 2011: 177 f.) Zudem können Lehrende und Mitarbeitende durch die Haltung der Achtsamkeit lernen, die Kinder und Jugendliche als Ganzes zu sehen, Körper, Geist und Seele als Einheit zu betrachten (siehe 3.1) und damit SchülerInnen nicht nur auf Leistungen zu beschränken. Durch diese uneingeschränkte Perspektive kann der Leistungsdruck seitens der Schule verringert werden und eine Entlastung für die SchülerInnen darstellen.

2. Stressor: Erfahrung von aggressiven Interaktionen in der Schule

Der zweite Stressor der aggressiven Interaktionen zwischen MitschülerInnen, bei der die DAK im Präventionsradar aufzeigte, dass ein Drittel der Schülerinnen bereits Mobbing Erfahrungen und ein Viertel Cybermobbing Erfahrungen erlebten (siehe 2.3.3) soll im Zusammenhang mit Achtsamkeit betrachtet werden. Kaltwasser spricht davon, wie SchülerInnen im Klassenkontext oft nicht wirklich miteinander agieren und kommunizieren. Sie sind oft auf ihre Freunde und Gruppen fokussiert und es kommt selten mit allen zu einem Austausch untereinander. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.) Im achtsamen Dialog (eine Form des aktiven Zuhörens, jeweils zwei SchülerInnen sitzen sich gegenüber und einer hört dem anderen aufmerksam zu,

ohne Fragen zu stellen oder zu unterbrechen) können Kinder und Jugendliche lernen, aufeinander zuzukommen, den anderen ohne Vorurteile wahrzunehmen und zu akzeptieren (vgl. Krug-Metzinger 2017: o. S.). Durch das Bewahren von Offenheit in Achtsamkeitsübungen, lernen die SchülerInnen nicht voreilig zu verurteilen, sondern lediglich zu unterscheiden. Wenn Kinder und Jugendliche andere MitschülerInnen nicht vorschnell verurteilen, können „Zwischenmenschliche-Mauern“ abgebaut werden. SchülerInnen berichten, wie ein besseres Klassenklima entsteht, es herrscht eine freundlichere Atmosphäre und es wird anders miteinander gesprochen. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.)

Darüber hinaus können SchülerInnen, die zu einem aggressiven Verhalten neigen, durch Achtsamkeit und das Erlangen der metakognitiven Kompetenz (siehe Wirkfaktoren 3.5.2) erlernen, ihre Handlungsimpulse zu regulieren. Damit sind sie im geringeren Maße emotional reaktiv und bleiben mehr bei sich, anstatt in ihrem Verhalten auszubrechen (vgl. Greco u. a. 2011: 177). Wie aufgezeigt, leiden Kinder und Jugendliche, die bereits Mobbing Erfahrungen und Ausgrenzungen erlebt haben, sehr oft unter diesen Erlebnissen. Denn besonders in Konflikten leidet der Mensch sehr unter Stress, negativen Gedanken und kommt ins Grübeln, welches auch depressive Züge annehmen kann. Oft verfällt der Mensch darin in den Autopilotenmodus und spult diese Gedanken rauf und runter. (Vgl. Knuf und Hammer 2013: 31) Mit Achtsamkeit können SchülerInnen lernen, diese Gedanken wahrzunehmen und loszulassen. Knuf und Hammer (2013) erklären wie durch den Wirkfaktor „Selbstfürsorge“ eine Minderung von ängstlichen, depressiven und schlechten Gedankengerüsten entstehen kann (vgl. ebd.: 38 f.).

Zudem können die SchülerInnen durch das unvoreingenommene Beobachten (siehe 3.5.2) neue Handlungsoptionen erlernen, welches in schwierigen Situationen, in Streitereien und Konflikten, ein Gefühl der Kontrolle geben kann. Dieser Prozess kann den wahrgenommenen Stress reduzieren. SchülerInnen lernen so nicht in Feindseligkeit auseinander zugehen und einander verbal zu beschimpfen, sondern sie können Probleme in einer fürsorglichen Art und Weise gemeinschaftlich lösen (vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 296). Ein Jugendlicher im Dokumentarfilm „Schule der Achtsamkeit“ von Krug-Metzinger (2017) berichtet, wie er sich besser in Stresssituationen regulieren kann und im Streit nicht gleich wütend werden braucht, sondern sich selbst Zeit gibt andere Wege zu finden, den Streit zu lösen.

3. Stressor: Medienkonsum

Der letzte Stressor auf den Achtsamkeit hin angewendet wird ist der bereits beschriebene Medienkonsum. Die Mediennutzung ist in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen, Kinder und Jugendliche haben einen viel größeren Zugang zu Medien bekommen. Es wurde ermittelt, dass Medien durch verschiedene Faktoren einen Einfluss auf das Stresslevel der SchülerInnen haben können (siehe 2.3.3).

Die SchülerInnen leben heutzutage in einer rasant veränderten Welt, in der sie viel von den schwierigen Lebenslagen in einer komplexen und manchmal wirren Welt mitbekommen. Sie reagieren auf die Stressoren der Welt, die sie in der großen Medienwelt wahrnehmen. (Vgl. Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 15 & 43) Kinder und Jugendliche können sich durch die neu erworbene Technik und den Zugang zur Medienwelt in eine andere Wirklichkeit versetzen, sie können dadurch Langeweile vertreiben, Informationen einholen und in all dem sehr leicht zu einem Ersatz für essentielle Kindheitserfahrungen und für zwischenmenschliche Begegnungen und Kommunikationen werden. Der Umgang mit dem Medienkonsum ist sicherlich fraglich, denn nicht alle Bilder von Gewalt, Horror Szenen, Computerspielen tun den jungen Heranwachsenden gut. Es ist wichtig, über die vorhandenen Einflussfaktoren aufzuklären und SchülerInnen zu einem ganzheitlichen Leben zu ermutigen, um Wirklichkeiten, die um sie herum sind, nicht auszublenden. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 239 ff.) Diese Bilder können auch Angst, Misstrauen und Unsicherheiten in den Kindern und Jugendlichen schüren. Mit der Haltung der Achtsamkeit kann ein positives Bild wiedergewonnen werden und sie können lernen, wie einseitig schlechte Nachrichten sein können, wie ein umfassendes Bild aussieht, wie z.B., dass auch in gewaltbereiten Wohnvierteln gute Menschen leben können. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 242) „Menschen, die sich bemühen, ganzheitlich zu leben, erhalten ihre innere Nahrung nicht durch Technologien, so intelligent und nützlich diese auch sein mögen, sondern durch die direkte seelische Zuwendung fühlender, menschlicher Wesen“ (ebd.: 239). Durch Achtsamkeit kann ein Gleichgewicht zu dieser schnelllebigen konfuse Welt, in der oft viele Negativmeldungen kursieren, geschaffen werden. Die SchülerInnen können lernen wie sie mit Chatnachrichten umgehen, wie sie ihre innere Ruhe davon nicht beeinflussen lassen und wie sie nicht auf jeden Reiz, der ihnen in den Medien geboten wird, nachgehen müssen. Zudem kann Achtsamkeit die Kreativität wieder anregen, denn oft bekommen die jungen Heranwachsenden durch die Medien bereits vor-

gefertigte Bilder vorgesetzt und sind nicht ambitioniert selber kreativ werden zu müssen (vgl. Kaltwasser 2019: o. S.).

Abschließend lässt sich erkennen, dass SchülerInnen mit Hilfe von Achtsamkeit lernen können, besser auf die Signale ihres Körpers zu hören und in Problem- und Stresssituationen besser auf Bewältigungsstrategien einzugehen und die nötigen regelmäßigen Erholungs- und Entspannungsphasen mit Achtsamkeitsübungen einzuhalten. (Vgl. Krug-Metzinger 2017: o. S.) Der gute Umgang mit Stress kann in der Schule bereits gezielt früh geschult werden, anhand formeller und informeller Einheiten und Übungen des Achtsamkeitstraining (siehe 3.3).

Zusätzlich zu diesen stressreduzierenden Faktoren, wurde in einem Projekt mit einer Durchführung eines acht-wöchigen MBSR Kurses mit Eltern und Kindern (vierte bis sechste Klasse) zusammen, bei den jungen Heranwachsenden positive Veränderungen in den Bereichen Aufmerksamkeit, Gemütslage und metakognitive Bereiche (Mitgefühl und Achtsamkeit) festgestellt (vgl. Greco u. a. 2011: 171 & 174). Hierin lassen sich konkrete Erfolge des Achtsamkeitskonzeptes aufweisen. In wieweit Achtsamkeitsverfahren in der Schule aussehen können, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

4.3 Darstellung von achtsamkeitsbasierten Verfahren in der Schule

Achtsamkeit hat sich in den letzten 20 Jahren immer mehr in der Pädagogik ausgebreitet und was 2005 noch sehr belächelt wurde, findet immer mehr Anklang in Schulen. Es gibt bereits viele schulinterne Projekte, wie z.B. acht-wöchige MBSR-Schulungen mit SchülerInnen, Trainingsprogramme oder Achtsamkeitsunterricht als ein Schulfach. In Utah, USA, an der Welby-Grundschule hat eine Lehrerin das Achtsamkeitskonzept in alle Fächer mit hineingeführt und den Kindern beigebracht, beim Lernen die gesamte Person miteinzubringen. Hierbei sind nicht nur kognitive Fähigkeiten gefragt, sondern Intuition, der Körper, sowie die Gefühle sind ebenso wichtig für eine sog. emotionale Intelligenz (siehe 3.4). Die Einbindung der ganzen Person kann wiederum mehr Enthusiasmus beim Lernen entwickeln. In ihrer Klasse wurde beobachtet, dass die Kinder eine höhere Kooperationsgemeinschaft mit anderen MitschülerInnen aufweisen, Konflikte wurden auf eine einfühlsame Art und Weise gemeinsam gelöst und es wurde Raum geschaffen, um über Gefühle zu sprechen. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 295 f.)

Es gibt bereits Forschungsnetzwerke für Achtsamkeit in der Pädagogik, ein Institut für Achtsamkeit (Verbundenheit und Engagement A.V.E.), Ausbildungen für Lehrende und Mitarbeitende und viele Studien wurden im Bereich der Achtsamkeit in Schulen durchgeführt. (Vgl. AVE Institut o. J.: o. S.; vgl. Kaltwasser 2019: o. S.) Viele Universitäten und Professoren wie Dr. Nils Altner, forschen und erkunden wie Achtsamkeit in der Pädagogik anzuwenden ist und welche Auswirkungen diese hat. Altner hat bereits an 21 Grundschulen in Solingen ein acht-wöchiges Achtsamkeitstraining (angelehnt an das MBSR-Programm von Kabat-Zinn) mit Lehrenden und Mitarbeitenden im Jahr 2016 durchgeführt. Damit wurde Achtsamkeit in den Schulalltag impliziert und ist jetzt ein fester Bestandteil des dortigen Curriculums. (Vgl. Altner 2019: o. S.) Dieses Verfahren ist angelehnt an den sogenannten AISCHU (Achtsamkeit in der Schule), auf das sich im weiteren Text hauptsächlich bezogen wird. AISCHU ist ein wissenschaftlich fundiertes Rahmencurriculum, das sich auf Erfahrungen stützt und als „[...] Implementierung der Haltung der Achtsamkeit in den schulischen Unterricht (von der 5. Klasse bis zum Abitur)“ (Kaltwasser o. J.: o. S.) gilt. Es soll zur Entfaltung und zur Förderung bestimmter Kompetenzen und Werte dienen. Diese sind unter anderem:

- Emotionale Selbstregulation und Impulskontrolle
 - Verbesserte Aufmerksamkeitssteuerung
 - Förderung der Beziehungsfähigkeit
 - Ethische Grundhaltung der SchülerInnen
 - Gegenseitige Wertschätzung
 - Achtsame Schulkultur
- (vgl. ebd.)

Diese Werte und Kompetenzen werden versucht durch kontinuierliche Achtsamkeitsübungen und Phasen, die in den regulären Unterricht mithineinfließen, zu kultivieren. (Vgl. Kaltwasser o. J.: o. S.) Diese Übungen können verschiedene Fokusse der Wahrnehmung haben und kann auch körperorientiert sein, das bedeutet oft wird der ganze Mensch betrachtet mit Körper, Geist und Seele. Im Konzept von AISCHU gibt es hierzu zentrale achtsame Körperbewegungen aus dem Qigong (buddhistisch angelehnt). Qigong verbindet hierbei Vorstellungskraft mit dem Atem und mit leichten Bewegungen (vier festgelegte Bewegungen, die im Unterricht durchführbar sind). Dies soll zu einer muskulären Spannungsregulation führen und im Zusammenhang mit der Emotionsregulation stehen. Dies kann zu einem Stressabbau führen und innere

sowie, äußere Erleichterung bringen. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.) Die Arbeit mit AISCHU ist zudem sehr ressourcenorientiert, es soll auf das geschaut werden, was gelingt und gut verläuft, damit sollen Freude und Dankbarkeit kultiviert werden. Diese Orientierung kann Kindern und Jugendlichen helfen, auch in schweren Situationen positive Aspekte zu finden und nicht an gesetzten Umständen kaputt zu gehen. Daran setzt auch die Arbeit mit kognitiven Gedankenmustern, wie Abwertung und schlechte Gewohnheiten an. (Vgl. ebd.) Des Weiteren werden kreative und soziale Projekte bei AISCHU etabliert. Im Dokumentarfilm von Krug-Metzinger (2017: o. S.) wurden solche sozialen Projekte verdeutlicht in dem Engagement, gemeinschaftlich Nachhaltigkeit zu fördern durch das Pflanzen von Bäumen, Müll sammeln, etc. Weiter liegt ein großes Augenmerk auf Visualisierung in AISCHU. Hierbei helfen Übungen zur Vorstellungskraft und Trainingseinheiten der Imagination, denn oft bekommen SchülerInnen heutzutage schon immer fertige Bilder (per Medien) vorgezeigt. Des Weiteren gibt es Beziehungsschulungen wie der achtsame Dialog (bereits oben erwähnt), in diesem Setting können SchülerInnen voneinander lernen und Empathie und Mitgefühl für das Gegenüber entwickeln. Oft sind Kinder und Jugendliche in einer Klasse, aber reden nicht miteinander, wenn sich Gruppen bilden können dabei Einzelne ausgeschlossen werden. Immer wieder gibt es in dem allem ein Erfahrungsaustausch mit Einzelnen und mit der ganzen Gruppe/Klasse. In AISCHU soll damit die Wahrnehmung verfeinert werden, aber es soll auch Wissen vermittelt werden über den Organismus. Denn wenn SchülerInnen erklärt wird, wie sich Stress auf das Gehirn und im Körper auswirkt, wie Angst und Druck, das Lernen blockieren kann und wie Achtsamkeit dabei helfen kann zur Ruhe zu kommen, gewinnen Kinder und Jugendliche einen besseren Zugang zum Achtsamkeitskonzept. Durch das Wissen wird der Forschergeist angetrieben und die intrinsische Motivation gefördert. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.)

SchülerInnen wird im Unterricht oft vermittelt, dass sie aufmerksam, nicht reden und nicht so impulsiv sein sollen. Aber ihnen wird nicht erklärt, wie das genau funktioniert oder wie sie ihre eigenen Gefühle regulieren können. Viel zu selten wird den jungen Heranwachsenden gezeigt, dass es Methoden gibt, um Aufmerksamkeit und Konzentration, Empathie und Impulskontrolle zu erlernen. Achtsamkeit hat sich in den letzten Jahren als eine etablierte und effektive Methode für diese Qualitäten richtungsgebend gezeigt und ließ zudem ein gesundheitlicher Nutzen in der Forschung aufweisen. (Vgl. Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 42) „Jeder Trend erzeugt einen Gegentrend und es ist kein Zufall, dass die Achtsamkeitsbewegung derart

populär geworden ist – sie ist der Gegenentwurf zu einer gestressten, dauererreichbaren, digitalen Stressgesellschaft“ (Gorr u. a. 2019: 28). Diese Aussage bestätigt nochmal, dass zu erkennen ist, dass für diese Dysregulation, die bereits erkennbar bei Kindern und Jugendlichen auftritt, immer mehr im Bildungsbereich tätige Menschen die Achtsamkeit als eine Gegenwirkung anwenden (vgl. Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 42). Wie diese Methoden konkret aussehen können, wird im nächsten Teil näher erläutert.

4.4 Beispielübungen für Achtsamkeit in der Schule

Im weiteren Verlauf wird auf drei Beispielübungen eingegangen, die im Unterricht und im Schulalltag angewendet werden können. Im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen auf eine altersgemäße Anpassung zu achten, dies ist auch eine Voraussetzung für die nachfolgenden Übungen. Die praktische Umsetzung der Achtsamkeit sollte interessant gestaltet werden, damit die SchülerInnen Freude an den Übungen haben und es nicht als eine Belastung ansehen. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich wohlfühlen und es soll den Schulalltagsstress reduzieren. (Vgl. Greco u. a. 2011: 155) Bei allen Übungen kann im Nachgang über Gedanken, Gefühle und Reaktionen gesprochen werden. Es ist gut, die Erfahrungen zu reflektieren und mit dem Erlebten der SchülerInnen zu arbeiten und darauf einzugehen. In der Einführung ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen für das Thema zu öffnen und das Achtsamkeitskonzept sprachlich zu vereinfachen und in Übungen nahe zu bringen. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 30) Je jünger die Kinder sind, desto weniger Aufmerksamkeit ist am Anfang da und je älter sie werden desto mehr Aufmerksamkeit ist vorhanden (vgl. Greco u. a. 2011: 157). Zu Beginn können SchülerInnen häufig nichts mit Achtsamkeit anfangen. Wenn sie aber verstehen, dass es sich hierbei um einen eigenen Ort der Ruhe und der Kraft handelt, kann ein leichter Zugang dafür entstehen (vgl. Altner 2012: 81). Die folgenden drei Übungen kamen in der Recherche am häufigsten vor und ließen sich in vielen achtsamkeitsbasierten Praktiken finden (diese werden je nach Praxis unterschiedlich benannt, dennoch ähneln sie sich im Kern und in der Grundaussage).

1. Atemraum

Bei dieser Übung bringen sich die SchülerInnen in eine aufrechte, aber angenehme Sitzposition (z.B. auf dem Stuhl oder einem Kissen) und beobachten ihren Atem und achten aufmerksam, wie dieser sich im Körper anfühlt. Diese Übung kann ca. 10 min oder länger dauern und ermöglicht den SchülerInnen an ihren eigenen ruhigen stillen Ort zu gelangen. Wenn die Kinder oder Jugendlichen bei dieser Übung mit ihren Gedanken abschweifen, soll dies erkannt werden und kurz wahrgenommen werden. Wichtig ist, sich nicht zu verurteilen für das Abschweifen und einfach sanft und ohne Druck zum Atem zurück zu kommen. Dieser Vorgang kann und darf so oft wiederholt werden, damit die Aufmerksamkeit immer wieder auf den Atem konzentriert wird. Bei dieser Übung soll es darum gehen, sich immer wieder im Hier-und-Jetzt zu verankern und zu lernen, nicht immer gleich auf Gedanken oder Impulse im „Tun und Handeln“ zu reagieren, sondern Gedanken anzuschauen und wieder loslassen zu können. Durch Gedanken, die in einem auftauchen und an die sich womöglich weitere Gedanken anknüpfen, kann es zu einer sogenannte Gedankenwanderung kommen, durch die Unkonzentriertheit, Unruhe und gedankliche Abwesenheit entstehen. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 41) In dieser Übung lernen die SchülerInnen behutsam mit sich umzugehen, sich zu konzentrieren und auf sich zu achten, um ihre Gedanken bewusster lenken zu können (vgl. ebd.: 42).

In dieser Übung wird der innere Beobachter aktiviert und die metakognitive Kompetenz trainiert (wie in 3.6.2 beschrieben). Die Kinder und Jugendlichen können diese Übung auch als Kurzübung (ca. für drei Minuten) anwenden, z.B. vor dem Essen, einer Prüfung oder bei Nervosität. Es hilft, sich zu sammeln, aus dem Autopiloten-Modus auszusteigen, Körperempfinden zur Kenntnis zu nehmen und sich wieder in der Gegenwart zu verankern. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 50) Diese Übung kann auch als Sitzmeditation bezeichnet werden (vgl. ebd.: 41 f.).

2. Achtsamkeitsübungen in Bewegung

Solch ein Achtsamkeitstraining kann ohne weiteres ebenso in Verknüpfung mit Bewegungen praktiziert werden. Mit Bewegungen zu arbeiten, ist für manche Kinder und Jugendliche sogar hilfreicher und es lässt sie besser sich selbst nachfühlen. Es kann helfen einen besseren Zugang

zur Achtsamkeit zu finden. Die nachstehende Übung kann den Kindern eine andere Weise vermitteln Gefühle auszudrücken, wenn diese keine Worte dafür finden. In vielen von diesen Übungen fließen Yogaübungen ein. (Vgl. Greco u. a. 2011: 165)

Es gibt z.B. die Gehmeditation, die möglichst an einem Ort, an dem nicht so viel Ablenkung herrscht, ausgeführt werden sollte. Beim Gehen soll die Aufmerksamkeit im vollen Gewahrsein auf die Bewegung und auf das Körperempfinden gerichtet werden. Hierbei kann eine bewusste Aufmerksamkeitslenkung geübt werden und zudem Akzeptanz des Körpergefühls. (Vgl. Michalak u. a. 2012: 51 f.)

Für jüngere Jahrgangstufen wie die fünfte oder sechste Klasse, kann auch die sogenannte Seegrass-Übung angewendet werden. Diese Übungseinheit kann besonders in Momenten helfen, wenn Klassen oder Gruppen unruhiger werden und die Konzentration im Unterricht nachlässt. Hierbei sollen die Kinder sich vorstellen, ein Seegrass Stängel zu sein, der im Boden des Meeres verankert ist. Bei einer vorgestellten starken Strömung dürfen die Kinder wild zappeln und große Bewegungen machen, nach einer Weile kommen sie mit ihren Bewegungen langsam zur Ruhe. Diese Übung kommt dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegen. Der Fokus dieser Achtsamkeitsübung soll die Bewegungserfahrung sein und schult die achtsame Wahrnehmung. (Vgl. Greco u. a. 2011: 166)

3. Gefühlsübung

Bei dieser Übung sollen die SchülerInnen, ihre eigenen Gefühle beobachten. Sie sollen benennen, wo und wie diese Gefühle im Körper wahrgenommen werden. Diesen Gefühlen dürfen Farben und Formen gegeben werden. Danach sollen die Kinder oder Jugendliche die Gefühle fragen was sie brauchen. Oft handelt es sich hierbei um etwas Einfaches, wie z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Nähe oder einfach Freiheit. Lehrende oder Mitarbeitende können fragen, ob die Kinder oder Jugendlichen den Gefühlen das geben wollen, was diese im Moment brauchen. (Vgl. Greco u. a. 2011: 165) Diese Übung soll dazu dienen,

„[...] Gefühlszustände bewusst wahrzunehmen und zu benennen und dabei festzustellen, dass Gefühle gewöhnliche Bezeichnungen wie ärgerlich, glücklich oder traurig, aber auch ungewöhnliche Namen wie stürmisch, aufwühlend oder leer haben können“ (ebd.: 164).

Mit dieser Übung sollen die Gefühle nicht über identifiziert werden mit Emotionen, es soll dadurch ein neugieriger und erwartungsvoller Blick auf die Gefühle entstehen. Oft kennen Kinder und Jugendliche nur zwei Arten mit Gefühlen umzugehen, sie entweder wegzudrücken oder sie werden von den Gefühlen überwältigt. Wenn Kinder oder Jugendliche dazu neigen, Gefühle zu unterdrücken, kann diese Übung hilfreich sein, sich immer mehr seinen Gefühlen zu öffnen und sie zu beschreiben, um darin Sicherheit und Stabilität zu gewinnen. Andersherum, wenn sie dazu neigen schnell emotional zu sein oder von Gefühlen überwältigt zu werden, ist es gut in dieser Übung sich Zeit und Ruhe zu nehmen, sich zu verankern bis die Gefühle zugelassen werden können. In dieser Übung kann es helfen zu erklären, dass die SchülerInnen dadurch lernen ihre eigenen Gefühle in Griff zu haben ohne, dass die Gefühle sie einnehmen und sie im Griff haben. (Vgl. Greco u. a. 2011: 165)

Jeder Schüler und jede Schülerin hat die freie Wahl an den Übungen teilzunehmen, aber es sollte immer ermutigt werden mitzumachen. Des Weiteren gibt es noch viele weitere Übungen wie z.B. Achtsames Essen, Wertschätzungsübungen, achtsames Sehen und Hören, informelle Achtsamkeitsübungen, Body-Scan, Rosinenübung, etc. (vgl. Greco u. a. 2011: 164; vgl. Michalak u.a. 2012: 32 ff.) Diese Übungen können in alle Fächer übertragen werden und können jederzeit angewendet werden. Kinder und Jugendliche können selber lernen, diese Übungen Zuhause oder in der Pause zu praktizieren und können lernen, diese selber mit Hilfe der Lehrenden und Mitarbeitenden im Unterricht oder im Schulkontext anzuleiten. (Vgl. Kabat-Zinn J. und Kabat-Zinn M. 2013: 294)

4.5 Kritische Auseinandersetzung mit Achtsamkeit

In dieser Arbeit wurde viel über die positiven Wirkungen und Effekte über das regelmäßige Praktizieren von Achtsamkeit geschrieben. Der nachkommende Abschnitt wird sich hingegen mit kritischen Aspekten dieser Trendbewegung und Hinwendung von Achtsamkeit befassen. Dr. Ulrich Ott von der Justus-Liebig-Universität Gießen im Bereich der Neuroimaging hat bereits viele Nebenwirkungen und schwierige Stadien des kontemplativen Pfades erforscht und in Umfragen bei Praktizierenden erfasst. Er zeigte 2016 einige Problematiken und negative Begleiterscheinungen im Zusammenhang von der Praktik der Achtsamkeit in einer Vorlesung

an der Universität Hamburg auf. Er kritisiert, dass Achtsamkeit häufig als eine Meditationspraktik für jeden angeboten wird, die für jede Art von Krankheit helfen kann und leicht zu erlernen ist. Jedoch wird selten über die Risiken oder die erforderliche Arbeit, die Disziplin und Geduld, die aufgebracht werden muss, gesprochen. (Vgl. Ott 2016: o. S.) Selbst Kabat-Zinn beschreibt, dass besonders am Anfang viele der Teilnehmenden des Achtsamkeitstraining erschöpfter und gestresster sind. Die Achtsamkeitspraxis verlangt damit eine erhebliche Veränderung in dem ganzen Lebensstil eines Menschen ab, da Achtsamkeit tief verinnerlicht werden soll und vereinzelt Übungen seiner Meinung nach nicht ausreichen. (Vgl. Kabat-Zinn 2016: 9) Achtsamkeit sollte regelmäßig geübt werden, um die Haltung zu verinnerlichen. Diese totale Lebensveränderung verlangt ein gutes Zeitmanagement für die regelmäßigen Übungen (vgl. Rosa 2016: o. S.). Ein weiterer wichtiger Aspekt, ist wie folgt beschrieben:

„Sehr oft jedoch zwingt sie uns zunächst noch tiefer in unser Unbehagen, unsere Sorgen und Ängste hinein. Achtsamkeit fordert uns auf, das Boot unserer Aufmerksamkeit direkt in den Sturm zu lenken. Wenn wir dann den Muskel unseres Widerstands entspannen und uns dem gegenüber öffnen, was wahr, was hier und jetzt ist, dann eröffnet sich eine völlig neue Art des Lebens und Lehrens“ (Rechtschaffen und Kabat-Zinn 2017: 37).

In der Praxis können folglich sehr schwierige Phasen durchlebt werden. Besonders für Kinder und Jugendliche ist das Aushalten des „Nichtstuns“ am Anfang sehr herausfordernd und lässt Zweifel aufkommen. Die SchülerInnen empfinden die Übungen zum Teil langweilig und können manchmal der Achtsamkeit wenig abgewinnen. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.) Des Weiteren wird die erforderliche Disziplin für Achtsamkeit, ebenso nicht als sehr angenehm empfunden. Bei den Achtsamkeitsübungen soll die Aufmerksamkeit im Hier-und-Jetzt sein, aber dass die Gedanken ständig wandern und diese immer wieder zurückgeholt werden sollen, kann als sehr frustrierend empfunden werden (empfundener Stress, siehe hierfür 3.3). Bei der Konzentration auf Gedanken und Gefühle, können unangenehme Gedanken, Schmerzgefühle und Stressempfinden am Anfang an Intensivität gewinnen, da viele Aspekte bewusster wahrgenommen werden (vgl. Altner 2012: 19; vgl. Rytz 2018: 112).

Besonders bei psychisch vorbelasteten Menschen kann es in Meditationsphasen zu einem extremeren Ausbruch von der Krankheit kommen. Betroffene berichten von traumatischen Erfahrungen, die wieder ins Bewusstsein rücken und dies meist stärker als je zuvor und über

die sie dann teilweise keine Kontrolle mehr gewinnen. Dabei wird von dissoziativen Zuständen, Phänomene wie Lichtpunkte oder Lichterscheinungen, sowie komische Figuren und spirituelle Erscheinungen, die in Meditation wahrgenommen werden, berichtet. Ein Mann erzählte, wie er bei den Übungen alles zu akzeptieren und nicht zu urteilen, in einen Zustand von Gleichmut kam und seitdem keinen Zugang mehr zu seinen Gefühlen bekam. (Vgl. Ott 2016: o. S.) Bereits Pr. Dr. Rosa von der Universität Erfurt bemängelt, dass ein totalitärer Zustand erreicht wird, wenn der Mensch jedem gleich zugewandt und allem mit der gleichen Achtsamkeit begegnen soll. Zudem ist dies ein Modus der vollen Verfügbarkeit, die immer Abruf bereit sein soll und viel Präsenz und Energie kostet. (Vgl. Rosa 2016: o. S.) Weiterhin fielen einige in spirituelle Krisen, in Isolation oder litten unter rhythmischen oder kreisenden Bewegungen im Körper, die nicht mehr aufhörten. All diese Auffälligkeiten, die eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisen, entstanden bei Fortgeschrittenen, die häufig meditierten oder bei psychisch vorbelasteten Menschen. Dr. Ott machte klar, dass all diese auffälligen Symptome noch am Anfang ihrer Erforschung stehen aber nicht zu vernachlässigen sind. Meditation sollte nicht mit Therapie gleichgesetzt werden. (Vgl. Ott 2016: o. S.)

Pr. Dr. Rosa kritisierte die starke Selbstbezogenheit im Achtsamkeitskonzept und zwar, dass die Ausprägung der Achtsamkeit gekoppelt ist an die eigene Übungs- und Trainingsleistung eines jeden. Wenn keine regelmäßige Übung stattfindet, dann ist die Achtsamkeitsausprägung entsprechend groß. Diesem steht er besonders kritisch gegenüber, wenn Achtsamkeit als eine Art Entschleunigungstheorie angeprangert wird und dabei tatsächlich zu einem Beschleunigungsmechanismus wird. (Vgl. Rosa 2016: o. S.; vgl. Altner 2019: o. S.) Denn wenn Phasen der Ruhe und der Achtsamkeit eingebracht werden, damit Kraft, Energie und Fokus reproduziert wird, um dann effizienter und effektiver weiter machen zu können, ist das nach Rosas Meinung eine Steigerungstechnik und eine Selbstoptimierung für mehr geforderte Leistung für das weltliche System und vernachlässigt den ethischen Wert. (Vgl. Rosa 2016: o. S.; vgl. Altner 2019: o. S.) Damit bestünde die Gefahr der Disziplinierung und der Ruhigstellung in Schulen.

Achtsamkeit erschien in der Recherche oft als ein Sammelbegriff für viele Wertinhalte und wurde in vielen Bereichen für den jeweiligen Zweck (z.B. Religion, Wirtschaft, Psychologie,

etc.) verwendet, selbst in der Vortragsreihe „Achtsamkeit in der Pädagogik“ (SoSe19) der Universität Hamburg wurde diese Beobachtung bestätigt (vgl. o. A. o. J.). In Zusammenhang mit Achtsamkeit in der Pädagogik wurden Themen und Werteinhalte wie Mitgefühl, Gelassenheit, Beziehungskompetenzen und Förderung von Empathie, soziale und emotionale Intelligenz, Selbstregulation, etc. aufgegriffen und behandelt. Mit dieser Vielzahl von Themen und Werten in Bezug auf Achtsamkeit kamen zudem viele Definitionen in dieser Vortragsreihe zustande, welches den Anschein macht, als ob für jede gestellte These eine Definition zusammengebastelt, werden kann. In diesem großen Sammelsurium an Begrifflichkeiten ist es nicht immer einfach, eine klare Linie für den Schulkontext zu gestalten und eine generalisierende Begriffserklärung und Definition gibt es in diesem Kontext noch nicht (vgl. Keuffer 2019: o. S.).

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass das Achtsamkeitstraining nur in Schulen möglich ist, wenn die Unterstützung der Schulverwaltung, der Eltern, der Lehrenden und Mitarbeitenden vorhanden ist und vorab verdeutlicht wird, dass es sich um ein weltanschaulich neutrales und universelles Konzept der Achtsamkeit handelt. Wenn Lehrende dem Konzept unzugänglich gegenüberstehen und nicht bereit sind, ihr Leben darauf auszurichten, kann dies erhebliche Beeinträchtigungen und ausbleibende Erfolge für die SchülerInnen haben. (Vgl. Greco u. a. 2011: 176 f.) Diese Forderung der Lebensumstellung und Werteannahme kann infolge des Achtsamkeitsprogramms in Schulen zu einer Überforderung des pädagogischen Personals führen (vgl. Keuffer 2019: o. S.). Und da es buddhistische Ansätze tangiert, ist dies ein sensibles Thema, da es Eltern verängstigen oder Familien mit anderen Glaubens- und Religionshintergründen verschließen oder ausgrenzen kann (vgl. Greco u. a. 2011: 176 f.). Die Gefahr besteht, dass die Rahmenbedingung der Schule vernachlässigt werden könnten und es zu einer „Kuschelpädagogik“ kommt, die die SchülerInnen nicht auf den Wettbewerbsmarkt und die Leistungsgesellschaft vorbereiten könnte (vgl. Keuffer 2019: o. S.; vgl. Knauth und Roloff 2019: o. S.). Es gäbe noch weitere Punkte die zu erwähnen wären, aber den Rahmen der Arbeit sprengen würden, es wird sich in der folgenden Schlussbetrachtung darauf bezogen.

5 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Bachelorarbeit hat sich mit der folgenden Forschungsfrage auseinandergesetzt: „Inwieweit lässt sich eine Wirksamkeit und Beeinflussung des Achtsamkeitskonzeptes auf bestimmte Stressoren der SchülerInnen der Sekundarstufe I feststellen und wie kann das Konzept konkret zur Stressreduktion eingesetzt werden?“ Dieser Frage wurde weiter nachgegangen entlang einer Literaturrecherche. Damit eine Analyse der Einflussfaktoren und der Bedeutsamkeit des Achtsamkeitskonzeptes auf die Stressbewältigung der SchülerInnen durchführbar war, wurde zunächst Stress begrifflich betrachtet. Hiernach folgte weiter eine visualisierte Darstellung von Stress entlang Lazarus Transaktionalen Stressmodel und mithilfe des DAK-Präventionsradar wurden die im schulischen Kontext bedingten Belastungsquellen (Stressoren) erforscht, die bei den Kindern und Jugendlichen zu einer erhöhten Stressreaktion führten und Stressfolgen auslösten. Dadurch entstand eine Erklärung der Problemlage und ein besseres Verständnis der Entstehung der Forschungsfrage. Zudem ließen sich darin einige wesentliche Feststellungen formulieren.

Die starken Auswirkungen von Stress in Schulen auf die SchülerInnen auf den verschiedenen Ebenen, die immer mehr zunehmen, lässt verdeutlichen, dass es dringlich eine Neuausrichtung und einen besseren erlernten Umgang mit Stress in Schulen geben sollte. Ein Versuch der Neuausrichtung sollte in dieser Arbeit die Hinwendung zum Achtsamkeitskonzept darstellen. Achtsamkeitsübungen lehren SchülerInnen in der Stille zu sein und zur Ruhe zu kommen, welches zu einer direkten körperlichen Entspannung und Stressreduzierung führen kann. SchülerInnen werden selbständiger und können besser einschätzen, welche Stress- und Sorgengedanken sie loslassen sollen, wann sie Erholungsphasen in Anspruch nehmen sollten, sie bekommen mehr Handlungskontrolle in Konfliktsituationen und sie lernen nicht ständig erreichbar sein zu müssen (bezogen auf den Medieneinfluss). In Stresssituationen können sie Achtsamkeit somit als eine Ressource benutzen, um den Überreiz im Körper zu regulieren.

Das Achtsamkeitskonzept in der Schule als eine mögliche Methode der Stressbewältigung für SchülerInnen in der Sekundarstufe I zu verwenden, ist eine realisierbare Maßnahme dem aufgeführten Problem zu begegnen. Aus Sicht der Recherche, der positiven Forschungsbefunde und als logische Schlussfolgerung der in dieser Arbeit dargelegten Befunde könnte naheliegen, Achtsamkeit als einen instrumentellen Wert zu sehen. Achtsamkeit könnte als ein gewünschter Endzustand betrachtet werden, indem weniger Stress und eine größere Zufriedenheit

erlangt wird (vgl. Frey 2016: 22). Aber die Frage, die bereits in der Vorlesungsreihe „Achtsamkeit in der Pädagogik“ aufkam, ob es ein bestehender Bestandteil eines Schulcurriculums werden kann und ob Achtsamkeit wirklich als Ressource für Stressbewältigung und als ein terminaler Wert angesehen werden kann, der damit zu einem orientierungsgebenden, dauerhaften Ideal für das Leben der SchülerInnen gilt, ist weiterhin präsent und wird in Frage gestellt. Zum einen, weil die Forschung über mögliche Risiken und Folgen der Achtsamkeitspraxis noch in ihren Anfängen ist. Damit sollte über eine genaue und spezifische Konzeptualisierung in Schulen kritisch diskutiert werden. Obendrein weil hierin noch nicht genau spezifiziert werden kann, ab wann die Praxis der Achtsamkeit als exzessiv gilt und ab wann sie mögliche Nebenwirkungen aufzeigt. Damit Lehrende, Pädagogen und Mitarbeitende mit den möglichen Problematiken und Risiken im Klassenkontext umgehen können, braucht es eine gute und fundierte Ausbildung in Achtsamkeit. (Vgl. Kaltwasser 2019: o. S.). Die Ausbildung sollte im eigentlichen Sinne ein Jahr betreffen, da dies aber ein zu großer Umfang für die Angestellten einer Schule ist, wurde es auf nur acht Wochen verkürzt, um es für Schulen anwendbar zu gestalten (vgl. Kaltwasser 2019: o. S.). Hierin liegt die Gefahr, nicht den vollen Umfang an Vorbereitung für die oben genannten Risikofaktoren zu bekommen, vor allem da noch wenig Forschung in diesem Bereich offenkundig ist.

In der Durchführung des achtsamen Wahrnehmens ist es von Bedeutung, Kindern und Jugendlichen in der Schule zu vermitteln, dass diese nicht immer mit Genuss und Entspannung einhergeht. Die Hinwendung zum Körper und die Auseinandersetzung mit Gedanken und Gefühlen, kann destruktive Gewohnheiten aufzeigen und wenn nur das Bild der positiven Erfahrung konstruiert wird, kann es zu Enttäuschungen und Frustrationen bei Betroffenen kommen, warum denn diese keine Entspannung erlangen. Zudem kann ein idealisiertes Bild der Harmonie und Zufriedenheit, das durch Achtsamkeit erlangt werden soll und in der Gesellschaft kursiert, Druck erzeugen (vgl. Rytz 2018: 117). Deswegen bedarf es einer guten inhaltlichen Vermittlung des Konzeptes, seitens der Lehrenden und Mitarbeitenden in der Schule. Außerdem bedarf es in der Schule einer klaren Abgrenzung zwischen spiritueller und einer weltanschaulich neutralen und universellen Anschauung von Achtsamkeit. Da die Arbeit ergeben hat, dass Definitionsansätze und Begrifflichkeiten verscheidend gedeutet werden können und Kontextbezogen betrachtet werden sollten.

Bei der Implementierung des Achtsamkeitskonzepts in Schulen bedarf es einer Ausbildung des pädagogischen Personals, das auf alle Schulen übertragend eine sehr kostenintensive Umsetzung wäre. Weiterhin soll in diesem Konzept eine Haltung der Achtsamkeit entstehen und ein regelmäßiges Üben vorausgesetzt werden, welches eine Lebensveränderung mit sich bringt und dadurch für einige Lehrende, Mitarbeitende und SchülerInnen übergriffig erscheinen könnte. Es ist von Relevanz, auch andere Alternativen in Betracht zu ziehen, wenn SchülerInnen keinen guten Zugang zu der Methodik der Achtsamkeit finden oder aus religiösen Gründen dem Konzept nicht offen gegenüberstehen. Hierbei könnten Stressbewältigungsstrategien wie z.B. progressive Muskelentspannungstraining eingesetzt werden (vgl. Keller 1994: 29).

Unter Beachtung dieser genannten Punkte und die Hinwendung und Auseinandersetzung ebenfalls zu kritischen Aspekten, kann Achtsamkeit zu einem Mehrwert für die SchülerInnen werden. Denn Achtsamkeit ist für jede Person eine zugängliche Methode der Stressbewältigung, die bereits innerhalb kürzester Zeit (wie z.B. die acht-wöchigen MBSR-Kurse) erlernt werden kann. Die Schule bietet einen idealen Lern- und Entwicklungsort dafür an, da die Übungen über verschiedene Schuljahre fächerübergreifend anzuwenden sind. Die genannten Effekte können so noch besser zur Wirkung kommen. Zudem gibt es bereits viele erfolgreiche Achtsamkeitskonzept-Umsetzungen in Schulen, die sich nach den Inhalten dieser Methodik ausrichten und von Erfolgen berichten und von denen es zu lernen gilt (vgl. Krug-Metzinger 2017: o. S.). Es ist deutlich geworden, dass es Kinder und Jugendliche mit immensem schulbedingtem Stress, wie auch zwischenmenschlichen Belastungen im Schulkontext zu tun haben. Diese haben einen enormen Einfluss auf den kindlichen Organismus, deswegen ist eine Etablierung einer stressreduzierenden Maßnahme von größter Signifikanz, damit Folgen von Stressreaktionen verringert werden. Hinzu kommt, dass die Stresserfahrungen mit dem Alter der Klassen ansteigen. Die SchülerInnen können künftig früher lernen, welche Stressbewältigungsstrategien sie anwenden, ohne dabei negative Gefühle zu unterdrücken oder von diesen überwältigt zu werden. Damit wird Achtsamkeit zu einer sehr präventiven Methode und kann die SchülerInnen in höheren Jahrgangsstufen bereits vorbereiten mit erhöhtem Stress umzugehen. Sie werden mit dem Konzept der Achtsamkeit handlungsfähiger sein und so kann es zu einem gesunden Gegenvorschlag zur Stressreaktion kommen. Die Implementierung des Achtsamkeitskonzeptes, kann somit zu einer Bereicherung für die Schule in der Stressbewältigung der SchülerInnen darstellen.

6 Literaturverzeichnis

Altner, Nils (2019): Achtsamkeit & Mitgefühl in den Grundschulen einer ganzen Stadt stärken - Vorgehen und Ergebnisse eines NRW-Landesmodellprojekts - Forschen in eigener Sache. Achtsamkeit in der Pädagogik. Universität Hamburg Lecture2Go. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24565>.

Altner, Nils (2012): Achtsamkeit im Kindergarten. Wie das Miteinander gelingt. Weinheim Basel.

AVE Institut (o. J.): AVE Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement. AVE. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://ave-institut.de/ueber-ave/>.

Baldaro, Bruno; Tuozi, Giovanni; Codispoti, Maurizio; u. a. (2004): Aggressive and non-violent videogames: short-term psychological and cardiovascular effects on habitual players. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077>.

Bar-On, Reuven (1997): BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical manual. Toronto, Canada.

Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Schulbezogene Risikobedingungen für internalisierende Auffälligkeiten. Wiesbaden.

Bishop, Scott R.; Lau, Mark; Shapiro, Shauna; Carlson, Linda; Anderson, Nicole; Carmody, James; Segal, Zindel V.; Abby, Susan; Speca, Michael; Velting, Drew; Devins, Gerald (2004): Mindfulness. A Proposed Operational Definition. Abgerufen am 10.12.2019 von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077>.

Brown, Kirk Warren; Ryan, Richard M. (2003): The benefits of being present. Mindfulness and its role in psychological well-being. Abgerufen am 01.11.2019 von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077>.

Brühlmann, Toni (2013): Burnout. Stressverarbeitungsstörung und Lebenssinnskrise. Abgerufen am 06.12.2019 von <http://link.springer.com/10.1007/s00482-013-1312-3>.

DAK (2018): Präventionsradar. Erhebung Schuljahr 17/18. Abgerufen am 30.10.2019 von <https://www.dak.de/dak/download/ergebnisbericht-2090980.pdf>.

DAK (2019): Präventionsradar. Erhebung Schuljahr 18/19. Abgerufen am 26.10.2019 von <https://www.dak.de/dak/download/2019-praeventionsradar-pdf-2140990.pdf>.

Duden (2019a): Duden | Stress | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Abgerufen am 08.10.2019 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stress>.

Duden (2019b): Duden | Suchen | achtsamkeit. Abgerufen am 19.09.2019 von <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/achtsamkeit>.

Fortney, Luke; Luchterhand, Charlene; Rakel, David; Zakletskaia, Larissa; Zgierska, Aleksandra (2013): Abbreviated Mindfulness Intervention for Job Satisfaction, Quality of Life, and Compassion in Primary Care Clinicians. A Pilot Study. Abgerufen am 06.12.2019 von <http://www.annfamned.org/content/11/5/412.full.pdf>.

Frey, Dieter (2016): Psychologie der Werte: von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie. Berlin.

Frühbauer, Johannes J. (2007): Solidarität in Islam, Buddhismus und Konfuzianismus. Bausteine für eine interreligiöse Sozialethik. Abgerufen am 09.11.2019 von <file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/64-Artikeltext-116-1-10-20111205-1.pdf>.

Goleman, Daniel (1996): Emotionale Intelligenz. München.

Gorr, Claudia; Bauer, Michael C. (2019): Gehirne unter Spannung. Kognition, Emotion und Identität im digitalen Zeitalter. Berlin.

Govaerts, Sophie; Grégoire, Jacques (2004): Stressful academic situations. Study on appraisal variables in adolescence. Abgerufen am 10.12.2019 von https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42035412/Stressful_academic_situations_study_on_a20160204-24960-1n9pzfb.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DStressful_academic_situations_study_on_a.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAI-WOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200121%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200121T162827Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=e2f1c4bb11a592799837c04f8e73382c989eb457bb1c57720d0915b75eeccf25.

Greco, Laurie A.; Hayes, Steven C. (2011): Akzeptanz und Achtsamkeit in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. 1. Aufl. Weinheim.

Hayes, Steven C.; Wilson, Kelly G.; Strosahl, Kirk D. (2014): Akzeptanz- & Commitment-Therapie. Achtsamkeitsbasierte Veränderungen in Theorie und Praxis. Paderborn.

Heidenreich, Thomas; Michalak, Johannes (2009): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie: ein Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen.

Heinrichs, Markus; Stächele, Tobias; Domes, Gregor (2015): Stress und Stressbewältigung. Göttingen.

Hurrelmann, Klaus (1994): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. 2., unveränd. Aufl. Weinheim.

Jerusalem, Matthias (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen.

Kabat-Zinn, Jon (2005): Coming to Our Senses. Healing Ourselves and the World Through Mindfulness. Hachette UK.

Kabat-Zinn, Jon (2013): Gesund durch Meditation. Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR. München.

Kabat-Zinn, Jon (2016): Stressbewältigung durch die Praxis der Achtsamkeit. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau.

Kabat-Zinn, Jon; Kabat-Zinn, Myla (2013): Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie. 7. Aufl., Freiamt im Schwarzwald.

Kaltwasser, Vera (2019): Achtsamkeit in der Schule. Brücke zwischen Theorie und Praxis: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung - Forschen in eigener Sache. Achtsamkeit in der Pädagogik. Universität Hamburg Lecture2Go. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24587>.

Kaltwasser, Vera (o. J.): AISCHU - Vera Kaltwasser. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://www.vera-kaltwasser.de/achtsamkeit/aischu.html>.

Kaluza, Gert (2018): Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen. 7., korrigierte Auflage. Berlin.

Keller, Gustav (1994): Pädagogische Psychologie griffbereit. Ein schulpraktisches Handbuch. 1. Aufl. Donauwörth.

Keuffer, Josef (2019): Achtsamkeit in der Schule - Qualifizierung der Trainer und Anwendung im Alltag von Lehrenden und Lernenden - Forschen in eigener Sache. Achtsamkeit in der Pädagogik. Universität Hamburg Lecture2Go. Abgerufen am 06.12.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24395>.

Killingsworth, Matthew A; Gilbert, Daniel T (2010): Supporting Online Material for. Abgerufen am 27.11.2019 von [http://www.danielgilbert.com/KILLINGSWORTH%20%26%20GILBERT%20\(2010\).pdf](http://www.danielgilbert.com/KILLINGSWORTH%20%26%20GILBERT%20(2010).pdf).

Knauth, Thorsten; Roloff, Carola (2019): Achtsamkeit und dialogisches Lernen. Konzeptionelle Überlegungen und Beispiele interreligiöser, pädagogischer Zusammenarbeit - Forschen in eigener Sache: Achtsamkeit in der Pädagogik. Universität Hamburg Lecture2Go. Abgerufen am 13.01.2020 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24908>.

- Knuf, Andreas; Hammer, Matthias (2013):** Die Entdeckung der Achtsamkeit in der Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen. 1. Aufl. Köln.
- Kramer, Gregory (2009):** Einsichts-Dialog: Weisheit und Mitgefühl durch Meditation im Dialog: eine buddhistische Praxis. 1. Auflage. Freiamt im Schwarzwald.
- Krug-Metzinger, Anja (2017):** Schule der Achtsamkeit - Säkulare Bewusstseinskultur in Europa. Abgerufen am 06.01.2020 von <https://vimeo.com/231378549>.
- Lazarus, Richard S.; Folkmann, Susann (1984):** Stress, Appraisal and Coping. New York.
- Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1981):** Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R. (Hrsg.). Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. Bern, Stuttgart, Wien, 213-259.
- Lexico.com (o. J.):** Stress | Definition of Stress by Lexico. Lexico Dictionaries | English. Abgerufen am 08.10.2019 von <https://www.lexico.com./en/definition/stress>.
- Mark, Lauraliisa; Värnik, Airi; Sisask, Merike (2019):** Who Suffers Most From Being Involved in Bullying-Bully, Victim, or Bully-Victim? Abgerufen am 01.11.2019 von <http://doi.wiley.com/10.1111/josh.12720>.
- Michalak, Johannes; Heidenreich, Thomas; Williams, J. Mark G. (2012):** Achtsamkeit. Göttingen.
- Mindfulnesscds.com (2019):** Jon Kabat-Zinn Professional Background - Mindfulness Meditation. Abgerufen am 20.09.2019 von <https://www.mindfulnesscds.com/pages/about-the-author>.
- Möble, Thomas; Pfeiffer, Christian; Kleimann, Matthias; Rehbein, Florian (2006):** Medienkonsum, Schulleistungen und Jugendgewalt. Abgerufen am 19.11.2019 von <https://www.woboge.schulen-re.de/jo15/images/stories/woboge/Internes/medienkonsum,%20schulleistungen%20und%20jugendgewalt.pdf>.

Neff, Kristin; Kretzschmar, Gisela (2012): Selbstmitgefühl. Wie wir uns mit unseren Schwächen versöhnen und uns selbst der beste Freund werden. 3. Aufl., Dt. Erstausg. München.

O. A. (o. J.): Ringvorlesung „Achtsamkeit in der Pädagogik“. Abgerufen am 21.01.2020 von <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/paedagogische-psychologie-neu/lehre/ringvorlesung-sose-2019.html>.

Ott, Ulrich (2016): Ist Achtsamkeit für jeden gut? Neue Forschungsergebnisse. Achtsamkeit: kritischer Blick auf einen Trend. Abgerufen am 18.12.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/20619>.

Pressestelle DAK-Gesundheit (2017): Fast jeder zweite Schüler leidet unter Stress | DAK-Gesundheit. Abgerufen am 07.08.2019 von <https://www.dak.de/dak/bundesthemmen/fast-jeder-zweite-schueler-leidet-unter-stress-2116176.html>.

Real Fiction Filmverleih (2018): das-stille-leuchten-presseheft.pdf. Abgerufen am 07.08.2019 von <http://beta.realfictionfilme.de/assets/content/filme/2018/das-stille-leuchten/das-stille-leuchten-presseheft.pdf>.

Rechtschaffen, Daniel; Kabat-Zinn, Jon (2017): Die achtsame Schule: Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau.

Ritchhart, Ron; Perkins, David N. (2000): Life in the Mindful Classroom. Nurturing the Disposition of Mindfulness. Abgerufen am 22.11.2019 von http://ronritchhart.com/Papers_files/%20Mindful%20Class%20JSI.pdf.

Rosa, Hartmund (2016): Achtsamkeit und Selbstbezogenheit – eine Kritik aus gesellschaftspolitischer Sicht. Abgerufen am 18.12.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/20412>.

Rytz, Thea (2018): Achtsam bei sich und in Kontakt. Emotionsregulation und Stressreduktion durch achtsame Wahrnehmung. 4. aktualisierte und ergänzte Auflage. Bern.

Schmidt, Stefan (2014): Was ist Achtsamkeit? Herkunft, Praxis und Konzeption. Abgerufen am 20.09.2019 von <https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1024/0939-5911.a000287>.

Seiffge-Krenke, Inge (2006): Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern: Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Göttingen.

Seiffge-Krenke, Inge (2008): Schulstress in Deutschland. Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. In: Lehmkuhl, Ulrike; Streeck-Fischer, Annette (Hrsg.): Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Bremen, 3-19.

Selye, Hans (1974): Stress without distress. 1. Auflage. Philadelphia.

Shapiro, Shauna L.; Carlson, Linda E. (2011): Die Kunst und Wissenschaft der Achtsamkeit. Die Integration von Achtsamkeit in Psychologie und Heilberufe. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau.

Solé-Leris, Amadeo (1994): Die Meditation, die der Buddha selber lehrte. Wie man Ruhe und Klarblick gewinnen kann. Freiburg i. Br.

Standop, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim.

SuchtPräventionsZentrum Hamburg (o. J.): pdf-lebenskompetenzen-im-unterricht-trainieren.pdf. Abgerufen am 13.01.2020 von <https://li.hamburg.de/content-blob/4465072/c4feadb409858e1203ec10990945c8ee/data/pdf-lebenskompetenzen-im-unterricht-trainieren.pdf>.

Tameling, Rainer (2004): Das kognitiv-phänomenologische Konzept der Streßbewältigung von Richard S. Lazarus und das Gesundheitskonzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky. Vergleichende Analyse, Bewertung und Ableitungen für Forschung und Therapie. 1. Aufl. München.

Uni Hamburg (2019): rv-achtsamkeit.pdf. Abgerufen am 07.08.2019 von <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/files-2019/rv-achtsamkeit.pdf>.

Waligora, Katja (2002): Der Einfluß sozialer Unterstützung durch Eltern und Peers auf körperliche Beschwerden bei Schülerinnen und Schülern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Abgerufen am 21.11.2019 von https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/2615/1/51.20023_4_43596.pdf_new.pdf.

Weiss, Halko; Harrer, Michael E. (2010): Achtsamkeit in der Psychotherapie. Verändern durch „Nicht-Verändern-Wollen“ – ein Paradigmenwechsel? Abgerufen am 08.01.2020 von https://mbsr-training-koeln.de/artikel/MBSR_Veraendern.pdf.

WHO (2014): Der Europäische Gesundheitsbericht 2012. Ein Wegweiser zu mehr Wohlbefinden. Abgerufen am 05.11.2019 von http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/82413/E93103g.pdf?ua=1.

WHO (2010): Der Europäische Gesundheitsbericht 2009: Gesundheit und Gesundheitssysteme. Abgerufen am 05.11.2019 von <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326370/9789289034272-ger.pdf>.

Zalpour, Christoff (2010): „S“. In: Zalpour, Christoff (Hrsg.) Springer Lexikon Physiotherapie. Abgerufen am 23.09.2019 von http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-34730-6_19.

Zarbock, Gerhard; Ammann, Axel; Ringer, Silka (2012): Achtsamkeit für Psychotherapeuten und Berater. Mit Online-Materialien. 1. Aufl. Weinheim.

Zechner, Frank (2019): Achtsamkeit macht Schule - Vorstellung eines Curriculums für den Schulunterricht - Forschen in eigener Sache. Achtsamkeit in der Pädagogik. Universität Hamburg Lecture2Go. Abgerufen am 22.10.2019 von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24491>.

7 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift