

## **Altner N, Erlinghagen M, Körber D, Cramer H, Dobos G: Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern - ein NRW-Landesmodellprojekt**

Cultivating mindfulness within the primary school system of a whole town – a reference project of the state of Northrhine Westphalia

Zs Gruppe, Interaktion, Organisation (GIO) 2/2018: Thema Achtsamkeit in Organisationen

Mindfulness-based interventions have been shown internationally to strengthen health promoting resources in adults and children. Based on these findings, the Northrhine Westphalia state-funded reference project „Health, Integration and Concentration – Mindfulness in Primary Schools“ designs and evaluates mindfulness-based 20-hour-interventions within the primary school system of the town Solingen. First all 21 school principals were addressed and then the teams of teachers in each school. Based on these experiences interventions with the children were then developed together with and implemented by the teachers.

In this paper the interventions are sketched out and first qualitative results on different systemic levels within the schools. Of particular interest are possible links between individual developments in attitude, self regulation and behavior, styles of communication and interaction among colleagues and with the children as well as developments in school organisation and culture towards *mindful schools*. Finally the paper summarizes dos and don'ts for similar projects.

mindfulness, school, self regulation, salutogenic relationships, team culture, organisational development

full paper Direktlink: <https://rdcu.be/OD9z>

Ausgehend von internationalen Erkenntnissen zu gesundheitsfördernden Wirkungen achtsamkeitsbasierter Interventionen bei Erwachsenen und Kindern, wurden im NRW-Landesmodellprojekt „Gesundheit, Integration und Konzentration - Achtsamkeit in Grundschulen (GIK)“ lehrerspezifische Achtsamkeitsangebote für die 21 Grundschulen der Stadt Solingen konzipiert. Das Angebot adressierte in einem ersten Schritt die SchulleiterInnen-Ebene und wurde daran anschließend schulintern für die Lehrerkollegien angeboten. Ein Kreis motivierter LehrerInnen konzipierte und setzte dann auch explizit Achtsamkeitselemente mit den SchülerInnen um.

Der vorliegende Beitrag skizziert die Interventionen, erste qualitative Ergebnisse bezogen auf die LehrerInnen, ihre Beziehungs- und Organisationsgestaltung und schließt mit zusammenfassenden Gelingfaktoren für Nachfolgeprojekte. Explizit wird dabei der Frage nachgegangen, wie es von der Haltungs- und Verhaltensänderung einzelner Personen zu einer Entwicklung auf den Ebenen des Miteinanders im Kollegium sowie bezogen auf die Kinder kommen kann und welche Elemente dabei zu einer struktur- und kulturbildenden *achtsamen Organisationsentwicklung* beitragen können.

Achtsamkeit, Schule, Selbstregulation, salutogene Beziehungen, team Kultur, Organisationsentwicklung

## 1.1 Hintergrund: Achtsamkeit

Achtsamkeit wird hier verstanden als Bewusstseinshaltung eines Menschen, die sich dadurch auszeichnet, dass ein Individuum sich im Modus des Präsenzerlebens befindet und seine aktuelle Wirklichkeit aus einer kontrollierten und bewussten Subjektivität heraus wahrnimmt (vgl. Kohls, Berzlanovich, 2013). Diese entsteht durch intentionale Lenkung der Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen Sinnesempfindungen sowie durch temporäre Abstinenz von Interpretationsprozessen und reaktiven Handlungsimpulsen. Achtsamkeit wird verstanden als ein natürlicher und trainierbarer Bewusstseinszustand, der auf das direkte und nicht-wertende *offene* Gewahrsein dessen abzielt, was in jedem Augenblick geschieht (Hayes and Feldman, 2004), (Sauer & Kohls, 2011), (Bishop et al., 2004).

In den letzten zehn Jahren lässt sich in Deutschland ein steigendes öffentliches und wissenschaftliches Interesse an Achtsamkeitsmethoden wie Meditation, Yoga, Qigong etc. verzeichnen. Mehrwöchige achtsamkeitsbasierte Programme wie MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction) und MBCT (Mindfulness-based Cognitive Therapy) finden sich z.B. in Behandlungsleitlinien bspw. zur Rückfallprophylaxe für an Depression erkrankte Erwachsene, Kinder und Jugendliche. Die so genannte „Mind-Body-Medizin“ nutzt sie vor allem in der Behandlung von PatientInnen mit lebensstil-assoziierten chronischen Erkrankungen (Altner, 2018). Auch werden seit 2014 Achtsamkeitskurse nach §20, SGB V von der Zentralen Prüfstelle Prävention zertifiziert und von den gesetzlichen Krankenkassen als Präventionsmaßnahmen im Bereich Stressbewältigung anteilig refinanziert. Der 2005 gegründete deutsche Verband der MBSR- und MBCT-KursleiterInnen verzeichnet jährlich steigende Mitgliederzahlen bei ca. 800 Mitgliedern Ende 2017.

Achtsamkeitsbasierte Verfahren und Programme zielen auf die (Weiter-)Entwicklung folgender Fähigkeiten ab:

- Bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf aktuelle Sinneseindrücke Moment für Moment (*Aufmerksamkeitsregulation und Präsenz*)
- Offene, freundlich (selbst-)zugewandte, achtungsvolle Haltung (*Emotionsregulation*)
- Bewusstheit für und Abstinenz von quasi-automatischen Be- bzw. vor allem von Abwertungsprozessen (*kognitive Regulation*)
- Bewusste Wahrnehmung für Handlungsimpulse und Wahl einer im Moment angemessenen Handlungsmöglichkeit (*Verhaltensregulation*)

Die Entwicklung einer in diesem Sinne achtsamen Haltung sich selbst und anderen gegenüber ist dabei ein Ziel aller Achtsamkeitsinterventionen. Aus einer solchen Haltung kann, so eine Grundannahme des Projektes, im Miteinander ein bewusstes Verhalten entstehen, das die Beziehungskultur in Organisationen von innen, aus den Menschen heraus gestaltbar werden lässt. In meditativen Übungen in Stille und Bewegung werden die TeilnehmerInnen der Interventionen zunächst durch einen Trainer angeleitet, ihre Aufmerksamkeit willentlich auf die Gegenwart zu lenken und dort zu halten. Mit

zunehmender Übungspraxis gelingt es ihnen dann meist immer besser, sich selbst daran zu erinnern. Dabei zeigt sich, dass die Fähigkeit, bewusst und für einen bestimmten Zeitraum die Aufmerksamkeit wertfrei zu den gegenwärtigen Sinnesempfindungen lenken zu können, mit der gleichzeitigen Desidentifikation von den aktuellen emotional-kognitiven Bewusstseinsinhalten einhergeht. D.h. anstatt quasi-automatisch mit ihren Wahrnehmungen, Gedanken, Wünschen oder Gefühlen identifiziert zu sein, fokussieren die Achtsamkeitssausübenden ihre Aufmerksamkeit auf momentane Sinneswahrnehmungen wie z.B. die subtilen Körperempfindungen des Ein- und Ausatmens. Verankert in dieser gegenwartsbasierten Referenzerfahrung können sie erkennen, dass alle Gedanken, Wahrnehmungen, Gefühle und Handlungsimpulse wandelbare und vorübergehende Erscheinungen sind und dass ihr Bewusstsein nicht mit seinen Inhalten identisch ist.

## **1.2 Achtsamsein, Selbstregulation und Gesundheit**

Studien weisen daraufhin, dass sich während dieser achtsamen mentalen Fokussierung, Bewusstwerdung, Desidentifikation und Refokussierung akute stressbedingte Erregungsparameter wie Muskelspannung, Blutdruck und Puls harmonisieren (Ditto et al., 2006). Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass sich die Herzfrequenzvariabilität und damit die Selbstregulationsfähigkeit des Organismus verbessert (Krygier et al., 2013). Muehsam et al. haben jüngst zusammenfassend dargestellt, wie sich dabei auch immunologische, hirnhysiologische und epigenetische Stressmuster regulieren (Muehsam et al., 2017). Zudem liegen aktuell Hinweise dafür vor, dass eine längerfristige Meditationspraxis epigenetische Alterungsmuster verlangsamt (Chaix et al., 2017). Hölzel et al. (2011) fassen die Erkenntnisse über die Veränderungen in den Hirnfunktionen und Hirnstrukturen bei Menschen, die Achtsamkeitsmethoden praktizieren, zusammen und weisen darauf hin, dass die in funktionalen und strukturanalytischen Neuroimaging-Studien identifizierten neuroplastischen Änderungen im Gehirn synergistisch wirken und gemeinsam einen Prozess der erweiterten Selbstregulation ermöglichen. Dabei identifizieren sie folgende hirnhysiologisch nachweisbare Effekte der Achtsamkeitsschulung:

- Gezielte Aufmerksamkeitsregulation
- Erhöhtes Körperbewusstsein
- Verbesserte Emotionsregulation
- Perspektivwechsel bezüglich Selbst

## **1.3 Wissenschaftlicher Stand zu Gesundheit und Achtsamkeit bei LehrerInnen**

LehrerInnen sind, wie Ausübende anderer sozialer Berufe auch, starken und vielleicht auch zunehmenden psycho-sozialen Herausforderungen ausgesetzt. Stellvertretend für zahlreiche Befunde zur Lehrergesundheit, hat 2013 die Potsdamer Lehrerstudie, an der 20.000 Personen teilnahmen, gezeigt, dass ca. 60% der LehrerInnen sich überfordert fühlen bzw. aufgrund von Überforderung resigniert haben. Nach dieser Erhebung engagieren sich ca. 23% der LehrerInnen wenig, während bei lediglich 17% ein „gesundes“ Maß an Engagement, Selbstfürsorge und Gesundheit (vgl. Schaarschmidt, Fischer 2013) vorzufinden war. Bezogen auf den Gesunderhalt der LehrerInnen sowie auf ihre Vorbildrolle als Erwachsene, die sich für ihren Beruf engagieren und selbstfürsorglich mit ihren Ressourcen haushalten, signalisiert dieser Befund aus unserer Sicht einen Handlungsbedarf. Achtsamkeitsinterventionen können hier unterstützend wirken. So fanden wir bereits im

Jahr 2013 in einer Stichprobe von 1200 LehrerInnen Zusammenhänge zwischen Achtsamkeitspraxis, Gesundheit und schülerorientiertem Unterrichtsstil (Altner, Sauer, 2013). Die Erhebung ergab, dass sich die LehrerInnen, die eine Form der Achtsamkeitspraxis wie z.B. Meditation, Yoga oder Kontemplation ausübten, signifikant gesünder als ihre KollegInnen fühlten, dass sie wesentlich weniger Krankenkassenkosten erzeugten und sie sich in ihrem Unterricht signifikant häufiger auf die SchülerInnen und deren Lernprozesse bezogen erlebten als ihre KollegInnen, die angaben, viel stärker curriculumsbezogen zu unterrichteten.

Eine Vielzahl an Studien beschreibt ähnliche Effekte. So reduzieren beispielsweise speziell für LehrerInnen konzipierte Achtsamkeitsprogramme deren empfundenen Stress, Blutdruck, körperliche und psychische Beschwerden sowie „job burnout“ (Harris et al., 2017) (Lukens, Sammons, 2016). Sie wirken positiv auf die Stimmung der LehrerInnen, auf ihre Stressresilienz, ihr (Selbst)Mitgefühl sowie den Umgang mit auch schwierigerem Schülerverhalten (Flook et al., 2013). Dabei zeigt sich, dass eine Zunahme der Bewusstheit für innere Zustände und der Fähigkeit, eigene Gefühle somatisch differenziert wahrzunehmen, zu benennen und zu regulieren, ohne sie zu unterdrücken, zur Abnahme der wahrgenommenen Stressbelastung beitragen kann (Schussler et al., 2016). Emerson et al. (2017) fanden Bezüge zwischen achtsamkeitsbasierten Interventionen, zunehmender Selbstbewusstheit und Selbstmitgefühl, intermediären Effekten von wachsender Gefühlsregulation und Selbstwirksamkeit sowie als Ergebnis einem reduzierten Stresserleben. Für die intuitiv plausible Vermutung von Zusammenhängen zwischen den Stressbelastungen von LehrerInnen und GrundschülerInnen findet eine aktuelle kanadische Studie physiologische Entsprechungen (Oberle, Schonert-Reichl, 2016). Dort änderten sich Parameter für Stressbelastungen bei den Kindern in dem Maße, in dem sie bei den LehrerInnen variierten.

## **2. Leitfragen, Ziele und Vorgehen**

### **2.1 Leitfragen**

Vor dem Hintergrund dieser Studienergebnisse zur positiven Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Interventionen bei LehrerInnen lauten die zentrale Fragen des Projektes: Wie wirken Achtsamkeitsinterventionen im Kontext von Schule bezogen auf

- die LehrerInnen
- die Interaktionen und Beziehungen der LehrerInnen untereinander
- die Interaktionen und Beziehungen der LehrerInnen mit den SchülerInnen
- die Organisation „Schule“?

Hier betritt das Projekt Neuland, denn die Beziehungsgestaltung zwischen den LehrerInnen sowie die organisationalen Entwicklungsaspekte achtsamkeitbasierter Interventionen in Schulen sind nach unserem Kenntnissstand bisher noch nicht untersucht worden. Der begleitende explorativ-qualitative Evaluationsprozess hat dabei im Sinne eines hypothesengenerierenden Verfahrens das Ziel, änderungssensitive Kriterien zu identifizieren, die am Übergang wirken zwischen der individuellen Entwicklung einzelner Personen sowie der damit verbundenen Gestaltung kollektiver und organisationaler Prozesse und Kultur.

### **2.2 Ziele und Vorgehen des Projekts**

Mit dem NRW-Landesmodellprojekt „Gesundheit, Integration und Konzentration-Achtsamkeit in den Grundschulen (GIK)“ werden erstmals in Deutschland, aufbauend auf anglosächsischen (Meiklejohn et al., 2012) und eigenen Vorarbeiten, die gesundheitlichen Potentiale achtsamkeitsbasierter Interventionen im Setting der Grundschullandschaft einer Stadt modellhaft nutzbar gemacht und evaluiert. Damit trägt der Verbund von Solinger Grundschulamt, Schulträger sowie Projektentwicklung und Evaluation seitens des Lehrstuhls für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen zur Schließung einer Versorgungs- und Forschungslücke bei. Partizipation, als eine kontinuierliche Beteiligung der Akteure und zentrales „Good-Practise-Kriterium“ in der organisationalen Gesundheitsförderung, stellt für das Projekt GIK eine wesentliche Handlungsorientierung dar. Dies ist nicht selbstverständlich, schließlich fehlt „bei zahlreichen Settingprojekten (...) noch immer die entsprechende Entscheidungsteilnahme seitens der Personen, die von den Projekten profitieren sollen“ (Hartung, Wright, 2015, S. 3). Wohl gilt dies auch und vielleicht sogar im Besonderen im hierarchisch organisierten Schulsystem.

### 2.3 Methodisches Vorgehen

Die Grundidee des Projekt besteht darin, in der Grundschullandschaft einer Stadt alle interessierten AkteurInnen sukzessive hierarchiestufenübergreifend in diversen Achtsamkeits-Methoden zu schulen und daraufhin die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen Achtsamkeitübungen mit den Kindern in den Unterricht zu integrieren. Interessierte SchulleiterInnen und LehrerInnen wurden dazu in adaptierten mehrwöchigen MBSR-Kursen in einem Umfang von 20 Stunden weitergebildet, um sie damit in ihrer gesundheitlichen und beziehungsrelevanten Selbstkompetenz zu stärken. Im darauffolgenden nächsten Schritt wurden dann gemeinsam mit ihnen achtsamkeitsbasierte Interventionen für die Kinder ausgewählt, selbst entwickelt, eingeübt und deren Umsetzung im Schulalltag begleitet. Strukturentwicklungen auf Team-, Schul- und Netzwerkebene wurden in Form einer Zukunftswerkstatt sowie durch Einzelbegleitungen angeregt und unterstützt.

Gundlage für die Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse waren acht halboffene Interviews mit interessierten SchulleiterInnen nach dem Schulleiterkurs in Einzelsettings sowie 18 Gruppengespräche mit jeweils ca. 10 LehrerInnen im Rahmen der finalen Treffen der schulinternen Kurse, bei denen auch die KursleiterInnen anwesend waren. Die Gespräche wurden von einer der beiden ErstautorInnen geführt und vom anderen protokolliert. Die protokollierten Aussagen wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Meyring thematisch codiert und in Themengruppen zusammengefasst (Meyring, Brunner, 2010). Dabei wurden wiederkehrende ähnliche individuelle Aussagen wie z.B. *„Ich spüre im Alltag jetzt deutlich, wenn ich mich verspanne, kann dann einen tiefen Atemzug nehmen und meine Schultern loslassen“* zu übergeordneten Themen zusammengefasst, in diesem Fall *„LehrerInnen berichten, dass und wie sie als Ergebnis der Kurse bewusst in Stresssituationen Erregungsspitzen wahrnehmen, regulieren und sich entspannen können“*. Die Hauptsuchrichtung in der Gesprächsführung sowie später beim Identifizieren der überindividuellen Themen betraf dabei die Verbindungen zwischen der Teilnahme an den Achtsamkeitskursen, Veränderungen der intrapersonellen Wahrnehmung und Regulation, veränderten interpersonellen Beziehungen sowie damit verbundenen Elementen der Organisationsgestaltung. Dabei wurde die Grundhypothese überprüft und bestätigt, dass die

Intervention Änderungen auf diesen Ebenen anregt. Die Zusammenhänge zwischen diesen Änderungen galt es jedoch im Detail zu untersuchen. Der Hauptschwerpunkt des gewählten Verfahrens lag daher weniger beim Überprüfen, sondern beim Generieren von Hypothesen. Die in diesem Prozess herausgearbeiteten und nachfolgend aufgeführten, jeweils durch charakteristische Ankerbeispiele veranschaulichten 12 Themen lassen sich in diesem Sinne als Forschungshypothesen verstehen, die in weiteren Untersuchungen auf ihre Gültigkeit und Relevanz überprüft werden können und sollten.

### **3. Ergebnisse**

#### **3.1 Kurse, Probanden und Kursteilnahme**

Zwischen Mai 2016 und Dezember 2017 fanden 18 zwanzigstündige mehrwöchige Achtsamkeitskurse statt. Die erste Kursgruppe bestand aus den Schulleitungen und jeweils einer weiteren Person pro Schule. Er startete mit 40 Teilnehmenden und endete mit 38. Die folgenden Kurse fanden dann schulintern statt, wobei die Kollegien von drei kleinen Schulen sich zu einem gemeinsamen Kurs entschlossen. Aus zwei weiteren Schulen nahmen sechs bzw. sieben LehrerInnen an Kursen in anderen Schulen teil. Das Kollegium einer Schule entschloss sich aufgrund von akuter Unterbesetzung auf das Kursangebot zu verzichten. Insgesamt nahmen 324 KollegInnen an den ersten Kurssitzungen teil. In den letzten Sitzungen waren 275 TeilnehmerInnen anwesend. Von den 18 besetzten Schulleitungen nahmen 10 regelmäßig mit ihren KollegInnen an den schulinternen Kursen teil. Sie besuchten den Kurs also zweimal. Das trifft auch auf die 22 anderen LehrerInnen zu. Acht SchulleiterInnen besuchten nur den ersten Kurs, d.h. insgesamt 32 Personen nahmen zweimal am Kurs teil. Bei einer Anzahl aller GrundschullehrerInnen von 372 im Herbst 2016 und 366 im Herbst 2017 ergibt sich eine Beteiligung von 78,5% zu Beginn und 66,4% zum Ende der Kurse. Als Gründe für die Nichtteilnahme bzw. für den Dropout wurden genannt: kein Interesse, keine Zeit, Schwangerschaft, Erkrankung, Ortswechsel.

#### **3.2 Ergebnisse bezogen auf die LehrerInnen selbst**

LehrerInnen berichten, dass und wie sie als Ergebnis der Kurse

1. bewusst in Stresssituationen Erregungsspitzen wahrnehmen, regulieren und sich entspannen können.

*„An sehr stressigen Tagen hab ich kurz die Tür zu gemacht und kurz bewusst im Stehen diesen Mini-Body-Scan gemacht und dann auch bewusst in Ruhe geatmet, langsam und ruhig geatmet und ja gemerkt, dass ich in so einem Film ... drin war und mir dadurch im Grunde genommen die Regie wieder zurück geholt hab.“*

2. Diese Regulation gelingt auch im Miteinander und reduziert Beschwerden

*„Es gelingt mir teilweise sogar in Gesprächssituationen, die mich belasten, dass ich... die Anspannung wahrnehme. Und ich vermute auch, dass es insbesondere diese Anspannung ist, die dann zur Migräne führt. Also die Anspannung in Kiefer, Nacken, ... Rücken. Das merke ich dann manchmal... und hab dann in den Gesprächssituationen bewusst losgelassen und mir gesagt, 'Komm jetzt, lass mal locker.' Ich führe seit mehreren Jahren ein Kopfschmerz-Tagebuch und es ist sehr deutlich, dass die Kopfschmerzen im Mai/Juni (während des Kurses) so gering waren, wie nie in den letzten drei Jahren. Von 2-3 Kopfschmerztagen pro Woche*

*haben sie sich auf einen reduziert und das bei einer momentan kaum zu packenden Belastung am Ende des Schuljahres.“*

3. LehrerInnen können negative Gedanken und Gefühle wahrnehmen und sich von ihnen desidentifizieren.

*„Die Erkenntnis, dass es oft meine Gedanken sind, die mich stressen, ist enorm wichtig für mich. Ich kann mit meinen Gedanken umgehen und kann auch für eine Weile frei sein von Gedanken. Das ist sehr wertvoll für mich. Damit will ich weiter üben.“*

4. LehrerInnen kommunizieren selbstbewusster und freier.

*„Mir ist aufgefallen, dass ich meine Befindlichkeit weniger abhängig mache von anderen. Also sowohl privat, als auch beruflich. Dass ich einfach sage, ich bin selbst dafür verantwortlich, wie es mir geht. Und wenn jetzt jemand anders schlechte Laune hat (...), dann bin ich aber für mich verantwortlich und kann den Blick auf mich richten und muss mich nicht davon beeinflussen lassen.“*

*„Ich frage mich jetzt öfter, wie ich auf andere wirke und ob ich so wirken möchte.“*

### **3.3 Ergebnisse bezogen auf das kollegiale Miteinander**

5. In den Kollegien finden Gespräche über die Gestaltung der Kommunikation untereinander statt (Metakommunikation).

*„Was unglaublich durchschlagend gekommen ist,... ist das Bild, was Sie erzeugt haben, mit diesen vier Arten, auf einen Konflikt zu reagieren. Das ist ... ein Bild, an das wir im Kollegium immer wieder denken. Wir haben, glaube ich, verstanden, dass es um die Auswahl geht, den richtigen Weg für die Situation zu finden. Und wir haben jetzt Bilder, eine Sprache, um unsere Kommunikation zu besprechen.“*

6. Das gemeinsame Erleben eines (selbst)fürsorglichen Miteinanders im Kurs stärkt eine (selbst)fürsorgliche Kultur im Schulalltag.

*„Als ich letzte Woche morgens sehr knapp in die Schule kam, und meine Kollegin (die mit im Kurs ist) zu mir sagte, hast du mal einen Moment, habe ich klar gesagt, nein, jetzt bitte nicht, gerne in der nächsten Pause. Ich wusste, dass sie das als ´achtsam´ verstehen würde und mich nicht für egoistisch hält.“ Diese Kollegin nickt und eine dritte Kollegin sagt, „ich habe euch gesehen, innerlich gelacht und mir war klar, dass wir jetzt nach dem Kurs so miteinander umgehen können.“*

7. LehrerInnen zeigen sich einander auch in „schwachen“ Situationen und schätzen das als Stärke.

Schulleiterin zum Konrektor: *„Als wir letzte Woche am Freitag Nachmittag im Büro saßen und du mir sagtest, wie erschöpft du warst, konnte ich auch dir sagen, wie kaputt ich war. Das war ein starker Moment!“*

### 3.4 Ergebnisse bezogen auf das Miteinander mit den Kindern

8. LehrerInnen erleben sich als den Kindern zugewandt, weniger fordernd und fürsorglicher.

*„Im Schwimmunterricht habe ich einen Jungen, der kann eigentlich schwimmen, hat aber soo eine Angst. Gestern stand er wieder schlotternd am Beckenrand, da bin ich zu ihm gegangen, habe meinen Arm um ihn gelegt und gesagt, ´weißt du was, du musst heute nicht schwimmen. Du kannst auch in den Ferien noch einen Kurs machen, da sind die Schwimmlehrer mit im Wasser und unterstützen dich. Ich darf ja nicht mit ins Wasser.´ Da hat er mich so dankbar angeschaut und nachher im Bus war er viel fröhlicher als sonst. Diese dauernden Misserfolge sind ja nicht schön für ihn. Es drängt ihn ja gar nichts.“*

*„In meiner dritten Klasse habe ich einen Jungen, der regelmäßig starkes Bauchweh hat. Mit seinen Eltern haben wir abgemacht, dass ich sie dann anrufe und einer von beiden herkommt, um ihn abzuholen. Die sind beide berufstätig und oft dauert es ne ganze Weile, bis sie hier sind. Gestern dachte ich, ich versuche das anders zu lösen. Im Keller haben wir noch so ne alte Saniliege, die habe ich hochgeholt, abgestaubt, zwei Decken und ein Kissen gefunden und ihm flott eine Wärmflasche gemacht. Er hat sich in die Klasse gelegt, der Unterricht ging weiter und nach ner Viertelstunde war er wieder fit. Hat mich vielleicht sechs Minuten gekostet!“*

9. PädagogInnen lassen Kinder häufiger „sein“, schenken ihnen Aufmerksamkeit und Zuwendung und teilen sich ihnen (auch in ihrer eigenen Verletztheit) mit.

*„Letzte Woche stand ein Mädchen aus der zweiten Klasse auf dem Gang vor meiner Tür und hat ganz missmutig geschaut. Ich habe sie angeguckt und gesagt: magst du reinkommen? Doch sie blieb stehen und schaute finster. Ich habe weiter meine Sachen vorbereitet und nach ner Weile zu ihr gesagt: Dir geht es nicht so gut, oder? Weißt du was, mir geht es heute auch nicht gut. Da ist sie reingekommen, hat sich hingesetzt und was gemalt. Dabei konnten wir dann auch sprechen.“*

*„An einem Montag früh habe ich mir in der Schule so doll das Knie gestoßen. Ich war spät und es sollte schnell gehen. Als ich dann in die Klasse kam, habe ich für alle sichtbar gehumpelt. Da habe ich kurz erzählt, was mir passiert ist. Das führte dazu, dass viele Kinder berichtet haben, wie es ihnen geht und was sie z.T auch Schwieriges erlebt hatten. Da war so eine besondere und nahe Stimmung im Raum, dass wir das jetzt jeden Montag Morgen machen. Damit starten wir ganz schön in die Woche.“*

10. LehrerInnen sehen Kinder in ihrem wertvollen Sein auch jenseits der Anforderungen

*„Gestern in der Fördergruppe hatte ich einen Jungen, der oft schwierig ist. Ich habe ihn angeschaut und ihn zum erstenmal ohne die „dicke Decke“ gesehen, die wir mit all unseren Forderungen und Erwartungen über ihn legen. Da stand ein charmanter, witziger, sehr liebenswerter kleiner Mensch!“*

### 3.5 Ergebnisse bezogen auf die Gestaltung der Organisation Schule

#### 11. „Tal der Tränen“

Eine Schulleiterin beschreibt, dass sie sich im Kursverlauf zunehmend von ihrem Kollegium allein gelassen fühlt: *„Alle grenzen sich jetzt mehr ab und verweisen darauf, dass sie „achtsam“ für sich sorgen. Für mich ist das ein Tal der Tränen!“* Diese Aussage wurde von Schulleitungen mehrfach gemacht. Der Zustand der vermehrten Selbstfürsorge und Abgrenzung erscheint als ein Zwischenstadium, das durchschritten werden kann, wenn es dem Kollegium gemeinsam gelingt, ihre Schulkultur fürsorglicher zu gestalten.

12. Einzelne Kollegien haben sich gemeinsam z.B. zu folgenden schulgestaltenden Maßnahmen entschieden:

- Eine Schule hat alle Kinder und Erwachsenen gefragt, was sie sich für eine „gute“ Schule wünschen. Für beide Gruppen stand „mehr Ruhe“ ganz oben auf der Liste der Bedürfnisse. Jetzt wird die Schulklingel nur noch zu Unterrichtsbeginn und -ende sowie nach der Hofpause klingeln gelassen.
- Schulkonferenzen werden gemeinsam mit einer Minute oder auch mal drei Minuten der Stille begonnen.
- Ins Lehrerzimmer wurde eine Couch der Stille gestellt.
- Einander und den Kindern wird z.B. durch rote Klötzchen am Arbeitsplatz der Wunsch nach einem Moment des in Ruhe gelassen Werdens signalisiert.
- Ein Kollegium hat beschlossen, gemeinsam eine Sprachkultur der Entschleunigung zu pflegen, indem alle versuchen, bewusst auf Formulierungen wie „kannst du mal eben schnell“, „kurz mal...“, „nur noch flott...“ etc. zu verzichten.
- Den unterschiedlichen Rhythmusbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden z.B. durch eine flexible erste Stunde oder durch sie selbst flexibel gestaltbare Frühstückspausen.
- Mit einem Gong im Klassenraum bitten die Kinder und LehrerInnen einander um Ruhe.
- Eine Lehrerin stellt reihum drei Wochen lang in allen Klassen über insgesamt sechs Stunden Methoden der Achtsamkeit vor. Die Klassenlehrerin ist dabei und lernt mit. Am Ende erhält die Klasse einen „Gong der Stille“.
- Einige Schulen haben einen Ruheraum oder einen Garten der Stille eingerichtet.
- Ein Kollegium beschließt, jeden Donnerstag bis 17 Uhr in der Schule zu bleiben, um „reden zu können“.
- In einer Schule sind alle LehrerInnen eingeladen, jedes Jahr mit einem persönlichen Entwicklungsprojekt ein Thema zu vertiefen, das sie begeistert. Die „Ernte“ wird dann mit allen geteilt.

#### 4. Diskussion der Ergebnisse

Die aufgeführten Ergebnisse gelten für die LehrerInnen, die an den Interventionen teilgenommen haben. Ganz ausdrücklich war die Teilnahme freigestellt worden in der Annahme, dass ein Achtsamkeitskurs im Kreise der KollegInnen nicht für jede Person zu jedem Zeitpunkt im Leben angezeigt sein muss. Nach den Kursen wurde in einzelnen Kollegien Bedauern darüber geäußert, dass einige LehrerInnen nicht dabei waren. Vor allem bei der Erarbeitung und Umsetzung von Ideen und Maßnahmen zur achtsamkeits- und gesundheitsfördernden Team- und Organisationsentwicklung wird immer wieder erwähnt,

dass einzelne KollegInnen Entscheidungen wie z.B. Konferenzen mit einer Minute der Stille zu beginnen, zwar akzeptieren, aber nicht enthusiastisch mittragen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass bei LehrerInnen, die sich auf achtsamkeitsbasierte Interventionen einlassen, die Entwicklung von Kompetenzen angeregt wird bezüglich ihres individuellen Stressmanagements und ihrer Erholungsfähigkeit, bezüglich eines fürsorglichen und bewusst gestalteten kollegialen Miteinanders sowie bezüglich ihrer Beziehungen zu den Kindern. Dabei wachsen ihre Selbstregulationsfähigkeiten und Kompetenzen zur bewussten Beziehungsgestaltung. Wir sehen eine Zunahme an Entscheidungsverantwortung einzelner Lehrerinnen und Lehrer zur Gestaltung ihrer Abläufe, Inhalte, Vermittlungsformen und der Erwartungen an die Kinder. Wenn die Kollegin zu dem zitternden Jungen am Schwimmbckenrand sagt, „du musst heute nicht schwimmen“, eine andere den SchülerInnen gestattet, selbst zu entscheiden, wann sie frühstücken wollen oder sich ein Kollegium für die regelmäßige Anwesenheit an einem Nachmittag pro Woche entscheidet, um miteinander „reden“ zu können, dann übernehmen die LehrerInnen Entscheidungsverantwortung für die Gestaltung des Miteinanders mit den Kindern und miteinander in einer Weise, die einander Entscheidungsfreiheit ermöglicht.

Dabei werden eine „nahe Verfügbarkeit von Entscheidungsverantwortung“ und eine „Wertschätzung von Expertise“ praktiziert. Für Weick und Sutcliff (2006), die u.a. untersucht haben, was Hochrisikounternehmen wie Kraftwerke sicherer macht, sind dies zentrale Kriterien für eine „achtsame Organisation“.

Die Wirkungen dieser Veränderungen in der Beziehungsgestaltung auf die Kinder werden in einer kontrolliert randomisierten Begleitstudie untersucht. Dabei werden zu vier Messzeitpunkten in halbjährlichem Abstand bei den Kindern Daten zum Klassenklima und zur Konzentrationsfähigkeit erhoben. Die Ergebnisse dieser quantitativen Untersuchungen werden für das erste Quartal 2019 erwartet.

An jeder der 22 Schulen konnten wir erleben, dass den Schulleitungen eine entscheidende Rolle für die Haltung des Kollegiums gegenüber dem Projekt zukam. Nach unseren Beobachtungen fungierten sie als entscheidende *Gatekeeper* für neue Themen, wie hier dem Thema Achtsamkeit. Wenn sie selbst wenig oder kein Interesse daran hatten und/oder keine Zeit dafür verwenden wollten, nahmen weniger KollegInnen an den Kursen teil und weiterführende Maßnahmen zur Schulgestaltung blieben aus. Ein Kollegium entschied sich trotz des Desinteresses des Schulleiters für die Teilnahme. Eine zentrale Funktion der Schulleitung betrifft z.B. die Weiterleitung von Informationen. Da LehrerInnen nicht über dienstliche Mailadressen verfügen, gingen Informationen, die per Mail an die Schule bzw. die Schulleitung gesendet wurden, zum Teil verloren oder wurden negativ gefärbt weitergegeben. Wenn eine Schulleitung hingegen das *gate* öffnet und gemeinsam mit mindestens einer/einem LehrerIn Entwicklungsschritte zu mehr Selbstmanagement und Selbstverantwortung ermöglicht und geht, dann, so die Wahrnehmung aus dem Projekt, kann es gelingen, dass ein Kollegium seine Gestaltungsmöglichkeiten zunehmend erkennt und nutzt. Dann werden zunehmend weniger die *Anderen*, *das System* und *die da oben* für Missstände, für fehlende Ressourcen und mangelnde Wertschätzung verantwortlich gemacht. Stattdessen wird der Blick darauf gelenkt, dass und wie die AkteurInnen selber gestaltend aktiv sein können. Die Organisation Schule beginnt dann im Sinne von partizipativer, ko-kreativer Gestaltung *lebendiger* zu werden, so die Wahrnehmung im Projekt. Dies zeigt sich z.B. dadurch, dass die LehrerInnen einander freundlich und oft mit

einem Augenzwinkern sagen, wenn sie im Lehrerzimmer gerade mehr Ruhe brauchen oder wenn sie im Moment nicht ansprechbar sind. Wenn zuvor im Kurs beschlossen wurde, gemeinsam ein Klima der Selbstfürsorge und gegenseitigen Fürsorge zu gestalten, werden solche Äußerungen nicht als verletzend erlebt, sondern als verstehbar, sinnvoll und umsetzbar.

Diese Formen der Selbstorganisation bezeichnet der belgische Organisationsentwickler Frederic Laloux (2015) als leitende Qualitäten in Organisationen, deren Prinzipien er als „authentisch, integrativ und integral“ bezeichnet. Ein höheres Selbstmanagement als ein wesentliches Merkmal kann dabei seinen Untersuchungen zufolge z.T. eine hierarchische Leitungspyramide ergänzen oder sogar ersetzen. Organisationen werden v.a. dann von ihren Mitgliedern als „lebendig“ mit einer inhärenten Entwicklungskraft erlebt, wenn es gelingt ein gemeinsames Ziel zu finden, bzw. auf eine gemeinsame Vision hinzuarbeiten. So gibt es auch in Solinger Schulen erste Erfahrungen mit der partizipativen Entwicklungen einer Vision von „guter“ Schule. Dabei wurden in unterschiedlichen Formaten, die Bedürfnisse aller Beteiligten erfragt, um daraufhin gemeinsam Lernbedingungen zu schaffen, in denen die vorhandenen Entwicklungspotentiale aller – d.h. der Kinder und der Erwachsenen - sich entfalten können. Dieses zielorientierte und ko-kreative Vorgehen in den Schulen schien dort am stärksten hervorzutreten, wo die Kollegien Möglichkeiten zur Gestaltung einer achtsamen Schulkultur am stärksten nutzen. Laloux (2015, S. 301) spricht in diesem Kontext von „beseelten Organisationen“ und davon, dass es darum gehe „die Strukturen, Praktiken und Kulturen (zu verstehen), die notwendig sind, um sinnerfüllte und energiegeladene Formen der Zusammenarbeit in Organisationen zu gestalten“. Die bewusste Hinwendung zu mehr Selbstachtsamkeit und mehr Achtsamkeit im Miteinander kann wesentlich dazu beitragen, so die Erfahrung in Solingen, Schulen und das System *Schule* in in diesem Sinne beseelte selbstverantwortlich und gemeinsam gestaltete lebendige Organisationen zu entwickeln.

## 5. Zusammenfassung: Stolpersteine und Gelingfaktoren

Wollen Akteure die Achtsamkeit in Organisationen stärken, sind basierend auf den Erfahrungen in Solingen, die folgenden Aspekte es wert beachtet zu werden:

### Gatekeeper

Das Projekt GIK wurde vom Schul- und Bildungsministerium, dem Gesundheitsministerium in NRW sowie dem Schulträger, der Stadt Solingen, finanziert und unterstützt. Dieser top-down Zugang bringt viel Momentum, erzeugt jedoch teilweise auch eine Skepsis oder reflexhafte Abwehr „noch einer Idee von oben“. In der Rolle als Gatekeeper des Projekts haben die Schulleitungen einen enormen Einfluss. Wenn sie ihre KollegInnen gar nicht oder negativ gefärbt informieren, hat es kaum eine Chance. Sind sie offen und vielleicht sogar begeistert, prägt das ebenfalls die Haltung des Kollegiums.

### Freiwilligkeit

Ein wesentlicher Aspekt des Gelingens besteht darin, dass die Teilnahme an Kursen und Übungen freiwillig sein muss. Auch in die zeitliche Planung der Achtsamkeitskurse sollten die Beteiligten einbezogen werden. Um die Grundbedürfnisse der Teilnehmenden nach Erholung und (Mittag-)Essen zu berücksichtigen, sollten die Kurse z.B. nicht direkt nach Unterrichtschluss beginnen.

### Tiefe und Nähe

Die Kurse orientieren sich an den Inhalten des MBSR-Programms. Die Dauer, Tiefe und Intensität der Achtsamkeitspraxis und des Austauschs darüber muss jedoch immer an die jeweiligen Teilnehmenden angepasst werden. Dabei hat es sich bewährt, die Kursinhalte auf den Schulalltag zu thematisieren und Raum für kollegiumsinternen Austausch zu geben. Dabei ist zu beachten und zu respektieren, dass das Bedürfnis und die Bereitschaft für persönliche Öffnung und Beziehungsnähe innerhalb eines Kollegiums sowie von Schule zu Schule sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

### Vision und Seele

Wenn alle Akteure eine gemeinsame Vision für *ihren* Lebens-, Arbeits- und Lernraum Schule finden, sich für die gemeinsame und achtsame Verwirklichung dieser Vision begeistern und sich dafür ko-kreativ engagieren, dann wandeln sie sich von Betroffenen in Akteure, die ihre Gestaltungspotentiale entfalten.

### Nachhaltigkeit und Netzwerk

Damit die Impulse aus den Kursen im Alltag erhalten bleiben und wachsen können, ist es unverzichtbar, dass auch über den Kurszeitraum hinaus im Kollegium einzelne MultiplikatorInnen als *agents of change* aktiv bleiben. Dahingehende Netzwerkmöglichkeiten für die gegenseitige Inspiration und Unterstützung sind bei den Autoren sehr gern zu erfragen.

### Literatur

- Altner, N (2018) Achtsamkeit. in: Dobos G, Paul A (Hrsg.) Mind-Body-Medizin. Die moderne Ordnungstherapie in Theorie und Praxis, 2. erw. Aufl., München: Elsevier Verlag.
- Altner N (2017) Der Zauber des Da-Seins. Kitas als Räume für Achtsamkeit. Themenheft Herzensbildung, TPS-Magazin Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 12/2017.
- Altner N, Sauer S (2013) Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In: Dauber H, Döring-Seipel E: Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält. Bd. 4, Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Bishop S R, Lau M, Shapiro S, Carlson L, Anderson N D, Carmody J, et al. (2004) Mindfulness: a proposed operational definition. Clin. Psychol. Sci. Pract. 11, 230–241.
- Chaix R, Alvarez-López M J, Fagny M, Lemee L, Regnault B, Davidson R J, Lutz A and Kaliman P (2017). Epigenetic clock analysis in long-term meditators. Psychoneuroendocrinology 85(Supplement C): 210-214.
- Ditto B, Eclache M and Goldman N (2006) Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. Ann Behav Med 32(3): 227-234.
- Emerson L-M, Leyland A, Hudson K, Rowse G, Hanley P and Hugh-Jones S (2017) Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. Mindfulness 8(5): 1136-1149.
- Flook L, Goldberg SB, Pinger L, Bonus K, Davidson RJ (2013) Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. Mind Brain Educ. 2013 Sep;7(3).
- Hartung S, Wright MT (2015) Partizipation in der Gesundheitsförderung: Weiter, aber noch nicht am Ziel. In: impulse für Gesundheitsförderung 3/2015, S. 3.

- Harris A R, Jennings P A, Katz D A, Abenavoli R M and Greenberg M T (2016) Promoting stress management and wellbeing in educators: outcomes of the CALM intervention. *Mindfulness* 7(1)
- Hayes A M, Feldmann G (2004) Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255-262.
- Hölzel B K, Lazar S, Gard T, Olivier Z, Vago D R and Ott U (2011) How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- Keye M D P, Aileen M (2013) An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic SelfEfficacy. *Open Journal of Social Sciences* 1(6): 14.
- Kohls N, Berzlanovich A (2013) Achtsamkeit in Organisationen: Vom Stressmanagement über das achtsame Interagieren und Führen zur bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen. In: Kersten W., Wittmann J. (Eds) *Kompetenz, Interdisziplinarität und Komplexität in der Betriebswirtschaftslehre*. Springer Gabler, Wiesbaden.
- Krygier J R, Heathers J A, Shahrestani S, Abbott M, Gross J J and Kemp A H (2013) Mindfulness meditation, well-being, and heart rate variability: a preliminary investigation into the impact of intensive Vipassana meditation. *Int J Psychophysiol* 89(3): 305-313.
- Kuyken W, Weare K, Ukoumunne O C, Vicary R, Motton N, Burnett R, Cullen C, Hennelly S and Huppert F (2013) Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: nonrandomised controlled feasibility study. *Br J Psychiatry* 203(2): 126131.
- Laloux F (2015) *Reinventing Organizations*. München, Vahlen.
- Luken M, Sammons A (2016) Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *Am J Occup Ther* 70(2).
- Meiklejohn J C, Phillips M L, Freedman M, Griffin L, Biegel G, Roach A, Frank J, Burke C, Pinger L, Soloway G, Isberg R, Sibinga E, Grossman L and Saltzman A (2012) Integrating Mindfulness Training into K12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness* 3(4): 291307.
- Mayring P, Brunner E (2010) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boller H, Friebertshäuser B, Langer A, Prengel A und Richter S (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. (S. 323-334). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Muehsam D, Lutgendorf S, Mills P J, Rickhi B, Chevalier G, Bat N, Chopra D and Gurfein B (2017) The embodied mind: A review on functional genomic and neurological correlates of mind-body therapies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 73: 165-181.
- Napoli M, Krech P and Holley L (2005) Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Oberle E, Schonert-Reichl K A (2016) Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students." *Soc Sci Med* 159: 3037.
- Perry-Parrish C, Copeland-Linder N, Webb L and Sibinga E M (2016) Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care* 46(6):172-178.
- Sauer S, Kohls N (2011) Mindfulness in Leadership: Does Being Mindful Enhance Leaders' Business Success? In: SHIHUI, H. & PÖPPEL, E. (eds.) *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication*. Berlin: Springer.
- Schaarschmidt U, Fischer AW (2013) *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*, Beltz.
- Schussler D L, Jennings P A, Sharp J E and Frank J L (2016) Improving Teacher Awareness and

Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the underlying Mechanisms.  
Mindfulness 7(1): 130-142.

Weick K E, Sutcliffe K M (2006). Mindfulness and the Quality of Organizational Attention.  
Organization Science 17(4): 514-524.

### **AutorInnen**

Nils Altner, Dr. phil., AG Gesundheit & Prävention, Klinik & Lehrstuhl für Naturheilkunde & Integrative Medizin, Kliniken EssenMitte/Universität DuisburgEssen  
[nils.altner@uni-due.de](mailto:nils.altner@uni-due.de), [www.achtsamkeit.com/gik](http://www.achtsamkeit.com/gik)

Mara Erlinghagen, Dipl. Soz.Wiss., AG Gesundheit & Prävention, Klinik für Naturheilkunde & Integrative Medizin, Kliniken Essen-Mitte/Universität DuisburgEssen

Daniela Körber, Schulamtdirektorin für die Grundschulen der Stadt Solingen

Holger Cramer, PD Dr., Forschungsleiter, Klinik für Naturheilkunde und Integrative Medizin, Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen

Gustav Dobos, Prof. Dr., Direktor, Klinik für Naturheilkunde und Integrative Medizin, Kliniken-Essen-Mitte, Stiftungslehrstuhl für Naturheilkunde, Universität Duisburg-Essen