

Wozu »Gesundes Lehren und Lernen«?

Abstract:

Das Kapitel »Wozu Gesundes Lehren und Lernen?« exponiert eine achtsamkeitsbasierte Bildungsagenda, die an der Ernst-Abbe-Hochschule in Jena entwickelt worden ist und seither breitenwirksam erprobt und evaluiert wird. Anhand von drei Dimensionen gesundheitsförderlichen Lehrens und Lernens (Übung, Arrangement, Balance) führt der Text vor Augen, wie sich die zunehmende Stressbelastung an Hochschulen sowohl durch körperbasierte Lehr- und Lernformen (Alexander-Technik, Feldenkrais-Methode, Eurythmie, Qi Gong u.a.) als auch durch meditative (Kabat-Zinn) und nicht-meditative (Langer) Achtsamkeitspraktiken reduzieren lässt. Als weiterer Faktor wird auf die gleichberechtigte Ausbalancierung des Verhältnisses von zu vermittelnden Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) hingewiesen. Abschließend werden die Überlegungen dieses Kapitels ins Verhältnis zur Bologna-Erklärung gesetzt, die seit 1999 die europäische Hochschulpolitik prägt.

Im Titel dieses Kapitels steht »Gesundes Lehren und Lernen« in Anführungszeichen. Das soll hervorheben, dass es sich dabei um einen Namen handelt. »Gesundes Lehren und Lernen (GLL) an der EAH Jena« heißt ein Innovationsprojekt, das im Zeitraum von Januar 2015 bis Dezember 2019 unter Leitung des Autors an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena (EAH Jena) entwickelt und durchgeführt wurde und dessen achtsamkeitsbasierte Grundlagen seit 2018 auf weitere Hochschulen übertragen werden.¹ Das Kapitel skizziert

1 Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

den pragmatistischen Arbeitsansatz und den bildungsphilosophischen Hintergrund des GLL-Projekts, um auf dieser Grundlage die Frage nach dem »Wozu« zu beantworten.

1. Pragmatistischer Arbeitsansatz

Der Arbeitsansatz des GLL-Projekts ist durch die philosophische Denkströmung des amerikanischen Pragmatismus geprägt. Diese wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von dem Logiker und Mathematiker Charles Sanders Peirce (1839–1914), dem Experimentalpsychologen William James (1842–1910) und dem philosophischen Pädagogen John Dewey (1859–1952) begründet.² Ein erfolgreiches Update hat dieses Denken im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts durch die international einflussreichen Arbeiten des amerikanischen Philosophen Richard Rorty (1931–2007) erlebt.³

Den für die erfahrungsbasierte Konzeption des GLL-Projekts zentralen Grundgedanken des pragmatistischen Forschungs- und Entwicklungsdesigns hat Dewey vor 100 Jahren wie folgt formuliert:

»Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung, kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden.«⁴

Weil bisher nicht nur keine erfahrungsbasierte, sondern überhaupt keine Theorie des gesunden Lehrens und Lernens, die sich so nennt, vorliegt, geht das GLL-Projekt ganz im Sinne Deweys von konkreten Praktiken aus. Diese sind von Lehrenden und Studierenden an unterschiedlichen Fachbereichen der EAH Jena in den letzten Jahren entwickelt und erprobt worden. Als

2 Richard Rorty, »Pragmatism«, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Bd. 7, hrsg. von Edward Craig, London/New York 1998, S. 632–640.

3 *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000; *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

4 John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993, S. 193 (im Original zuerst 1916).

Pilotfachbereich dient dabei in den ersten beiden Projektjahren der pädagogisch und didaktisch besonders innovative Fachbereich Sozialwesen (FB SW). Das Spektrum der an diesem Fachbereich praktizierten GLL-Stile reicht von humor-, tier- und spielpädagogischen Ansätzen über erlebnistherapeutische und erlebnispädagogische Unterrichts-Arrangements bis hin zu achtsamkeits-, kunst- und kulturpädagogischen Lehr- und Lernformen.

Ein wichtiges Ziel des GLL-Projekts besteht darin, die an der EAH Jena praktizierten GLL-Stile auf Familienähnlichkeiten hin zu untersuchen, d. h. zu typologisieren und schrittweise so zu systematisieren, dass sich damit ein Werkzeugkasten füllen lässt, der fachbereichsübergreifend genutzt werden kann. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die beiden anderen am GLL-Projekt beteiligten Fachbereiche – Betriebswirtschaft (BW) und Wirtschaftsingenieurwesen (WI) – nach der Pilotphase am FB SW ihre fachbereichsspezifischen GLL-Praktiken mit ins Spiel bringen, so dass am Ende des Projekts ein Werkzeugkasten mit GLL-Tools zur Verfügung stehen kann, der aus Praktiken dreier unterschiedlicher Fachbereichskulturen hervorgegangen ist.⁵

In einem ersten Schritt hat sich im Rahmen der Beantragung des GLL-Projekts bereits gezeigt, dass »eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung«, ganz im Sinne des obigen Dewey-Zitats, »Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen«⁶ kann. In einem Vorprojekt-Workshop, der 2014 in Tabarz (Thüringen) stattgefunden hat, wurde aus den praktischen Lehr- und Lernerfahrungen am FB SW eine Heuristik des gesunden Lehrens und Lernens entwickelt.⁷ Von besonderer Bedeutung sind dabei die drei folgenden Dimensionen von GLL, die in der zukünftigen Projektentwicklung um weitere ergänzt werden können:

- 1 *Übung*: Integration von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreativierungsverfahren in Lehr- und Lernprozesse (u. a. durch bewusste Pausengestaltung).

5 Das GLL-Projektteam setzt sich zusammen aus den Kollegen Heiko Haase (Betriebswirtschaft), Mike Sandbothe (Sozialwesen) und Matthias Schirmer bzw. seit 2017 Burkhard Schmager (Wirtschaftsingenieurwesen).

6 Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 193.

7 Vgl. hierzu sowie zur Vorgeschichte des GLL-Projekts am FB SW: Georg Neubauer, Mike Sandbothe, Erich Schäfer und Jörg Schulz, »Gesundes Lehren und Lernen am Fachbereich Sozialwesen der EAH Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 88–89.

- 2 *Arrangement*: Weiterentwicklung von Praktiken des *student centered learning* bzw. des selbst organisierten Lernens zu salutogenen Lehr- und Lernarrangements.
- 3 *Balance*: Ausbalancierung des Verhältnisses von zu vermittelnden Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen).

Nicht alle GLL-Stile, die am FB SW der EAH Jena umgesetzt werden, decken gleichzeitig alle drei GLL-Dimensionen ab. Das ist auch nicht intendiert. Denn bei den GLL-Dimensionen handelt es sich nicht um taxonomische Definitionskriterien, die erfüllt sein müssen, damit eine Lehrveranstaltung die Bedingungen von GLL erfüllt. Stattdessen arbeitet das Projekt mit einem pragmatistischen Verständnis von GLL, das sich mit Ludwig Wittgenstein als Analyse von »Familienähnlichkeiten«⁸ zwischen unterschiedlichen GLL-Stilen beschreiben lässt.

Wittgenstein – österreichischer Philosoph (1889-1951) und Mitbegründer der modernen Sprachanalyse – hat eine Alternative zur hierarchischen Definition von Begriffen vorgeschlagen. Die klassische Definitionsform, die bis auf Aristoteles zurückgeht, bestimmt die Bedeutung eines Begriffs, indem sie den höher stehenden Gattungsbegriff (*genus proximum*) und den charakteristischen Unterschied (*differentia specifica*) benennt.⁹ Demgegenüber zielt Wittgenstein auf die empirische Analyse eines komplexen Netzes von »Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen«¹⁰. Unter den Bedingungen dieser Analyseform ist den unterschiedlichen Verwendungsweisen eines Wortes oder einer Wortsequenz (wie z. B. GLL) »gar nicht Eines gemeinsam, weswegen wir für alle das gleiche Wort verwenden, – sondern sie sind miteinander in vielen verschiedenen Weisen verwandt.«¹¹

So lassen sich die drei genannten GLL-Dimensionen als Ähnlichkeitsbereiche verstehen, durch welche die unterschiedlichen GLL-Stile am FB SW miteinander verflochten sind und eine Familie bilden. Diese Metapher erläutert Wittgenstein wie folgt: »[...] denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen:

8 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 1982 (im Original zuerst 1958), »Aphorismus 66«, S. 57.

9 Aristoteles, *Topik (Organon V)*, Buch I, Kapitel 8, 103b, Hamburg 1968, S. 10f.

10 Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, »Aphorismus 66«, S. 57.

11 Ebd., »Aphorismus 65«, S. 56.

Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc. etc.«¹² Parallel dazu arbeitet der österreichische Philosoph mit dem Bild des Patchwork-Fadens: »die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.«¹³

In diesem Sinn ist auch im Kontext des GLL-Projekts die Rede von GLL-Dimensionen und GLL-Familienähnlichkeiten aufzufassen. Dabei geht es nicht um die Suche nach einem roten Faden, der sich durch alle GLL-Stile hindurch zieht, sondern um die (ohne Vollständigkeitsanspruch erfolgende) Auflistung von verschiedenen Strängen, die sich miteinander vernetzen, wechselseitig stärken und unterstützen. Durch dieses Vorgehen wird deutlich, dass das GLL-Projekt den pragmatistischen Arbeitsansatz im Sinne Rortys – mit Wittgenstein über Dewey hinausgehend – auch auf der definitorischen Ebene und in Fragen der Semantik umsetzt.¹⁴

2. Bildungsphilosophischer Hintergrund

Um den bildungsphilosophischen Hintergrund der drei oben erwähnten GLL-Dimensionen auszuleuchten, werden im Folgenden ausgewählte Vorläufertraditionen benannt. Dabei beschränke ich mich auf moderne westliche Traditionszusammenhänge des 20. Jahrhunderts sowie auf eine selektive Perspektive, die sich aus meiner intellektuellen Biographie und aus fünfundzwanzig Jahren akademischer Unterrichtspraxis an Hochschulen im In- und Ausland speist.

Erste GLL-Dimension: Übung

Die Integration von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreativverfahren in die akademische Lehre weist zurück auf die pädagogische Nutzung von Methoden und Techniken, die von Frederick Matthias Alexander (1869-1955) und Moshé Feldenkrais (1904-1984) entwickelt und von

12 Ebd., »Aphorismus 67«, S. 57

13 Ebd., S. 58.

14 Richard Rorty, »Wittgenstein und die sprachliche Wende«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 278-304.

Aldous Huxley (1894-1963) auf den treffenden Begriff der »non-verbal humanities«¹⁵ gebracht wurden. Was Huxley damit meint, erläutert er in seinem wegweisenden Aufsatz »The Education of an Amphibian« wie folgt:

»[...] the curriculum of our hypothetical course in what may be called the non-verbal humanities will include the following items. Training of the kinesthetic sense. Training of the special senses. Training of memory. Training in control of the autonomic nervous system. Training for spiritual insight.«¹⁶

Von den bei Huxley genannten Kurselementen waren für Alexander und Feldenkrais insbesondere das Training des kinästhetischen Sinns und die damit verbundene Möglichkeit von Bedeutung, das autonome Nervensystem lernstimulierend zu beeinflussen. Die Wortbildung »Kinaesthesia« geht zurück auf den britischen Neurologen Henry Charlton Bastian (1837-1915).¹⁷ Bis heute wird damit in der Sinnesphysiologie der nach Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten »sechste Sinn«¹⁸ bezeichnet. Dabei handelt es sich um die Wahrnehmung der eigenen Muskulatur durch Mechanorezeptoren. Durch diese wird die Eigenwahrnehmung (Propriozeption) von Körperhaltung (»Halteapparat«) und Körperbewegung (»Bewegungsapparat«) ermöglicht.

Besonders interessant an Huxleys Überlegungen zu den von ihm sogenannten *non-verbal humanities* ist der Sachverhalt, dass damit mehr gemeint ist als die Einbeziehung der klassischen fünf Sinne in den Lehr- und Lernprozess. Huxley geht es nicht nur darum, über das Sehen und Hören hinaus auch das Riechen, Schmecken und Tasten im Sinn einer multisensoriellen Lehr- und Lernerfahrung auszuzeichnen. Vielmehr zielen seine Überlegungen *sowohl* auf die reformpädagogische Ausdehnung des Spektrums der Außenwahrnehmungen (Exterozeption) *als auch und insbesondere* auf eine bewusste Inklusion der unterschiedlichen Sphären menschlicher Innenwahrnehmung

15 Aldous Huxley, »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956, S. 19. Vgl. hierzu auch Mary Adelynn Marsh, *Aldous and Laura Huxley's Concept of the Non-verbal Humanities: Toward the Education of an Amphibian*, San Francisco 1973.

16 Ebd.

17 Henry Charlton Bastian, *The Brain as An Organ of Mind*, London 1880, S. 543.

18 Moshé Feldenkrais, *Der Weg zum reifen Selbst*, Paderborn 1999 (im Original zuerst 1949), Kapitel 13: »Der sechste Sinn«, S. 173ff.

(Interozeption). Dabei spielt für Huxley der *kinesthetic sense*¹⁹ eine zentrale Rolle. Diesen mit der Tiefensensibilität verbundenen Wahrnehmungssinn beschreibt er als »the main line of communication between the conscious self and the personal subconscious on the one hand and the vegetative soul on the other.«²⁰

Der Bezug zum Themenfeld des gesunden Lehrens und Lernens kommt bei Huxley darin zum Ausdruck, dass er »health« als »state of harmony between conscious self, personal not-self and vegetative soul«²¹ beschreibt. Als *vegetative soul* bezeichnet Huxley das autonome Nervensystem, also die unwillkürliche Regulation von Atmung, Herzschlag, Verdauung und Stoffwechsel. Tatsächlich haben Alexander und Feldenkrais in ihren Arbeiten gezeigt, dass die meisten Menschen heute u. a. infolge mangelnder bzw. einseitiger Bewegung einen »debauched kinesthetic sense«²² haben. Die Integration von Alexandertechnik und Feldenkrais-Methode in den Alltag unserer Bildungsinstitutionen darf als ein möglicher Weg gelten, dies zu ändern.²³

Aus diesem Grund diene in dem oben bereits erwähnten GLL-Vorprojekt-Workshop (Tabarz, 2014) die Feldenkrais-Methode als GLL-Tool zur performativen Rahmung der gemeinsamen Arbeit. Gestaltet wurde dieser Aspekt des Workshops von Lea Wolgensinger. In ihrem Elternhaus in Zürich hat sie Moshé Feldenkrais, der dort häufig zu Gast war, schon in ihrer Kindheit persönlich kennen gelernt. In den achtziger Jahren hat sie dann bei ihm die Ausbildung zur Feldenkraislehrerin gemacht. Wolgensinger gründete die europäischen Feldenkrais-Gilden und ist heute u. a. Ausbilderin und Coach von Feldenkraislehrern. Sie unterrichtet sowohl die von Feldenkrais entwickelten Programme »Bewusstheit durch Bewegung«²⁴ (Gruppenmethode) und »Funk-

19 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 19.

20 Ebd.

21 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 18.

22 Ebd., S. 21.

23 Mike Sandbothe, »Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkrais-Methode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 18.08.2015] (Druckfassung unter dem Titel: »... bevor Sie weiter lesen«, in: *Feldenkrais-Forum*, 71(4), 2010, S. 22-24); vgl. hierzu auch im vorliegenden Band: »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen. Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität«, S. 165-198.

24 Moshé Feldenkrais, *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*, Frankfurt a. M. 1978 (im Original zuerst 1967).

tionale Integration«²⁵ (Einzelmethode) als auch das von ihr selbst entwickelte Fortbildungsprogramm »Bewusstheit durch Sprache«.²⁶

Selbstverständlich stellen die Alexandertechnik und die verschiedenen Varianten der Feldenkrais-Methode nicht die einzigen Optionen dar, um Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Entspannung und Rekreation als integrale Bestandteile von Lehr- und Lernprozessen zu etablieren. Das Spektrum von Möglichkeiten, das in dem in den neunziger Jahren zum ersten Mal erschienenen Praxishandbuch *Entspannungsverfahren* von den Psychologen Franz Petermann und Dieter Vaitl genannt wird, reicht von autogenem Training und Biofeedback über Hypnose und Imagination bis zur Meditation und progressiver Muskelentspannung.²⁷ In diesem Zusammenhang sind auch die von Rudolf Steiner entwickelten Formen der Bildungs-, Sozial- und Heileurythmie zu nennen. Letztere hat Andreas Voss, der im Rahmen des GLL-Projekts die medizinische Evaluation leitet und an der EAH Jena medizinische Informationsverarbeitung lehrt, zusammen mit Kollegen der Berliner Charité auf ihre Wirksamkeit im Kontext der Krebstherapie bei Kindern hin untersucht.²⁸ Mit den gleichen Messverfahren wurde von einem anderen Autorenteam auch die chinesische Bewegungskunst des Qi Gong, die im Rahmen des GLL-Projekts genutzt wird, auf ihr Entspannungspotential hin positiv evaluiert.²⁹

Darüber hinaus spielt im Rahmen des GLL-Projekts die von dem amerikanischen Medizinprofessor Jon Kabat-Zinn entwickelte Methode der *Mindful-*

-
- 25 Eli Wadler, *Grundlagen Funktionaler Integration. Hinweise zur Feldenkrais-Arbeit*, Karlsruhe 2005.
- 26 Cornelia Behrens, »Sprache und Bewegung sind für mich eins« – Ein Gespräch mit der Schweizer Feldenkrais-Trainerin Lea Wolgensinger«, in: *Feldenkraisforum*, 88(1), 2015, S. 21-26, hier: S. 25, Online: http://www.simplicity.ch/files/feldenkraisforum_interview_lea_wolgensinger.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- 27 Franz Petermann und Dieter Vaitl, *Entspannungsverfahren. Das Praxishandbuch*, Weinheim/Basel 2009 (zuerst 1993).
- 28 Georg Seifert, Jenny-Lena Kanitz, Kim Pretzer, Günter Henze, Katharina Witt, Sina Reulecke and Andreas Voss, »Improvement of Heart Rate Variability by Eurythmy Therapy After a 6-Week Eurythmy Therapy Training«, in: *Integrative Cancer Therapies*, 11(2), 2012, S. 111-119, Online-Publikation: <https://doi.org/10.1177/1534735411413263> [abgerufen am 18.08.2015]. Ähnlich wie bei dieser Untersuchung wird auch für die medizinische GLL-Evaluation das Verfahren der kardiorespiratorischen Regulationsdiagnostik genutzt.
- 29 Norbert Genser, »Entspannungsfähigkeit beim Qigong«, in: *Taijiquan & Qigong Journal*, 3, 2014, S. 22-27.

ness Based Stress Reduction (MBSR) eine wichtige Rolle.³⁰ Dies geschieht in enger Kooperation mit den am »Institut für Achtsamkeit« ausgebildeten MBSR-Trainern Bernd Langohr und Reyk Albrecht.³¹ Letzterer ist Wissenschaftlicher Geschäftsführer des Ethikzentrums der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) und führt MBSR- und Achtsamkeitskurse sowohl im Studiengang *Angewandte Ethik* der FSU als auch am FB SW der EAH Jena durch. Er stützt sich dabei sowohl auf Kabat-Zinn als auch auf die an der Harvard University lehrende Experimentalpsychologin Ellen Langer. Sie hat in ihren Forschungen (parallel zu Kabat-Zinn) international anerkannte Grundlagenbeiträge zum Konzept des *mindful learning* geleistet.³² Damit kommt zugleich die zweite der drei genannten GLL-Dimensionen in den Blick.

Zweite GLL-Dimension: Arrangement

Die Weiterentwicklung von Praktiken des *student centered learning* bzw. des selbst organisierten Lernens zu salutogenen Lehr- und Lernarrangements weist hinsichtlich des Aspekts der Selbstregulation zurück bis auf Autoren wie Johann Amos Comenius (1592-1670)³³, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)³⁴

-
- 30 Jon Kabat-Zinn, *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*, München 2011 (im Original zuerst 1990). Vgl. hierzu auch Mirabei Bush, »Achtsamkeit in der höheren Bildung«, in: *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, hrsg. von Mark Williams, Jon Kabat-Zinn u. a., Freiburg 2013, S. 317-344; Albrecht Reyk, »Achtsamkeitstraining, Gesundheitsförderung und Prävention«, in: *Wozu gesund? Prävention als Ideal*, hrsg. von Reyk Albrecht, Nikolaus Knoepffler und Wolfram Eberbach, Würzburg 2015, S. 125-139; Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- 31 Zum Institut für Achtsamkeit siehe www.institut-fuer-achtsamkeit.de. Bernd Langohr hat an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Medizin promoviert und statt einer Arztpraxis eine Achtsamkeitspraxis in Jena eröffnet.
- 32 Ellen J. Langer, *Mindfulness. Das Prinzip Achtsamkeit – Die Anti-Burn-out Strategie*, München 2015 (im Original zuerst 1989); dies., *Kleine Anleitung zum Klugsein. Sieben Kapitel über sinnvolles Lernen*, Stuttgart 1997 (Originaltitel: *The Power of Mindful Learning*, New York 1997). Eine Übersicht über die Anwendungsfelder der von Langer und Kabat-Zinn initiierten Achtsamkeitsforschung und Achtsamkeitspraxis findet sich im *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, hrsg. von Amanda Le, Christell T. Ngnoumen und Ellen J. Langer, Hoboken 2014.
- 33 Johann Amos Comenius, *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, München 2007 (im Original zuerst 1657).
- 34 Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart 1998 (im Original zuerst 1762).

und Henry David Thoreau (1817-1862).³⁵ Im zwanzigsten Jahrhundert waren es vor allem die Vertreter der Reformpädagogik (u. a. Dewey, Montessori, Petersen und Steiner), welche die Überlegungen von Comenius, Rousseau und Thoreau weiterentwickelt, neu konfiguriert und in institutionelle Schulpraxis überführt haben.³⁶ Ellen Langers Konzept des *mindful learning* schließt daran an.

Ähnlich wie ihre reformpädagogischen Vorläufer stellt Langer den »Glauben an den bedingungslosen Wert des Einpaukens von Grundwissen«³⁷ in Frage. In der pädagogischen Praxis vieler Schulen und Hochschulen in den USA führe dieser Glaube bei vielen Lehrenden zum »Überlernen«, d. h. zur unhinterfragten Habitualisierung der »Fähigkeit, große Informationsmengen aufzunehmen und sie den Lernenden in kleinen Häppchen zu präsentieren.«³⁸ Und bei einer signifikanten Zahl von amerikanischen Studierenden würden dadurch, so Langer weiter, »die Fertigkeiten des Mitschreibens«³⁹ auf gedankenlose Art und Weise überentwickelt.

Analog exponiert Werner Lindner den Grundgedanken des von Langer als Gegenmodell vorgeschlagenen Paradigmenwechsels im Rekurs auf parallele Entwicklungen in der deutschen Bildungsdebatte. Dabei stützt sich Lindner, der am FB SW der EAH Jena lehrt und das GLL-Projekt bildungswissenschaftlich begleitet, auf ein aus der Erwachsenenbildung stammendes konstruktivistisches Lernmodell, wenn er schreibt: »Im Abschied vom als Mythos entlarvten Dogma ›Gelernt wird das, was gelehrt wird‹ und dem sogenannten ›Lehr-Lern-Kurzschluss‹ (Holzkamp) weichen Kontrolle und Steuerung zusehends der Anregung und Irritation, transformiert sich die alte ›Erzeugungsdidaktik‹ in die neue ›Ermöglichungsdidaktik‹.«⁴⁰

35 Für eine Übersicht vgl. *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, hrsg. von Thomas Götz, Paderborn 2011, S. 148-160; zu Henry David Thoreau vgl.: Martin Bickman und Jonathan Kozol (Hrsg.), *Uncommon Learning. Henry David Thoreau on Education*, Boston/New York 1999.

36 Winfried Böhm, *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012. Zu weiteren Theorietraditionen des zwanzigsten Jahrhunderts vgl. Maryellen Weimer, *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*, San Francisco 2013, S. 15-27.

37 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 18.

38 Ebd., S. 20.

39 Ebd.

40 Werner Lindner, *Arrangieren*, Stuttgart 2014, S. 29. Zur Umsetzung von innovativen Formen des Lehrens und Lernens am FB SW der EAH Jena vgl. auch Antje Ebersbach und Erich Schäfer, »Neue Lehr- und Lernkultur. Ein Projekt zur verantwortungsvollen

Den inneren Bezug zur Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung von Lernprozessen arbeitet Lindner wie folgt heraus:

»Die Ermöglichungsdidaktik korrespondiert [...] stark mit dem Konzept des ›Selbstgesteuerten Lernens‹, demzufolge Lernen [...] ein höchst eigenwilliger, individueller Vorgang ist, der zugleich in sozialen Kontexten erfolgt.«⁴¹

Und weiter:

»Die Unmöglichkeit, Lernziele beim Lernenden durchsetzen zu können, orientiert die Ermöglichungsdidaktik nicht länger an der stringenten Oktroyierung von Lerninhalten, sondern vielmehr an der Inszenierung des Lernens und Lehrens, wobei der Pädagoge demzufolge als eher zurückhaltender ›Facilitator‹ oder Lernarrangeur fungiert.«⁴²

Während Langer die Veränderungen ausleuchtet, die sich daraus für die kognitive Seite der Lehr- und Lernkommunikation ergeben – »ständige Erzeugung neuer Kategorien, Offenheit für neue Informationen und [...] Bewußtsein für mehr als eine Perspektive«⁴³ – akzentuiert Lindner die performative Seite und dabei insbesondere die Gestaltung der materialen Lernumgebung. Seine Beispiele reichen von Rousseaus »Wanderung durch den Wald von Montmorency«⁴⁴ über Montessoris »Sprachmaterial, Sinnesmaterial, Mathematikmaterial, Kosmisches Material und Übungen des täglichen Lebens«⁴⁵ bis zum arrangierten Lernprojekt »Mini-München«⁴⁶.

Da die sprachliche Gestaltung kognitiver Prozesse ihre eigene und spezifische Dimension von Performativität aufweist, hängen die von Lindner und Langer akzentuierten Seiten des selbstbestimmten Lernens hinsichtlich des Performativitätsaspekts eng miteinander zusammen. Auf den Sachzusammenhang macht auch der amerikanische Psychiatrieprofessor Daniel J. Siegel aufmerksam, wenn er in seinem Buch *Das achtsame Gehirn* auf Langers »Konzept des ›achtsamen Lernens‹«⁴⁷ eingeht und schreibt: »Der Kern dieses An-

Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements am Fachbereich Sozialwesen der Ernst-Abbe-Hochschule Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 80-82.

41 Ebd.

42 Ebd.

43 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 12.

44 Lindner, *Arrangieren*, S. 37.

45 Ebd., S. 54.

46 Ebd., S. 39ff.

47 Daniel J. Siegel, *Das achtsame Gehirn*, Freiburg 2007, S. 26.

satzes besteht darin, Lernmaterial in Gestalt möglicher Konzepte anzubieten und nicht als Konvolut absoluter Wahrheiten.«⁴⁸ Damit meint er Langers Vorschlag, »in mündlichem oder schriftlichem Material«⁴⁹ bedingte Aussagen in Termini von »könnte, kann sein, könnte sein, beinhaltet möglicherweise, kann gelegentlich, könnte beinhalten, kann haben und könnte gewesen sein anstelle der Absolute ist, sind und waren«⁵⁰ zu verwenden, um auf diesem Weg »einen kognitiv achtsamen Zustand zu induzieren.«⁵¹

In der aktuellen Bildungsdebatte gibt es darüber hinaus eine Reihe von öffentlich wirksamen Autoren, die sich für eine zunehmend flächendeckende Stärkung der beiden von Langer und Lindner beschriebenen Seiten eines zeitgemäßen Lehr- und Lernprofils aussprechen. Das Spektrum reicht von den journalistischen Arbeiten Reinhard Kahls⁵² über die bildungsphilosophischen Einlassungen von Richard David Precht⁵³ und Peter Sloderdijk⁵⁴ bis zu dem Buch von Sir Ken Robinson.⁵⁵

Das GLL-Projekt an der EAH profitiert in Sachen Praxiserfahrung vom Bildungsstandort Jena. Die von den oben genannten Autoren beschriebenen Schullandschaften der Zukunft sind in Jena in gewissen Grenzen bereits Realität. Das Spektrum reicht von den beiden Jenaplan-Schulen, der Montessori-Schule und der Lobdeburgschule (alle staatlich) über die Waldorf-Schule und die Leonardo-Schule bis hin zur modellhaften Inklusionsschule UniverSaale und der von Dewey inspirierten Freien Ganztagschule Milda (alle in freier Trägerschaft und staatlich anerkannt).⁵⁶ Vor diesem Hintergrund wird es

48 Ebd., S. 27.

49 Ebd., S. 292.

50 Ebd.

51 Ebd. Im Rahmen des GLL-Projekts spielt in diesem Zusammenhang auch der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg eine wichtige Rolle. Vgl. hierzu Marshall Rosenberg, *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, Paderborn 2012 (im Original zuerst 2003) sowie Angela Dietz, *Gesundes Kommunizieren. Für ein erfolgreiches, wertschätzendes und menschliches Miteinander*, Göttingen 2013.

52 Reinhard Kahl, *Treibhäuser der Zukunft* (3 DVDs), Weinheim/Basel 2005; ders., *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*, Weinheim/Basel 2011.

53 Richard David Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München 2013.

54 Peter Sloderdijk, *Du mußt Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Frankfurt a. M. 2009.

55 Ken Robinson, *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*, Salzburg 2015 (Originaltitel, *Creative Schools – The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, New York 2015).

56 *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena; 1991-2011*, hrsg. von der Stadt Jena, Jena 2013.

nicht verwundern, dass die beiden Jenaer Hochschulen hinsichtlich einer erfolgreichen pädagogischen Innovationspraxis von den regionalen Schulen durchaus einiges lernen können. *Hochschule lernt von Schule* darf daher als eine der handlungsleitenden Maximen auch und gerade des GLL-Projekts an der EAH Jena gelten.

Das Spektrum der sich hier abzeichnenden Möglichkeiten reicht weit. Um den Horizont der möglichen *strukturellen* Veränderungen des Hochschulsystems zu markieren, hat Sloterdijk auf den reformpädagogischen Vorschlag hingewiesen, »das gesamte eingeschliffene Fächersystem aufzuheben, um die Schule während der prägenden Jahre in ein offenes Trainingscamp für die polyvalente Intelligenz der Jugendlichen umzuwandeln.«⁵⁷ Unter der Kapitelüberschrift »Aussicht auf eine ungeheure Landschaft« skizziert der Autor, der selbst seit vielen Jahren Rektor einer Hochschule ist, eine »zeitgemäße Transformation der Universitäten und Hochschulen, sowohl was die Gliederung der sogenannten »Fächer« oder »Studiengänge« angeht, als auch hinsichtlich der Grundannahmen der Hochschulpädagogik.«⁵⁸

Soweit muss man nicht gehen, um die pädagogischen Praktiken der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstregulation bereits heute auch und gerade an Hochschulen zur Ermöglichung von Lernprozessen zu nutzen, die der Gesundheit von Lehrenden und Lernenden auf nachhaltige und effektive Weise förderlich sind. Aus Langers Sicht handelt es sich bei der »Auffassung, dass nur eine tiefgreifende Reform für ein effektiveres Bildungssystem sorgen könnte« sogar um einen »hinderlichen Mythos«.⁵⁹ Mehr noch: ihrer Ansicht zufolge ist auch die Einführung von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreativverfahren, also von Maßnahmen aus dem Kontext der ersten GLL-Dimension, keinesfalls notwendig, um Lehren und Lernen gesünder zu gestalten.

Die Eigenständigkeit der zweiten GLL-Dimension macht Langer mit Blick auf die in den Achtsamkeitsübungen des MBSR (Kabat-Zinn) bedeutsame Praxis der Meditation deutlich, bei der es sich um eine Option innerhalb der ersten GLL-Dimension handelt. Im Rückgriff auf Forschungsergebnisse von Siegel hebt Langer hervor, »daß die kontemplative Meditation nicht zu einer stärkeren Verbesserung des Gesundheitszustandes führt als die aufmerksam-

57 Sloterdijk, *Du mußt Dein Leben ändern*, S. 685.

58 Ebd., S. 247.

59 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 10.

keitsfördernde Praxis, mit der ich mich seit dreißig Jahren beschäftige – das Achten auf Veränderungen.«⁶⁰ Tatsächlich hat Siegel festgestellt:

»Obwohl das achtsame Gewahrsein mit einer tiefen Praxis trainiert werden und das achtsame Lernen in einem Unterrichtsumfeld schnell wachgerufen werden kann, können diese beiden Herangehensweisen miteinander kompatibel sein und sich gegenseitig verstärken. Die Entwicklung der einen Qualität unterstützt die der anderen auf faszinierende und praktische Weise.«⁶¹

Als Übersetzungen des von Langer in ihren Arbeiten terminologisch gebrauchten Wortes *mindfulness* finden sich in den deutschen Ausgaben ihrer Werke neben »Achtsamkeit« auch Begriffe wie »Aufmerksamkeit«, »Klugheit« und »Aktives Denken«. Bis vor kurzem wurden im deutschsprachigen Raum die drei letztgenannten Übersetzungsvarianten sogar bevorzugt. Das diente nicht zuletzt auch der Abgrenzung von der kontemplativen Pädagogik (Kabat-Zinn), die mit dem Wort »Achtsamkeit« assoziiert wird. Diese Verlagspolitik hat sich mittlerweile geändert. So ist die Jubiläumsausgabe von Langers Initialwerk »Mindfulness« (im Original 1989) unter dem deutschen Titel *Mindfulness: Das Prinzip Achtsamkeit. Die Anti-Burn-out-Strategie* (2015) erschienen.⁶² In der Einleitung, die den Titel »25 Jahre Achtsamkeit – Was bisher geschah« trägt, präzisiert Langer ihren oben bereits zitierten Gedanken. Sie schreibt:

»Ein großer Teil der neueren Forschung [zum Thema *Mindfulness*; Anm. MS] befasst sich mit verschiedenen Formen der Meditation, und im Mittelpunkt steht die Vermeidung von Stress und negativen Empfindungen. Meditation ist ein *Werkzeug* zur Erreichung postmeditativer *Mindfulness*. Wie immer wir dahin gelangen, ob durch Meditation oder indem wir einfach auf Ungewöhnliches Acht geben oder feststehende Annahmen in Frage stellen: *Achtsamkeit* heißt, in der Gegenwart zu sein und all die Wunder zu bemerken, die vor unserer Nase liegen, ohne dass wir uns dessen bewusst gewesen wären.«⁶³

60 Ellen J. Langer, *Die Uhr zurückdrehen? Gesund alt werden durch die heilsame Wirkung der Aufmerksamkeit*, Paderborn 2011, S. 169f.

61 Siegel, *Das achtsame Gehirn*, S. 303f.

62 Die frühere deutsche Ausgabe des gleichen Werks trug den Titel *Aktives Denken. Wie wir geistig auf der Höhe bleiben* (Reinbek, Rowohlt 1991) bzw. *Fit im Kopf. Aktives Denken oder wie wir geistig auf der Höhe bleiben* (Reinbek, Rowohlt 1993).

63 Langer, *Mindfulness*, S. 10f.

Hier erscheinen der meditative und der nicht-meditative Wege (ähnlich wie bei Siegel) als gleichberechtigte und sich wechselseitig verstärkende Wege zur Erreichung einer gesundheitsförderlichen Form von Achtsamkeit in Lehr- und Lernprozessen.

Explizit macht Langer diese Überlegung in ihrem Beitrag »Mindfulness Forward and Back«, der im *Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* erschienen ist. Dort resümiert sie zunächst das von ihr entwickelte Verständnis von *mindfulness*, wenn sie formuliert:

»Mindfulness is defined as an active state of mind characterized by novel distinction-drawing that results in being (1) situated in the present; (2) sensitive of context and perspective; and (3) guided (but not governed) by rules and routines.«⁶⁴

Im gleichen Zusammenhang stellt sie heraus:

»The many health-related experiments we have conducted make clear that our mindfulness treatments result in better health and increased longevity.«⁶⁵

Abschließend formuliert sie vor diesem Hintergrund wie folgt:

»When we become mindful, either in our waking state by allowing and encouraging all of our senses to notice novelty or through meditation, the outcome is the same. These are two roads to the same place. They are neither mutually exclusive nor at odds with each other. There are contexts where one or the other may be preferable.«⁶⁶

Das GLL-Projekt verfolgt beide Wege und interessiert sich für die Frage, wie eine Kombination der beiden von Langer beschriebenen Achtsamkeitspfade wirkt und wie diese Wirksamkeit evaluiert werden kann. Langer endet ihren Beitrag mit den Worten:

»Until schools and organizations provide opportunities or encourage students and employees to meditate, it may be worth while to recognize that

64 Ellen J. Langer, »Mindfulness Forward and Back«, in: *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, S. 11.

65 Ebd., S. 11.

66 Ebd., S. 17.

mindfulness without meditation can be easily accommodated into present organizational structures.«⁶⁷

Für das GLL-Projekt passt diese Maxime, wenn der Hochschulkontext zugrunde gelegt wird und die Differenzierung zwischen Hochschullehrern erfolgt, die Möglichkeiten zur Meditation zur Verfügung stellen und solchen, die das nicht tun.

Dritte GLL-Dimension: Balance

Die Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) verweist auf das von John Dewey entwickelte Konzept des *project based learning* (PBL).⁶⁸ Am FB SW der EAH Jena wird die damit verbundene Form eines Lernens in realen beruflichen Erfahrungszusammenhängen außerhalb der Hochschule derzeit durch ein siebenwöchiges Orientierungspraktikum (im 2. oder 3. Semester), ein berufspraktisches Semester (23 Wochen im 4. Semester) und ein Praxisprojekt (150 Stunden im 5. bzw. 6. Semester) realisiert.⁶⁹

Als exemplarische Umsetzung des von Dewey entworfenen Modells des projekt- und problembasierten Lernens im europäischen Hochschulraum darf die Universität Aalborg in Dänemark gelten. Sie realisiert das erfahrungsbasierte Lernen in realen beruflichen Kontexten in allen Fachbereichen und Studiengängen derart, dass vom ersten bis zum letzten Semester die Balance zwischen Lernprozessen an der Hochschule und Lernprozessen in beruflichen Arbeitsfeldern außerhalb der Hochschule 50 : 50 beträgt.⁷⁰

Damit setzt die Aalborg Universität ein Anliegen des *Bologna-Prozesses* um, das an deutschen Hochschulen zum Teil noch vernachlässigt wird. In der

67 Ebd.

68 John Dewey, *Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten, Erfahrung und Erziehung*, hrsg. von Werner Correll, München 1974, davon insbesondere Erfahrung und Erziehung (im Original zuerst 1938).

69 Studienordnung für den Bachelorstudiengang *Soziale Arbeit an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena vom 25.01.2012* (genehmigt am 04.07.2012), §10 sowie Anlage I.

70 Finn Kjersdam und Stig Enemark, *The Aalborg Experiment. Project Innovation in University Education*, Aalborg 1994; *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*, hrsg. von Anette Kolmos, Flemming K. Fink und Lone Krogh, Aalborg 2004; *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, Online-Journal: <http://ojs.aub.aau.dk/index.php/pbl/index>.

Sorbonne-Erklärung von 1998 wurde der seither kontrovers diskutierte Begriff der *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) eingeführt.⁷¹ Deren Ermöglichung gilt als wichtiger Aspekt der Aufgabenbestimmung des Studiums an europäischen Hochschulen. In aktuellen Debatten wird dieser Begriff eng mit dem ebenfalls in der *Sorbonne-Erklärung* etablierten Konzept des *training throughout life* (lebenslanges Lernen) in Verbindung gesetzt.⁷² Als dritte Aufgabenbestimmung von Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses findet sich in der *Bologna-Erklärung* von 1999 die gezielte Förderung von *Citizenship* (Bürgerschaftsbewusstsein). Gemeint ist damit die persönliche Entwicklung und Charakterbildung der Studierenden zu Menschen mit einem Bewusstsein für gemeinsame Werte und europäische Zugehörigkeit sowie mit Erfahrungen im Bereich des sozialen und gesellschaftlichen Engagements.⁷³

Projekt- und problembasiertes Lernen darf als eine wirksame Form gelten, um durch Bildungsprozesse die drei Bologna-Aspekte der Beschäftigungsfähigkeit, der nachhaltigen Lernkompetenz und des zivilgesellschaftlichen Bürgerschaftsbewusstsein bei Studierenden zu fördern. Zugleich kann durch PBL die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Sinnhaftigkeit von Lernprozessen gestärkt werden. Dabei handelt es sich um die drei Komponenten des von dem israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky beschriebenen »Kohärenzsinn«.⁷⁴ Die von Antonovsky zur Ermittlung der Salutogenese-Potentiale von Menschen entwickelten Fragebogen werden

71 Sorbonne Declaration 1998 : *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris 1998, S. 3, Online-Publikation: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

72 Ebd., S. 1.

73 Bologna-Erklärung 1999: *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, Bologna 1999, S. 1, Online-Publikation: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [abgerufen am 18.08.2015]. Für eine historisch-systematische Übersicht, die im Anhang die zitierten Erklärungen enthält, siehe Philipp Eckhardt, *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Norderstedt 2005. Zur Kritik am Bologna-Prozess und seiner Umsetzung siehe Tobias Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*, Wiesbaden 2010 und Dieter Lenzen, *Bildung statt Bologna!*, Berlin 2014.

74 Aaron Antonovsky, *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997 (im Original zuerst 1987).

im Rahmen des GLL-Projekts für die sozialwissenschaftliche Evaluation eingesetzt, welche die medizinische GLL-Evaluation flankiert.⁷⁵

In Sachen *employability* kommen Anne Göring und Daniel Möllenbeck in ihrem einschlägigen Aufsatz ›Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses‹ zu dem Ergebnis, »dass sich eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit nur über einen kompetenten Umgang mit der eigenen Gesundheit sicher stellen lässt.«⁷⁶ Hinsichtlich der hochschulpädagogischen Umsetzung vertreten die beiden Autoren die Ansicht, »dass die Entwicklung von Gesundheitskompetenz nur in konstruktivistischen Lernkulturen möglich erscheint.«⁷⁷ Damit sind Lernkulturen gemeint, die »nicht über Appelle oder Belehrungen«⁷⁸ funktionieren, sondern sich im Sinn der zweiten und dritten GLL-Dimension »reflexiver, prozessorientierter und selbstgesteuerter Lernformen«⁷⁹ bedienen.

Training throughout life and citizenship – also nachhaltige Lernkompetenz und zivilgesellschaftliche Persönlichkeitsbildung – lassen sich über die beschriebenen PBL-Maßnahmen hinaus auch in anderen Lehr- und Lernsettings innerhalb der Hochschule gezielt fördern. So kann die Vermittlung von nachhaltiger Lernkompetenz durch die Umsetzung der bereits beschriebenen Konzepte der Ermöglichungsdidaktik und des achtsamen Lernens bei entsprechender Bereitschaft der beteiligten Akteure fachbereichs- und lehrveranstaltungsübergreifend erfolgen. Das gilt auch für die zivilgesellschaftliche Persönlichkeitsbildung. Diese lässt sich darüber hinaus durch gezielte Trainings zur Vermittlung von Sozialkompetenzen (wie Empathie, Emotionale Intelligenz, Respekt, Toleranz, Kommunikations-, Team-, Führungs- und Konfliktfähigkeit) und Selbstkompetenzen (wie Motivation, Kreativität, Flexibilität, Urteilskraft, Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit und Engagement) weiter professionalisieren. Für diesen Zweck stehen heute eine Vielzahl von neurowissenschaftlich erforschten Verfahren, Techniken und Methoden zur

75 Elmar Brähler und Susanne Singer: *Die ›Sense of Coherence-Scale‹. Testhandbuch zur deutschen Version*, Göttingen 2007.

76 Anne Göring und Daniel Möllenbeck, »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, in: *Prävention und Versorgung*, hrsg. von Wilhelm Kirch, Thomas Hoffmann und Holger Pfaff, Stuttgart/New York 2012, S. 328.

77 Ebd., S. 335.

78 Ebd.

79 Ebd.

Verfügung, mit deren Hilfe sich die genannten Schlüsselkompetenzen auch und gerade innerhalb des Hochschul-Settings einüben lassen.⁸⁰

Insofern ist es naheliegend, die Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) nicht nur (wie im klassischen PBL) durch ein approximatives Gleichgewicht zwischen hochschulinternen und hochschulexternen Bildungs-Settings anzustreben. Darüber hinaus ist es sinnvoll, auch die hochschulintern angebotenen Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Vermittlung von Wissen, Methoden und Schlüsselkompetenzen besser auszuwertieren und zwar zugunsten der Schulung von Schlüsselkompetenzen, deren professionelle Vermittlung bisher an vielen Hochschulen vernachlässigt wird. Im Rahmen des GLL-Projekts wird daher über Sach- und Methodenwissen hinaus eine besondere Aufmerksamkeit auf die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten gelegt.

3. Wozu »Gesundes Lehren und Lernen«?

In einer Broschüre über *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode* hat sich der Neurobiologe Gerald Hüther wie folgt geäußert: »Wenn die Prognosen der WHO valide sind – und es gibt keinen Grund, an der prognostizierten dramatischen Zunahme stressbedingter Erkrankungen in den hoch entwickelten Industriestaaten zu zweifeln, so werden in Zukunft kaum zu bewältigende Kosten auf die medizinischen Versorgungssysteme und damit auf die Krankenkassen dieser Länder zukommen. Absehbar ist nicht nur eine enorme Zunahme stressbedingter somatischer Erkrankungen (vor allem die durch muskuläre Verspannungen verursachten langfristigen Schäden des Halte- und Bewegungsapparates und die durch permanent erhöhten Sympathikotonus verursachten kardiovaskulären Störungen). Es ist auch mit einem dramatischen Anstieg stress- und angstbedingter psychischer Erkrankungen

80 Als exemplarisch für den Bereich des Empathie-Trainings darf hier das von der DFG geförderte, multimediale E-Book von Tania Singer und Matthias Bolz gelten: *Mitgefühl. In Alltag und Forschung*, München 2013. Es ist kostenlos zugänglich auf www.compassion-training.org. Im Rahmen des GLL-Projekts erfolgt ein gezieltes Training im Umgang mit eigenen und neuronal gespiegelten Gefühlen durch Prof. Dr. med. Albrecht Hempel. Der Dresdner Kardiologe hat den Lehrstuhl für integrative medizinische Gesundheitswissenschaften an der Steinbeis-Hochschule Berlin inne und ist für die medizinische Prozessbegleitung und Supervision des GLL-Projekts verantwortlich.

zu rechnen (Angststörungen, Depressionen, Suchterkrankungen, Zwangsstörungen, Burn-out-Syndrome etc.).⁸¹

Eine erste Antwort, die sich aus diesem Zitat auf die Frage: »Wozu ›Gesundes Lehren und Lernen?‹« ergibt, verweist auf den ökonomischen Hintergrund. Dieser ist für Kranken-, Renten- und Pflegekassen sowie für die Gesundheitspolitik von zentraler Bedeutung. Das kommt nicht zuletzt auch darin zum Ausdruck, dass im Rahmen des zum 25. Juli 2015 in Kraft getretenen Präventionsgesetzes die Leistungen der Krankenkassen zur Prävention und Gesundheitsförderung mehr als verdoppelt werden sollen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch, dass die für die Förderung relevanten Lebenswelten in § 20a (Absatz 1) des Gesetzesentwurfs wie folgt definiert werden: »für die Gesundheit bedeutsame, abgrenzbare soziale Systeme insbesondere des Wohnens, des Lernens, des Studierens, der medizinischen und pflegerischen Versorgung sowie der Freizeitgestaltung einschließlich des Sports.«⁸² Durch die explizite Nennung des sozialen Systems »des Studierens«⁸³ sind innerhalb des Bildungssystems neben Kitas und Schulen nun auch die Hochschulen als Settings der Gesundheitsförderung im Sinne des Präventionsgesetzes definiert.

Zusätzlich zum vermutlich kaum kontroversen Sachverhalt, dass »Gesundes Lehren und Lernen« an Hochschulen einen Beitrag zur Kostenreduktion im Gesundheitssystem leisten kann, liegt der Nutzen von GLL auch auf individueller Ebene. Die durch GLL zu stärkende Gesundheitskompetenz von Lehrenden und Studierenden kann als eine »Metakompetenz« beschrieben werden, »zu der alle anderen Kompetenzbereiche in Abhängigkeit stehen.«⁸⁴ Das ist deshalb der Fall, weil ein gesundes Selbst- und Weltverhältnis die Grundlage dafür darstellt, dass wir mit uns selbst, unserer Familie, unserer Arbeit, unserem Studium, unserem Leben, unserer Umgebung, der Umwelt, der Natur, der Kultur und den Medien in Resonanz gehen können. Wenn etwas in

81 Gerald Hüther, »Geleitwort«, in: *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode*, hrsg. von Feldenkrais-Verband Deutschland e.V., 3. Auflage, 2008.

82 *Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention* (Präventionsgesetz–PrävG) vom 17.07.2015, BGBl. I Nr. 31, hrsg. vom BMJV, S. 1369, Online-Publikation: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl11551368.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

83 Ebd.

84 Anne Göring und Daniel Möllenbeck, »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, S. 328.

uns eine Resonanz auslöst, dann berührt es uns, regt unsere Sinne an, betrifft uns und ist uns wichtig. Wenn wir mit etwas in Resonanz sind, dann ergibt es für uns Sinn, setzt uns in Bewegung, erfüllt uns mit Freude und löst Glücksgefühle aus.⁸⁵ Gesundes Lehren und Lernen lässt sich vor diesem Hintergrund als bewusste und methodisch gezielte Entwicklung einer ganzheitlichen Resonanzfähigkeit beschreiben. Diese stellt eine bedeutsame Grundlage von individueller Lebensqualität in einem umfassenden Sinn dar.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend eine dritte Sinn- und Zweck-Ebene von GLL benennen. Dabei handelt es sich um die moralisch-ethische. Schon bei Dewey findet sich mit Blick auf seine persönliche Nutzung der Alexandertechnik ein Hinweis auf »die grosse Veränderung der moralischen und geistigen Einstellung, die eintritt, wenn sich die richtige Koordination etabliert hat.«⁸⁶ In diese Richtung weist auch Huxley, wenn er den zunächst irritierenden Begriff einer »muscular morality«⁸⁷ prägt.

Was Dewey und Huxley mit Blick auf die Alexandertechnik sagen, lässt sich dem Anspruch nach auf GLL übertragen. So schreibt Dewey weiter:

»Alexanders Technik gibt dem Erzieher einen Standard psycho-physischer Gesundheit, die das, was wir sittliches Verhalten nennen, mit einschließt. [...] Sie bietet die Voraussetzung und ist daher zentral für alle spezifischen erzieherischen Prozesse. Sie steht im gleichen Verhältnis zu Erziehung, wie diese zu allen anderen menschlichen Handlungen steht.«⁸⁸

Die kulturpolitisch hervorgehobene Bedeutung der Erziehung erläutert Dewey im gleichen Zusammenhang. Aus seiner Sicht handelt es sich bei ihr um »die einzig sichere Methode, mit der die Menschheit ihren eigenen Kurs bestimmen kann.«⁸⁹ Und mit direktem Gesundheitsbezug fährt er fort: »ohne

85 Mihaly Csikszentmihályi, *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart 2013; Martin Seligman, *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*, München 2012; Hartmut Rosa, »Resonanz statt Entfremdung. Zehn Thesen wider die Steigerungsllogik der Moderne, in: *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*, hrsg. von Konzeptwerk Neue Ökonomie, Leipzig 2013, S. 62-73.

86 John Dewey, »Einleitung«, in: Frederick M. Alexander: *Der Gebrauch des Selbst*, Basel/Freiburg 2001, S. XVII (im Original zuerst 1932).

87 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 19.

88 Dewey, »Einleitung«, S. XVIII.

89 Ebd.

zu wissen, was ein wahrhaft normales, gesundes psycho-physisches Leben ist, kommt das, was wir für Erziehung halten, eher einer Fehlerziehung gleich.«⁹⁰

Abschließend bleibt zu hoffen, dass »Gesundes Lehren und Lernen« im Sinn der bereits zitierten *Bologna-Erklärung* einen Beitrag dazu leisten kann, »die Bedeutung von Bildung [...] für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften«⁹¹ zu stärken. Würde das gelingen, wäre damit auch die moralische Dimension des doppelten Grundanliegens des amerikanischen Pragmatismus ein wichtiges Stück vorangebracht. Dieses hat Richard Rorty mit Blick sowohl auf den wissenschaftlichen als auch auf den moralischen Fortschritt der Menschheit einmal wie folgt beschrieben:

»An die Stelle der Idee einer Theorie, welche die Realität an den Gelenken tranchiert, setzen die Pragmatisten die Vorstellung von einer maximal leistungsfähigen Erklärung eines maximal umfassenden Datenbereichs. An die Stelle der Kantischen Idee des guten Willens setzen sie die Vorstellung von einem maximal gütigen, sensiblen und mitfühlenden Menschen.«⁹²

Literatur

Albrecht, Reyk: »Achtsamkeitstraining, Gesundheitsförderung und Prävention«, in: *Wozu gesund? Prävention als Ideal*, hrsg. von Reyk Albrecht, Nikolaus Knoepffler und Wolfram Eberbach, Würzburg 2015, S. 125-139.

Antonovsky, Aaron: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997.

Aristoteles, *Topik (Organon V)*, Buch I, Kapitel 8, 103b, Hamburg 1968.

Bastian, Henry Charlton: *The Brain as An Organ of Mind*, London 1880.

Behrens, Cornelia: »Sprache und Bewegung sind für mich eins« – Ein Gespräch mit der Schweizer Feldenkrais-Trainerin Lea Wolgensinger«, in: *Feldenkraisforum*, Nr. 88, 1. Quartal 2015, S. 21-26, Online: http://www.simplicity.ch/files/feldenkraisforum_interview_lea_wolgensinger.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

90 Ebd.

91 *Bologna-Erklärung* 1999, S. 2.

92 Richard Rorty, *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*, Wien 1994, S. 81.

- Bickman, Martin, und Jonathan Kozol (Hrsg.): *Uncommon Learning. Henry David Thoreau on Education*, Boston/New York 1999.
- BMJV: *Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz – PräVG)* vom 17.07.2015, BGBl. I Nr. 31, S. 1369, Online-Publikation:
https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl115s1368.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Böhm, Winfried: *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012.
- Bologna-Erklärung 1999: *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, Bologna 1999, Online-Publikation:
https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Brähler, Elmar, und Susanne Singer: *Die »Sense of Coherence-Scale«. Testhandbuch zur deutschen Version*, Göttingen 2007.
- Brändle, Tobias: *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*, Wiesbaden 2010.
- Bush, Mirabei: »Achtsamkeit in der höheren Bildung«, in: *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, hrsg. von Mark Williams, Jon Kabat-Zinn u. a., Freiburg 2013, S. 317-344.
- Comenius, Johann Amos: *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, München 2007.
- Csikszentmihályi, Mihaly: *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart 2013.
- Dewey, John: *Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten, Erfahrung und Erziehung*, hrsg. von Werner Correll, München 1974.
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993.
- Dewey, John: »Einleitung«, in: Frederick M. Alexander: *Der Gebrauch des Selbst*, Basel/Freiburg 2001, S. XVII.
- Dietz, Angela: *Gesundes Kommunizieren. Für ein erfolgreiches, wertschätzendes und menschliches Miteinander*, Göttingen 2013.
- Ebersbach, Antje, und Erich Schäfer: »Neue Lehr- und Lernkultur. Ein Projekt zur verantwortungsvollen Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements am Fachbereich Sozialwesen der Ernst-Abbe-Hochschule Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 80-82.
- Eckhardt, Philipp: *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Norderstedt 2005.
- Feldenkrais, Moshé: *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*, Frankfurt a. M. 1978.

- Feldenkrais, Moshé: *Der Weg zum reifen Selbst*, Paderborn 1999.
- Genser, Norbert: »Entspannungsfähigkeit beim Qigong«, in: *Taijiquan & Qigong Journal*, 3, 2014, S. 22-27.
- Göring, Anne/Möllenbeck, Daniel: »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, in: *Prävention und Versorgung*, hrsg. von Wilhelm Kirch, Thomas Hoffmann und Holger Pfaff, Stuttgart/New York 2012.
- Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn 2011.
- Gröschner, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, Berlin 2011.
- Hüther, Gerald: »Geleitwort«, in: *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode*, hrsg. von Feldenkrais-Verband Deutschland e.V., 3. Auflage, 2008.
- Huxley, Aldous: »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956.
- Ie, Amanda/Ngnoumen, Christell T./Langer, Ellen J. (Hrsg.): *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, Hoboken 2014.
- Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, Online-Journal: <http://ojs.aub.aau.dk/index.php/pbl/index>.
- Kabat-Zinn, Jon: *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*, München 2011.
- Kahl, Reinhard: *Treibhäuser der Zukunft (3 DVDs)*, Weinheim/Basel 2005.
- Kahl, Reinhard: *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*, Weinheim/Basel 2011.
- Kjersdam, Finn, und Stig Enemark: *The Aalborg Experiment. Project Innovation in University Education*, Aalborg 1994.
- Kolmos, Anette/Fink, Flemming K./Krogh, Lone (Hrsg.): *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg 2004.
- Langer, Ellen J.: *Kleine Anleitung zum Klugsein. Sieben Kapitel über sinnvolles Lernen*, Stuttgart 1997. Im Original: *The Power of Mindful Learning*, New York 1997.
- Langer, Ellen J.: *Die Uhr zurückdrehen? Gesund alt werden durch die heilsame Wirkung der Aufmerksamkeit*, Paderborn 2011.
- Langer, Ellen J.: *Mindfulness. Das Prinzip Achtsamkeit – Die Anti-Burn-out Strategie*, München 2015. (Frühere dt. Ausgaben: *Aktives Denken. Wie wir geistig*

- auf der Höhe bleiben*, Reinbek 1991 bzw. *Fit im Kopf. Aktives Denken oder wie wir geistig auf der Höhe bleiben* Reinbek, 1993.
- Langer, Ellen J.: »Mindfulness Forward and Back«, in: *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, hrsg. von Amanda Ie, Christell T. Ngnoumen und Ellen J. Langer, Hoboken 2014.
- Lenzen, Dieter: *Bildung statt Bologna!*, Berlin 2014.
- Lindner, Werner: *Arrangieren*, Stuttgart 2014.
- Marsh, Mary Adelynn: *Aldous and Laura Huxley's Concept of the Non-verbal Humanities: Toward the Education of an Amphibian*, San Francisco 1973.
- Neubauer, Georg/Sandbothe, Mike/Schäfer, Erich/Schulz Jörg: »Gesundes Lehren und Lernen am Fachbereich Sozialwesen der EAH Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 88-89.
- Petermann, Franz, und Dieter Vaitl: *Entspannungsverfahren. Das Praxishandbuch*, Weinheim/Basel 2009.
- Precht, Richard David: *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München 2013.
- Robinson, Ken: *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*, Salzburg 2015. (Originaltitel: *Creative Schools – The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, New York 2015.)
- Rorty, Richard: *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*, Wien 1994.
- Rorty, Richard: »Pragmatismus«, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Bd. 7, hrsg. von Edward Craig, London/New York 1998, S. 632-640.
- Rorty, Richard: »Wittgenstein und die sprachliche Wende«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 278-304.
- Rosa, Hartmut: »Resonanz statt Entfremdung. Zehn Thesen wider die Steigerungslogik der Moderne«, in: *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*, hrsg. von Konzeptwerk Neue Ökonomie, Leipzig 2013.
- Rosenberg, Marshall: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, Paderborn 2012.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart.
- Sandbothe, Mike: *Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkrais-Methode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland*, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 18.08.2015]. Print: »... bevor Sie weiter lesen«, in: *Feldenkrais-Forum*, 71(4), 2010, S. 22-24.

- Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, Weilerswist 2000.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- Seifert, Georg/Kanitz, Jenny-Lena/Pretzer, Kim/Henze, Günter/Witt, Katharina/Reulecke, Sina/Voss, Andreas: »Improvement of Heart Rate Variability by Eurythmy Therapy After a 6-Week Eurythmy Therapy Training«, in: *Integrative Cancer Therapies*, Bd. 11(2), 2012, S. 111–119, Online-Publikation: <https://doi.org/10.1177/1534735411413263> [abgerufen am 18.08.2015].
- Seligman, Martin: *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*, München 2012.
- Siegel, Daniel J.: *Das achtsame Gehirn*, Freiburg 2007.
- Singer, Tania/Bolz, Matthias: *Mitgefühl. In Alltag und Forschung*, München 2013.
- Sloterdijk, Peter: *Du mußt Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Frankfurt a. M. 2009.
- Sorbonne Declaration 1998: *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris 1998, Online-Publikation: http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Stadt Jena: *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena; 1991-2011*, Jena 2013.
- Studienordnung für den Bachelorstudiengang »Soziale Arbeit« an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena vom 25.01.2012* (genehmigt am 4.7.2012), §10 sowie Anlage I.
- Wadler, Eli: *Grundlagen Funktionaler Integration. Hinweise zur Feldenkrais-Arbeit*, Karlsruhe 2005.
- Weimer, Maryellen: *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*, San Francisco 2013.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 1982.