

ACHTSAMKEIT UND MUßE IN DER SCHULE:  
EINE MIXED-METHODS-STUDIE ZU DEN AUSWIRKUNGEN  
EINER ACHTSAMKEITSBASIERTEN INTERVENTION

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung der Doktorwürde  
der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät  
der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

vorgelegt von  
Minh Tam Luong  
aus Hanoi

SS 2018

Erstgutachter: Prof. Dr. Alexander Renkl (Dekan)

Zweitgutachter: PD. Dr. Stefan Schmidt

Datum der Promotion: 16.11.2017

**DANKSAGUNG**

Ananda said to the Blessed One:

„This is half of the holy life, lord:

admirable friendship,

admirable companionship,

admirable camaraderie.“

„Don't say that, Ananda. Don't say that.

Admirable friendship,

admirable companionship,

admirable camaraderie

is actually the whole of the holy life.“

Upaddha Sutta

übersetzt aus dem Pali

von Thanissaro Bhikkhu (1997)

Ohne die unschätzbare wertvolle und tatkräftige Unterstützung vieler Menschen wäre die vorliegende Arbeit nicht realisierbar gewesen. Mein besonderer Dank richtet sich zunächst an PD Dr. Stefan Schmidt, Prof. Dr. Joachim Bauer sowie Prof. Dr. Alexander Renkl für die fachliche Betreuung und Begutachtung der Dissertation. Ihnen allen danke ich für das geschenkte Vertrauen sowie die dadurch gewährten Freiräume zur wissenschaftlichen Arbeit. Vor allem Stefan Schmidt danke ich für seine überaus wertschätzende, gelassene und humorvolle Art im zwischenmenschlichen Miteinander, die das Wohlbefinden, den Teamgeist sowie den kollegialen Austausch insbesondere in der Sektion Komplementärmedizinische Evaluationsforschung aber auch in allen anderen Arbeitskontexten stets sehr beflügelte. Herr Bauer beeindruckte mich durch sein unermüdliches Engagement bei der langjährigen Organisation des Dienstagskolloquiums *Körper-Seele-Geist*. Insbesondere die von Herrn Bauer immer wieder aufgezeigten Forschungsbefunde zur immensen Bedeutung unserer zwischenmenschlichen Beziehungen verankerten sich nachhaltig in meinem Bewusstsein und Verhalten. Herrn Renkl danke ich vor allem für seinen Vertrauensvorschuss zu Beginn des Forschungsvorhabens sowie seine konstruktiven Verbesserungsvorschläge bei der Fertigstellung der Dissertation.

Die erfolgreiche Planung, Durchführung und Auswertung des komplexen Forschungsprojektes wären ohne meine Kollegin und Freundin Sarah Gouda undenkbar

gewesen. Sarah, du bist in dieser Zeit zu einer meiner engsten Vertrauten geworden. Mit dir fühlte sich die Arbeit nicht nach Arbeit an, nicht nur da unsere Teamarbeit über alle Maßen entlastend war, sondern auch da die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verschwammen und die Zeit dadurch in den Hintergrund rückte.

Allen studentischen Mitarbeitenden (Bastian Heger, Britta Clasen, Eva Heinecker, Elina Kraemer, Kiran Hug und Tina Böhme) danke ich für ihr großartiges Engagement während der gesamten Projektlaufzeit. Ohne euch wäre die Erhebung und Eingabe der Daten nicht so zügig erfolgt. Vor allem hätten wir ohne eure Transkriptionsarbeit und Mithilfe bei der qualitativen Auswertung nicht so zahlreiche Interviews betrachten können und auch die zeitaufwendige Auswertung der Kreativitätstest hätte uns sicher sehr auf die Geduldsprobe gestellt. Elina, dir möchte ich insbesondere für das sorgfältige Korrekturlesen danken.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den drei Projektschulen, deren Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern, ohne deren großes Engagement die Durchführung der MBSR-Kurse nicht möglich gewesen wäre. Mein Dank richtet sich vor allem auch an alle Schülerinnen und Schülern, die bereit waren, an der Intervention teilzunehmen und die wissenschaftliche Begleitung zu unterstützen. Auch bei Dr. med. Marianne Schmidt, Susanne Bregulla-Kuhn sowie Dr. med. Klaus Kuhn möchte ich mich sehr herzlich für die kompetente Leitung der MBSR-Kurse sowie den bereichernden Erfahrungsaustausch bedanken.

Ein besonderer Dank gebührt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sowie dem Freiburger Sonderforschungsbereich *Muße. Konzepte, Räume, Figuren*, die durch ihre ideelle sowie finanzielle Förderung erst die Bedingungen für das Zustandekommen des Projektes schufen. Insbesondere danke ich der administrativen Unterstützung der SFB-Geschäftsstelle sowie Prof. Dr. Günter Figal, Dr. Jochen Gimmel, Dr. Tobias Keiling und Anna Keiling für ihre fachlichen Beiträge bei den Unterrichtseinheiten an den Schulen.

Nicht zuletzt bin ich für die bedingungslos liebevolle Unterstützung meines Freundes Martin, meiner Familie und meiner Freunde sehr dankbar, die für mich einen sicheren Hafen darstellen, von dem ich immer wieder ausrücken kann, um schließlich immer wieder zurückzukehren.

**ABSTRACT**

**Background:** The long forgotten etymology of the word school derives from the ancient Greek *scholē* (Muße in German), which can be described as a state in which individuals feel at ease and focused. Modern schools, however, are often a major stress source for students.

**Objective:** As part of the interdisciplinary collaborative research center *Muße. Konzepte, Räume, Figuren*, the present mixed-methods study investigated the effectiveness and change processes of a Mindfulness-Based Stress Reduction program (MBSR) from the perspective of students who participated in the intervention. The intervention was framed by three theoretical workshops on the concept of Muße and its relation to learning at school. The question whether and how the experience of Muße can be enhanced by practising mindfulness was also addressed.

**Methods:** The study implemented a controlled waitlist design with three measurement points. 81 students in grade eleven from three schools completed test batteries before and after the intervention. The intervention group was also assessed after a four-month follow-up period. Based on a mixed-methods approach, areas of mental health, social-emotional competencies and creativity were assessed with standardized questionnaires and performance tests, whereas semi-structured interviews were conducted at the end of the intervention to explore subjective understandings and experiences of mindfulness and Muße. The qualitative sample comprised of 25 interviews with students and both MBSR-teachers that were analysed according to a thematic analysis approach.

**Results:** Relative to the control group, significant improvements with small to medium effect sizes for measures of self-reported mindfulness ( $d = 0.34$ ,  $p = .05$ ), perceived stress ( $d = 0.47$ ,  $p = .01$ ), levels of anxiety ( $d = 0.52$ ,  $p = .005$ ) and depression ( $d = 0.36$ ,  $p = .04$ ), self-regulation ( $d = 0.33$ ,  $p = .03$ ), and emotional competencies ( $d = 0.47$ ,  $p = .01$ ) were found among the intervention group. Qualitative findings shed light on the core components and processes of the MBSR-intervention that impact course experiences and mechanisms of change.

**Conclusion:** It is concluded that the intervention bolsters students' mental health. However, motivational, group dynamic and implementation aspects have to be considered when applying mindfulness-based group interventions to adolescents.

**Keywords:** mindfulness, MBSR, students, adolescence, schools, Muße

### ZUSAMMENFASSUNG

**Fragstellung:** Längst ist in Vergessenheit geraten, dass der etymologische Ursprung der Schule im altgriechischen Wort *scholé* – in der Muße – liegt. Über eine achtsamkeitsbasierte Intervention soll ein Zugang zur Muße im schulischen Kontext, in dem zunehmend Zeittaktung, Beschleunigung und Leistungsdruck vorherrschend sind, geschaffen werden, um die psychische Gesundheit, Kreativität und geistige Offenheit von Schüler/innen zu fördern. Im Rahmen des DFG-Sonderforschungsbereichs *Muße. Konzepte, Räume, Figuren* untersuchte das vorliegende Dissertationsprojekt die Wirksamkeit und Wirkmechanismen einer in der Schule durchgeführten achtsamkeitsbasierten Stressbewältigungsintervention (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, abgekürzt *MBSR*) für die Zielgruppe von Jugendlichen. Es wurde auch danach gefragt, inwieweit das Einüben von Achtsamkeit die Wahrscheinlichkeit für das Erleben von Muße erhöht.

**Studiendesign:** In einem kontrollierten Wartegruppendedesign nahmen über drei Kohorten verteilt 81 Oberstufenschüler/innen von drei Freiburger Gymnasien an der achtwöchigen achtsamkeitsbasierten Intervention teil. Anhand des gleichen Studiendesigns wurde parallel dazu eine Studie mit 90 Lehrkräften durchgeführt, die in der Dissertation von Sarah Gouda (2017) dokumentiert ist. Für die Zielgruppe der Schüler/innen wurde die Verbindung zwischen dem Achtsamkeitskonzept und dem Kontext der Muße in drei einzelnen Unterrichtseinheiten reflektiert. Bei der Überprüfung der kurz- und mittelfristigen Wirksamkeit des MBSR-Kurses kamen psychometrische Testverfahren zur Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit, des subjektiven Stresserlebens, der Ausprägungen von Angst und Depression, der emotionalen Kompetenzen, der Selbstwirksamkeit, der Selbstregulation, der interpersonalen Kompetenz sowie der Offenheit und Kreativität zur Anwendung. Die Datenerhebung erfolgte zu drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung vier Monate nach der Intervention). Anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden zudem halbstrukturierte Einzelinterviews nach der Kursteilnahme durchgeführt, um die zugrunde liegenden Wirkmechanismen des MBSR-Kurses, das subjektive Verständnis von Achtsamkeit und Muße sowie die dadurch bedingten Veränderungsprozesse zu untersuchen. Insgesamt wurden 25 Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen sowie die Experteninterviews mit den beiden MBSR-Lehrerinnen mittels thematischer Analyse ausgewertet.

**Ergebnisse:** Mit Blick auf die gepoolte Stichprobe ergaben sich nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe in der Interventionsgruppe signifikante Verbesserungen in den Bereichen der selbstberichteten Achtsamkeit ( $d = 0.34, p = .05$ ), des subjektiven Stresserlebens ( $d = 0.47, p = .01$ ), der Angst- und Depression ( $d = 0.52$  bzw.  $0.36, p = .005$  bzw.  $p = .04$ ), der Selbstregulation ( $d = 0.33, p = .03$ ) sowie der emotionalen Kompetenzen ( $d = 0.47, p = .01$ ). Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen gingen mit kleinen bis mittleren Effektgrößen einher. Als Kovariate wurde der Baseline-Wert kontrolliert. Die Nachfolgeuntersuchung mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungen deutete darauf hin, dass die Effekte auch vier Monate nach Ende des MBSR-Kurses stabil blieben. Die signifikanten Fragebogenergebnisse konnten zudem anhand von Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen validiert und erklärt werden. Die Auswertung der Interviews führte ferner zur Aufstellung eines Erklärungsmodells, welches die Wirkmechanismen des MBSR-Kurses unter Berücksichtigung von Kernkomponenten und -prozessen für die jugendliche Zielgruppe beleuchtet. Die Interviews gaben auch Aufschluss über das subjektive Verständnis von Achtsamkeit und Muße sowie die Frage, inwiefern Achtsamkeit einen möglichen Zugang zu Muße herstellen kann.

**Schlussfolgerung:** Die vorliegenden Ergebnisse implizieren, dass die psychische Gesundheit von Jugendlichen durch eine im schulischen Kontext eingebettete MBSR-Intervention verbessert werden kann. Dabei üben Implementationsfaktoren aber auch motivationale, gruppensdynamische und entwicklungspsychologische Aspekte einen großen Einfluss auf die Kursauswirkungen aus und müssen daher bei der Durchführung von MBSR-Kursen mit Jugendlichen unbedingt Berücksichtigung finden.

**Stichwörter:** Achtsamkeit, MBSR, Jugendliche, Schule, Muße

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>6</b>
2.1	Herkunft und Konzeptualisierungen von Achtsamkeit .....	6
2.1.1	Buddhistische Ursprünge von Achtsamkeit .....	7
2.1.2	Achtsamkeitsdefinitionen im westlichen Kontext.....	8
2.2	Achtsamkeitsbasierte Interventionen.....	12
2.2.1	Effekte bei Erwachsenen .....	15
2.2.2	Effekte bei Kindern und Jugendlichen .....	16
2.2.3	Mediatoren und Wirkmechanismen .....	18
2.2.4	Muße durch MBSR .....	27
2.3	Achtsamkeit im schulischen Kontext .....	34
2.3.1	Die Zielgruppe der Jugendlichen .....	36
2.3.2	Schule als Entwicklungsaufgabe .....	38
2.3.3	Die Bedeutung der Peer-Gruppe und der sozialen Umwelt .....	41
<b>3</b>	<b>RATIONALE DER VORLIEGENDEN STUDIE .....</b>	<b>44</b>
3.1	Studienziele ausgehend von den identifizierten Forschungslücken .....	44
3.2	Herleitung der untersuchten Zielvariablen .....	46
3.2.1	Selbstberichtete Achtsamkeit .....	47
3.2.2	Psychische Belastung .....	47
3.2.3	Sozial-emotionale Kompetenzen.....	51
3.2.4	Kreativitätsmaße.....	56
3.3	Quantitative Fragestellungen und Hypothesen.....	59
3.4	Qualitative Leitfragen.....	62
<b>4</b>	<b>METHODE .....</b>	<b>63</b>
4.1	Überblick über das Studiendesign .....	63
4.1.1	Rationale des Mixed-Methods-Ansatzes.....	65
4.1.2	Vorgehen bei der Rekrutierung .....	67
4.1.3	Poweranalyse.....	68
4.1.4	Einschluss von Teilnehmer/innen .....	69
4.1.5	Inhalte der Intervention .....	71
4.1.6	Muße-Unterrichtseinheiten an den Schulen .....	74
4.1.7	Erfassung von zentralen Implementationsaspekten .....	75
4.2	Quantitative Methodik .....	76

4.2.1	Erhebungssituation und Messinstrumente.....	76
4.2.2	Selbstberichtsmaße.....	77
4.2.3	Kreativitätstests.....	81
4.2.4	Statistische Datenauswertung.....	86
4.2.5	Analyse und Behandlung von fehlenden Werten.....	88
4.2.6	Berechnung von Effektstärken.....	89
4.3	Qualitative Methodik.....	91
4.3.1	Erhebung von leitfadengestützten Einzelinterviews.....	91
4.3.2	Fallauswahl durch theoretisches Sampling.....	93
4.3.3	Beschreibung der qualitativen Stichprobe.....	95
4.3.4	Transkription der Interviews.....	95
4.3.5	Auswertungsmethode der thematischen Analyse.....	96
4.3.6	Triangulation auf vier Ebenen.....	102
<b>5</b>	<b>QUANTITATIVE ERGEBNISSE.....</b>	<b>104</b>
5.1	Stichprobenbeschreibung.....	104
5.2	Voraussetzungsüberprüfung.....	106
5.3	Einfluss der Schulzugehörigkeit.....	107
5.4	Ergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeitshypothesen.....	108
5.4.1	Manipulationscheck.....	108
5.4.2	Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention.....	109
5.4.3	Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention.....	113
5.4.4	Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention.....	117
5.4.5	Effektstärkenberechnung für die gepoolte Stichprobe.....	120
5.5	Ergebnisse in Bezug auf die Nachhaltigkeitshypothesen.....	120
5.5.1	Selbstberichtete Achtsamkeit in der Interventionsgruppe zum Follow-up.....	121
5.5.2	Psychische Belastungen in der Interventionsgruppe zum Follow-up.....	121
5.5.3	Sozial-emotionale Kompetenzen der Interventionsgruppe zum Follow-up.....	122
5.5.4	Kreativitätsmaße in der Interventionsgruppe zum Follow-up.....	123
5.6	Einzelergebnisse für die erste Schulkohorte.....	124
5.6.1	Stichprobenbeschreibung.....	124
5.6.2	Voraussetzungsüberprüfung.....	124
5.6.3	Manipulationscheck.....	125
5.6.4	Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention.....	125
5.6.5	Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention.....	127

5.6.6	Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention .....	128
5.6.7	Follow-up vier Monate nach der Intervention.....	129
5.7	Einzelergebnisse für die zweite Schulkohorte .....	130
5.7.1	Stichprobenbeschreibung .....	130
5.7.2	Voraussetzungsüberprüfung.....	131
5.7.3	Manipulationscheck .....	132
5.7.4	Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention .....	132
5.7.5	Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention	133
5.7.6	Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention .....	134
5.7.7	Follow-up vier Monate nach der Intervention.....	135
5.8	Einzelergebnisse für die dritte Schulkohorte .....	137
5.8.1	Stichprobenbeschreibung .....	137
5.8.2	Voraussetzungsüberprüfung.....	137
5.8.3	Manipulationscheck .....	138
5.8.4	Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention .....	138
5.8.5	Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention	139
5.8.6	Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention .....	140
5.8.7	Follow-up vier Monate nach der Intervention.....	141
<b>6</b>	<b>QUALITATIVE ERGEBNISSE.....</b>	<b>143</b>
6.1	Subjektives Achtsamkeitsverständnis aus der Sicht der Jugendlichen.....	143
6.1.1	Präsenz im gegenwärtigen Moment .....	144
6.1.2	Nichtwertung und Akzeptanz.....	148
6.2	Validierung und Erklärung der signifikanten Fragebogenergebnisse .....	150
6.2.1	Verringerung von Stress, Angst und Depression .....	150
6.2.2	Selbstwahrnehmung und Selbstregulation als Wirkmechanismus.....	155
6.2.3	Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse als Wirkmechanismus.....	160
6.3	Strukturkomponenten: Auswirkungen von zentralen Kursaktivitäten .....	170
6.3.1	Body-Scan .....	170
6.3.2	Meditation .....	171
6.3.3	Erfahrungsaustausch.....	173
6.3.4	Tag der Achtsamkeit .....	176
6.3.5	Interaktive Gruppenübungen.....	177
6.4	Prozesskomponenten: Erleichternde und erschwerende Faktoren .....	181
6.4.1	Schulische Rahmenbedingungen.....	181

6.4.2	Vermittlung durch die Kursleitung .....	185
6.4.3	Charakteristik der Kursteilnehmer/innen .....	187
6.4.4	Motivation, Achtsamkeitsverständnis und Kursauswirkungen .....	190
6.4.5	Einfluss der Peer-Gruppe und des sozialen Umfeldes .....	193
6.4.6	Schwierigkeiten mit der Achtsamkeitspraxis .....	199
6.5	Bestimmungsstücke von Muße aus der Sicht von Jugendlichen .....	213
6.5.1	Entlastung von inneren und äußeren Zwängen .....	213
6.5.2	Möglichkeitsraum zu mehr Selbstbestimmung und Sinnstiftung .....	215
6.5.3	Muße in konkreten und imaginierten Räumen .....	219
6.5.4	Zustandsbeschreibungen von Muße .....	221
6.5.5	Grenzen des subjektiven Verständnisses von Muße .....	224
6.6	Achtsamkeit als Ermöglichung von Muße .....	226
6.6.1	Selbstregulation von mußefeindlichen Zuständen .....	227
6.6.2	Muße durch Präsenz im gegenwärtigen Moment .....	229
6.6.3	Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse über eigene Bedürfnisse .....	231
6.6.4	Spannungsverhältnis von Muße und Achtsamkeit im schulischen Kontext ....	233
<b>7</b>	<b>DISKUSSION .....</b>	<b>238</b>
7.1	Wirksamkeit von MBSR bei Jugendlichen .....	238
7.2	Erklärungen für nicht-signifikante Effekte .....	240
7.3	Nachhaltigkeit des MBSR-Kurses bei Jugendlichen .....	243
7.4	Spezifische Unterschiede zwischen den drei Schulkohorten .....	244
7.5	Anpassung des MBSR-Programms an jugendliche Bedürfnisse .....	246
7.5.1	Modifikation von Strukturkomponenten .....	247
7.5.2	Berücksichtigung der Prozesskomponenten .....	251
7.5.3	Achtsamkeit als Ermöglichung von Muße .....	254
7.6	Limitationen und Anregungen für zukünftige Achtsamkeitsforschung .....	255
7.7	Kritischer Ausblick .....	260
<b>8</b>	<b>QUELLENANGABEN .....</b>	<b>262</b>
<b>9</b>	<b>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>285</b>
<b>10</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>288</b>
10.1	Testbatterie .....	290
10.2	Interviewleitfäden .....	308
10.3	Arbeitsblätter für die Unterrichtseinheiten zum Thema Muße .....	312



# 1 EINLEITUNG

Schule, die

[mittelhochdeutsch *schul(e)*, althochdeutsch *scuola*

von lat. *schola* = Unterrichtsstätte),

griech. *scholé* = Muße, Ruhe, das Innehalten (bei der Arbeit),

(gelehrte) Unterhaltung, Vortrag]

Muße, die

[mhd. *muoze*, ahd. *muoza*]:

freie Zeit und innere Ruhe,

etwas zu tun, was den eigenen Interessen entspricht

Am Wentzinger Gymnasium in Freiburg steht auf der einen Seite einer großen gläsernen Durchgangstür die Herleitung des Wortes Schule, auf der anderen Seite der Glastür ist die Definition von Muße zu lesen. Der etymologische Ursprung der Schule liegt demnach im altgriechischen Wort *scholé* – in der Muße. Bereits im antiken Griechenland war Muße für das Leben und Lernen von großer Bedeutung. So schrieb Aristoteles (übersetzt in Flashar, 2005, S. 49):

„Einige Dinge muss man auch für die Muße einer sinnerfüllten Lebensgestaltung lernen und sich darin erziehen lassen; diese Gegenstände der Erziehung und des Lernens enthalten den Zweck in sich selber, während was man für die Arbeit lernt, notwendig ist und anderen Zwecken dient.“

Nach diesen bis in die Antike zurückreichenden Überlegungen zur Muße im pädagogischen Kontext könnte man meinen, dass Schule per definitionem ein Mußeraum wäre, an dem man selbstbestimmt seinen intrinsisch motivierten Interessen und zweckfreien Tätigkeiten in einer gelassenen und sinnerfüllten Art und Weise nachgehen kann. Während die Akademien der Antike historisch bedeutsame Mußeräume waren, stellt sich die Frage, inwieweit die Schule von heute noch ein Raum der Muße ist oder wieder werden kann. Im oftmals übermäßig funktionalisierten und durch Ergebnis- und Leistungsorientierung geprägten Schulalltag kommen Freiräume der Muße oft nicht vor. Neben den Freiräumen fehlt es häufig auch an konkreten Rückzugsräumen wie Räumen zur Unterrichtsvorbereitung und Räumen zum freien Verweilen. Schule fungiert heute eher als systemerhaltende Institution, in der der heranwachsenden Generation einerseits fachliche Qualifikationen, andererseits erwünschte Grundwerte, Verhaltensweisen und Einstellungen vermittelt werden sollen, sodass diese zur

Bewältigung bevorstehender Aufgaben auf dem Arbeitsmarkt befähigt ist (Fend, 2008). Die 16. Shell Jugendstudie (2010) zeigte, dass Jugendliche insbesondere durch die steigenden Anforderungen im Ausbildungs- und Qualifizierungssystem unter Druck stehen (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010; Jacobshagen, Rigotti, Semmer & Mohr, 2009). Das vom Soziologen Hartmut Rosa (2005) beschriebene Phänomen der Beschleunigung in der Moderne ist auch im Bildungssystem spürbar. Bildungsgänge wurden verkürzt und strenger strukturiert. Die Reformen zur Verkürzung der Gymnasialzeit von dreizehn auf zwölf Jahre (G8) oder die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-Master-Abschlüsse sollen dazu beitragen, dass Deutschland wirtschaftlich wettbewerbsfähig bleibt (Huebener & Marcus, 2015). Die Komprimierung der Bildungs- und Ausbildungsgänge erschwert es den Jugendlichen allerdings, sich Freiräume und Auszeiten zu nehmen, in denen sie sich fern von äußeren Anforderungen ihren eigenen Interessen widmen und sich dabei persönlich weiterentwickeln können. So konstatierten die Autoren der 16. Shell-Jugendstudie:

„Damit aber verschwindet etwas, das die Lebensphase Jugend in den letzten Jahrzehnten maßgeblich geprägt hat: die Jugend als quasi zweckfreie und eigenständige Lebensphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein, in der die Jugendlichen ausreichend Zeit für eine produktive Auseinandersetzung mit der körperlichen und psychischen Innenwelt und der sozialen und gegenständlichen Außenwelt hatten“ (Albert et al., 2010, S.355).

### **Das Anliegen der vorliegenden Arbeit**

Um die Schule als einen positiv besetzten Lebensraum mit Entfaltungsmöglichkeiten im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten, sollten neben der reinen Vermittlung von Fachwissen auch die personenzentrierten Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt und erfahrungsbezogene Lebenskompetenzen gelehrt und vorgelebt werden können. An dieser Stelle drängt sich aber die Frage auf, wie die individuellen und sozialen Ressourcen im System Schule gestärkt werden können, sodass nicht nur eine bessere Bewältigung von schulischen Anforderungen sondern auch das Erleben von Muße daraus resultieren kann. Im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojektes wurde dieser Frage nachgegangen, indem eine achtsamkeitsbasierte Intervention (auf Englisch: *mindfulness-based intervention*, abgekürzt *MBI*) im schulischen Kontext implementiert und dessen Effekte und vermittelnde Prozesse untersucht wurden. Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe sowie die Lehrkräfte von drei Freiburger Gymnasien erhielten die Möglichkeit, freiwillig und kostenlos an einem achtwöchigen Kurs für *Achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung* (auf Englisch: *Mindfulness-Based Stress Reduction*, abgekürzt *MBSR*) teilzunehmen. Achtsamkeit kann als eine dem Menschen innewohnende und durch Übung erlernbare Fähigkeit betrachtet werden (Davidson

& McEwen, 2012), die sich durch eine bewusste Wahrnehmung sowie eine akzeptierende und wertungsfreie Zuwendung zur unmittelbaren Erfahrung auszeichnet. Zertifizierte MBSR-Lehrer/innen mit langjähriger Erfahrung führten das manualisierte MBSR-Programm durch, in dem die Praxis der Achtsamkeit vermittelt wurde. Vor allem angesichts der Aufmerksamkeit, welche die Medien und der öffentliche Diskurs derzeit dem Konzept der Achtsamkeit schenken, ist die evidenzbasierte Fundierung von Achtsamkeitsinterventionen erforderlich, um differenzierte Aussagen über die Wirksamkeit und Wirkweise von Achtsamkeit bei verschiedenen Populationen und in unterschiedlichen Anwendungsfeldern treffen zu können. Die Erforschung von achtsamkeitsbasierten Interventionen in schulischen Kontexten nahm innerhalb der letzten zehn Jahre zu, dennoch steckt der Stand der Forschung noch in den Kinderschuhen. Obwohl internationale Studien bereits belegen, dass die Vermittlung von Achtsamkeit im Bildungsbereich mit vielfältigen positiven Effekten einhergeht, gibt es im deutschsprachigen Raum noch kaum Studien zur Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen im schulischen Kontext. Auch das Phänomen der Muße ist aus psychologischer Perspektive bislang weitgehend unerforscht geblieben.

### **Einbettung in den Sonderforschungsbereich 1015 *Muße. Konzepte, Räume, Figuren***

Das gesellschaftliche Interesse am vielschichtigen Phänomen der Muße zeigt sich auch darin, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Jahr 2012 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg einen interdisziplinären Sonderforschungsbereich mit dem Titel *Muße. Konzepte, Räume, Figuren* bewilligte. Im Projektantrag des Sonderforschungsbereiches (2012, S.16) wurde Muße definiert als „Freiheit, die in der Zeit nicht der Herrschaft der Zeit unterliegt“. Dieses Verständnis von Muße impliziert eine Freiheit von zeitlichen Zwängen, die zugleich eine Freiheit zu vielfältigen Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens eröffnen kann. In insgesamt 17 Teilprojekten aus den Fachbereichen der Philosophie, Theologie, Literaturwissenschaften, Soziologie, Ethnologie und Psychologie bzw. Psychosomatik wurde der Untersuchungsgegenstand der Muße aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Während über Muße in der Philosophie, Theologie und den Literaturwissenschaften bereits seit der Antike nachgedacht und geschrieben wird, ist die mangelnde theoretische und empirische Erforschung von Muße in der Psychologie doch erstaunlich, setzt das Vorhandensein von Muße zweifelsohne ein erlebendes Subjekt voraus (Bauer, 2017). Neben dem Verständnis von Muße als subjektive Erfahrung müsste für die Psychologie ebenso von Interesse sein, die Bedeutung von Muße im Hinblick auf menschliche Bedürfnisse zu beleuchten. Die vorliegende Dissertation resultierte aus der Mitarbeit am psychologischen/psychosomatischen Teilprojekt, das unter der Leitung von PD Dr. Stefan Schmidt und Prof.

Dr. Joachim Bauer stand. Das Ziel der Arbeit bestand darin, die Auswirkungen von MBSR bei der Zielgruppe von Oberstufenschüler/innen zu untersuchen und danach zu fragen, inwiefern Achtsamkeit für das Erleben von Muße förderlich sein kann. Erstmals sollte dabei der Zusammenhang zwischen Muße und Achtsamkeit im schulischen Kontext exploriert werden. Aus diesem Grund wurde die achtsamkeitsbasierte Intervention (MBSR) zusätzlich durch drei Unterrichtseinheiten zum Thema Muße begleitet, in denen die Schüler/innen an verschiedene Konzepte von Muße herangeführt wurden. Während sich diese Arbeit mit der Zielgruppe der Oberstufenschüler/innen befasste, untersuchte die Dissertation von Sarah Gouda (2017) das Potential und die Grenzen von Achtsamkeit bei Lehrer/innen. Eine Diskussion über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Effekte bei Schüler/innen und Lehrer/innen erfolgte in der Pilotstudie von Gouda, Luong, Schmidt & Bauer (2016).

### **Überblick über die einzelnen Kapitel**

Der Theorieteil liefert konzeptuelle und empirische Grundlagen, die für die wissenschaftliche Untersuchung und Implementation von achtsamkeitsbasierten Programmen im schulischen Kontext unverzichtbar sind. Zu Beginn des Kapitels wird erläutert, was Achtsamkeit ist. Betrachtet werden sowohl die buddhistischen Ursprünge (Kap. 2.1.1) als auch die Achtsamkeitskonzeptionen und deren Anwendungen im westlichen Kontext (Kap. 2.1.2). Auch die Forschung und Anwendung von Achtsamkeit in pädagogischen und schulischen Kontexten gewinnt immer mehr an Bedeutung (Meiklejohn et al., 2012; Mind and Life Education Research Network et al., 2012). Um Hypothesen hinsichtlich möglicher Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen im schulischen Kontext ableiten zu können, wird zunächst ein Überblick über die Ergebnisse aus einschlägigen Meta-Analysen gegeben. Es werden Meta-Analysen herangezogen, die anhand einer beträchtlichen Anzahl von empirischen Studien die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen bei Erwachsenen (Kap. 2.2.1) sowie bei Kindern und Jugendlichen untersuchten (Kap. 2.2.2). Skizziert wird auch die vorhandene Forschungsliteratur zu möglichen Mediatoren und Wirkmechanismen von achtsamkeitsbasierten Interventionen (Kap. 2.2.3). Da die vorliegende Arbeit die Effekte und subjektiven Wirkweisen eines achtsamkeitsbasierten Stressbewältigungsprogramms (MBSR) bei Oberstufenschüler/innen untersuchte, geht Kapitel 2.3 schließlich auch auf die Situation dieser Zielgruppe ein, deren Lebensrealität zu einem großen Teil aus Schule und der Orientierung an der Peer-Gruppe besteht. In Kapitel 3 wurde die Rationale der vorliegenden Studie beschrieben. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand zu Achtsamkeit bei Jugendlichen wurden die quantitativ untersuchten Zielvariablen und Hypothesen hergeleitet. Auch die mittels semi-strukturierter Interviews

untersuchten Leitfragen wurden hier zusammengetragen. Die Dissertation bediente sich eines Mixed-Methods-Ansatzes. Das Studiendesigns sowie die einzelnen Schritte der quantitativen (Kap. 4.2) und qualitativen Vorgehensweise (Kap. 4.3) wurden in Kapitel 4 dokumentiert. Das Ziel der quantitativen Untersuchung bestand darin, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des MBSR-Programms für die Zielgruppe von Oberstufenschüler/innen zu überprüfen. Es wurde erwartet, dass sich die Teilnahme am MBSR-Kurs förderlich auf verschiedene Bereiche der psychischen Gesundheit, der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Kreativität auswirkt. Die antizipierten Kursauswirkungen sollten zudem vier Monate nach der Intervention noch nachweisbar sein. Die statistische Hypothesentestung basierte dabei auf dem gepoolten Datensatz, der die eingeschlossenen Oberstufenschüler/innen aus allen drei teilnehmenden Schulen berücksichtigte. Die quantitativen Hauptergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitshypothesen wurden in Kapitel 5.4 und 5.5 berichtet. Im Anschluss wurden auch die Ergebnisse der einzelnen Schulen dargestellt (Kap. 5.6; 5.7 und 5.8). Neben der quantitativen Wirksamkeitsüberprüfung wurden insgesamt 25 qualitative Einzelinterviews mit 11 teilnehmenden Jugendlichen aus der ersten Schule, 12 aus der zweiten Schule sowie den zwei MBSR-Lehrerinnen nach Abschluss des MBSR-Kurses durchgeführt. Die Interviewdaten konnten dazu beitragen, die statistisch signifikanten Fragebogenergebnisse zu bestätigen sowie anhand von zugrundeliegenden Wirkmechanismen zu erklären (Kap. 6.2). Zudem wurde untersucht, was die Jugendlichen unter Achtsamkeit (Kap. 6.1) und Muße (Kap. 6.5) verstehen und inwiefern das Erleben von Muße aus dem MBSR-Kurs resultieren kann (Kap. 6.6). Die Wirkung des MBSR-Kurses kann auf das Erlernen von achtsamen Selbstregulationsfähigkeiten sowie die Förderung von Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozessen zurückgeführt werden. Aber auch die Auswirkungen von zentralen Kursaktivitäten (Kap. 6.3) sowie die Faktoren, die das Einlassen auf den Kurs entweder erleichtern oder erschweren können (Kap. 6.4) müssen berücksichtigt werden. In Kapitel 7 werden die vorliegenden Ergebnisse mit dem derzeitigen Stand der Forschung abgeglichen. Um die Inhalte sowie die Durchführung des MBSR-Programms im komplexen System Schule anschlussfähiger für die Zielgruppe der Jugendlichen zu gestalten, wurden Modifikationsvorschläge abgeleitet. Ebenso wurden die Limitationen der Studie sowie Anregungen für die zukünftige Achtsamkeitsforschung im schulischen Bereich diskutiert.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Herkunft und Konzeptualisierungen von Achtsamkeit

Wenn der Versuch unternommen wird, Achtsamkeit zu definieren, wird man damit konfrontiert, dass es abhängig vom gesellschaftlichen Kontext sehr unterschiedliche Konzeptualisierungen von Achtsamkeit gibt. Westliche Achtsamkeitsdefinitionen unterscheiden sich von ihren ursprünglich buddhistischen Konzeptualisierungen (Chiesa, 2013). Aber auch innerhalb der verschiedenen buddhistischen Schulen kann Achtsamkeit mit vielschichtigen Bedeutungen und Praktiken einhergehen (Dunne, 2015). Die Uneinheitlichkeit der Achtsamkeitsdefinitionen in westlichen Kontexten resultierte wiederum in vielfältigen achtsamkeitsbasierten Programmen (Cullen, 2011), die sich in ihrem theoretischen Verständnis, ihren angewandten Praktiken, ihren anvisierten Auswirkungen sowie ihren angenommenen Wirkweisen unterscheiden können (Chiesa & Malinowski, 2011). Auch die Vielzahl von psychometrischen Messinstrumenten zur quantitativen Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit spiegelt die verschiedenen Konzeptualisierungen und Operationalisierungen in der Achtsamkeitsforschung wider (Sauer et al., 2012). Das Verständnis von Achtsamkeit variiert aber nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Anwendungskontexte. Achtsamkeit entzieht sich auch einer einheitlichen definitiven Festlegung, da es sich nicht vollständig durch theoretische Texte oder intellektuelles Denken erschließen lässt, sondern der eigenen Achtsamkeitspraxis bedarf (Chiesa, 2013; Grossman, 2008). Das unmittelbare Erleben während der Achtsamkeitspraxis lässt sich wiederum nicht immer in all seinen Facetten versprachlichen (Schmidt, 2014). Im Wissen um die Schwierigkeiten bei der begrifflichen Fassung von Achtsamkeit, werden in den folgenden Abschnitten zunächst die buddhistischen Ursprünge der Achtsamkeit aufgezeigt. Die westlichen Konzeptualisierungen von Achtsamkeit werden im Anschluss zusammengetragen. Das Unterkapitel schließt mit der Frage, inwieweit achtsamkeitsbasierte Programme, die im westlichen Kulturraum heutzutage in einer säkularen Form unterrichtet werden und Jahrtausende altes Wissen mit den evidenzbasierten Erkenntnissen der modernen Wissenschaft zu verbinden versuchen, auch das Erleben von Muße ermöglichen können.

### 2.1.1 Buddhistische Ursprünge von Achtsamkeit

Laut dem Religionswissenschaftler John Dunne (2015) gibt es drei Gründe, warum die Beschäftigung mit buddhistischen Lehren für Achtsamkeitsforscher/innen und Therapeut/innen wertvoll sein kann. Der erste und offensichtlichste Grund ist, dass die meisten achtsamkeitsbasierten Programme wie der mittlerweile weit verbreitete Kurs für achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung (Kabat-Zinn, 1984) und all seine Adaptationen sich meditativer Achtsamkeitspraktiken bedienen, die ursprünglich dem buddhistischen Kontext entspringen. Als zweiten Grund führt er an, dass die Auseinandersetzung mit buddhistischen Texten vertiefte Einsichten und Erkenntnisse generieren und neue Forschungsfragen aufwerfen kann. Schließlich verhilft das Wissen über buddhistische und westliche Lehren von Achtsamkeit dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Aus diesen Gründen soll zunächst skizziert werden, welche Bedeutungen Achtsamkeit im buddhistischen Kontext annehmen kann.

Erste Hinweise auf die Praxis der Achtsamkeit sind im sogenannten Pali-Kanon – der ältesten Schriftsammlung des Buddhismus – zu finden. Der Buddhismus entwickelte sich ausgehend von den Lehren des Buddha Siddhartha Gautama, der vor etwa 2500 Jahren in Nordindien lebte. Zwei seiner Lehrreden (Pali: sutta), die *Satipaṭṭhāna Sutta* (Analayo, 2009; Nyanaponika, 2000) und die *Ānāpānasati Sutta* (Rosenberg, 2002), gelten als besonders bedeutend für das Verständnis von Achtsamkeit (Kabat-Zinn, 2003; Schmidt, 2014). Während es sich beim *Satipaṭṭhāna Sutta* um eine Serie von zunehmend subtileren Betrachtungen des Körpers, der Gefühle, der mentalen Zustände und Objekte handelt, beinhaltet das *Ānāpānasati Sutta* eine präzise Beschreibung der Achtsamkeit auf die Ein- und Ausatmung.

Achtsamkeit kann etymologisch auf das Pali-Wort *sati* zurückgeführt werden, das im Namen beider Suttas enthalten ist. Das Nomen *sati* ist mit dem Verb *sarati* verwandt, was übersetzt „sich erinnern“ bedeutet (Anālayo, 2009, S.59). In diesem Sinne bezieht sich Achtsamkeit auf die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte zu richten und sich dieser Intention immer wieder gewahr zu werden (Dreyfus, 2011). *Sati* bezeichnet allerdings auch die Fähigkeit, „in Bezug auf den gegenwärtigen Augenblick hellwach“ zu sein (Analayo, 2009, S. 61). Laut Anālayo (2009) kann *sati* somit sowohl das Erinnerungsvermögen als auch das Gewahrsein im gegenwärtigen Augenblick bedeuten. *Sati* im Sinne der rechten Achtsamkeit (*sammā sati*) ist ebenso ein integraler Bestandteil des *Edlen Achtfachen Pfades*, der nach den Lehren des Buddha den Weg zur Befreiung von Leiden aufzeigen soll. Die acht Glieder des Pfades beschreiben ethische Verhaltensanweisungen zur Ausbildung von Sittlichkeit (rechte Rede, rechtes Handeln, rechte Lebensführung), zur

Schulung des Geistes (rechte Anstrengung, rechte Achtsamkeit, rechte Konzentration) sowie zur Entwicklung von Weisheit (rechte Erkenntnis, rechte Gesinnung). Im Kontext des Edlen Achtfachen Pfades bedarf es der Präsenz der rechten Achtsamkeit zwar für die Förderung aller drei Bereiche (Sittlichkeit, Geistesschulung, Weisheit). Durch die Zuordnung der rechten Achtsamkeit in den Bereich der Geistesschulung dient sie aber auch speziell dazu, destruktiven inneren Zuständen entgegenwirken und die Konzentrationsfähigkeit zu unterstützen. Die Positionierung der rechten Achtsamkeit zwischen der rechten Anstrengung und der rechten Konzentration kann Anālayo (2009) zufolge auch darauf hinweisen, dass insbesondere am Anfang der Achtsamkeitspraxis Anstrengungen überwunden werden müssen, um von Ablenkungen abzulassen und zu einem inneren Zustand von Ruhe und Konzentration zu gelangen.

Weiterhin hebt Anālayo (2009) hervor, dass ein qualitativer Unterschied zwischen Achtsamkeit (*sati*) und rechter Achtsamkeit (*sammā sati*) besteht. Er verweist auf zahlreiche Belegstellen in Lehrreden, in denen falsche Achtsamkeit (*micchā sati*) vorkommt. Dem buddhistischen Kontext zufolge ist daher die Vermittlung von Meditationsübungen zur Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschulung zwar notwendig aber nicht hinreichend für die Entwicklung der rechten Achtsamkeit (Monteiro, Musten & Compson, 2015). Achtsamkeit muss daher noch durch andere Qualitäten unterstützt und in ein ethisches Wertesystem eingebettet werden, um rechte Achtsamkeit zu bilden (Anālayo, 2009; Greenberg & Mitra, 2015). Entsprechend resümiert Schmidt (2014), „dass die Praxis der Achtsamkeit im ursprünglichen buddhistischen Kontext nicht nur eine einzelne für sich stehende Meditationstechnik ist, um eine Zeit der Stille oder Selbstexploration zu erfahren, sondern Teil eines umfassenderen spirituellen Weges“ (S. 15).

### 2.1.2 Achtsamkeitsdefinitionen im westlichen Kontext

An dieser Stelle soll zunächst festgehalten werden, dass sich die vorliegende Arbeit auf die Achtsamkeitsdefinition von Kabat-Zinn (2003) stützt, die zu den meist zitiertesten in der Achtsamkeitsliteratur zählt. Achtsamkeit definierte er als „awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment“ (Kabat-Zinn, 2003, S.145). Achtsamkeit bedeutet demnach ein nicht-wertendes Gewahrsein im gegenwärtigen Moment. Entsprechend operationalisierten Bishop et al. (2004) Achtsamkeit anhand eines Zwei-Komponenten-Modells, wodurch die theoretische Ableitung von überprüfbaren Hypothesen und insbesondere die Untersuchung von Mediator- und Wirkmechanismusprozessen ermöglicht werden sollte. Die erste Komponente umfasst die *Selbstregulation der Aufmerksamkeit*, dessen Ziel darin besteht, die

Aufmerksamkeit immer wieder auf das unmittelbar gegenwärtige Erleben zu lenken und dort zu verankern. Die zweite Komponente betont die *Hinwendung zur Erfahrung*, die durch die Haltung von Neugier, Offenheit und Akzeptanz begleitet wird. Diese Haltung zeigt sich dadurch, dass sich die Praktizierenden darin üben, lediglich zu beobachten und nicht zu bewerten, was sich ihrem Wahrnehmungsfeld im jeweiligen Moment präsentiert. Dabei geht es darum, das volle Spektrum des Erlebens – sei es angenehm, unangenehm oder weder noch – zuzulassen ohne daran übermäßig anzuhaften oder sich gleich wieder vehement davon abzuwenden. Diese wohlwollend-anehmende Art und Weise, im Kontakt mit den aufkommenden und sich ständig verändernden Gedanken, Gefühlen und Empfindungen zu sein, ist entscheidend, um mentales Abschweifen zu reduzieren (Rahl, Lindsay, Pacilio, Brown & Creswell, 2016). Andererseits können selbstbezogene Aufmerksamkeitsprozesse sonst auch negative Affekte bewirken und aufrechterhalten (Nolen-Hoeksema, 1991; Pyszczynski & Greenberg, 1987). Für Grossman (2015) ist diese zweite Komponente so wesentlich, dass er sie in seiner Achtsamkeitsdefinition an den Anfang setzt: Achtsamkeit versteht er als „act of unbiased, openhearted, equanimous experience of perceptible events and processes as they unfold from moment to moment (i.e., sensations, perceptions, thoughts [including memories], emotions, imagery, as well as any other mental context we may be aware of at any moment)“ (S.18).

Shapiro, Carlson, Astin & Freedman (2006) erweiterten das Zwei-Komponenten-Modell von Bishop et al. (2004) um eine dritte Kernkomponente. Neben der Aufmerksamkeitslenkung auf den gegenwärtigen Moment und der nicht-wertenden Haltung betonen die Autor/innen in ihrem Modell den Aspekt der *Intention*, mit der Menschen Achtsamkeit praktizieren. So fand Deane Shapiro (1992), dass sich die Intentionen mit zunehmender Meditationspraxis veränderten. Zudem korrelierten die Outcomes mit den zugrunde liegenden Intentionen, d.h. dass diejenigen, die auf eine verbesserte Selbstregulation und Stressbewältigung abzielten, auch von diesen Outcomes berichteten, während diejenigen, die aus spirituellen oder religiösen Gründen meditierten, eher von Auswirkungen dieser Art berichteten.

Auch Nilsson und Kazemi (2016) beschäftigte die Frage nach den wesentlichen Kernkomponenten von Achtsamkeit. Für ihre Überblicksarbeit extrahierten sie insgesamt 33 Achtsamkeitsdefinitionen, die sie einer thematischen Analyse unterzogen. Laut ihrer Analyse umfasst Achtsamkeit fünf Kernkomponenten, die sie als *big five of mindfulness* bezeichnen: Als erste Kernkomponente von Achtsamkeit beschrieben die Autoren die Fähigkeit zur fokussierten Aufmerksamkeit sowie zum offenen Gewahrsein (*attention and awareness*). Die

fokussierte Aufmerksamkeit bezieht sich dabei auf einen objektorientierten Modus, in dem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte gerichtet wird. Bei gedanklichen Abschweifungen soll die Aufmerksamkeit immer wieder zum eigentlichen Fokus zurückgelenkt werden. Das offene Gewahrsein entspricht dagegen einem prozessorientierten Modus, in dem die Aufmerksamkeit nicht mehr auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte eingeschränkt wird, sondern alle inneren und äußeren Ereignisse Gegenstand der inneren Beobachtung sein können. Als zweite Kernkomponente von Achtsamkeit führen die Autoren die Gegenwartsorientierung auf (*present-centeredness*). Im Kontrast zum alltäglichen Modus des zielgerichteten Denkens, Planens und Handelns (*doing-mode*) bezieht sich der Modus der Gegenwartsorientierung auf das unmittelbare Erleben im gegenwärtigen Moment (*being-mode*). Die dritte Kernkomponente weist auf die externalen Ereignisse in der Umgebung hin (*external events*), die durch die Sinne wahrgenommen werden und unser Erleben und Verhalten beeinflussen. Auch wenn die anfängliche Achtsamkeitspraxis die Schulung der fokussierten Aufmerksamkeit beinhaltet, wozu die Aufmerksamkeit auf innere Wahrnehmungsobjekte wie den Atem gerichtet wird, dient die Berücksichtigung von externalen Ereignissen zu einem fortgeschritteneren Übungsstadium der Schulung des offenen Gewahrseins. Da das innere Erleben auch immer aus der Interaktion mit der Umgebung resultiert, ist es bedeutend, sich der äußeren Einflüsse gewahr zu werden. Die vierte Kernkomponente betont die Entwicklung von konstruktiven Grundhaltungen wie Empathie und Mitgefühl (*cultivation*), die sich im Falle von negativen Lebensereignissen als Ressource erweisen. Die fünfte Kernkomponente beschreibt ethische Aspekte, die zwar für das buddhistische Achtsamkeitsverständnis fundamental sind, in den westlichen Achtsamkeitsdefinitionen allerdings fehlen. Nilsson und Kazemi (2016) argumentieren, dass die Diskrepanz zwischen buddhistischen und westlichen Konzeptualisierungen von Achtsamkeit durch die Berücksichtigung von ethischen Aspekten überbrückt werden kann. Dementsprechend definieren sie Achtsamkeit als „a particular type of social practice that leads the practitioner to an ethically minded awareness, intentionally situated in the here and now“ (S. 190). Statt Achtsamkeit lediglich auf der individuellen Ebene zu verorten, treten die Autoren dezidiert dafür ein, Achtsamkeit als eine soziale Praxis zu verstehen, die weniger nach einer reinen Selbstoptimierung trachtet als vielmehr um ein ethisches Bewusstsein bemüht ist. Sie sprechen sich weiterhin dafür aus, dass auch im Rahmen der säkularisierten Vermittlung von Achtsamkeit zwischen konstruktiven und destruktiven Absichten und Handlungen unterschieden werden sollte. Die Betonung von sozialen und ethischen Aspekten

führt idealerweise zu mehr Mitgefühl für andere, zu mehr sozialer Gerechtigkeit und zu einer nachhaltigeren Lebensweise.

Neben den dargestellten Achtsamkeitsdefinitionen sei noch darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftliche Achtsamkeitsliteratur konzeptionell in zwei unterschiedliche Forschungsstränge spaltet. Einerseits dominiert Kabat-Zinns (2003) Achtsamkeitsdefinition, welche als *meditationsbasierte Achtsamkeit* bezeichnet wird. Andererseits definierte und entwickelte Ellen Langer parallel zu Jon Kabat-Zinn ein distinktes und nicht meditationsbasiertes Konzept, das ebenfalls den englischen Begriff *mindfulness* trägt, wobei sie mit ihrem Konzept der *kreativen Achtsamkeit* andere Forschungsakzente setzte (Hart, Ivztan & Hart, 2013). Nach Langer und Moldoveanu (2000) zeichnet sich Achtsamkeit demnach durch eine erhöhte Wachheit und kognitive Flexibilität aus, die damit einhergehen kann, dass situative und kontextuelle Bedingungen bewusster wahrgenommen und berücksichtigt werden. Statt sich auf vorgefertigte Annahmen und habitualisierte Abläufe zu verlassen, sind Personen in einem achtsamen Zustand bereit, neue Informationen aufzunehmen, andere Unterscheidungen vorzunehmen und dadurch multiple Perspektiven einzunehmen. Der Unterschied zur rezeptiven meditationsbasierten Achtsamkeit liegt insbesondere in der Aufforderung, aktiv einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

Die Uneinheitlichkeit der Achtsamkeitsdefinitionen spiegelt sich auch in der unterschiedlichen Operationalisierung wider. Der Blick in empirische Forschungsstudien offenbart zwei Ansätze zur Operationalisierung von Achtsamkeit. Für die erste Operationalisierungsstrategie wurden nach Sauer et al. (2012) mittlerweile elf verschiedene psychometrische Selbstbeurteilungsinstrumente entwickelt, die Achtsamkeit als Zustand (z.B. Kiken, Garland, Bluth, Palsson & Gaylord, 2015; Lau et al., 2006) oder als Eigenschaft bzw. Disposition erfassen (z.B. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; Brown & Ryan, 2003; Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht & Schmidt, 2006). Die Skalen variieren zudem, da sie Achtsamkeit als eindimensionales versus mehrdimensionales Konstrukt abbilden. So betrachtet die *Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)* (Brown & Ryan, 2003) Achtsamkeit lediglich als gegenwartsbezogene Aufmerksamkeit, während Achtsamkeit im *Five Factors Mindfulness Questionnaire (FFMQ)* (Baer et al., 2006) anhand von fünf Facetten beschrieben wird:

1. Nicht-Reaktivität gegenüber innerem Erleben,
2. Beobachtung von aufkommenden Ereignissen wie Gedanken, Gefühlen oder Empfindungen,
3. bewusste Handlungen im Gegensatz zu unbewussten, automatisierten oder gewohnheitsmäßigen Reaktionen,
4. Fähigkeit zur verbalen Beschreibung des subjektiven Befindens sowie
5. eine nicht-wertende Haltung gegenüber dem eigenen Erleben.

Als zweite Operationalisierungsstrategie wird die Achtsamkeitspraxis in Interventionsstudien auch als unabhängige Bedingung betrachtet. Für das konzeptuelle Verständnis ist es daher von entscheidender Bedeutung, dass in Studien verdeutlicht wird, wie Achtsamkeit in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext konzeptualisiert und operationalisiert worden ist (Davidson, 2010; Schmidt & Kupper, 2012). Auch die Grenzen bei der Erfassung von Achtsamkeit mithilfe von Selbstberichtsfragebögen sollten bedacht werden und durch qualitative Befragungen kompensiert werden (Belzer et al., 2012; Chiesa, 2013; Grossman, 2008; Sauer et al., 2012).

*Fazit:* Ausgehend von der Problematik, dass es sich bei Achtsamkeit um einen vielschichtigen und kontextabhängigen Begriff handelt und keine einheitliche Achtsamkeitsdefinition existiert, bleibt es auch in Zukunft weiterhin erforderlich, sich über die Konzeptualisierung und Operationalisierung von Achtsamkeit zu verständigen. Dabei muss bedacht werden, dass sich Achtsamkeit auf einen Zustand, eine Persönlichkeitseigenschaft, eine Interventionsbedingung oder auf spezielle Übungen beziehen kann. Insbesondere die Frage, wie Achtsamkeit in säkularen Kontexten definiert wird und inwiefern ethische Aspekte in der Achtsamkeitsdefinition und der davon abgeleiteten Praxis eine Rolle spielen, muss auch im Hinblick auf den pädagogischen und schulischen Kontext dringend geklärt werden (Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

### **2.2 Achtsamkeitsbasierte Interventionen**

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Programm der *Mindfulness-Based Stress Reduction* als Intervention im schulischen Kontext implementiert wurde, steht die Beschreibung des sogenannten MBSR-Programms von Jon Kabat-Zinn (1982) in diesem Abschnitt im Mittelpunkt. Kabat-Zinn ist Professor Emeritus für Medizin an der University of Massachusetts Medical School, wo er 1979 die *Stress Reduction Clinic* gründete. Hier begann die Konzeption, Anwendung und Wirksamkeitsuntersuchung seines mittlerweile weit verbreiteten und evidenzbasierten MBSR-Programms. Er beteiligte sich auch an der

Gründung des Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society, wodurch dazu beigetragen wird, dass sich die Anwendung von achtsamkeitsbasierten Verfahren über den klinischen Kontext hinaus in immer mehr Bereiche (z.B. Krankenhäuser, Schulen und Unternehmen) ausdehnt und etabliert.

Beim MBSR-Programm handelt es sich um ein achtwöchiges Gruppenformat, welches die Vermittlung von verschiedenen formellen und informellen Achtsamkeitsübungen sowie psychoedukativen Elementen beinhaltet. Außerdem sind der Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden sowie das selbstständige Üben (z.B. mithilfe der Kursmaterialien) ein wesentlicher Kursbestandteil (Inhalte der Intervention auch in Kap. 4.1.5). Wie der Begriff der Achtsamkeit mit verschiedenen Bedeutungen verbunden ist, umfasst auch die formelle Achtsamkeitspraxis im Rahmen des MBSR-Programms eine Reihe von kontemplativen Übungen (z.B. Sitz- und Gehmeditation, Körperwahrnehmungsübungen und Hatha-Yoga), die einerseits den Zustand der fokussierten Aufmerksamkeit (*focused attention*) und andererseits das offene Gewahrsein (*open monitoring*) schulen sollen. Ersteres beinhaltet die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf ein bestimmtes Wahrnehmungsobjekt wie den Atem. Bei Gedankenwandern oder Ablenkungen wird die Aufmerksamkeit immer wieder zum eigentlichen Wahrnehmungsobjekt zurückgeführt. Die auf dem Zustand der fokussierten Aufmerksamkeit aufbauende Übung des offenen Gewahrseins ist nun nicht mehr auf ein bestimmtes Wahrnehmungsobjekt fixiert, sondern zielt auf die nicht-wertende Betrachtung aller Gedanken, Gefühle und Empfindungen, die sich den Achtsamkeitspraktizierenden von Moment zu Moment präsentieren (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008; Malinowski, 2013). Neben den formellen Meditationsübungen kann Achtsamkeit aber auch informell während alltäglicher Tätigkeiten (z.B. beim Essen, während Wegzeiten, im Gespräch u.a.) praktiziert werden.

Mittlerweile werden achtsamkeitsbasierte Verfahren als präventive und therapeutische Maßnahmen anerkannt. So werden nach § 20 Abs. 1 SGB V die Kosten für die Teilnahme an einem MBSR-Kurs anteilig von den Krankenkassen übernommen. Die positiven Wirksamkeitsnachweise für das MBSR-Programm führten auch zu zahlreichen Adaptationen, die für unterschiedliche Anwendungsbereiche und spezifische Zielgruppen entwickelt wurden. Eine Übersicht über die Vielzahl an achtsamkeitsbasierten Interventionen findet sich bei Cullen (2011). Eines der etabliertesten Adaptationen ist die achtsamkeitsbasierte kognitive Therapie (*MBCT, Mindfulness-Based Cognitive-Therapy*), die Segal, Teasdale und Williams (2004) zur Rückfallprophylaxe bei Depressionen entwickelten. Die Evidenzlage für das MBCT-Programm erweist sich als so überzeugend (Kuyken et al., 2016), dass die Deutsche

Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN), die Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaft (AWMF) sowie andere Fachgesellschaften das MBCT-Programm als Rezidivprophylaxe bei der Behandlung von depressiven Störungen bei Erwachsenen in der aktuellen Versorgungsleitlinie empfehlen (DGPPN et al., 2015).

Achtsamkeitsbasierte Programme wurden auch für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Altersstufen (Meiklejohn et al., 2012; Shapiro et al., 2014) sowie für die Anwendung in klinischen als auch nicht-klinischen Settings entwickelt (Zoogman, Goldberg, Hoyt & Miller, 2015). Die Programme für Jugendliche lehnen sich dabei häufig an das MBSR-Curriculum an. So adaptierten Biegel, Brown, Shapiro & Schubert (2009) das MBSR-Programm für Jugendliche (*Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens*), indem sie die acht wöchentlichen Sitzungen von 2,5 Stunden auf 1,5 Stunden reduzierten, die Dauer der formalen Übungen verkürzten, auf den ganztägigen Übungstag verzichteten und sich im Rahmen des Kurses an die Sprache und Bedürfnisse der Jugendlichen anpassten. Auch *Learning to Breathe* (Broderick & Frank, 2014) ist ein auf den Prinzipien von MBSR basierendes Programm, das für Jugendliche entwickelt wurde, um insbesondere deren Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation zu fördern. Als drittes Beispiel sei an dieser Stelle *.b* (ausgesprochen dot-bi) erwähnt, ein Programm der britischen Wohltätigkeitsorganisation *Mindfulness in Schools Project (MiSP)*, das hauptsächlich für den Einsatz im schulischen Kontext entwickelt wurde. Die Durchführbarkeit, Akzeptanz und Wirksamkeit der drei genannten Programme wurde wissenschaftlich untersucht (Details in Kap. 3.2.2). Ein Besuch auf den Internetseiten der jeweiligen Programme deutet darauf hin, dass die positiven Evaluationsergebnisse sowie das steigende Interesse an achtsamkeitsbasierten Programmen für Kinder und Jugendliche dazu führte, dass vermehrt Schulungen für unterschiedliche Zielgruppen (Kinder und Jugendliche, Eltern, pädagogisches Lehr- und Fachpersonal u.a.) angeboten werden, um von der Achtsamkeitspraxis zu profitieren und die Programminhalte im beruflichen Kontext einsetzen zu können. Eine Vorstellung weiterer Achtsamkeitsprogramme für Kinder und Jugendliche findet sich unter anderem in der Überblicksarbeit von Meiklejohn et al. (2012).

### 2.2.1 Effekte bei Erwachsenen

Mittlerweile häufen sich die empirischen Nachweise, dass höhere Ausprägungen von Achtsamkeit – sei es durch die Erfassung von dispositioneller Achtsamkeit oder durch die Vermittlung von Achtsamkeitspraktiken – mit psychischer Gesundheit und Wohlbefinden assoziiert sind (z.B. Keng, Smoski & Robins, 2011). Anhand von Befunden aus Meta-Analysen soll im Folgenden die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Verfahren verdeutlicht werden.

In einer der ersten Meta-Analysen von Grossman, Niemann, Schmidt & Walach (2004) konnte über ein Spektrum von verschiedenen klinischen (z.B. bei Schmerz, Krebs, Herzerkrankungen, Angst und Depression) und nicht-klinischen Stichgruppen gezeigt werden, dass sich das MBSR-Programm einhergehend mit mittleren Effektgrößen positiv auf die verschiedensten Bereiche der physischen und psychischen Gesundheit auswirkt.

In der umfassenden Meta-Analyse von Khoury et al. (2013) wurde die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen und Therapien anhand von 209 klinischen und nicht-klinischen Studien mit insgesamt 12145 eingeschlossenen Personen belegt. Khoury et al. (2013) fanden mittlere Effektgrößen in Studien mit Prä-Post-Vergleichen ( $n = 72$ ; Hedge's  $g = .55$ ) und Wartegruppendedesigns ( $n = 67$ ; Hedge's  $g = .53$ ). Kleine Effekte ergaben sich im Vergleich von achtsamkeitsbasierten Interventionen mit aktiven Kontrollgruppen ( $n = 68$ ; Hedge's  $g = .33$ ) und anderen psychologischen Maßnahmen ( $n = 35$ ; Hedge's  $g = .22$ ). Keine Unterschiede zeigten sich beim Vergleich von achtsamkeitsbasierten Therapien mit kognitiv-behavioralen oder Verhaltenstherapien ( $n = 9$ ; Hedge's  $g = -.07$ ) sowie verglichen mit medikamentösen Behandlungen ( $n = 3$ ; Hedge's  $g = .13$ ). Die Autoren schlussfolgerten, dass sich die Anwendung von achtsamkeitsbasierten Interventionen und Therapien bei einer Vielzahl von psychologischen Problemen und insbesondere bei Angst, Depression und Stress als wirksam erweist.

Khoury, Sharma, Rush & Fournier (2015) untersuchten auch die metaanalytischen Effekte von MBSR an nicht-klinischen Stichgruppen. Auf der Grundlage von 29 Studien mit insgesamt 2668 eingeschlossenen Personen ergaben sich ebenfalls mittlere Effekte bei Prä-Post-Vergleichen ( $n = 26$ ; Hedge's  $g = .55$ ) und Kontrollgruppenvergleichen ( $n = 18$ ; Hedge's  $g = .53$ ). Bei Follow-up-Erhebungen nach durchschnittlich 19 Wochen blieben die positiven Auswirkungen stabil. Auch wenn das MBSR-Programm anfänglich für den Einsatz in klinischen Settings konzipiert wurde (Kabat-Zinn, 2003), konnten Meta-Analysen konsistent nachweisen, dass MBSR auch bei nicht-klinischen Stichgruppen das Stresserleben reduziert, zu einem verbesserten Umgang mit schwierigen Emotionen wie Angst und Depression führt

und somit das psychologische Wohlbefinden erhöht (z.B. Eberth & Sedlmeier, 2012; Goyal et al., 2014; Keng et al., 2011; Khoury et al., 2015).

Zunehmend werden auch Studien durchgeführt, die die physiologischen und neurobiologischen Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen untersuchen. Unter anderem deuten Befunde darauf hin, dass bereits die Teilnahme an einem achtwöchigen MBSR-Kurs das Immunsystem stärkt (z.B. Davidson et al., 2003) und zu einer erhöhten Dichte der grauen Substanz in Hirnregionen führt, die eine wichtige Rolle für Lern- und Gedächtnisprozesse, Emotionsregulation, selbstbezogene Informationsverarbeitung und Perspektivenübernahme spielen (Hölzel et al., 2011). Auch Fox et al. (2014) fanden in ihrer Meta-Analyse, die 21 bildgebende Studien mit insgesamt 300 Meditationspraktizierenden einschloss, dass sich bei Meditierenden im Vergleich zu Kontrollpersonen strukturelle Veränderungen in acht Gehirnarealen ergaben. Diese Gehirnareale sind assoziiert mit den Prozessen des Meta-Bewusstseins (frontopolarer präfrontaler Kortex), des Körpergewahrseins (sensorischer Kortex und Insula), der Konsolidierung und Rekonsolidierung von Gedächtnisinhalten (Hippokampus), des Selbst und der Emotionsregulation (anteriorer cingulärer und orbitofrontaler Kortex) sowie der intra- und interhemisphärischen Kommunikation (Fasciculus longitudinalis superior, Corpus callosum). Diese ersten Befunde müssen allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die Achtsamkeitsforschung in diesen Bereichen noch in einem frühen Stadium befindet und daher weitere Replikationsstudien erforderlich sind, um zu einer konsistenten Befundlage zu gelangen und methodische Schwächen zu verbessern (Black & Slavich, 2016; Tang, Hölzel & Posner, 2015).

### **2.2.2 Effekte bei Kindern und Jugendlichen**

Für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen in klinischen sowie nicht-klinischen Kontexten wie der Schule steckt die Achtsamkeitsforschung noch in den Kinderschuhen. Die Evidenz für die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Verfahren basiert hauptsächlich auf Studien mit Erwachsenenpopulationen. Ausgehend von den zahlreichen positiven Effekten bei Erwachsenen wird angenommen, dass Achtsamkeit ähnliche Auswirkungen bei Kindern und Jugendlichen hervorbringen kann. Für diese Zielgruppe mangelt es allerdings noch an rigorosen Wirksamkeitsstudien (z.B. Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos & Singh, 2015; Greenberg & Harris, 2012; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Zelazo & Lyons, 2012). Nach Sichtung der derzeit vorhandenen Studien resümierten verschiedene Autoren in ihren systematischen Überblicksarbeiten über das aussichtsreiche Potential der Achtsamkeit in

schulischen Kontexten (Meiklejohn et al., 2012; Waters, Barsky, Ridd & Allen, 2015; Weare, 2014).

Allerdings zeigt sich die begrenzte Studienlage darin, dass es sich bei nahezu der Hälfte der Peer-Review-Publikationen zum Thema *mindfulness in education* entweder um theoretische Abhandlungen (30%) oder Überblicksartikel (12%) handelt (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Dabei befassten sich 25% der Publikationen mit dem Bereich der Erwachsenenbildung (postsecondary setting), 15% mit der Vorschule und Grundschule (preschool or elementary school) und lediglich 10% mit der Mittelstufe und Oberstufe an weiterführenden Schulen (middle or high school settings). Noch weniger Studien untersuchten Achtsamkeit bei Lehrkräften (6%), was den Forschungsbedarf für die beiden letzten Zielgruppen unterstreicht.

In einer der ersten Überblicksarbeiten schlussfolgerten Black, Milam & Sussman (2009), dass sich Interventionen, die Sitzmeditation als ein Kernelement verankern, auch bei Kindern und Jugendlichen als effektiv erweisen, um physiologische, psychosomatische und behaviorale Probleme abzumildern. Die Effektmaße erscheinen kohärent mit denen für Erwachsene, allerdings fallen sie für die jüngeren Populationen kleiner aus.

Die Meta-Analyse von Zenner, Herrnleben-Kurz und Walach (2014), die 24 Studien ( $n=1348$ ) einschloss, resultierte in kleinen bis mittleren Effektmaßen (Hedge's  $g = 0.40$ ), welche die Auswirkungen im Bereich des Stresserlebens (Hedge's  $g = 0.39$ ), der Resilienz (Hedge's  $g = 0.36$ ), der emotionalen Bewältigung (Hedge's  $g = 0.19$ ) sowie der Fremdbenachteiligung (Hedge's  $g = 0.25$ ) subsumiert. Anders als bei der Meta-Analyse von Sedlmeier et al. (2012) mit Erwachsenenpopulationen ergaben sich große Effekte im Bereich der kognitiven Performanz bei den eingeschlossenen Achtsamkeitsstudien mit Kindern und Jugendlichen (Hedge's  $g = 0.80$ ).

Eine andere Meta-Analyse von Zoogman et al. (2015) berichtete nach Auswertung von 20 Studien ( $n=1772$ ) von einer Effektmaße von  $d = 0.23$  für achtsamkeitsbasierte Programme mit Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren, die mit einer aktiven Kontrollgruppe verglichen wurden. Der Vergleich zwischen nicht-klinischen und klinischen Stichproben zeigte eine signifikant höhere Effektmaße für die klinische Gruppe ( $d = 0.50$  vs.  $0.20$ ). Auch wenn Kinder und Jugendliche mit klinischen Symptomen und spezifischen Bedürfnissen angesichts der höheren Effektmaße anscheinend mehr von Achtsamkeitsinterventionen profitieren können, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Implementierung von achtsamkeitsbasierten Programmen in nicht-klinischen und schulischen Settings der Prävention von psychischen Beeinträchtigungen und Störungen dienen kann.

### 2.2.3 Mediatoren und Wirkmechanismen

Verglichen mit der enormen Anzahl an Studien, die die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen belegen, gibt es bislang relativ wenig empirische Untersuchungen zu den zugrunde liegenden Mediatoren und Wirkmechanismen (Gu, Strauss, Bond & Cavanagh, 2015; Hölzel et al., 2011; Kuyken et al., 2010). Die effektive Anwendung von achtsamkeitsbasierten Programmen und Therapien erfordert allerdings das Wissen über die aktiven Wirkkomponenten und Wirkmechanismen, die zu solch einer bemerkenswerten Bandbreite an positiven Effekten führen. Ein Verständnis über die vermittelnden Prozesse ist auch notwendig, um achtsamkeitsbasierte Verfahren auf die spezifischen Bedürfnisse von unterschiedlichen Ziel- und Altersgruppen anzupassen. Einige Autoren sichteten dazu die Befunde aus empirischen Studien und integrierten diese zu theoretischen Modellen zur Beschreibung der zugrunde liegenden Mechanismen von Achtsamkeit (Baer, 2003; Brown, Ryan & Creswell, 2007; Hölzel et al., 2011; Shapiro et al., 2006; Vago & Silbersweig, 2012).

Zunächst stellt sich aber die Frage, ob achtsamkeitsbasierte Verfahren wie MBSR und MBCT auch tatsächlich zu einer erhöhten Ausprägung von Achtsamkeit führen, die wiederum die unterschiedlichen psychologischen Effekte vermitteln soll. Die Meta-Analyse von Gu et al. (2015) belegte anhand von 12 Studien, dass selbstberichtete Achtsamkeit unabhängig vom eingesetzten Messinstrument, der Charakteristik der Stichprobe oder der Art der Outcomes die Effekte mediierte. Allerdings bergen viele der Studien methodische Schwächen, daher betonen die Autoren, dass es mehr qualitativ hochrangiger Studien (z.B. mit Einsatz von aktiven Kontrollgruppen) bedarf, um Achtsamkeit weiterhin als Mediator zu bestätigen. Einige Autoren gehen von der theoretischen Annahme aus, dass die positiven Effekte dadurch zu erklären sind, dass die Achtsamkeitspraxis zu einem nicht-wertenden und wohlwollend-anehmenden Umgang mit allen Erfahrungen führt (Kabat-Zinn, 1982; Segal et al., 2004, Gu et al., 2015). Shapiro et al. (2006) bezeichnen diese veränderte Perspektive als *reperceiving*, wodurch Achtsamkeitspraktizierenden ermöglicht wird, mit allen aufkommenden Gedanken, Gefühlen und Empfindungen zu sein, ohne etwas zu vermeiden, zu verdrängen, zu verändern oder an etwas festzuhalten. Verbunden mit diesem übergeordneten Prinzip postulieren die Autoren zudem vier Mechanismen von Achtsamkeit:

1. Durch *reperceiving* können sich Achtsamkeitspraktizierende für mehr Informationen öffnen, denen sie sich vorher möglicherweise aufgrund wertender Urteile oder selbstschützender Abwehrmechanismen (Carlson, 2013) nicht zuwenden konnten. Dadurch kann auf ein größeres Repertoire an Bewältigungsstrategien zurückgegriffen werden, wodurch die Fähigkeit zur *Selbstregulation* insgesamt gestärkt wird.

2. Der Prozess des *reperceiving* fördert zudem die *Klärung von Werten*. Das bedeutet, dass die Achtsamkeitspraxis dazu verhelfen kann, eigene Bedürfnisse und Werte wahrzunehmen und das eigene Verhalten mehr danach auszurichten.
3. Die *kognitive, emotionale und behaviorale Flexibilität* erhöht sich, da *reperceiving* zu einer klareren Einschätzung und Anpassung an die situativen und kontextuellen Anforderungen verhilft und dadurch das Zurückfallen in rigide, reaktive und automatisierte Denk- und Verhaltensmuster reduziert und schließlich auflösen vermag.
4. In Anlehnung an die Wirksamkeit der *Exposition* in therapeutischen Kontexten wird angenommen, dass sich Achtsamkeitspraktizierende durch das *reperceiving* auch sehr schwierigen Gedanken, Gefühlen und Empfindungen aussetzen können, wodurch sich der aversive Charakter reduziert bis schließlich ein Angst- und Vermeidungsverhalten nicht mehr ausgelöst wird.

In Übereinstimmung mit den genannten Wirkmechanismen von Shapiro et al. (2006) wurden die Aspekte *Exposition, kognitive Veränderungen, Selbstmanagement, Entspannung* und *Akzeptanz* bereits in der Übersichtsarbeit von Baer (2003) als wesentliche Wirkmechanismen von Achtsamkeit identifiziert. In ähnlicher Weise erklärten auch Brown et al. (2007) das breite Spektrum der positiven Achtsamkeitseffekte durch eine erhöhte *Einsicht, Exposition* und *Nicht-Anhaftung*. Die Übersichtsarbeit von Hölzel et al. (2011) integrierte konzeptuelle, psychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse, um die positiven Effekte von Achtsamkeit zu erklären. Laut Hölzel et al. (2011) sind diese möglicherweise auf ein Konglomerat an interaktiven Mechanismen zurückzuführen, die mit den subtilen Prozessen der Aufmerksamkeitsregulation, der Emotionsregulation, der Körperwahrnehmung sowie der selbstbezogenen Informationsverarbeitung zusammenhängen. Die Autoren betonen, dass diese Prozesse eng miteinander verwoben sind, sich einander bedingen und gegenseitig unterstützen. Im Folgenden sollen einige Evidenzen und Theorien im Hinblick auf diese vier Bereiche skizziert werden.

### **2.2.3.1 Aufmerksamkeitsregulation**

Einige Autoren betrachten den Prozess der Aufmerksamkeitsregulation als zentralen Wirkmechanismus von Achtsamkeit, der auf kognitive, emotionale, behaviorale und physiologische Funktionsbereiche ausstrahlt (z.B. Brown & Ryan, 2003; Good et al., 2015; Malinowski, 2013). Nach dem theoretischen Erklärungsmodell von Malinowski (2013) führt die Schulung der Aufmerksamkeit auch zu mehr Flexibilität im Umgang mit den eigenen

Gedanken und Gefühlen. Die Verbesserung dieser mentalen Kernprozesse trägt zur Entwicklung und Aufrechterhaltung eines nicht-wertenden Gewahrseins bei, was sich wiederum positiv auf das physische und psychische Wohlbefinden auswirkt und anhand von Verhaltensweisen manifestiert, die mit größerer Bewusstheit und Flexibilität ausgeführt werden.

Zahlreiche Studien konnten anhand von unterschiedlichen methodischen Zugängen nachweisen, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen von achtminütiger bis achtwöchiger Dauer zu verbesserten Aufmerksamkeitsleistungen führten (z.B. Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong & Gelfand, 2010; Mrazek, Franklin, Phillips, Baird & Schooler, 2013; Tang et al., 2007). In der Studie von Mrazek et al. (2013) wurden Studierende zufällig für die Teilnahme an einer zweiwöchigen Achtsamkeitsintervention oder einem Ernährungskurs zugeordnet, der als aktive Kontrollbedingung diente. In der Achtsamkeitsbedingung übten sich die Studierenden viermal wöchentlich für 45 Minuten hauptsächlich darin, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte (z.B. den Atem, den Geschmack einer Frucht, die Geräusche auf einer Audio-Aufnahme) zu fokussieren und mit gedanklichen Ablenkungen umzugehen. Die Autoren berichteten, dass die Achtsamkeitsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Ergebnisse bei Leistungstests erreichte, die das Leseverständnis und das Arbeitsgedächtnis beanspruchten. Während der Bearbeitung der Aufgaben wurde auch das Ausmaß des sogenannten Gedankenwanderns oder Gedankenabschweifens (*mind wandering*) (Killingsworth & Gilbert, 2010; Smallwood & Schooler, 2015) erfasst. Dazu sollten die Probanden anhand einer Strichliste dokumentieren, wenn ihre Gedanken abgeschweift waren. Ferner wurden die Probanden zu unterschiedlichen und unerwarteten Zeitpunkten gefragt (Methode des *thought-sampling*), ob ihre Aufmerksamkeit auf die Aufgabe oder auf aufgabenirrelevante Aspekte fokussiert war. Zusätzlich wurde das Ausmaß des Gedankenwanderns auch retrospektiv erfasst. Auch in allen Maßen des Gedankenwanderns schnitt die Achtsamkeitsgruppe besser als die Kontrollgruppe ab. Insbesondere bei Probanden, die zum Baseline-Messzeitpunkt anfällig für Gedankenwandern waren, konnte gezeigt werden, dass die Leistungsverbesserung durch ein reduziertes Ausmaß an Gedankenwandern mediiert wurde.

Einhergehend mit diesen Befunden schlussfolgerten einige Autoren, dass achtsamkeitsbasierte Verfahren sich dazu eignen, die negativen Konsequenzen des mentalen Abschweifens (*mind wandering*) zu minimieren (Killingsworth & Gilbert, 2010; Smallwood & Schooler, 2015). Zur Erklärung schlugen Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan & Barsalou (2012) ein Modell vor, das den kognitiven Prozess während fokussierter

Achtsamkeitsübungen in vier Phasen gliedert: Gedankenwandern, bewusste Wahrnehmung des Gedankenwanderns, Lenkung der Aufmerksamkeit und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Das Modell konnte validiert werden, indem erfahrende Meditierende während einer Aufnahme im fMRT-Scanner (Funktionelle Magnetresonanztomographie) ihre Aufmerksamkeit auf ihren Atem fokussierten und einen Knopf drückten, wenn sie das Abschweifen ihrer Aufmerksamkeit bemerkten. Dieser Moment des bewussten Bemerkens war mit einer Aktivierung von Saliennetzwerken assoziiert. Beim Zurücklenken und Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit auf den Atem waren exekutive Netzwerke aktiv. Das Abdriften der Gedanken war mit dem sogenannten *Default Mode Network* (DMN) assoziiert, das kortikale Mittellinienstrukturen sowie laterale parietale und temporale Hirnareale umfasst, die eine größere Aktivierung beim Nichtstun sowie beim selbstbezogenen Denken als beim Lösen von Aufgaben zeigen (Otti et al., 2012). In diesem Zusammenhang sei schließlich auch auf eine Studie mit erfahrenen Meditierenden verwiesen, die bei dieser Personengruppe eine reduzierte Aktivität im DMN fand (Brewer et al., 2011). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zur Aufmerksamkeitsregulation erforderlichen Subprozesse der Fokussierung, Aufrechterhaltung und Lenkung der Aufmerksamkeit durch Achtsamkeitsübungen verbessert werden können, was sich wiederum positiv auf andere Funktionsbereiche auswirkt.

### **2.2.3.2 Körperliches Gewahrsein**

Achtsamkeit ist ohne die Einbeziehung des Körpers undenkbar. Bereits eine der ersten Übungen im Rahmen des MBSR-Kurses beginnt damit, alle Empfindungen (z.B. Kälte, Wärme, Kribbeln, Jucken, Schmerz, keine Empfindung usw.) in den einzelnen Körperteilen – angefangen von den Zehen bis zum Scheitel – wahrzunehmen. Neben dem sogenannten Body-Scan lernen die Kursteilnehmenden verschiedene Körperhaltungen aus dem Hatha-Yoga kennen. Auch hier werden sie dazu eingeladen, jede Empfindung beim Einnehmen, Halten und Verändern der Körperpositionen zu beobachten. Eine wesentliche Kernkomponente des MBSR-Programms ist ebenso die Atemmeditation, die das körperliche Gewahrsein dadurch schult, in dem die Aufmerksamkeit auf das Ein- und Ausatmen gerichtet wird. Dabei kann beobachtet werden, an welcher Stelle im Körper der Atem am deutlichsten zu spüren ist: sei es beim Heben und Senken der Bauchdecke oder des Brustkorbes oder auch beim Ein- und Ausströmen der Luft an den Nasenlöchern.

Zur begrifflichen Erklärung definierten Mehling et al. (2009) das körperliche Gewahrsein im Sinne der Interozeption, die sich auf die Wahrnehmung von innerkörperlichen Vorgängen bezieht (z.B. Atmung, Muskeltonus, Herzschlag, Darmtätigkeit). Im Kontrast dazu

basiert die Informationsverarbeitung von äußeren Reizen (Exterozeption) auf der Sinneswahrnehmung. Die Autoren führten weiterhin aus, dass das körperliche Gewahrsein durch psychische Prozesse beeinflussbar ist und eine erhöhte Aufmerksamkeit auf sich selbst sowohl positive als auch negative Auswirkungen implizieren kann. Da es während der Achtsamkeitspraxis nicht darum geht, über die möglichen Bedeutungen, Ursachen und Konsequenzen des eigenen körperlichen Befindens nachzudenken, sondern darum, die körperlichen Empfindungen mit einer nicht-wertenden, offenen und neugierigen Haltung wahrzunehmen, besteht die Annahme, dass ein achtsames Körpergewahrsein eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation spielt (z.B. Haase et al., 2016; Rohde, Adolph, Dietrich & Michalak, 2014) Dabei fungiert der Körper als Anker, sodass die Aufmerksamkeit bei Ablenkungen immer wieder dahin zurückgelenkt werden kann.

In einer Studie übten gesunde Probanden diese Fähigkeit zur fokussierten Aufmerksamkeit drei Monate lang (bestehend aus wöchentlichen zweistündigen Kurssitzungen sowie einen dreitägigen Retreat) anhand des Body-Scans sowie der Atemmeditation (Bornemann, Herbert, Mehling & Singer, 2015). Verglichen mit einer Retest-Kontrollgruppe berichtete die Achtsamkeitsgruppe über eine bessere Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit auf Körperempfindungen zu lenken und aufrechtzuerhalten. Zudem spürten sie häufiger in ihren Körper hinein, um mehr Klarheit über ihre Emotionen und ihr Verhalten zu erlangen. Der stärkste Effekt zeigte sich darin, dass die Achtsamkeitsgruppe die Aufmerksamkeitslenkung auf den Körper vermehrt zur Selbstregulation von alltäglichen Schwierigkeiten anwandte. Auch in bildgebenden Studien wurden im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis eine stärkere Aktivierung der Insula sowie strukturelle Veränderungen der Hirnareale gefunden, die mit dem körperlichen Gewahrsein assoziiert sind (Fox et al., 2014; Tang et al., 2015). Noch sind die empirischen Befunde in diesem Bereich allerdings begrenzt und inkonsistent, daher muss weiterhin untersucht werden, inwieweit die Förderung des körperlichen Gewahrseins die Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen vermittelt.

### **2.2.3.3 Emotionsregulation**

Die robusten Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen im Hinblick auf die Reduktion von Stress, Angst und Depression (Kap. 2.2 und 3.2.2) deuten unweigerlich darauf hin, dass die Achtsamkeitspraxis auch zu einem Einüben von adaptiven Emotionsregulationsstrategien führt. Die Fähigkeit, unangenehme Emotionen und Belastungssituationen zu bewältigen, erfordert ein möglichst großes, flexibles und situationsabhängig variierbares Repertoires an unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien.

Berking & Znoj (2008) beschreiben den Prozess der Emotionsregulation als Zusammenspiel von verschiedenen Kompetenzen. Voraussetzung für die Fähigkeit zur emotionalen Kommunikation und Emotionsregulation ist zunächst das Wahrnehmen, Erkennen und Benennen der eigenen Emotionen, was durch eine korrekte Interpretation von emotionsbezogenen Körpersignalen unterstützt wird. Beim Vorgang der Emotionserkennung ist auch das Verständnis über die Ursachen des Zustandekommens und des Ablaufes emotionaler Prozesse von entscheidender Bedeutung. In Anlehnung an die Emotionstheorie von Scherer (1990) gehen Emotionen nämlich nicht nur mit physiologischen Körperreaktionen sondern auch mit kognitiven Bewertungen, motivationalen Verhaltensimpulsen, einem spezifischen nonverbalen Emotionsausdruck sowie mit einem subjektiven Gefühl einher. Das differenzierte Wahrnehmen, Erkennen und Benennen von Emotionen dient insbesondere der Regulation von sehr unangenehmen, schwierigen und belastenden Erfahrungen (Barrett, Gross, Christensen & Benvenuto, 2001). Nach Berking und Znoj (2008) stärkt die Fähigkeit zur positiven Beeinflussung des Emotionserlebens die emotionalen Selbstwirksamkeitserwartungen, die wiederum die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien beeinflussen. Den Autoren zufolge umfasst eine effektive Emotionsregulation weiterhin das Tolerieren, Aushalten und Akzeptieren von belastenden Emotionszuständen, selbstunterstützende Verhaltensweisen (z.B. sich selbst Mut zureden) sowie die Bereitschaft, sich für das Erreichen wichtiger Ziele auch Situationen auszusetzen, die mit schwierigen Emotionen verbunden sind. Spätestens an dieser Stelle werden die Überlappungen zwischen den von Berking und Znoj (2008) beschriebenen emotionalen Kompetenzen und der Achtsamkeit deutlich.

Verschiedene Forschergruppen postulieren, dass die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen im Bereich der Emotionsregulation auf die Verbesserung der Aufmerksamkeitsprozesse sowie auf die Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz zurückzuführen seien (z.B. Teper, Segal & Inzlicht, 2013; Wadlinger & Isaacowitz, 2011). Nach Teper et al. (2013) fördere ein erhöhtes Gewahrsein gegenüber kleinsten affektiven Veränderungen, körperlichen Empfindungen und Erregungszuständen die Aufmerksamkeit. Gleichzeitig ist ein frühes Gewahrsein und Annehmen von affektiven Veränderungen von Vorteil, da es Personen dazu befähigt, auch frühzeitig notwendige Bewältigungsstrategien zu mobilisieren, um negative Konsequenzen eines impulsiven Emotionsausbruchs vorzubeugen (Haase et al., 2016). Achtsamkeitspraktizierenden wird durch die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte wie den Atem vermittelt, wie sie sich dadurch in einer emotional überwältigenden Situation selbst

beruhigen können, sodass einer erhöhten Erlebensintensität und langen Dauer von emotionalen Erregungen vorgebeugt wird (z.B. Arch & Craske, 2006; Chambers et al., 2008; Good et al., 2015). Andererseits kann die der Achtsamkeit innewohnende Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz sich dadurch äußern, dass unangenehme Ereignisse als weniger aversiv oder bedrohlich erlebt und stattdessen zugelassen und betrachtet werden, sodass eine differenzierte Betrachtung der damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Empfindungen sowie das Erkennen der Zusammenhänge und Wechselwirkungen ermöglicht wird. Dadurch kann es zu einer Verringerung von Vermeidungs- und Abwehrstrategien kommen, die häufig eine konstruktive Problembewältigung erschweren und die Aufrechterhaltung des Problems begünstigen (Baer, 2003; Bishop et al., 2004, Brown et al., 2007; Shapiro et al., 2006; Hölzel et al., 2011). So kann das Einüben eines intentionalen und nicht-reaktiven Innehaltens den automatischen Ablauf einer Reiz-Reaktions-Kette und das Zurückfallen in ungünstige Denk-, Erlebens- und Verhaltensmuster unterbrechen.

Letzteres konnten Gu et al. (2015) in ihrer Meta-Analyse von Mediatoranalysen belegen. Anhand von zwei hochqualitativen RCTs, die das MBCT-Programm bei Stichgruppen mit rezidivierenden Depressionen einsetzten, fanden die Autoren robuste und konsistente Evidenzen, dass die kognitive und emotionale Reaktivität die Effekte im Bereich der psychischen Belastung mediiert. Unter kognitive und emotionale Reaktivität verstehen die Autoren das Ausmaß an negativen kognitiven und emotionalen Verhaltensmustern, die angesichts von belastenden Ereignissen aktiviert werden, was ein erhöhtes Risiko für eine Depression darstellen kann (Gotlib & Joormann, 2010). In zukünftigen Studien sollte geprüft werden, ob die kognitive und emotionale Reaktivität auch als Mediator für andere Zielgruppen und Outcomes betrachtet werden kann. Wenn psychische Belastungen in Form von Angst, Depression und Stress als Outcomes gemessen wurden, fanden die Autoren weiterhin moderate Evidenzen, dass diese positiven Effekte von MBSR- und MBCT-Interventionen durch weniger Grübeln und Sorgen vermittelt wurden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die Achtsamkeitspraxis adaptive Emotionsregulationsstrategien (z.B. Akzeptanz) erlernt und maladaptive Emotionsregulationsstrategien (z.B. Grübeln, Vermeidung und Unterdrückung) verringert werden können (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

### **2.2.3.4 Veränderte Perspektive auf das Selbst**

Während die buddhistische Lehre von *anattā* die Existenz eines unveränderlichen und unabhängigen Ich- oder Selbstkonzeptes im Sinne eines Wesenskerns negiert, wird im Kontext der säkularisierten MBSR-/MBCT-Lehre eher von einer Disidentifikation mit den eigenen

Gedanken, Gefühlen oder Empfindungen gesprochen. Segal, Teasdale & Williams (2004) verwenden dafür die Begriffe *distancing* oder *decentering* und zitieren dabei Kabat-Zinn (1990, S. 69-70):

„It is remarkable how liberating it feels to be able to see that your thoughts are just thoughts and that they are not you or reality [...]. The simple act of recognizing your thoughts as thoughts can free you from the distorted reality they often create and allow for more clear-sightedness and a greater sense of manageability in your life.“

Neben der Überidentifikation oder Anhaftung mit inneren und äußeren Ereignissen kann es auch an Informations- und Motivationsbarrieren liegen, dass Menschen oft nur eine begrenzte Einsicht in ihre eigenen Verhaltensmuster und Persönlichkeitsstrukturen haben. Informationsbarrieren entsprechen dabei einem Mangel an Informationen, der beispielsweise aus einer fehlenden Außenperspektive oder unbewussten Anteilen resultiert. Ähnlich ergeben sich Motivationsbarrieren aus der Tendenz des Individuums, ego-bedrohliche oder mit dem Selbstbild konfligierende Wahrnehmungen zu vermeiden (Carlson, 2013). Achtsamkeit kann zu einer erhöhten Selbsterkenntnis beitragen, wenn einerseits durch die bewusste Wahrnehmungsöffnung und das Einnehmen einer Beobachterperspektive mehr Informationen zutage kommen. Andererseits ermöglicht die der Achtsamkeit innewohnende Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz, dass der Schutzmechanismus der Abwehr, Ablehnung oder Ausblendung von aversiven Erlebnissen nicht mehr aufrechterhalten werden muss. Dadurch können Erfahrungen mit bedrohlich-aversiven Charakter eher zugelassen und betrachtet werden, was zu einer veränderten Sicht auf die eigene Person führen kann (Gimmel & Keiling, 2016).

In Bezug auf selbstreferenzielle Prozesse erarbeiteten Vago und Silbersweig (2012) ein neurobiologisches Modell, welches drei Mechanismen von Achtsamkeit beschreibt: *self-awareness*, *self-regulation* und *self-transcendence*. Demnach könnten verzerrte Selbstbilder durch ein erhöhtes Selbstgewahrsein und eine verbesserte Selbstregulation erkannt und korrigiert werden. Zudem impliziert *self-transcendence*, dass Achtsamkeit dazu verhelfen kann, dass weniger selbstbezogenes und mehr prosoziales Verhalten gezeigt wird. Zwar gibt es erste empirische Belege, dass Personen mit einer höheren Trait-Achtsamkeit weniger verzerrte Selbstkonzepte aufweisen (Hanley et al., 2015) und die Praxis der Achtsamkeitsmeditation neuronale Netzwerke aktiviert, die mit dem Verständnis für andere (Trautwein, Naranjo & Schmidt, 2016) sowie mit prosozialem Verhalten assoziiert ist (Condon, Desbordes, Miller & DeSteno, 2013; Leiberg, Klimecki & Singer, 2011; Weng et al., 2013). Es bedarf allerdings weiterer Studien, um die genannten Befunde zu konsolidieren und den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und dem Selbst zu ergründen. So wäre unter

anderem zu klären, inwieweit Achtsamkeit mit westlichen Theorien über das Selbst vereinbar ist (Ryan & Brown, 2003), ob die Praxis zur Erhöhung des Selbstwertgefühls dienen soll (Randal, Pratt & Bucci, 2015) und wie dies wiederum mit der buddhistischen Lehre eines *Nicht-Selbst* integriert werden kann.

### 2.2.3.5 Selbstregulation als übergeordneter Wirkmechanismus

Sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern und Jugendlichen wird angenommen, dass Achtsamkeit die Selbstregulationsfähigkeiten auf der physiologischen, der kognitiven, der emotionalen sowie der behavioralen Ebene fördert (z.B. Hölzel et al., 2011; Zelazo & Lyons, 2012). Aus der Perspektive des iterativen Informationsverarbeitungsmodells von Cunningham und Zelazo (2007) kann die Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten gefördert werden, in dem die neuronalen Netzwerke der *Top-down-Verarbeitung* durch Achtsamkeitsübungen gestärkt werden, während die *Bottom-up-Einflüsse* auf die Selbstregulation abgemildert werden. Selbstregulation bedarf dabei einerseits exekutiver Funktionen (z.B. die Fähigkeit zur Fokussierung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit, die kognitive Flexibilität bei sich verändernden Bedingungen, die Inhibition von unangemessenem Verhalten, die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis). Andererseits umfasst Selbstregulation auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation (Lyons & DeLange, 2016). Mit Top-down-Prozessen sind insbesondere Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse über subjektive Erfahrungen gemeint, die eine elaboriertere Betrachtung der Situation und des Kontextes sowie eine emotionale Neubewertung ermöglichen und die Fähigkeiten zur psychologischen Distanzeinnahme, zur kognitiven Flexibilität und inhibitorischen Verhaltenskontrolle voraussetzt. Gleichzeitig postuliert das Modell, dass Bottom-Up-Prozesse in Form von Angst- und Stressreaktionen oder emotionaler Erregung durch die Achtsamkeitspraxis schneller abgefangen und aufgelöst werden kann.

Auch für den schulischen Kontext postulieren Waters et al. (2015) in ihrem *School-Based Meditation Model*, dass sich meditationsbasierte Übungen positiv auf das Wohlbefinden, die sozialen Kompetenzen sowie die schulischen Leistungen auswirken. Deren Modell zufolge werden die positiven Effekte durch verbesserte exekutive Funktionen sowie geschulte Emotionsregulationsfähigkeiten mediiert (Abb. 1). Im Modell von Maynard, Solis, Miller und Brendel (2017) wird ebenfalls angenommen, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen zu verbesserten kognitiven und psychologischen Prozessen führen, die sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen und das sozial-emotionale Verhalten auswirken. Diese Modellannahmen konnten unter anderem in einer Querschnittsstudie mit 717 Schüler/innen ( $M_{\text{Alter}} = 17$  Jahre) gestützt werden (Parto & Besharat, 2011). Demnach

medierte die Selbstregulationsfähigkeit die Beziehung zwischen der selbstberichteten Achtsamkeit und dem psychischen Wohlbefinden. Weitere empirische Nachweise für den Effekt der Achtsamkeit auf die Selbstregulation sind in Kapitel 3.2.3 aufgeführt.

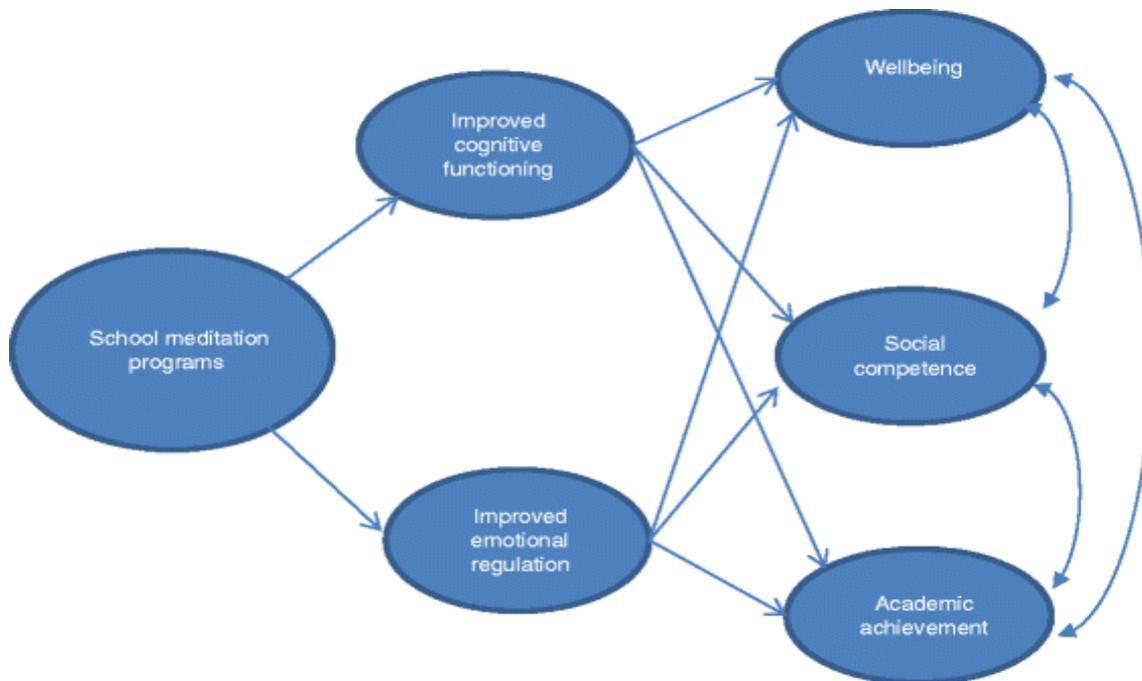


Abbildung 1: Das „School-Based Meditation Model“ nach Waters et al. (2015)

#### 2.2.4 Muße durch MBSR

Das vorliegende Projekt untersuchte, inwieweit sich die Vermittlung von Achtsamkeit förderlich auf die verschiedenen Bereiche der psychischen Gesundheit und Kreativität auswirkt, wobei auch das Erleben von Muße exploriert wurde. Um die Auswirkungen im Bereich des Muße-Erlebens zu untersuchen, bedarf es zunächst einer Begriffsbestimmung. Wie bei der Achtsamkeit (Kap. 2.1) besteht allerdings auch hier die Problematik, dass kein einheitlicher Mußebegriff existiert. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Muße und Achtsamkeit ergibt sich dadurch, dass beide Phänomene immer vor dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext verstanden werden müssen (Gimmel & Keiling, 2016). So kann das derzeitige öffentliche Interesse für Muße und Achtsamkeit mit den Merkmalen unserer postmodernen Zeit erklärt werden, die von gesellschaftlich umwälzenden Prozessen wie Globalisierung, Digitalisierung oder sozialer Beschleunigung geprägt sind (Rosa, 2005). Das gesellschaftliche Streben nach ständiger Produktivitäts- und Effizienzsteigerung zur Verbesserung und Sicherung des eigenen wirtschaftlichen Wohlstandes geht allerdings häufig mit einer hohen Arbeitsbelastung einher, die sich wiederum in einer objektiven Zeitknappheit und in einem dadurch subjektiv empfundenen Zeitdruck widerspiegelt. Über verschiedene

Bevölkerungsgruppen hinweg kann diese zeitliche Einengung eine Belastung für die Bildungs- und Berufsbiographie, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie das individuelle Erleben darstellen und mit Angst, Sorgen und Frustration verbunden sein (Szollos, 2009). In diesem Sinne argumentiert auch die Soziologin Karin Widerberg (2006, S. 105):

„[...] a ‘sped-up life’ and a ‘life of doing’ at work and at home generate a restless body, and irritation (the emotion of late modernity?) as its emotional expression. Finally, the question is raised whether this development is not only a threat to the body, but also to the very heart of democracy.“

Mit der Berücksichtigung für unterschiedliche historische, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte wählte der Freiburger Sonderforschungsbereich *Muße. Konzepte, Räume, Figuren* (SFB 1015) bewusst eine sehr offene Arbeitsdefinition von *Muße*. Demnach entspricht *Muße* einem Freiraum, der keinen zeitlichen Zwängen unterliegt (SFB, 2012). *Muße* kann allerdings nicht einfach nur mit freier Zeit gleichgesetzt werden, ist Freizeit doch auch häufig durch Pläne, Absichten, Routinen oder Langeweile bestimmt. *Muße* entspricht eher einem Freiraum, in dem die Orientierung an gesellschaftlichen Rollen- und Leistungserwartungen in den Hintergrund rückt und zugleich eine erhöhte Hinwendung zu selbstzweckhaften und selbstbestimmten Handlungen ermöglicht wird. Diese Bestimmung von *Muße* verdeutlicht, dass *Muße* immer auch das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Selbst- und Fremdbestimmung beinhaltet (Gimmel & Keiling, 2016). Der Freiburger Philosoph Günter Figal betonte zudem die räumlichen Aspekte von *Muße* und die Wirkung von *Mußeräumen*, die zu einem Moment des Verweilens einladen können. Demnach sei *Muße*

„ein freies, gelassenes, erfülltes und wesentlich kontemplatives Sichaufhalten, in dem Tätigkeiten anders sind als sonst oder das Tätigkeiten, die ihm gemäß sind aus sich heraus freisetzt – ein Sichaufhalten in einem Raum, der Erfüllung bietet und der zugleich freigibt, nämlich dafür, sich in diesem Raum in seinem Sinne, also im Aufenthalt zu verhalten“ (Figal, 2015, S.7).

Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, ist der *Muße*begriff in der Psychologie wenig fundiert. Die Sichtung der sehr überschaubaren psychologischen Publikationen ergab, dass *Muße* häufig mit Erholung und Entspannung assoziiert wurde, während Arbeit und Stress als Gegenpole aufgeführt wurden. Bastian Heger (2015), einer unserer ehemaligen Projektmitarbeiter, bestimmte *Muße* erstmals anhand der folgenden fünf Dimensionen: Emotion, Motivation, Sinnhaftigkeit, Aufmerksamkeit und Zeitwahrnehmung. Seiner Konzeption nach ist *Muße* durch eine positive Valenz sowie eine niedrige bis mittelhohe

Aktivierung gekennzeichnet. Die damit verbundenen emotionalen Zustände umfassen Freude, Glück, Erfülltsein, Befriedigung, Zufriedenheit, Gelassenheit, Ruhe und Entspannung. Hinsichtlich der Motivation kann aus psychologischer Perspektive die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) einen zentralen Beitrag zur Bestimmung von Muße leisten. Nach der Selbstbestimmungstheorie wird in intrinsisch sowie extrinsisch motivierte Verhaltensweisen unterschieden, die nach dem Grad der Autonomie und der persönlichen Bedeutung für die handelnde Person auf einem Kontinuum angeordnet werden können. Ausgehend von dem Postulat, dass man in der Muße von aufgezwungenen Aufgaben befreit ist, sind mußevolle Tätigkeiten intrinsisch motiviert und dadurch aus sich heraus befriedigend, erfüllend und selbstzweckhaft. Aus diesem Grund ist es einleuchtend, dass Heger (2015) das Erleben von Muße auch im Zusammenhang mit kurz- und längerfristigen Sinnerfahrungen sieht. Dabei zieht er Parallelen zu den Konzepten der Resonanz (Rosa, 2015) und Kongruenz (Höger, 2006), die einen ausgeglichenen Zustand beschreiben, in dem Individuen im Einklang mit ihrer Innen- und Außenwelt sind. Im Bereich der Aufmerksamkeit postuliert er, dass die Aufmerksamkeit in mußevollen Selbstreflexionsmomenten auf das eigene Selbst gerichtet ist, was ein „positives Zurückgeworfensein auf das eigene Selbst“ (S. 48) ermöglicht. Nach Heger (2015) bedarf das Erleben von Muße dabei zunächst einer Fokussierung der Aufmerksamkeit und fluktuiert im weiteren Verlauf zwischen fokussierter und breiter Aufmerksamkeit. Die ungeteilte Aufmerksamkeit kann zu einem intensiven Erleben des gegenwärtigen Augenblickes führen, was Wittmann (2013) auch als Präsenzerleben beschreibt. Beim Zusammenhang zwischen Muße und Zeitwahrnehmung wird in Hegers (2015) Konzeption schließlich angenommen, dass die Zeitwahrnehmung in den Hintergrund rückt und kein Zeitdruck vorherrscht. Um die zentralen Aspekte des Muße-Erlebens zu verdeutlichen, schlug er auf der Grundlage seiner konzeptionellen Arbeit für alle fünf Dimensionen eine mögliche Beschreibung des Muße-Erlebens vor (Tabelle 1). Hegers (2015) Konzeption umfasste auch den Vergleich von Muße mit ausgesuchten psychologischen Konstrukten wie Achtsamkeit, Genuss, Flow, Langeweile und Stress (Tabelle 2).

**Tabelle 1: Beschreibungen von Muße anhand von fünf Dimensionen**

Emotion	„Muße ist für mich ein sehr entspannter Zustand, den ich mit verschiedenen angenehmen Gefühlen verbinde. Manchmal erlebe ich in Muße eine Art innere Ruhe oder Gelassenheit, andere Male verspüre ich eher Gefühle von Freude oder Erfüllung.“
Motivation	„Muße ist für mich, wenn ich das tue, was ich wirklich tun will, was für mich persönlich von Bedeutung ist. Muße kann ich erleben, wenn ich nicht aus einem Zwang heraus handle, sondern ich mir das, was ich tue, selbst frei ausgesucht habe.“
Sinnhaftigkeit	„In einem Zustand der Muße habe ich das Gefühl, auf eine sinnstiftende Art mit mir selbst und der Welt in Beziehung zu treten. Die Welt ist dann voller Bedeutung, sie „antwortet“ mir, sodass ich mich in Resonanz erlebe.“
Aufmerksamkeit	„Muße erlebe ich, wenn ich mich vollständig auf das, was ich gerade tue, einlasse. Ich fühle mich dann äußerst präsent, voll und ganz da im gegenwärtigen Augenblick.“
Zeitwahrnehmung	„Wenn ich Muße habe, tritt die Zeit völlig in den Hintergrund. Ich verspüre keinerlei Zeitdruck, sondern vergesse die Zeit um mich herum so sehr, dass ich im Nachhinein nur schlecht beurteilen kann, wie viel Zeit vergangen ist.“

Neben der theoretischen Bestimmung von psychologischen Muße-Komponenten führte Heger (2015) eine quantitative Online-Fragebogenstudie mit insgesamt 896 teilnehmenden Personen durch. So wurde unter anderem die Bedeutung von Muße für die psychische Gesundheit untersucht. Dabei zeigte sich einerseits, dass die Häufigkeit des Muße-Erlebens negativ mit dem subjektiven Stresserleben korreliert ( $r = -.55$ ;  $p < .001$ ). Andererseits ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Muße-Erlebens und der Lebenszufriedenheit ( $r = .40$ ;  $p < .001$ ). Weiterhin wurde danach gefragt, ob sich eine kontinuierliche Meditationspraxis förderlich auf das Erleben von Muße auswirkt. Beim Vergleich der Häufigkeit des Muße-Erlebens bei Personen mit und ohne regelmäßige Meditationserfahrung stellte sich heraus, dass Meditationspraktizierende signifikant häufiger Muße erleben als Nicht-Meditierende ( $d = 0.72$ ;  $p < .001$ ).

Die empirischen Ergebnisse aus Hegers Befragung (2015) stützen die Annahme der vorliegenden Arbeit, dass die Praxis der Achtsamkeitsmeditation das Auftreten von Muße begünstigen kann. Dabei kann das Erleben von Achtsamkeit mit dem von Muße identisch sein, wobei sich die Gemeinsamkeiten in der Hinwendung zur gegenwärtigen Erfahrung, in der Selbstbestimmung sowie am Aspekt der Entfunktionalisierung zeigen (Gimmel & Keiling, 2016). Parallelen zwischen Achtsamkeit und Muße bestehen auch durch die inneren Haltungen der Offenheit, Neugier, Gelassenheit und Erwartungslosigkeit. Die Einübung von

Achtsamkeit entspricht und führt allerdings nicht immer zum Erleben von Muße. Das liegt vor allem daran, dass Achtsamkeit auch die Akzeptanz von schwierigen inneren Zuständen und äußeren Umständen beinhaltet, während Muße durch positive Emotionen gekennzeichnet ist (Heger, 2015). Die Tabelle 2 verdeutlicht, dass ein mußevoller und ein gestresster Zustand nicht vereinbar sind.

**Tabelle 2: Vergleich von Muße mit ausgesuchten psychologischen Konstrukten (Heger, 2015)**

Bestimmungsebene	Bestimmungsstück	Konstrukt					
		Muße	achtsamer Zustand	Genuss/Genießen	Flow	Langeweile	gestresster Zustand
Emotion	• euthymes Erleben	x	x	x	x	-	-
	• positive emotionale Qualität	x	(x)	x	-	-	-
Motivation	• selbstbestimmte Motivation	x	(x)	x	(x)	-	-
	• intrinsische Motivation	x	x	x	x	-	-
	• Prozessorientierung	x	x	x	x	-	-
Sinnhaftigkeit	• Sinn-/Resonanz Erfahrung	x	(x)	(x)	(x)	-	-
	• Kongruenzerleben	x	(x)	(x)	-	-	-
Aufmerksamkeit/ Präsenz	• selbstbezogene Aufmerksamkeit	x	x	x	-	x	-
	• Fluktuation zwischen breiter und fokussierter Aufmerksamkeit	x	(x)	(x)	-	-	-
	• Meta-Aufmerksamkeit/Reflexivität	x	x	x	-	x	-
Zeitwahrnehmung	• Intensives Erleben/Präsenzerleben	x	x	x	x	(x)	-
	• Zurücktreten der zeitlichen Dimension	x	-	x	x	-	-
	• Gefühl, Zeit zu haben	x	(x)	x	(x)	x	-
	• subjektive Verlangsamung der Zeit	(x)	x	(x)	(x)	x	-

*Anmerkungen.* x steht für das Vorhandensein eines Bestimmungsstücks; (x) für ein mögliches, aber nicht zwingendes Vorhandensein eines Bestimmungsstücks (wie bspw. bei der positiven emotionalen Qualität eines achtsamen Zustands); - steht für das Nicht-Vorhandensein eines Bestimmungsstücks.

Aus diesem Grund liegt es nahe, dass die Teilnahme an einer Intervention zur achtsamkeitsbasierten Stressbewältigung sich auch förderlich auf das Erleben von Muße auswirken kann. Der Effekt der Achtsamkeit im Bereich der Stressreduktion kann auf die Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit zurückgeführt werden (Kap. 2.2.3.5 und 3.2.2.1), was wiederum auch von Relevanz für das Erleben von Muße ist. Die Selbstregulation mit ihren

zugrunde liegenden Funktionen des Bottom-Up und Top-Down-Systems ist dabei notwendig, um bewusst zwischen Zuständen von Fokussiertheit und offenem Gewährsein wechseln zu können (Bauer, 2017). Wie auch Heger (2015) postulierte, bedarf es beim Erleben von Muße zunächst einer Konzentration und Fokussierung auf das Wesentliche. Insbesondere das Ausführen von bestimmten Tätigkeiten (z.B. das Spielen eines Musikinstrumentes, das Ausüben einer Sportart oder eines Handwerks, das Meditieren, etc.) kann häufig erst als mußevoll erlebt werden, wenn die erforderlichen Fähigkeiten durch wiederholte Einübung erlernt wurden. Die anfängliche Aneignung einer Aktivität ist allerdings oftmals mit Anstrengungen und Widerstandsmomenten verbunden, zu deren Überwindung die Selbstregulationsfähigkeiten notwendig sind. Der bewusste Wechsel zwischen Zuständen von Fokussiertheit und offenem Gewährsein kann aber auch kreativitätsförderlich sein. So unterteilt Csikszentmihalyi (1997) den kreativen Prozess in fünf Phasen: Vorbereitung, Inkubation, Einsicht, Bewertung und Ausarbeitung. Während sich Kreativschaffende in der Vorbereitungsphase gezielt einer Aufgabe widmen, kommen ihnen kreative Einfälle häufig nach einer Inkubationsphase, einer Phase, in der sie sich nicht bewusst mit dem Finden und Bearbeiten von Problemlösungen beschäftigten. Da sich in der Menschheitsgeschichte unzählige Beispiele für solche *Aha-Erlebnisse* finden lassen, verwundert es nicht, dass der SFB 1015 Muße als begünstigende Bedingung für Kreativität ansieht.

Mit dem Augenmerk auf die Zielgruppe der älteren Adoleszenten in dieser Studie kann Achtsamkeit dazu beitragen, dass über den gesellschaftlich vermittelten Soll- und Handlungsdruck und die dadurch verinnerlichten Ziel- und Leistungsansprüche reflektiert werden kann. Eine in schulischen Rahmenbedingungen eingebettete Achtsamkeitspraxis kann Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich ihrer körperlichen und psychischen Innenwelt sowie der sozialen und gegenständlichen Außenwelt mit einer offenen, neugierigen und nicht-wertenden Haltung zuzuwenden, ohne dass daraus neue Handlungen, Aufgaben oder Zwänge entstehen. Dieser erlebnisorientierte oder erfahrungsbezogene Zugang in der Achtsamkeit kann zu einem Zustand der Ruhe, Entspanntheit und Gelassenheit verhelfen, welcher auch für das Erleben von Muße bezeichnend ist. In diesem Sinne wird angenommen, dass die Besinnung auf Achtsamkeit für das Erleben von Muße förderlich ist, da ein bewussterer Umgang mit mußefeindlichen Bedingungen wie Stress und Ablenkungen erlernt wird. Gleichzeitig kann durch eine sensibilisierte Wahrnehmung und erhöhte Aufmerksamkeit ein Bewusstsein und intensiveres Erleben von Mußemomenten und den damit verbundenen positiven Empfindungen ermöglicht werden. Schon Seneca (ca. 1 - 65 n. Chr.) wusste, dass nur jener Muße hat, der auch über eine Wahrnehmung seiner Muße verfügt (2008). Neben den

postulierten Wirkmechanismen der Beruhigung und Entspannung und bewussten Aufmerksamkeitslenkung auf freud- und genussvolle Momente können durch Achtsamkeit angestoßene Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse ebenfalls zu einem vermehrten Muße-Erleben führen, wenn Individuen dadurch mehr Klarheit über ihre Prioritäten und Bedürfnisse gewinnen und sich danach verhalten, wodurch mehr Momente von Sinn- und Identitätsstiftung, Selbstaktualisierung und Selbstbestimmung erlebt werden können. An dieser Stelle sei auf die qualitativen Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie (2010) verwiesen, welche verdeutlichen, dass Jugendliche nicht so sehr der von außen auferlegte Druck antreibt, sondern vielmehr das Bedürfnis, eigene Ziele zu verwirklichen und ihr Leben eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu gestalten (Albert et al., 2010).

*Fazit:* In einer ersten Forschungswelle wurden empirische Belege für die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen erbracht, die sich insbesondere anhand von mittleren Effekten im Bereich der Stressreduktion und Emotionsregulation zeigen. Mittlerweile gibt es immer mehr Publikationen zu den zugrundeliegenden psychologischen und neurophysiologischen Prozessen, die die positiven Auswirkungen von Achtsamkeit auf das Wohlbefinden und die Gesundheit vermitteln. Als übergeordneter Wirkmechanismus von Achtsamkeit wird dabei die Förderung der Selbstregulation betrachtet. Die zugrunde liegenden Prozesse und Wirkmechanismen, durch die achtsamkeitsbasierte Interventionen bei Kindern und Jugendlichen zu positiven Auswirkungen führen, wurden allerdings bislang kaum erforscht. Die meisten Studien untersuchten zunächst die Durchführbarkeit, Akzeptanz und Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen bei dieser Zielgruppe. In diesem Zusammenhang mangelt es auch an qualitativen Studien, die Kinder und Jugendliche nach ihren subjektiven Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis fragen. Um achtsamkeitsbasierte Programme in Bezug auf inhaltliche und Implementationsaspekte weiter an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen anzupassen, ist das Wissen um die subjektiven Wirkweisen allerdings unverzichtbar. Auch zum Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße im schulischen Kontext gibt es bislang keine theoretischen Arbeiten oder empirischen Studien. Das Anliegen des vorliegenden Projektes bestand daher darin, durch die achtsamkeitsbasierte Intervention (MBSR) sowie die Thematisierung von Muße und Freiräumen in der Schule einen Beitrag für gelingende Bildungsprozesse zu leisten. In diesem Sinne könnte Schule wieder mehr zu einem Ort der Muße werden.

### 2.3 Achtsamkeit im schulischen Kontext

„The faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will [...]. An education which should improve this faculty would be the education par excellence. But it is easier to define this ideal than to give practical directions for bringing it about.“ (James, 1890, S.424)

Schüler/innen werden immer wieder dazu aufgefordert, konzentriert und aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen beizuwohnen. Wie William James (1890) in seinem Grundlagenwerk *The Principles of Psychology* schon erkannte, besteht das Problem aber leider darin, dass Kindern und Jugendlichen in der Schule häufig keine praktischen Anleitungen zur Selbstregulation ihrer Gedanken und Gefühle vermittelt werden, wodurch sie sich beim Lernen in einen aufnahmefähigen Zustand der Konzentration, Aufmerksamkeit und Wachheit versetzen können. Um diese Voraussetzung für gelingende Lernprozesse überhaupt erst einmal zu schaffen, kann die Verankerung von Achtsamkeit im Bildungssystem einen prominenten Beitrag leisten.

Charlotte Zenner (2016) betrachtete in ihrer Dissertation den Beitrag von Achtsamkeitsprogrammen für den Schulkontext aus verschiedenen Perspektiven. Aus der Perspektive der Gesundheitspolitik und Epidemiologie besteht ein Versorgungsmangel sowie ein Bedarf an Präventionsprogrammen zur Förderung der Gesundheit, des Wohlbefindens und Lernens (Schulte-Körne, 2016). So fand die Bella-Längsschnittstudie des Robert-Koch-Instituts, dass lediglich ein Drittel der Kinder und Jugendlichen mit einer akuten oder rekurrierenden psychischen Problematik sowie zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit persistierenden psychischen Beeinträchtigungen professionelle Hilfe in Anspruch nehmen (Ravens-Sieberer et al., 2015). Angesichts der dargestellten empirischen Forschungsbefunde (Kap. 2.2 und 3.2) liegt die Annahme nahe, dass die Einübung von Achtsamkeit im schulischen Kontext als eine Form der universellen Prävention eingesetzt werden kann, sodass sich Probleme im Kindes- und Jugendalter nicht zu psychischen Störungen manifestieren. Aus der gesellschaftlichen Perspektive entlastet eine erfolgreiche Prävention einerseits die Kosten des Gesundheitssystems. Andererseits konnten bemerkenswerte longitudinale Studien die enorme Bedeutung der emotionalen Gesundheit und Selbstregulationsfähigkeit für das Individuum sowie für die Gesellschaft aufzeigen (Layard, Clark, Cornaglia, Powdthavee & Vernoit, 2014; Moffitt et al., 2011). So begleitete die neuseeländische Dunedin-Längsschnittstudie (Moffitt et al., 2011) 1000 Personen des gleichen Jahrganges von der Geburt bis in ihre dreißiger Jahre und fand heraus, dass

diejenigen, die im Kindesalter (3-11 Jahre) eine schlechtere Fähigkeit zur Inhibition aufzeigten, 32 Jahre später auf den Maßen zur Erfassung von Gesundheit, Einkommen, Zufriedenheit und Delinquenzverhalten mit schlechteren Werten abschnitten. Eine mangelnde Inhibition wurde in Form von höherer Impulsivität sowie einer schlechteren Aufmerksamkeitsregulation operationalisiert. Potentielle Störvariablen wie Intelligenz, Geschlecht, soziale Klassenzugehörigkeit oder Familienbedingungen in der Kindheit wurden kontrolliert. Die Autor/innen schlussfolgerten schließlich, dass selbst Interventionen, die nur zu einer geringen Verbesserung der Selbstregulation führen, sich nicht nur günstig auf der individuellen sondern auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene auswirken können:

„[...] because the effects of inhibitory control follow a linear gradient, interventions that achieve even small improvements in self-control for individuals could shift the entire distribution of outcomes in a salutary direction and yield large improvements in health, wealth and crime rate for a nation“ (Moffitt et al. 2011, S. 2694).

Auch Diamond und Lee (2011) konstatierten, dass Interventionen zur Förderung exekutiver Funktionen einen entscheidenden Beitrag für das Gelingen in der Schule und am Arbeitsplatz sowie zur physischen wie auch psychischen Gesundheit leisten können. Aus der entwicklungspsychologischen und schulischen Perspektive kann Achtsamkeit der konstruktiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dienlich sein. Einhergehend mit einer neugierigen, offenen und nicht-wertenden Haltung kann Achtsamkeit Schüler/innen zu einem selbstbestimmteren und intrinsisch motivierten Lern- und Forschungsverhalten sowie zu mehr Ruhe und Gelassenheit in schulischen oder sozialen Problemsituationen verhelfen. Bei Lehrer/innen kann Achtsamkeit die berufsbezogenen Auffassungen und Haltungen im Umgang mit Schüler/innen prägen, sodass wertschätzende und wohlwollende Schüler-Lehrer-Beziehungen eingegangen werden können, die weiterhin zu einer fehlerfreundlichen Arbeitsatmosphäre beitragen und konstruktives Geben und Nehmen von Feedback ermöglichen. Die enorme Bedeutung des Unterrichtsklimas sowie evaluativer Feedbackprozesse für den Lernerfolg wurde in der Studie von Hattie (2009) anhand von Meta-Analysen herausgehoben. Eine ausführliche Betrachtung des Potentials der Achtsamkeit für Lehrkräfte findet sich in der Dissertation von Sarah Gouda (2017) sowie in drei aktuellen Überblicksarbeiten (Emerson et al., 2017; Hwang, Bartlett, Greben & Hand, 2017; Lomas, Medina, Ivztan, Rupprecht & Eiroa-Orosa, 2017).

Mit Blick auf die untersuchte Zielgruppe der Jugendlichen und die Implementation des Projektes im schulischen Kontext werden im Folgenden die charakteristischen Merkmale der Adoleszenz beleuchtet. Die zentrale Rolle der Schule im Leben der Jugendlichen spiegelt sich

dabei in den Entwicklungsaufgaben wider, dessen Bewältigung einerseits Gelegenheiten zu persönlichem Wachstum darstellen und andererseits mit einer erhöhten Vulnerabilität verbunden sein kann. Ferner erfolgt eine nähere Beschreibung der jugendlichen Lebenssituation, indem empirische Befunde zur psychischen Gesundheit, zur neurobiologischen Entwicklung sowie zu den sozialen und kontextuellen Einflüssen auf das Erleben und Verhalten von Jugendlichen aufgeführt werden.

### 2.3.1 Die Zielgruppe der Jugendlichen

Adoleszenz leitet sich vom lateinischen Wort *adolescere* ab, was mit dem Verb „heranwachsen“ übersetzt werden kann. Diese Zeit des Heranwachsens erstreckt sich von der späten Kindheit über die Pubertät bis zum Erwachsenenalter (Remschmidt, 2013). Dabei kann die Adoleszenz in drei Abschnitte eingeteilt werden: die frühe (11–14 Jahre), die mittlere (15–17 Jahre) und die späte Adoleszenz (18–21 Jahre). Charakterisch für diese Entwicklungsphase sind tiefgreifende Veränderungen auf der biologischen, psychischen und sozialen Ebene. Die biologischen Veränderungsprozesse sind durch körperliche Wachstumsschübe, eine erhöhte Ausschüttung von Geschlechtshormonen, die Reifung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale sowie durch die strukturelle und funktionelle Reorganisation des Gehirns gekennzeichnet. Die fortschreitende kognitive Entwicklung findet unter anderem in der Verbesserung der exekutiven Funktionen ihren Ausdruck, die Prozesse wie die Aufmerksamkeitsregulation, die Impulssteuerung, die Entscheidungsfindung und das Arbeitsgedächtnis umfassen (Blakemore & Choudhury, 2006). Bildgebende Verfahren konnten zeigen, dass die Ausführung der exekutiven Funktionen deutlich mit Aktivierungen im präfrontalen Kortex assoziiert ist (z.B. Duncan, 2001; Niendam et al., 2012), der noch bis ins junge Erwachsenenalter tiefgreifenden strukturellen und funktionalen Veränderungen unterliegt (Giedd et al., 1999). Manche Gehirnareale, die von diesen Veränderungen betroffen sind, werden als *social brain* bezeichnet. Zu diesen Arealen gehört der ventrale mediale präfrontale Kortex, der vor allem bei selbstbezogenen Denkprozessen sowie beim Nachdenken über Intentionen und Identität involviert ist (Blakemore, 2008). Die Bezeichnung *social brain* geht demnach auf die Funktionen dieser Gehirnareale zurück, die sowohl Selbstreflexion als auch Perspektivübernahme ermöglichen, was wiederum Voraussetzungen sind, um sich in die mentalen und emotionalen Zustände anderer hineinversetzen zu können (Blakemore, 2008; Waytz & Mitchell, 2011).

Die Neuroplastizität des jugendlichen Gehirns und damit verbunden die verbesserten kognitiven Fähigkeiten ermöglichen die Bewältigung von komplexen Entwicklungsaufgaben (Konrad, Firk & Uhlhaas, 2013). Das Zusammentreffen der neurobiologischen

Reifungsprozesse mit den zunehmenden gesellschaftlichen Anforderungen wird aber auch als Erklärung für den Anstieg an psychischen Störungen im Jugendalter angesehen (Herpertz-Dahlmann, Bühren & Remschmidt, 2013; Paus, Keshavan & Giedd, 2008). Mit dem Übergang zur Adoleszenz nimmt insbesondere die Auftretenshäufigkeit von depressiven Störungen, Angststörungen und substanzinduzierten Störungen zu (Costello, Copeland & Angold, 2011). Epidemiologischen Studien zufolge gibt es bei etwa jedem fünften Jugendlichen Anzeichen für eine psychische Beeinträchtigung (Costello et al., 2011; Merikangas et al., 2010; Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007). Hinsichtlich der US-Bevölkerung konstatierten Kessler et al. (2005) in ihrer Studie zur Lebenszeitprävalenz von DSM-IV Diagnosen sowie zu deren Ersterkrankungsalter, dass die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von psychischen Störungen bei über 50% liegt. Dabei beginnen 50% aller psychischen Störungen bereits mit dem 14. Lebensjahr bzw. 75% vor dem 24. Lebensjahr. Auch in der neuseeländischen Dunedin-Längsschnittstudie zeigte sich, dass 50% aller psychischen Störungen vor dem 15. Lebensjahr bzw. 73.9% vor dem 18. Lebensjahr beginnen (Kim-Cohen et al., 2003). Epidemiologische Längsschnittstudien verdeutlichen, dass betroffene Kinder und Jugendliche häufig auch im Erwachsenenalter unter psychischen Störungen leiden (Kim-Cohen et al., 2003; Ravens-Sieberer et al., 2015). Die Abbildung 2 veranschaulicht, wann bestimmte psychische Störungen während der Adoleszenz am häufigsten auftreten.

### Emergence and peak in mental disorders during adolescence

One in five adolescents have a mental illness that will persist into adulthood

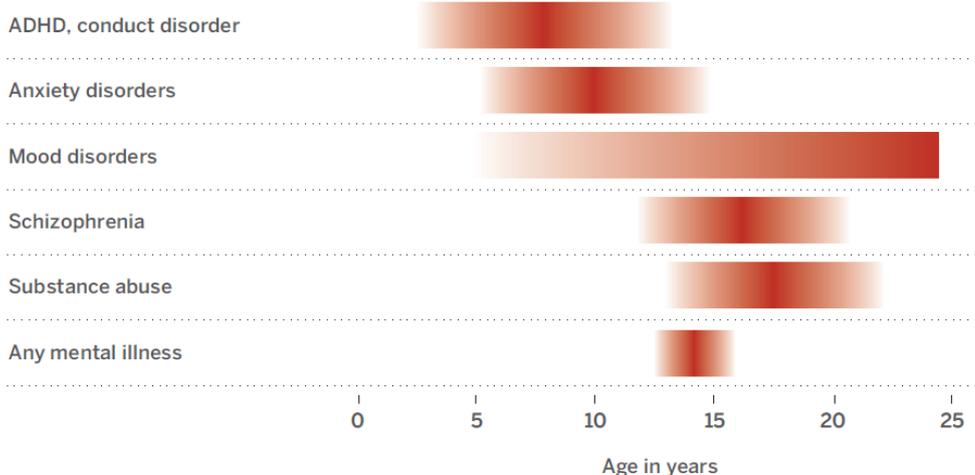


Abbildung 2: Auftreten von psychischen Störungen während der Adoleszenz (aus Lee et al., 2014, S. 547)

Zur Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland berichtete die KiGGS-Studie des Robert Koch-Instituts (Hölling et al., 2014), dass bei 17.8% der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten besteht. Bei diesem Befund muss beachtet werden, dass die psychischen Auffälligkeiten der Jugendlichen durch eine telefonische Elternbefragung erfasst wurden. Dabei kam die Elternversion des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997) zum Einsatz, die zwar eine Einschätzung der emotionalen Probleme (Angst und Depressivität), der Verhaltensprobleme (aggressives und dissoziales Verhalten), der Hyperaktivitäts-/Unaufmerksamkeitsprobleme sowie Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen erlauben, aber nicht mit Diagnosen zu verwechseln sind. Im Rahmen der KiGGS-Studie wurde das seelische Wohlbefinden und Verhalten von Heranwachsenden im Alter von 7 bis 17 Jahren auch im Längsschnitt untersucht. Die Forschergruppe der sogenannten Bella-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2015) fand, dass ca. 10% der Kinder und Jugendlichen unter klinisch bedeutsamen psychischen Problemen wie Angststörungen, Depressionen, Störungen des Sozialverhaltens oder der hyperkinetischen Störung leiden. Zum Follow-up-Messzeitpunkt nach sechs Jahren zeigten ca. 3% der Kinder und Jugendlichen persistierende und ca. 7% akute oder rekurrende psychische Probleme. Angesichts dieser Prävalenzen kann zusammengefasst werden, dass die vielschichtigen Veränderungen während der Adoleszenz von einer erhöhten Vulnerabilität begleitet sein kann, die Anlass zu präventiven Maßnahmen geben sollten. Andererseits birgt diese Lebensphase wie kaum eine andere ein enormes Entwicklungspotential mit unzähligen Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung (Albert et al., 2010; Busso, 2014; Lee et al., 2014). Im Folgenden wird näher beleuchtet, welche Anforderungen – insbesondere im schulischen Bereich – an die Jugendlichen herangetragen werden, welche Konsequenzen daraus für das Stresserleben resultieren können und schließlich welche Ressourcen für eine gelingende Bewältigung erforderlich sind.

### 2.3.2 Schule als Entwicklungsaufgabe

Nach Hurrelmann (2010) lassen sich die jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben in vier Bereiche einteilen: Die Entwicklungsaufgabe der *Qualifikation* umfasst die Ausbildung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um den gestellten Anforderungen in schulischen und beruflichen Kontexten nachkommen zu können. Als übergeordnetes Ziel sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, durch die Aufnahme einer Erwerbsarbeit zum wirtschaftlichen Erfolg der Gesellschaft beizutragen. Zur Entwicklungsaufgabe *Ablösung und Bindung* gehört die zunehmende Abnabelung vom Elternhaus und die vermehrte Anbindung zur Peer-Gruppe. Die Jugendlichen verbringen mehr Zeit mit Gleichaltrigen und gehen zudem

intime Partnerbeziehungen ein. Die Entwicklungsaufgabe *Regeneration* bezieht sich auf einen bewussten Umgang mit Geld, Medien, Konsumgütern und Freizeitaktivitäten. In Anbetracht der ungeheuren Flut von Angeboten ist die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe, die mit grundlegenden Entscheidungen zum Lebensstil einhergeht und soziologisch zur Regeneration der eigenen Arbeitskraft dienen soll, nicht zu unterschätzen. Insbesondere angesichts der Anziehungskraft von modernen Medien scheint es von zunehmender Wichtigkeit, dass ein bewusster Umgang mit Computern, Smartphones und Internetinhalten vermittelt wird (Bauer, 2015). Zur Entwicklungsaufgabe *Partizipation* zählt die Ausbildung von Normen und Werten einschließlich eines ethischen und politischen Bewusstseins. Die Jugendlichen sollen auf diese Weise in die gesellschaftlichen Strukturen integriert und dazu befähigt werden, sich als mündige Bürger/innen an kulturellen und politischen Prozessen zu beteiligen.

Auffällig ist, dass sich Parallelen zwischen den formulierten Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und den gesellschaftlichen Funktionen der Schule ergeben. Nach der neuen Theorie der Schule von Helmut Fend (2008) dient Schule der *kulturellen Reproduktion*, was die Vermittlung von Sprache und Schrift bis hin zu Normen und Werten beinhaltet. Die *Qualifikationsfunktion* sowie die *Integrations- und Legitimationsfunktion* des Bildungswesens deckt sich mit den Entwicklungsaufgaben der Qualifikation und Partizipation. Aus soziologischer Perspektive zielen diese Erziehungsbereiche auf den wirtschaftlichen Erfolg sowie den inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft ab. Laut Fend (2008) trägt die Schule auch durch ihre *Allokationsfunktion* zu einer Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse bei. Für die Situation in Deutschland muss problematisiert werden, dass der Bildungserfolg junger Menschen stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist (OECD, 2014). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Allokationsfunktion Schüler/innen wie deren Eltern unter Druck setzen kann. Abhängig von Prüfungen, Zensuren und Abschlüssen werden Kinder und Jugendliche nach ihren Leistungen selektiert und zu bestimmten Schularten und Ausbildungsgängen zugeordnet. Für die junge Generation zählen die Bereiche Schule, Noten, Ausbildung und Job daher zu den größten Belastungsfaktoren, die mit Versagensängsten einhergehen können (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015). Sie nehmen wahr, dass der Wert des Menschen an seiner Leistungsfähigkeit sowie seiner Bildungs- und Erwerbsbiografie bemessen wird. Insbesondere Gymnasialschüler/innen setzen sich den Anforderungen des Abiturs aus, da dieser Schulabschluss den größten Grad an Selbstbestimmung verspricht, zwischen verschiedenen Karrierewegen, Berufsbildern und Lebensstilen zu wählen.

Da dem Bildungserfolg in Form von erworbenen Schulabschlüssen eine solch zentrale Schlüsselrolle für das weitere Leben zukommt, verwundert es nicht, dass die Bewältigung von

schulischen Anforderungen mit psychischen Belastungen und psychosomatischen Symptomen verbunden sein kann (Jacobshagen et al., 2009). In einer Stichprobe von 1260 deutschen Zehnt- und Elftklässlern wurden hohe Prävalenzen von Gesundheitsbeschwerden und Stress gefunden. Ungefähr ein Fünftel aller Schüler/innen schätzten ihr Stresserleben als hoch ein (Milde-Busch et al., 2010). Diese Befunde stimmen mit denen der Shell Jugendstudie überein (Albert et al., 2010): 21% der Befragten im Alter von 12 bis 25 Jahren empfanden den Alltag in der Schule, im Studium oder in der Ausbildung als sehr stressig und belastend, 55% stuften ihr Stresserleben als mittelgradig ein, während nur 24% angaben, den alltäglichen Anforderungen gelassen gegenüber zu stehen. Auffällig ist, dass bei Gymnasialschüler/innen im Vergleich zu Hauptschüler/innen, Realschüler/innen und Berufsschüler/innen eine höhere Stressbelastung erfasst wurde. Zudem unterschied sich das Stresserleben zwischen Gymnasialschüler/innen und Studierenden kaum. Einer anderen Studie zufolge verbrachten Gymnasialschüler/innen 38 bis 44 Stunden die Woche mit schulischen Aktivitäten, einschließlich der Vor- und Nachbereitungszeiten außerhalb der Schule. Dies entspricht dem Arbeitspensum eines Vollzeit-Angestellten (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002). Ausgehend von Konzepten aus der Arbeits- und Organisationspsychologie konstatierten Jacobshagen und Rigotti (2008, S.11): „Die zentrale Rolle der Schule in der Erlebenswelt Jugendlicher, die raum-zeitliche Bindung, der wöchentliche Arbeitsaufwand, Erfolgs- und Misserfolgserleben lassen die Situation von Schüler/innen durchaus mit der von abhängiger Erwerbsarbeit vergleichen“. Gleichermäßen zeigte sich in einer qualitativen Studie mit Fokus-Gruppen-Interviews, dass vier der zehn Dimensionen des Stresserlebens bei Jugendlichen mit dem schulischen Bereich verbunden waren. Die Studie differenzierte zwischen vier verschiedenen Formen des schulbezogenen Stresses:

1. Stress aufgrund von Schulleistungen,
2. Stress aufgrund des Schulbesuchs,
3. Stress aufgrund von Interaktionen mit Lehrer/innen sowie
4. Stress aufgrund von Konflikten zwischen Schul- und Freizeitaktivitäten.

Bei den übrigen Dimensionen des jugendlichen Stresserlebens handelte es sich um interpersonelle Probleme (mit Familienmitgliedern und der Peer-Gruppe), partnerschaftliche Probleme, zukunftsbezogene Unwägbarkeiten, finanzieller Druck und die neu entstehenden Verantwortlichkeiten des aufkommenden Erwachsenenalters. Alle zehn Dimensionen des jugendlichen Stresserlebens korrelierten positiv mit Angst und Depression und negativ mit dem Selbstwertgefühl. Eine Analyse der Geschlechtsunterschiede zeigte, dass Schülerinnen in

sieben der zehn Dimensionen höhere Niveaus als ihre männlichen Mitschüler aufwiesen (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007). In einer großen Stichprobe von 1088 Siebt- und Achtklässlern war ein hohes Stresslevel auch mit einem geringeren schulischen Engagement (passiveres Verhalten) sowie einem geringeren Grad an Selbstbestimmung assoziiert (Raufelder et al., 2014).

### **2.3.3 Die Bedeutung der Peer-Gruppe und der sozialen Umwelt**

In der Adoleszenz erweitern sich die sozialen Beziehungen von Jugendlichen, die sich nicht mehr auf den familiären Bereich beschränken. Jugendliche verbringen immer weniger Zeit mit der Familie (Larson & Richards, 1991). Dafür gewinnen Freunde und Gleichaltrige an Bedeutung, die einen starken Einfluss auf das Erleben und Verhalten der Jugendlichen ausüben. So demonstrierte eine Studie, dass Jugendliche beim Lösen von kognitiven Tests schlechter abschneiden, wenn sie bei der Aufgabenbewältigung von dem/ der Versuchsleiter/in oder einem/ einer Freund/in beobachtet wurden. Bei älteren Jugendlichen (14-17 Jahre) führte die Anwesenheit eines Freundes/ einer Freundin verglichen mit der Anwesenheit des/ der Versuchsleiter/in zu mehr Fehlern und einer langsameren Bearbeitungszeit (Wolf, Bazargani, Kilford, Dumontheil & Blakemore, 2015). Im Gegensatz zu den Jugendlichen wurden Erwachsene nicht durch die soziale Beobachtung in ihrer Leistung beeinträchtigt. Diese Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen anfälliger für Ablehnung sind. Diese Annahme wurde in einer Studie überprüft, indem ein computerisiertes Ballspiel mit Jugendlichen durchgeführt wurde. Im sogenannten Cyberball-Spiel glaubten die Probanden, dass sie mit zwei anderen Mitspieler/innen interagieren. Tatsächlich war das Verhalten der anderen vorprogrammiert (Williams & Jarvis, 2006). In der Anfangsbedingung war jede Spielperson zu einem Drittel der Zeit im Besitz des Balles und konnte diesen zu einer anderen werfen. Für die Ausgrenzungsbedingung wurde das Spiel so gestaltet, dass die zwei fiktiven Mitspieler/innen den Ball nicht mehr zu den Probanden werfen. Die Autoren berichteten, dass sich die Stimmung und Angstwerte der Jugendlichen nach dem Cyberball-Spiel deutlich verschlechterten, während keine Effekte bei Erwachsenen gefunden wurden.

Angesichts des Einflusses von signifikanten anderen auf das kognitive Verhalten sowie das emotionale Erleben von Jugendlichen, überrascht es nicht, dass in Bezug auf den schulischen Kontext auch die Motivation von Jugendlichen maßgeblich von Mitschüler/innen und Lehrkräften abhängt. So befragte die Forschungsgruppe um Jagenow, Raufelder & Eid (2015) 1088 Jugendliche in der 7. und 8. Klasse anhand von quantitativen Fragebögen und qualitativen Interviews und fanden, dass sich die schulische Motivation von Jugendlichen aus

unterschiedlichen Quellen speist. Die Autoren stellten eine Schülertypologie mit vier Motivationstypen auf:

1. Für den Peer-abhängigen Motivationstyp (36,5%) stellen die Peers die primäre Motivationsquelle dar.
2. Für den Lehrer-abhängigen Motivationstyp (9,5%) stellt die Lehrperson die primäre Motivationsquelle dar.
3. Der Peer- und Lehrer-abhängige Motivationstyp (27,8%) ist ein Mischtyp aus den ersten beiden.
4. Beim Peer- und Lehrer-unabhängigen Motivationstyp (26,3%) ist das Lernverhalten nicht von sozialen Beziehungen zu Peers oder Lehrpersonen abhängig.

In der Folgeuntersuchung nach zwei Jahren gab es eine Zunahme beim Peer-abhängigen Motivationstyp, was als Indikator für die zunehmende Relevanz von Peers betrachtet wurde. Aber auch der gestiegene Prozentsatz in der Gruppe des Lehrer-abhängigen Motivationstyps wurde dahingehend interpretiert, dass die Lernmotivation in den höheren Klassenstufen auch zunehmend von der Lehrperson beeinflusst wird. Die Wichtigkeit des Verbundenheitsgefühls zur Peer-Gruppe sowie zur Schule wurde auch in einer Längsschnittstudie betont, die herausfand, dass sich positive Erfahrungen in der Schule und in sozialen Beziehungen bei Schüler/innen der 8. Klasse auch zwei bis vier Jahre später günstig auf die psychische Gesundheit auswirken und Schutzfaktoren gegen Substanzkonsum und vorzeitigem Schulabgang darstellen. Ein mangelndes Verbundenheitsgefühl zur Schule oder zu den Bezugspersonen wurde mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Schulabganges assoziiert (Bond et al., 2007). Für die Förderung von positiven Entwicklungsverläufen ist es daher von zentraler Bedeutung, soziale und motivationale Aspekte zu beachten, da diese einen starken Einfluss auf die Entscheidungen und das Verhalten von Jugendlichen ausüben (Crone & Dahl, 2012).

*Fazit:* Aus der psychologischen Perspektive fällt auf, dass die Entwicklungsphase der Adoleszenz mit höheren kognitiven sowie sozial-emotionalen Fähigkeiten einhergeht. Andererseits beginnt jede zweite psychische Erkrankung bereits im Jugendalter (Kessler et al., 2005; Kim-Cohen et al., 2003). Erhöhte schulische Anforderungen, eine wenig empathische und unterstützende Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung sowie ein schlechtes Klassen- und Schulklima erhöhen das Risiko für Lernende und Lehrende psychisch zu erkranken (McCormick & Barnett, 2013; Schulte-Körne, 2016; Unterbrink et al., 2007). Aus diesen Gründen sollte Schule – neben der Vermittlung von intellektuellen Inhalten und kognitiven

Fähigkeiten – auch ein Ort für sozial-emotionales Lernen sein. Kinder und Jugendliche können vor allem profitieren, wenn sie darin unterstützt werden, positive Beziehungen und Freundschaften aufzubauen. Auch der Förderung von Regenerations- und Partizipationsfähigkeiten (Kap. 2.3.2) sollte mehr Zeit im Lehrplan gewidmet werden. Die Achtsamkeitspraxis kann Kindern und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben helfen.

## 3 RATIONALE DER VORLIEGENDEN STUDIE

### 3.1 Studienziele ausgehend von den identifizierten Forschungslücken

Obwohl immer mehr wissenschaftliche Studien im internationalen Raum bereits belegen, dass die Vermittlung von Achtsamkeit im Bildungsbereich mit vielfältigen positiven Effekten einhergeht, gibt es insbesondere in Deutschland noch kaum Studien zur Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen im schulischen Kontext. Angesichts dieser Forschungslücke untersuchte die vorliegende Dissertationsarbeit die Wirksamkeit und subjektiven Wirkweisen eines im schulischen Kontext eingebetteten MBSR-Kurses mit Jugendlichen. Die Hypothesenüberprüfung sollte Auskunft darüber geben, ob sich die Teilnahme an einem MBSR-Kurs positiv auf die psychische Gesundheit von älteren adoleszenten Schüler/innen im Übergang zum Erwachsenenalter (16-18 Jahre) auswirkt und inwieweit das Einüben von Achtsamkeit die Wahrscheinlichkeit für das Erleben mußeähnlicher Zustände bei diesen Schüler/innen erhöht. Nach derzeitigem Kenntnisstand wurde der Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße im schulischen Kontext noch nicht beforscht. Überhaupt das Phänomen der Muße ist bislang noch kaum in den Blick der psychologischen Forschung genommen worden. Da es aus diesem Grund auch an psychometrischen Instrumenten zur Erfassung von Muße fehlt, wird Muße einerseits anhand von qualitativen Interviewdaten erfasst. Andererseits wurden die Effekte des MBSR-Kurses auch im Hinblick auf Kreativität exploriert, was als Facette und Nebenprodukt von Muße erachtet wird. So steht im Forschungsprogramm des Sonderforschungsbereiches *Muße. Konzepte, Räume, Figuren*, dass Muße als eigene, offene Zeit verstanden wird, „die zum Freiraum simultaner Möglichkeiten in Kreativität, Denken und Erfahrung wird“ (SFB, 2012, S. 15).

Weiterhin liegt derzeit keine Studie vor, die zeitgleich sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen die Teilnahme an einem MBSR-Kurs anbietet. Indem Schüler/innen und Lehrer/innen an die Achtsamkeitspraxis herangeführt werden, kann es zur Entfaltung von Synergieeffekten kommen, die positive soziale Interaktionen und eine verbesserte Schumatmosphäre mit sich bringen können (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013). Solch ein kombinierter Präventionsansatz erlaubt es auch, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Effekten der Achtsamkeitspraxis für die Zielgruppe der Schüler/innen und Lehrer/innen miteinander zu vergleichen (Gouda et al., 2016). Bislang ist davon ausgegangen worden, dass Achtsamkeit bei Adoleszenten das gleiche wie bei Erwachsenen bewirkt und die Theorien und Modelle für Erwachsene auch bei Kindern und Jugendlichen

greifen. Folglich werden die Forschungsergebnisse aus der Erwachsenenliteratur auch auf Kinder und Jugendliche übertragen. Angesichts dieser kaum reflektierten Forschungslücke wurden in dieser Arbeit entwicklungspsychologische Befunde berücksichtigt (Kap. 2.3) und bei der Herleitung der Zielvariablen und Hypothesen hauptsächlich Forschungsbefunde herangezogen, die sich auf die jugendliche Altersgruppe beziehen (Kap. 3.2).

Da die Wirksamkeit von universellen Präventionsprogrammen auch vom Gelingen der Implementation abhängig ist (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011), wurden auch zentrale Aspekte der Implementierung der MBSR-Kurse in den drei Schulkohorten betrachtet. Ferner bergen viele der bislang publizierten Achtsamkeitsstudien mit Kindern und Jugendlichen methodische Schwächen. Häufig besteht das Problem in einer zu geringen Stichprobengröße, welche nicht die statistische Power hat, signifikante Effekte aufzuzeigen. Zudem handelt es sich oft nur um intrapersonale Prä-Post-Vergleiche, da einige Studien keine Kontrollgruppe vorweisen können. Der Vergleich mit einer zeitgleich gemessenen Kontrollgruppe ist insbesondere relevant, um natürliche Reifungseffekte oder den Einfluss von Schulphasen mit erhöhter Belastung zu erfassen. Wenn sich bei einem Prä-Post-Vergleich ohne Kontrollgruppe keine signifikanten Verbesserungen nach einer Intervention einstellen, könnte dieses Ergebnis im Sinne von ausgebliebenen Effekten falsch interpretiert werden. In einem kontrollierten Gruppendedesign könnte das gleiche Ergebnis dahingehend diskutiert werden, dass die Intervention negative Auswirkungen von erhöhten Belastungszeiten abfedert, sofern die Kontrollgruppe im Vergleich signifikant schlechter abschneidet. Neben dem gerade beschriebenen Puffer-Effekt können sich auch Sleeper-Effekte einstellen, welche nicht unmittelbar nach einer Intervention sondern erst bei Follow-up-Erhebungen zum Vorschein kommen. Nachholbedarf besteht nicht nur in der Überprüfung der Nachhaltigkeit durch Follow-up-Erhebungen, sondern auch in der Entwicklung und Verwendung von Instrumenten zur Veränderungsmessung bei der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen. Selbstberichtsmaße in Form von Fragebögen stammen häufig aus der Erwachsenenforschung oder wurden für klinische Populationen konstruiert. Schließlich äußern sich personale und strukturelle Schwächen darin, dass die Personen, die die Intervention durchführen, auch diejenigen sind, die sie evaluieren (Weare, 2014).

Die Stärken der vorliegenden Studie umfassen die Implementierung eines kontrollierten Wartegruppen-Designs mit der Stichprobe von Schüler/innen und Lehrer/innen, deren Anzahl auf einer Poweranalyse basiert. Die Wirksamkeit des MBSR-Kurses wurde durch den Gruppenvergleich (Interventionsgruppe versus Wartegruppe) zum Post-Messzeitpunkt untersucht. In der Interventionsgruppe wurde zudem die Nachhaltigkeit der

Kursauswirkungen überprüft, indem eine Follow-up-Erhebung ca. vier Monate nach Abschluss des MBSR-Kurses durchgeführt wurde. Dem Anspruch eines multimethodalen Vorgehens wurde entsprochen, indem zusätzlich zu den standardisierten Selbstberichtsmaßen Testverfahren zur Erfassung von Kreativität und semi-strukturierte Interviews durchgeführt wurden. Die Instrumente wurden daraufhin überprüft, dass sie für eine nicht-klinische Stichprobe von Jugendlichen geeignet sind. Bisherige Studien verließen sich hauptsächlich auf die Erfassung von Selbstberichtsmaßen, dabei wären auch qualitative Arbeiten zur detaillierten Beschreibung der vermittelnden Prozesse erforderlich (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Hervorzuheben ist, dass die Erhebung und Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten nicht wie in vielen anderen Studien durch das Mitwirken der MBSR-Lehrer/innen beeinflusst wurde.

Die generierten Erkenntnisse können dazu dienen, die weitere Entwicklung und Implementierung von nachhaltigen Präventionsprogrammen im Bereich des sozialen-emotionalen Lernens zu befruchten. Die Wichtigkeit einer in Schulen eingebetteten universellen Prävention zur Gesundheits- und Lernförderung ist dadurch begründet, dass Schüler/innen nicht nur in ihren kognitiven sondern auch in ihren sozial-emotionalen Fähigkeiten geschult werden, die ihnen wiederum helfen können, schulische Anforderungen und andere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

### **3.2 Herleitung der untersuchten Zielvariablen**

Achtsamkeitsbasierte Interventionen wirken sich bei nicht-klinischen sowie klinischen Erwachsenenpopulationen positiv auf die verschiedensten Bereiche der physischen und psychischen Gesundheit aus (Kap. 2.2.1). Empirische Nachweise für die Wirksamkeit und Wirkweise von achtsamkeitsbasierten Programmen für die Zielgruppe von Jugendlichen müssen allerdings noch erbracht werden. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Arbeit verschiedene psychologische Zielvariablen erfasst, um die Effekte von MBSR bei Jugendlichen zu untersuchen. Einerseits wurden Zielvariablen erhoben, die sich in der bisherigen Achtsamkeitsforschung mit Jugendlichen als vielversprechend erwiesen (Stress, Angst, Depression, Selbst- und Emotionsregulation). Andererseits sollten auch Konstrukte erfasst werden, denen bei der Evaluation von Achtsamkeitsinterventionen für Jugendliche bislang wenig Beachtung geschenkt wurde (interpersonelle Kompetenzen, Selbstwirksamkeit) und die gemeinsame Schnittstellen zwischen Achtsamkeit und Muße aufweisen (Offenheit, Kreativität). Die selbstberichtete Achtsamkeit wurde im Sinne eines Manipulationschecks erfasst, daher erfolgte bei dieser Variablen keine Zuordnung zu einem Cluster. Alle anderen

quantitativ erfassten Zielvariablen wurden zur besseren Übersichtlichkeit in drei Cluster unterteilt:

1. Im Cluster *Psychische Belastungen* wurden die Ausprägungen des subjektiven Stresserlebens sowie der Angst und Depression erfasst.
2. Das Cluster *Sozial-emotionale Kompetenzen* umfasst die fünf Zielvariablen Selbstregulation, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit (spezifisch und allgemein) sowie interpersonale Probleme.
3. Das Cluster *Kreativität* setzt sich schließlich aus den Konstrukten der Offenheit für neue Erfahrungen sowie den zeichnerisch und verbal erfassten Kreativitätsmaßen zusammen.

Die Auswahl dieser Bereiche ist auch dadurch begründet, da die Erhaltung und Verbesserung der psychischen Gesundheit, des sozial-emotionalen Lernens sowie der Kreativität für gelingende Bildungsprozesse von enormer Bedeutung sind (z.B. Durlak et al., 2011; Scott, Leritz & Mumford, 2004; Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012; Vogel & Schwabe, 2016). Die Auswirkungen im Bereich der Kreativität wurden untersucht, da dieser als eine Facette des Muße-Erlebens betrachtet wurde (Kap. 2.2.4). Mit dem spezifischen Fokus auf die Zielgruppe der Jugendlichen werden im Folgenden Evidenzen für die genannten psychologischen Konstruktbereiche aufgeführt, innerhalb derer positive Veränderungen durch eine achtsamkeitsbasierte Intervention erwartet werden.

### **3.2.1 Selbstberichtete Achtsamkeit**

Die Meta-Analyse von Gu et al., (2015) belegte, dass die positiven Effekte von achtsamkeitsbasierten Verfahren wie MBSR und MBCT durch eine erhöhte selbstberichtete Achtsamkeit mediiert wurden (Kap. 2.2.3). Daher soll auch in der vorliegenden Arbeit die selbstberichtete Achtsamkeit im Sinne einer Manipulationskontrolle erhoben werden, was in vielen anderen Achtsamkeitsstudien mit Kindern und Jugendlichen versäumt wurde (Tan, 2015).

### **3.2.2 Psychische Belastung**

#### **3.2.2.1 Subjektives Stresserleben**

Wie man bereits anhand des Namens Mindfulness-Based Stress Reduction antizipieren kann, ist die Verringerung von Stress eines der robustesten Effekte des MBSR-Programms (z.B. Grossman et al. 2004). Bei Achtsamkeitsstudien im schulischen Kontext ergaben sich kleine Effekte im Bereich des Stresserlebens (Zenner et al., 2014). Daher wurde in der vorliegenden

Arbeit angenommen, dass sich die Vermittlung von MBSR zumindest im Ausmaß von kleinen bis mittleren Effekten auch bei der hier untersuchten Zielgruppe von gymnasialen Oberstufenschüler/innen positiv auf das subjektive Stresserleben auswirkt. Diese Annahme konnte bereits in verschiedenen Studien belegt werden.

So untersuchten Broderick und Metz (2009) die Wirksamkeit des Programms *Learning to Breathe*, das durch Adaptationen des MBSR-Programms für die Zielgruppe von Jugendlichen entwickelt wurde. Die Pilotstudie wurde an einer privaten katholischen Mädchenschule durchgeführt, wobei die Schülerinnen zwischen 16 und 19 Jahre alt waren und die Programmteilnahme im Rahmen des regulären Schulcurriculums stattfand. Die Interventionsgruppe ( $n = 120$ ) berichtete im Vergleich zur Kontrollgruppe ( $n = 17$ ) über signifikant geringere negative Affekte sowie signifikant mehr Zustände von Ruhe, Entspannung und Selbstakzeptanz. In der Folgestudie mit Schüler/innen von der zehnten bis zwölften Klasse einer öffentlichen High School ergaben sich verglichen mit der Kontrollgruppe ( $n = 87$ ) signifikant geringere Ausprägungen des subjektiven Stresserlebens, weniger psychosomatische Beschwerden sowie eine verbesserte Selbstregulation in der Interventionsgruppe ( $n = 129$ ) (Metz et al., 2013).

Auch die Studie zur Untersuchung der Wirksamkeit des britischen *Mindfulness in Schools Programme (MiSP)* mit insgesamt 522 teilnehmenden Schüler/innen im Alter von 12-16 Jahren zeigte, dass die achtsamkeitspraktizierende Interventionsgruppe ( $n = 256$ ) im Vergleich zur Kontrollgruppe ( $n = 266$ ) subjektiv weniger Stress wahrnahm sowie über weniger depressive Symptome und mehr Wohlbefinden berichtete. Diese Ergebnisse kamen vor allem bei der Follow-up-Erhebung drei Monate nach der Intervention zum Tragen. Da der Messzeitpunkt des Follow-ups zudem in einer sehr stressigen Phase im Schuljahr stattfand, vermuteten die Autoren, dass die Teilnahme am Mindfulness in Schools Programme die Resilienz gestärkt haben könnte (Kuyken et al., 2013).

In der qualitativen Studie von Monshat et al. (2013) wurde eine sechswöchige Achtsamkeitsintervention mit elf Teilnehmenden im Alter von 16 bis 24 Jahren durchgeführt. Um die Veränderungen über den gesamten Verlauf der Intervention zu erfassen, fanden die qualitativen Befragungen zu acht Zeitpunkten statt. Als Ergebnis beschrieben die Autoren drei Phasen: Am Anfang der Intervention war das Erleben zunächst noch durch Distress und Reaktivität gekennzeichnet. Die Teilnahme an der Intervention führte sodann zu mehr Entspannung, Stabilität und einer verbesserten Selbstregulation bis die Teilnehmenden schließlich ein erhöhtes Verständnis für sich und andere entwickelten und Achtsamkeit vermehrt als Haltung und nicht mehr als reine Technik zur Stressreduktion betrachteten.

Erklären lassen sich diese Ergebnisse unter anderem dadurch, dass Achtsamkeit ein Puffer gegen Stress sein kann, was auch der Annahme des sogenannten *mindfulness stress buffering accounts* von Creswell und Lindsay (2014) entspricht. Wie bereits im Abschnitt zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten beschrieben wurde (Kap. 2.2.3.5), kann Achtsamkeit demnach als trainierbare Fähigkeit betrachtet werden, die zur Stress-Resilienz beiträgt, indem sie die Top-down-Verarbeitung stärkt und gleichzeitig die Bottom-up-Stress-Reaktivitäts-Bahnen abschwächt (Creswell, Pacilio, Lindsay & Brown, 2014; Davidson & McEwen, 2012). Diese Annahme konnten Creswell et al. (2014) auch durch eine kontrolliert randomisierte Studie mit Erwachsenen untermauern. In der Studie wurde der subjektiv empfundene Stress mit dem Trier Sozial Stress Test (TSST) gemessen, wobei geringere Ausprägungen von Stress bei Teilnehmenden gefunden wurden, die a) vorher entweder ein kurzes Achtsamkeitstraining erhielten oder b) hohe Ausgangsniveaus im Bereich der Trait-Achtsamkeit vorweisen konnten. Im Kontrast dazu berichteten die aktive Kontrollgruppe sowie Personen mit niedriger Trait-Achtsamkeit über höhere Stresswerte während des TSST. Zusammenfassend liegt die Annahme nahe, dass die Einübung von Achtsamkeit nicht nur bei Erwachsenen sondern auch bei Jugendlichen dazu beitragen kann, einen Zugang zu den eigenen Ressourcen zu finden, diese zu aktivieren und zu stärken, sich einen angemessenen Umgang mit den eigenen Stressreaktionen und Grenzen zu erschließen sowie gravierendere Folgen von Stresserleben frühzeitig vorzubeugen.

### **3.2.2.2 Angst und Depression**

Neben der Stressreduktion gehört auch die Verringerung von ängstlichen und depressiven Zuständen zu den robustesten Effekten von Meditation und MBSR (z.B. Eberth & Sedlmeier, 2012). Bei Kindern und Jugendlichen fallen die Effekte in diesem Bereich eher gering aus (Zenner et al., 2014). Die Meta-Analyse von Volkmer (2015) untersuchte bei der Zielgruppe von Jugendlichen die Effekte von Achtsamkeit im Hinblick auf Angst und Depression. Eingeschlossen wurden 13 Studien, aus denen im Durchschnitt kleine Effekte bei Angst ( $g = 0.36$ ) und Depression ( $g = 0.32$ ) hervorgingen. Im Folgenden sollen exemplarisch einige Studien skizziert werden, die belegen konnten, dass MBIs auch bei Jugendlichen das Erleben von Angst und Depression reduziert.

In einer randomisiert-kontrollierten Studie im Rahmen eines ambulanten Kliniksettings mit einer heterogenen Stichprobe von 102 Jugendlichen im Alter von 14-18 Jahren ergab sich, dass die Gruppe von Jugendlichen, die neben der ambulanten Standardbehandlung an der Achtsamkeitsintervention (MBSR-T) teilnahm, im Vergleich zur regulär behandelten Kontrollgruppe einerseits über weniger Symptome im Bereich der Angst,

Depression und des körperlichen Unwohlseins und andererseits über ein erhöhtes Selbstbewusstsein und eine verbesserte Schlafqualität berichtete (Biegel et al., 2009).

Jugendliche ( $n = 32$ ) mit einer diagnostizierten Lernschwäche berichteten nach einer achtsamkeitsbasierten Intervention (fünf- bis zehnminütige Achtsamkeitsmeditation am Unterrichtsbeginn für fünf Tage die Woche über einen Zeitraum von fünf Wochen, angeleitet von zwei Lehrer/innen) weniger Angst sowohl auf der State- als auch auf der Trait-Ebene (Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008). Ebenso verbesserten sich die Depressionswerte von Jugendlichen, die aufgrund von schulischen Schwierigkeiten eine alternative High School<sup>1</sup> besuchten und im Gegensatz der aktiven Kontrollgruppe am Learning to Breathe Programm teilnahmen (Bluth et al., 2016).

Zwei weitere Studien konnten das Curriculum von MBSR/ MBCT erfolgreich im schulischen Kontext implementieren und positive Auswirkungen in Bezug auf das Erleben von Angst und Depression bei Jugendlichen finden. Bei der Studie von Bennett und Dorjee (2015) nahmen Oberstufenschüler/innen im Alter von 16 bis 18 Jahren, die sich in der Vorbereitungsphase für das englische Abitur befanden, freiwillig an einem MBSR-Programm teil. Verglichen mit der Kontrollgruppe ( $n = 13$ ) berichtete die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) über geringere Ausprägungen von Angst und Depression sowohl zum Post-Messzeitpunkt als auch zum Follow-up-Messzeitpunkt drei Monate nach der Intervention. Ebenso verbesserte sich die Interventionsgruppe in ihren schulischen Leistungen. Dabei lagen die Effektmaße in allen erfassten Bereichen im mittleren Bereich.

In der großangelegten randomisiert-kontrollierten Studie von Raes, Griffith, Gucht und Williams (2013) an fünf Schulen mit insgesamt 408 teilnehmenden Schüler/innen im Alter von 13-20 Jahren sollte die Wirksamkeit von Achtsamkeit zur Reduktion und Prävention von Depression untersucht werden. Dabei nahm die Interventionsgruppe am achtwöchigen Achtsamkeitsprogramm teil (Kombination aus MBSR und MBCT), während die Kontrollgruppe den regulären Unterricht (z.B. Religion oder Sport) besuchte. Im Vergleich der Prä-Post- sowie der Prä-Follow-up-Werte (sechs Monate nach der Intervention) zeigten sich mittlere Effekte.

Ähnlich zu den Theorien zur achtsamkeitsbasierten Stressbewältigung kann die Verringerung von Angst- und Depressionszuständen auf verbesserte Selbstregulationsfähigkeiten zurückgeführt werden (Hölzel et al., 2011). So schult die Achtsamkeitspraxis einerseits die Aufmerksamkeitsregulation, was wiederum die Emotionsregulation stärkt, da

---

<sup>1</sup> Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry und Morrison (2011) definieren alternative High Schools als „[...] generally separate educational facilities which provide educational services to students who have been excluded from traditional school settings. Most students in alternative school settings are at risk for dropout“ (S. 28).

kleinste physiologische Erregungszustände, negative Gedankenketten oder reaktive Verhaltensimpulse schneller wahrgenommen und reguliert werden können (Teper et al., 2013; Zelazo & Lyons, 2012, Kap. 2.2.3 und 3.2.3). Als Alternative zu den maladaptiven Emotionsregulationsstrategien (z.B. Grübeln, Vermeidung und Unterdrückung) wird die der Achtsamkeit innewohnende Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz eingeübt, sodass unangenehme Situationen und Zustände als weniger bedrohlich empfunden werden.

### **3.2.3 Sozial-emotionale Kompetenzen**

#### **3.2.3.1 Selbstregulation**

Lernen ohne die Fähigkeit zur Selbstregulation ist kaum vorstellbar. Im Zusammenhang mit der Verfolgung von Zielen wird Selbstregulation als Bestrebung verstanden, eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand durch aktives Intervenieren auf kognitiver, emotionaler sowie verhaltensbezogener Ebene auszugleichen (Karoly, 1993). Dabei setzt sich die Selbstregulationsfähigkeit aus verschiedenen Komponenten wie der Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation sowie den Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen (Diehl, Semegon & Schwarzer, 2006; Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015; Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Doña, Kuusinen & Schwarzer, 2004).

Trotz der enormen Bedeutung der Selbstregulation für das Leben (Bauer, 2015; Duckworth, 2011; Moffitt et al., 2011) wurden im schulischen Kontext bislang noch keine expliziten Strukturen oder Praktiken etabliert, um die zugrunde liegenden Fähigkeiten der Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation zu fördern. Einhergehend mit der in Kapitel 2.2.3.5 dargelegten Argumentation, dass Selbstregulation als der übergeordnete Wirkmechanismus von Achtsamkeit betrachtet werden kann (Hölzel et al., 2011; Schonert-Reichl & Roeser, 2016), wurde in dieser Arbeit ebenfalls angenommen, dass die Achtsamkeitspraxis Schüler/innen dabei helfen kann, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und aufrechtzuerhalten, sodass sie irrelevante Ablenkungen schneller erkennen und wieder zur eigentlichen Aufgabe zurückkehren können. Die Fähigkeit zur bewussten Aufmerksamkeitslenkung ist insofern von Relevanz, da Gedankenwandern bei Jugendlichen unter anderem mit einem schlechteren Leseverständnis assoziiert war. Zudem sagten höhere Ausprägungen beim Gedankenwandern eine schlechtere Stimmung, weniger Lebenszufriedenheit, mehr Stress und ein niedrigeres Selbstwertgefühl vorher (Mrazek, Phillips, Franklin, Broadway & Schooler, 2013).

Auch Bishop et al. (2004) postulierten, dass die Teilnahme an einem MBSR-Kurs die bewusste Lenkung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit sowie die kognitive Flexibilität stärken kann, da in den Übungen dazu angehalten wird, das Innehalten zu

praktizieren und die Aufmerksamkeit auf einen Fokus wie den Atem oder den Körper zu richten. Wenn Gedanken, Gefühle oder körperliche Empfindungen aufkommen, gilt es diese wohlwollend zu betrachten und mit der Aufmerksamkeit wieder zum eigentlichen Fokussierungsobjekt zurückzukehren, sobald das Abdriften in oder Anhaften an innere oder äußere Vorgänge bemerkt wird. Dadurch, dass sich Achtsamkeitspraktizierende in der Überwachung dieser wechselnden Prozesse von Fokussierung und Gedankenwandern üben, den gegenwärtigen Ist-Zustand mit dem Zielzustand abgleichen und bei wahrgenommener Inkongruenz zwischen dem momentanen und dem eigentlich intendierten Verhalten Selbstregulationsprozesse einleiten, werden diese gestärkt (Hasenkamp et al., 2012).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Studien mit Jugendlichen aufgeführt werden, die den Effekt der Achtsamkeit auf die Selbstregulationskomponente der Aufmerksamkeitsregulation belegen konnten. In einer Studie wurden 14 Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren mit der Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS), einer Störung des Sozialverhaltens oder einer Autismus-Spektrum-Störung in einem adaptierten MBCT-Kurs unterrichtet (1,5 Stunden/ Woche über die Dauer von acht Wochen). Parallel dazu nahmen die Eltern ebenfalls an einem separaten MBCT-Kurs teil. Während sich die Wartegruppe nicht verbesserte, konnte die Interventionsgruppe darin unterstützt werden, sich in ihrer Aufmerksamkeitsspanne und Zielorientierung zu verbessern und weniger externalisierende Bewältigungsstrategien zu zeigen (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter & Restifo, 2008). Diese Ergebnisse konnten in einer ähnlichen Studie mit zehn Jugendlichen mit ADHS (11-15 Jahre) und deren Eltern repliziert werden (van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin & Bögels, 2012). In dieser Studie reduzierten sich die Aufmerksamkeits- und Verhaltensprobleme nach der Achtsamkeitsintervention, was sich anhand von Selbstberichten sowie einer computerisierten Aufmerksamkeitsaufgabe zeigte. Allerdings konnten die Effekte bei der Follow-up-Erhebung 16 Wochen nach der Erhebung nicht mehr nachgewiesen werden. Auch musste festgestellt werden, dass die selbstberichtete Achtsamkeit der Jugendlichen und ihrer Eltern sich zu keinem Zeitpunkt änderte.

Selbstreguliertes Verhalten konnte auch durch die Einbettung von Achtsamkeitspraktiken im schulischen Kontext gefördert werden. So untersuchten Franco, Amutio, López-González, Oriol & Martínez-Taboada (2016) den Effekt einer zehnwöchigen Achtsamkeitsintervention bei Jugendlichen (12-19 Jahre), die aufgrund ihres störenden Verhaltens im ersten Schuljahr bereits mehr als fünf Mal zum Raum der Beratungslehrer/innen geschickt wurden. Nach der Intervention berichtete die Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von einem geringeren Ausmaß an

Impulsivität und Aggression. Schließlich fand die Studie von Sanger und Dorjee (2016), dass Oberstufenschüler/innen (16-18 Jahre) nach der Teilnahme an einer achtwöchigen Achtsamkeitsintervention im Vergleich zur Kontrollgruppe über eine verbesserte Fähigkeit verfügten, ablenkende und irrelevante Stimuli in einer computerisierten Aufmerksamkeitsaufgabe zu ignorieren. Die Interventionsgruppe berichtete zudem über ein geringeres Ausmaß an Gedankenwandern und bessere Metakognitionen über ihre eigenen Fähigkeiten.

### **3.2.3.2 Emotionale Kompetenzen**

Wie bereits im obigen Abschnitt erwähnt, stellt die Emotionsregulation eine wesentliche Facette der Selbstregulation dar. Insbesondere in der Phase der Adoleszenz, in der die meisten psychischen Erkrankungen ihren Anfang nehmen (Paus et al., 2008), ist die Förderung von emotionalen Kompetenzen sowie des emotionalen Wohlbefindens auch im Hinblick auf den weiteren Entwicklungsverlauf von hoher Relevanz (Copeland, Shanahan, Costello & Angold, 2009; Layard et al., 2014).

Zahlreiche Forschungsbefunde weisen konsistent darauf hin, dass der spezifische Wirkmechanismus der Achtsamkeitsmeditation in der Unterbrechung und Verringerung von ablenkenden und grübelnden Gedanken liegt (z.B. Broderick, 2005; Jain et al., 2007). Grübeln oder Rumination entspricht dabei dem Versuch, negative Ereignisse in der Zukunft zu antizipieren und Vermeidungsstrategien bereitzustellen, was allerdings zur Aufrechterhaltung und Vergrößerung von negativen Affekten führen kann und zu den Risikofaktoren für die Entstehung und den Verlauf von depressiven Störungen zählt (Papageorgiou & Wells, 2003). Da bereits in Kapitel 3.2.2 eine Reihe von Studien zusammengetragen wurden, in denen Achtsamkeitsinterventionen zur Abmilderung von Angst- und Depressionszuständen bei Jugendlichen führte, soll an dieser Stelle nur auf einige Studienergebnisse hingewiesen werden, die den moderierenden Einfluss von Rumination demonstrierten.

So fand eine Querschnittsstudie mit 317 High School Schüler/innen im Alter von 14-19 Jahren, dass Rumination den Zusammenhang zwischen Alltagsschwierigkeiten und Symptomen von Angst und Depression verstärkt, während Achtsamkeit diesen Zusammenhang abschwächt (Marks, Sobanski & Hine, 2010). Diese Ergebnisse wurden von einer anderen Forschungsgruppe repliziert, die eine prospektive Studie mit 78 Schüler/innen (14-18 Jahre) durchführten (Ciesla, Reilly, Dickson, Emanuel & Updegraff, 2012). Dazu füllten die Jugendlichen zum Baseline-Messzeitpunkt den Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ, Baer et al., 2006) aus, einen Fragebogen zur Erfassung der dispositionellen Achtsamkeit. Ebenso wurden sie gebeten, sich einmal täglich für einen

Zeitraum von sieben Tagen auf einer Internetplattform anzumelden, um Fragen in Bezug auf Ruminationsprozesse, Stresserleben und ihre emotionale Befindlichkeit zu beantworten. Die Studie konnte zeigen, dass die Achtsamkeitsfacetten der Nichtreaktivität und der Nichtwertung den Effekt von Stress auf die emotionale Befindlichkeit abfederte. Die Autoren argumentierten daher, dass achtsame Jugendliche in Stresssituationen weniger anfällig für Rumination und dysphorische Stimmungslagen sind. Untermauert werden diese Befunde von zwei Korrelationsstudien mit Jugendlichen, die einerseits fanden, dass einige Achtsamkeitsfacetten (Nichtreaktivität sowie bewusstes Handeln) eine Verringerung von Depressionswerten vorhersagten (Royuela-Colomer & Calvete, 2016). Andererseits ergab der Vergleich zwischen Jugendlichen mit hoher und niedriger Prüfungsangst, dass die erste Gruppe nicht nur über weniger Selbstberuhigungsfähigkeiten, Akzeptanz und Achtsamkeit verfügte, sondern auch zu mehr destruktiver Selbstkritik und sozialer Angst neigte.

#### 3.2.3.3 Selbstwirksamkeit

Die bedeutende Rolle von Selbstwirksamkeitserwartungen für den schulischen Erfolg und den weiteren Werdegang konnte in zahlreichen Studien belegt werden (z.B. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996, 2001; Multon, Brown & Lent, 1991; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Zuffianò et al., 2013). So zeichnen sich Individuen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung dadurch aus, dass sie Vertrauen in sich selbst haben, eine Herausforderung zu meistern oder ein Hindernis zu überwinden und den Erfolg schließlich ihrer eigenen Kompetenz zuschreiben (Bandura, 1993). Dabei können Selbstwirksamkeitserwartungen situationsübergreifend sein oder sich nur auf spezifische Situationen beziehen (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Obwohl angenommen werden kann, dass Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen ausübt, konnte keine Studie gefunden werden, die diesen Zusammenhang bei Jugendlichen beleuchtet. Um sich dieser empirischen Forschungslücke anzunehmen, wird in der vorliegenden Arbeit die Hypothese überprüft, dass die Teilnahme am MBSR-Kurs die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler/innen stärkt.

Gestützt wird diese Hypothese von den zwei folgenden Studien mit Studierenden. In der ersten Studie füllten 243 Studierende zunächst einen Fragebogen zur Erfassung ihrer dispositionellen Achtsamkeit aus. Zudem wurde ihre Tendenz zu positiven Neubewertungen (*positive reappraisal*) erhoben, was erlaubt, positive Aspekte aus schwierigen Situationen zu ziehen. Die Studierenden absolvierten im Anschluss einen Multiple-Choice Test mit 15 Fragen, die das Allgemeinwissen überprüften. Unabhängig von ihrer eigentlichen Leistung wurde allen Studierenden rückgemeldet, dass sie lediglich acht Fragen richtig beantwortet

hatten. Nach diesem schlechten Feedback wurden die Studierenden gebeten, einen Fragebogen zur Erfassung ihrer akademischen Selbstwirksamkeit auszufüllen. Als Ergebnis kam heraus, dass sowohl die dispositionelle Tendenz zur Achtsamkeit als auch zu positiven Neubewertungen die Selbstwirksamkeitserwartungen vorhersagten. Der Vergleich zwischen Studierenden mit hoher und niedriger dispositioneller Achtsamkeit zeigte, dass die erste Gruppe nach dem schlechten Feedback eine höhere Selbstwirksamkeit sowie eine höhere Tendenz zu positiven Neubewertungen aufwies. Dabei mediieren die positiven Neubewertungen den positiven Zusammenhang zwischen der Achtsamkeit und der Selbstwirksamkeit (Hanley, Palejwala, Hanley, Canto & Garland, 2015). Eine andere Querschnittsstudie fand ebenfalls heraus, dass Achtsamkeit positiv mit Selbstwirksamkeit korrelierte, wobei Selbstwirksamkeit den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und der Fähigkeit zur Emotionsregulation zum Teil medierte (Luberto, Cotton, McLeish, Mingione & O'Bryan, 2014).

#### **3.2.3.4 Interpersonale Probleme**

Ohne eine Reihe von sozial-emotionalen Fähigkeiten wären das Eingehen und Aufrechterhalten von positiven Beziehungen, die kooperative Zusammenarbeit mit anderen sowie das Lösen von Konflikten nicht möglich (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013). Da Konflikte mit Eltern, Lehrer/innen und Gleichaltrigen zu den Hauptstressquellen von Jugendlichen zählen (Byrne et al., 2007), ist die Verringerung von interpersonalen Problemen von besonderer Relevanz. Achtsamkeit kann in verschiedener Hinsicht dazu beitragen. Betrachtet man allein das Gruppensetting des MBSR-Programms, so kann das gemeinsame Einüben der Achtsamkeitspraxis sowie der persönliche Erfahrungsaustausch zu einem tieferen Verbundenheitsgefühl erwachsen. Achtsamkeit kann einerseits durch Übungen in der Stille erfahren werden, andererseits gehört zur Praxis auch ein größeres Gewahrsein beim Sprechen und Zuhören (Kramer, 2009; Lawlor, 2016).

Forschungsstudien zu Achtsamkeit im Kontext von interpersonalen Beziehungen fokussierten bislang auf Paare (Carson, Carson, Gil & Baucom, 2004; Wachs & Cordova, 2007) oder die therapeutische Beziehung (Davis & Hayes, 2011). Die Studie von Cameron und Fredrickson (2015) konnte auch nachweisen, dass die der Achtsamkeit innewohnenden Haltungen der Präsenz und Akzeptanz positiv mit prosozialem Verhalten korreliert sind. Zudem liegen erste Befunde vor, dass bereits eine zehnminütige Achtsamkeitsmeditation vor dem Absolvieren eines impliziten Assoziationstests dazu führte, dass weniger negative Assoziationen gegenüber Personen mit einer schwarzen Hautfarbe sowie älteren Personen ausgelöst wurden (Lueke & Gibson, 2015). Die gleiche Forschergruppe fand, dass durch das

Anhören einer zehnmütigen Achtsamkeitsmeditation weniger diskriminierendes Verhalten während eines Trust Game Experimentes gezeigt wurde (Lueke & Gibson, 2016).

Ansonsten muss konstatiert werden, dass sich die bisherige Achtsamkeitsforschung hauptsächlich für Effekte auf der intrapersonalen Ebene interessierte, während interpersonale Prozesse im Kontrast dazu noch kaum untersucht worden sind. Von 125 Studien fand die Meta-Analyse von Sedlmeier et al. (2012) lediglich vier Studien, die interpersonale Aspekte von Meditation erfassten. Bemerkenswerterweise ergaben sich in Bezug auf die interpersonalen Variablen im Vergleich zu den anderen Maßen in der Meta-Analyse die größten Effektgrößen. Aus diesem Grund überprüfte die vorliegende Arbeit die Frage, ob die Jugendlichen nach der Teilnahme am MBSR-Kurs ein geringeres Ausmaß an interpersonalen Problemen aufweisen. Die Ergebnisse der folgenden zwei Studien deuten darauf hin, dass Jugendliche auf der zwischenmenschlichen Ebene von Achtsamkeit profitieren können.

In der qualitativen Studie von Wisner und Starzec (2015) wurden die Erfahrungen von Jugendlichen an einer sogenannten alternativen High School ( $n = 19$ ; 15-17 Jahre) exploriert, denen die Achtsamkeitspraxis an zwei Tagen in der Woche über einen Zeitraum von sieben Monaten während der Unterrichtszeit vermittelt wurde. Neben den positiven Auswirkungen auf der intrapersonalen Ebene extrahierten die Autoren aus den qualitativen Daten auch Themen, die verbesserte Beziehungen zu Gleichaltrigen, Familienmitgliedern und Lehrer/innen sowie ein größeres Vertrauen in andere widerspiegeln. Eine andere Studie (Sahdra, Ciarrochi, Parker, Marshall & Heaven, 2015) fand in einer großen Schülerstichprobe von 15-Jährigen ( $n = 1831$ ), dass das mit Achtsamkeit verwandte Konstrukt der Nicht-Anhaftung (*nonattachment*) prosoziales Verhalten bei Jugendlichen vorhersagt. Die Autoren definieren Nicht-Anhaftung als einen flexiblen und ausbalancierten Umgang mit den eigenen Erfahrungen ohne daran festzuhalten oder diese zu unterdrücken. Das prosoziale Verhalten wurde durch Peer-Nominierung erfasst, wobei Jugendlichen mit hohen Werten im Bereich der Nicht-Anhaftung auch von ihren Peers als hilfsbereit und freundlich erachtet wurden.

#### **3.2.4 Kreativitätsmaße**

##### **3.2.4.1 Offenheit für Erfahrungen**

Einhergehend mit der Neugierde oder der Bereitschaft sich auf Ungewohntes und Unvorhersehbares einzulassen, wird Offenheit als eine grundlegende Eigenschaft angesehen, die die Phantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen und Wertvorstellungen von Personen beeinflusst (McCrae, 1996). Zudem gehört Offenheit zu den wichtigsten Facetten der Kreativität (Biebrich & Kuhl, 2002; Karwowski & Lebuda, 2016), sodass die Vermittlung einer offenen Haltung Prozesse des Lernens und der Potentialentfaltung fördern kann.

Dass Offenheit zu den Wesensmerkmalen von Achtsamkeit zählt, wird insbesondere in der Definition von Bishop et al. (2004) betont. Die Autoren operationalisierten Achtsamkeit als Haltung von Neugier, Offenheit und Akzeptanz und postulierten, dass die Praxis der Achtsamkeit mit einer größeren Offenheit für Erfahrungen einhergeht. Tatsächlich fanden Brown und Ryan (2003) eine positive Korrelation ( $r = .19$ ) bei der Erfassung von Trait-Achtsamkeit (MAAS) und der Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrungen (NEO-FFI; NEO-PI). Zu diesem Ergebnis kam auch die Meta-Analyse von Giluk (2009), die die Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit und den Big Five Persönlichkeitseigenschaften untersuchte. Allerdings wurde in der Meta-Analyse diskutiert, dass die Korrelation zwischen Achtsamkeit und Offenheit für Erfahrungen ( $r = .15$ ) kleiner als die Korrelation zwischen Achtsamkeit und den meisten anderen Persönlichkeitseigenschaften ausfiel. Eine weitere Studie interessierte sich dafür, ob sich erfahrene Achtsamkeitspraktizierende von Nicht-Praktizierenden im Hinblick auf die Big Five Persönlichkeitseigenschaften unterscheiden (Hurk et al., 2011). Erwartungsgemäß zeigte sich, dass die Gruppe der Achtsamkeitspraktizierenden von einer größeren Offenheit für Erfahrungen berichtete. Die Autoren erklärten sich dieses Ergebnis dadurch, dass es einerseits möglich sein kann, dass sich Personen mit einer größeren Offenheit eher für Achtsamkeit interessieren. Andererseits kann die Achtsamkeitspraxis auch zu einer größeren Offenheit führen. Da das Anliegen des MBSR-Kurses ebenfalls darin besteht, ein offenes Gewahrsein zu entwickeln, soll in der vorliegenden Arbeit überprüft werden, ob sich bei den teilnehmenden Jugendlichen höhere Werte bei der Erfassung der Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrung ergeben.

#### **3.2.4.2 Kreativität**

Kreativität ist die Fähigkeit, etwas zu generieren, das sowohl neuartig als auch nützlich ist (z.B. Sternberg & Lubart, 1996). Es kann daher als besondere Qualität des Problemlösens betrachtet werden (Groeben, 2017) und erfordert unter anderem eine hohe kognitive Flexibilität sowie Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtniskapazitäten (Dietrich, 2004). Da Studien belegten, dass die Achtsamkeitspraxis zu einer erhöhten kognitiven Flexibilität und Aufmerksamkeitsregulation führt (Kap. 2.2.3.1), liegt die Annahme nahe, dass die Förderung dieser kognitiven Prozesse sich auch günstig auf die Kreativität auswirkt. Die kreativitätsfördernde Wirkung von Achtsamkeit könnte aber auch durch die positiven Effekte im Bereich der Emotionsregulation erklärt werden (Kap. 2.2.3.3). Gestützt wird diese Hypothese durch die Meta-Analyse von Baas, De Dreu und Nijstad (2008), die herausfand, dass das Erleben von Angst die kognitive Flexibilität und somit die Entfaltung von kreativen Potentialen hemmt. Auch wenn bislang kaum Befunde zu den vermittelnden Prozessen

vorliegen, konnte die Meta-Analyse von Lebeda, Zabelina und Karwowski (2016) zeigen, dass Achtsamkeit und Kreativität positiv miteinander korrelieren ( $r = .22$ ). Die Autoren berichteten zudem, dass es im Hinblick auf die Effektstärken keine Unterschiede zwischen Korrelationsstudien und experimentellen Studien gab. Aus diesem Grund schlussfolgerten sie, dass eine kreativitätsfördernde Wirkung von achtsamkeitsbasierten Interventionen ausgehen kann.

Nach dem derzeitigen Forschungsstand gibt es allerdings keine Studie mit Schüler/innen, die die Auswirkungen einer MBSR-Intervention anhand von unterschiedlichen Kreativitätsmaßen exploriert (Böhme, 2015). Zwei Studien erforschten die Effekte von anderen meditationsbasierten Interventionen im Hinblick auf die Kreativität von Schüler/innen. In der Studie von Justo, Mañas und Ayala (2014) übten sich 49 Schüler/innen im Alter von 16 bis 18 Jahren über einen Zeitraum von zehn Wochen (einmal wöchentlich für 1,5 Stunden) in der sogenannten *Flow Meditation*. Bei dieser Praxis geht es im Wesentlichen darum, gedankliche Inhalte nicht zu kontrollieren oder zu verändern sondern ein Gewahrsein für die mentalen Prozesse zu entwickeln. Anhand eines zeichnerischen Kreativitätsverfahrens (Torrance Test of Creative Thinking Graphic Battery; Torrance, 1972) konnte erfasst werden, dass die Intervention zu erhöhten Kreativitätswerten führte.

Die zweite Studie von So und Orme-Johnson (2001) überprüfte, ob die Praxis der *Transzendentalen Meditation* zu einer Verbesserung von unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten führte. Anders als die Achtsamkeitsmeditation zielt die Transzendente Meditation darauf ab, sich in einen von Gedanken befreiten Bewusstseinszustand zu versetzen (Wallace, 1970). Insgesamt nahmen 362 Schüler/innen im Alter von 14-17 Jahren aus drei Schulen an der Intervention teil. Über einen Zeitraum von sechs bis 12 Monaten meditierten die Schüler/innen zweimal täglich für ca. 20 Minuten. Verglichen wurde die Interventionsgruppe mit einer aktiven Kontrollgruppe, die stattdessen mit den Köpfen auf den Schulbänken einen kurzen Schlaf halten sollte. Die Erfassung von Kreativität erfolgte mit dem *Test für Schöpferisches Denken – Zeichnerisch* (TSD-Z, Urban & Jellen, 1995, Kap. 4.2.3). Im Vergleich zu den anderen Zielvariablen waren die Gruppenunterschiede im Hinblick auf den TSD-Z sogar am größten ( $d = .77$ ).

### 3.3 Quantitative Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand (Kap. 2.2 und 3.2) und den ausgeführten theoretischen und empirischen Begründungen für die Variablenauswahl (Kap. 3.2) sollen nun die konkreten Fragestellungen und Hypothesen formuliert werden. Die Hauptfragestellung betrifft die Wirksamkeit eines in den schulischen Kontext eingebetteten MBSR-Kurses für die Zielgruppe von Jugendlichen. Die Nebenfragestellung bezieht sich auf die Nachhaltigkeit der antizipierten Interventionseffekte. Die Fragestellungen und Hypothesen zur Wirksamkeitsuntersuchung mittels quantitativer Verfahren lauten:

#### Gruppenvergleich nach der Intervention:

Die allgemeine Fragestellung lautet: Verbessert sich die Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe auf verschiedenen psychologischen Variablen?

#### Hypothese hinsichtlich der Manipulationskontrolle:

- *H1 zur selbstberichteten Achtsamkeit:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der selbstberichteten Achtsamkeit,  $M_{IG \text{ zu } T2} > M_{WG \text{ zu } T2}$ <sup>2</sup>.

#### Wirksamkeitshypothesen:

Die allgemeine Hypothese lautet: Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in den abhängigen Variablen weist die Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs bessere Mittelwerte auf den Skalen zur Erfassung der psychischen Belastungen, sozial-emotionalen Kompetenzen sowie verschiedenen Kreativitätsmaße auf.

#### Spezifische Wirksamkeitshypothesen im Bereich psychischer Belastungen:

- *H2 zum subjektiven Stresserleben:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein niedriger Mittelwert bei der Erfassung des subjektiven Stresserlebens,  $M_{IG \text{ zu } T2} < M_{WG \text{ zu } T2}$ .
- *H3 zu Ausprägungen von Angst:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am

<sup>2</sup> IG = Interventionsgruppe, WG = Wartegruppe, T2 = Post-Messzeitpunkt nach der Intervention

MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein niedriger Mittelwert bei der Erfassung von Angstaussprägungen,  $M_{IG\ zu\ T2} < M_{WG\ zu\ T2}$ .

- *H4 zu Ausprägungen von Depression:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein niedriger Mittelwert bei der Erfassung von depressiven Ausprägungen,  $M_{IG\ zu\ T2} < M_{WG\ zu\ T2}$ .

#### **Spezifische Wirksamkeitshypothesen im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen:**

- *H5 zur Selbstregulation:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der Erfassung der Selbstregulation,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H6 zu emotionalen Kompetenzen:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der Erfassung von emotionalen Kompetenzen,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H7 zur schulspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der Erfassung der schulspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H8 zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H9 zu interpersonalen Problemen:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein niedriger Mittelwert bei der Erfassung von interpersonalen Problemen,  $M_{IG\ zu\ T2} < M_{WG\ zu\ T2}$ .

**Spezifische Wirksamkeitshypothesen im Bereich der Kreativität:**

- *H10 zu Offenheit für neue Erfahrungen:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert bei der Erfassung der Offenheit für neue Erfahrungen,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H11 zur zeichnerisch erfassten Kreativität:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert beim zeichnerischen Kreativitätstest zur Erfassung des schöpferischen Denkens,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .
- *H12 zur verbal erfassten Kreativität:* Bei Kontrolle von Baseline-Unterschieden in der abhängigen Variablen ergibt sich in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Wartegruppe ein höherer Mittelwert beim verbalen Kreativitätstest,  $M_{IG\ zu\ T2} > M_{WG\ zu\ T2}$ .

**Follow-up nach der Intervention:**

Die allgemeine Fragestellung lautet: Wie verändern sich innerhalb der Interventionsgruppe die Skalenmittelwerte der abhängigen Variablen über die drei Messzeitpunkte (vor und nach der Teilnahme am MBSR-Kurs sowie nach einem Follow-up-Zeitraum von vier Monaten nach der Intervention)?

**Nachhaltigkeitshypothesen:**

Die allgemeine Hypothese lautet: Innerhalb der Interventionsgruppe bleiben die positiven Effekte auch vier Monate nach der Teilnahme am MBSR-Kurs in den folgenden Bereichen stabil:

**Spezifische Nachhaltigkeitshypothese zur selbstberichteten Achtsamkeit:**

- *H13 zur selbstberichteten Achtsamkeit:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$

**Spezifische Nachhaltigkeitshypothesen im Bereich psychischer Belastungen:**

- *H14 zum subjektiven Stresserleben:*  $M_{IG\ zu\ T1} > M_{IG\ zu\ T2} \geq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H15 zu Ausprägungen von Angst:*  $M_{IG\ zu\ T1} > M_{IG\ zu\ T2} \geq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H16 zu Ausprägungen von Depression:*  $M_{IG\ zu\ T1} > M_{IG\ zu\ T2} \geq M_{IG\ zu\ T3}$

#### **Spezifische Nachhaltigkeitshypothesen im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen:**

- *H17 zur Selbstregulation:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H18 zu emotionalen Kompetenzen:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H19 zur schulspezifischen Selbstwirksamkeit:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H20 zur allgemeinen Selbstwirksamkeit:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H21 zu interpersonalen Problemen:*  $M_{IG\ zu\ T1} > M_{IG\ zu\ T2} \geq M_{IG\ zu\ T3}$

#### **Spezifische Nachhaltigkeitshypothesen im Bereich der Kreativität:**

- *H22 zu Offenheit für neue Erfahrungen:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H23 zur zeichnerisch erfassten Kreativität:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$
- *H24 zur verbal erfassten Kreativität:*  $M_{IG\ zu\ T1} < M_{IG\ zu\ T2} \leq M_{IG\ zu\ T3}$

### **3.4 Qualitative Leitfragen**

Die vorliegende Dissertation bediente sich eines Mixed-Methods-Ansatzes, um neben der statistischen Hypothesenüberprüfung auch die subjektiven Konzepte von Achtsamkeit und Muße sowie die subjektiven Wirkmechanismen der MBSR-Intervention aus der Sicht der Jugendlichen zu eruieren. Die psychometrischen Testverfahren mussten um qualitative Interviewdaten ergänzt werden, da a) die quantitative Messung von Achtsamkeit durch Selbstbeurteilungsinstrumente mit inhaltlichen und methodischen Einschränkungen verbunden ist (Belzer et al., 2012; Chiesa, 2013; Grossman, 2008; Sauer et al., 2012) und b) Muße aufgrund fehlender psychologischer Theorien und Messinstrumente nur anhand von Interviews erfasst werden konnte (Kap. 4.1.1 und 4.3).

1. Was verstehen Jugendliche unter Achtsamkeit?
2. Spiegeln sich die quantitativen Effekte auch in den qualitativen Daten wider?
3. Welche subjektiven Wirkmechanismen liegen aus der Sicht der Oberstufenschüler/innen den Effekten des MBSR-Kurses zugrunde?
4. Was verstehen die Jugendlichen unter Muße?
5. Inwieweit kann das Erleben von Muße bei Schüler/innen durch die im MBSR-Kurs vermittelte Achtsamkeitspraxis herbeigeführt und gefördert werden?

## 4 METHODE

### 4.1 Überblick über das Studiendesign

Die Wirksamkeit des in den schulischen Kontext eingebetteten MBSR-Kurses wurde anhand eines kontrollierten Wartegruppensdesigns mit drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und Follow-up-Messung nach vier Monaten) untersucht. Die Lehrkräfte und Schüler/innen der 11. Klasse einer Schule erhielten die Möglichkeit, an einem separaten MBSR-Kurs in den Räumlichkeiten der Schule teilzunehmen. Die Projektdurchführung erfolgte nacheinander an drei Freiburger Gymnasien über einen Zeitraum von drei Schuljahren. Als erster Auftakt wurde das Forschungsvorhaben von September 2013 bis Mai 2014 an einem katholischen Mädchengymnasium umgesetzt. In der Fortsetzung fand das Projekt von September 2014 bis Mai 2015 sowie von September 2015 bis Mai 2016 an zwei allgemeinbildenden Gymnasien statt. Pro Projektschule konnten zwei Lehrergruppen und zwei Schülergruppen in MBSR unterrichtet werden. Die vorliegende Arbeit widmete sich der Untersuchung der Wirksamkeit und Wirkweise des MBSR-Kurses für die Zielgruppe der Schüler/innen. Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten aus der Lehrerstichprobe wurde in der parallelen Dissertation von Sarah Gouda vorgenommen (Gouda, 2017).

Im Rahmen des Wartegruppensdesigns war eine Aufteilung der Kursteilnehmer/innen jeweils zur Hälfte auf die Interventions- und die Wartegruppe vorgesehen. Während die eine Hälfte, die im ersten Schulhalbjahr am MBSR-Kurs teilnahm, als Interventionsgruppe betrachtet wurde, stellte die andere Hälfte die Wartegruppe, bevor sie selbst im zweiten Schulhalbjahr den MBSR-Kurs durchlief. Um die Interventions- und Wartegruppe hinsichtlich verschiedener psychologischer Variablen miteinander zu vergleichen sowie die erwartete Wirksamkeit des MBSR-Kurses auf ihre Nachhaltigkeit nach einem Follow-up-Zeitraum von vier Monaten nach der Intervention zu prüfen, wurden in beiden Gruppen zu drei gleichen Messzeitpunkten quantitative Daten erhoben. Die ersten beiden Messzeitpunkte lagen unmittelbar vor und nach der Intervention bzw. der Wartezeit. Der dritte Messzeitpunkt fungierte in der Interventionsgruppe als Follow-up-Erhebung. Für die Wartegruppe stellte dieser dritte Messzeitpunkt die Erhebung nach Abschluss des MBSR-Kurses dar. Die drei Messzeitpunkte wurden zum Anfang des ersten Schulhalbjahres (T1, Baseline-Erhebung, 0 Monate), gegen Ende des ersten Schulhalbjahres (T2, Erhebung nach der Intervention bzw. Wartezeit, drei Monate nach T1) sowie in der Mitte des zweiten Schulhalbjahres (T3, Follow-up-Erhebung in der Interventionsgruppe vier Monate nach T2 und sieben Monate nach T1 bzw. Erhebung nach dem MBSR-Kurs für die Wartegruppe) terminiert. Unter

Berücksichtigung des Schulverlaufs und der Ferienzeiten fand die Baseline-Erhebung an der ersten Schule im September 2013, an der zweiten Schule im September 2014 und an der dritten Schule im September 2015 statt, sodass die Post-Erhebung nach der Intervention bzw. nach der Wartezeit noch vor den Weihnachtsferien im Dezember 2013, 2014 und 2015 durchgeführt werden konnte. Die Follow-up-Erhebung nach vier Monaten erfolgte vor den Osterferien im April 2014, 2015 und 2016, nachdem die Wartegruppe den MBSR-Kurs im zweiten Schulhalbjahr beendete.

Um die Auswirkungen der Intervention über die quantitativen Erhebungen hinaus aus der Ersten-Person-Perspektive zu beleuchten und das Erleben von Achtsamkeit und Muße sowie die dadurch bedingten Veränderungsprozesse und zugrundeliegenden Wirkweisen zu erfassen, stellten auch die qualitativen Interviews einen zentralen Bestandteil des Studiendesigns dar. Zeitnah nach dem Abschluss des MBSR-Kurses im ersten und zweiten Schulhalbjahr wurden in der ersten und zweiten Projektschule alle Kursteilnehmer/innen zu Einzelinterviews mit den Projektmitarbeiter/innen eingeladen. Die teilnehmenden Jugendlichen der dritten Schule wurden am Ende der Follow-up-Erhebung (T3) eingeladen, ihre persönlichen Rückmeldungen zum MBSR-Kurs auf einem Feedbackbogen niederzuschreiben. Zur Komplementierung der Schüler/innenperspektive fanden nach dem Ende der MBSR-Kurse an der ersten und dritten Schule zusätzlich Experteninterviews mit den beiden Kursleiterinnen statt. Die Befragung der Kursleiterinnen diente zur Eruierung der Adhärenz sowie der gruppendynamischen Prozesse.

Die Studie wurde der Ethik-Kommission des Universitätsklinikums Freiburg, Medizinische Fakultät, vorgelegt und als nicht genehmungspflichtig eingestuft. Die Abbildung 3 stellt den Ablauf und das Design der Studie im Überblick dar. Bei den Stichprobengrößen handelte es sich um die anvisierten Stichprobengrößen aus der Poweranalyse (Kap. 4.1.3).

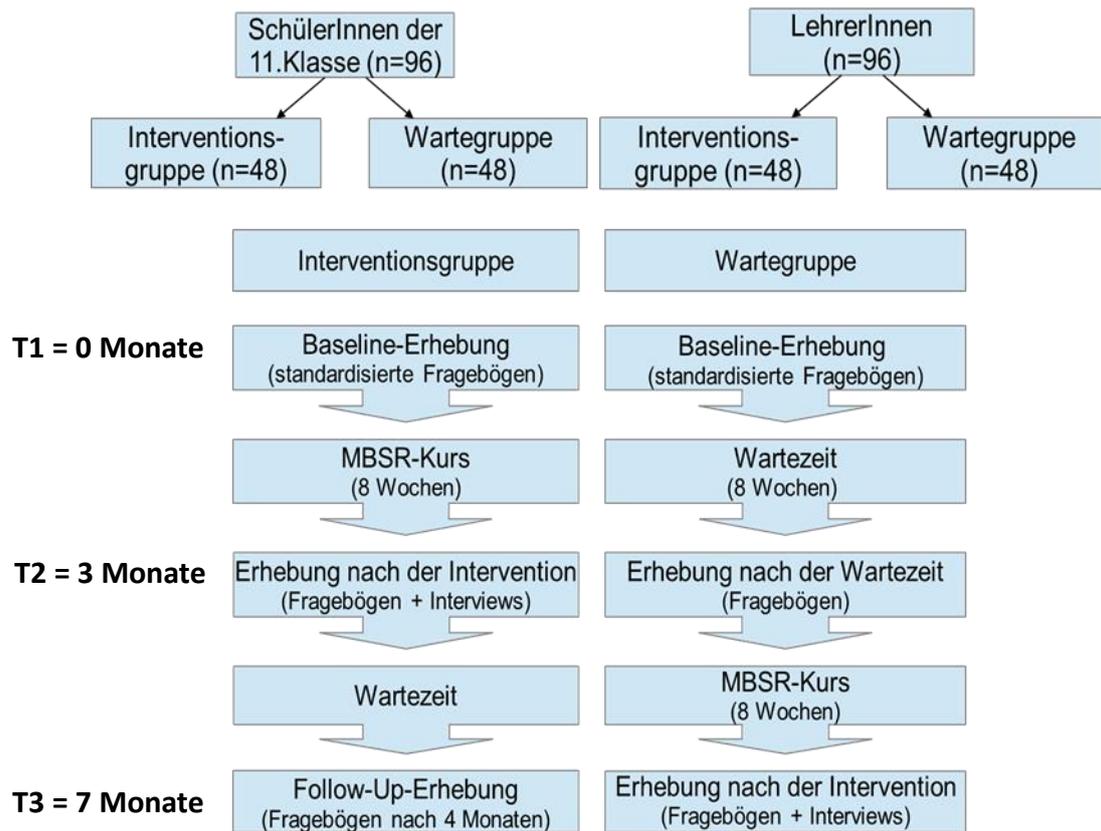


Abbildung 3: Ablauf und Design der vorliegenden Studie zur Evaluation des MBSR-Kurses für die Zielgruppe von Jugendlichen

#### 4.1.1 Rationale des Mixed-Methods-Ansatzes

Eine wesentliche Stärke des Studiendesigns liegt im sogenannten Mixed-Methods-Ansatz, welcher die bewusste Kombination und Integration von quantitativen und qualitativen Methoden vorsieht (Tabelle 3). Die Vorteile des Mixed-Methods-Ansatzes bestehen darin, dass bestimmte Forschungsfragen untersucht werden können, die mit einer Methode allein nicht oder nur unzureichend beantwortet werden könnten. Die Schwächen des einen methodischen Zuganges können durch einen anderen kompensiert werden. So eignen sich quantitative Verfahren für die Erfassung von bekannten Phänomenen und deren Zusammenhängen. Im Kontrast dazu können durch qualitative Methoden unerforschte Phänomene identifiziert und eruiert werden, für die noch keine quantitativen Instrumente konstruiert wurden. Durch die quantitative und qualitative Erfassung eines Untersuchungsgegenstandes können die Daten zudem danach analysiert werden, inwiefern sie sich gegenseitig validieren oder widersprechen. Die Kombination und Integration des methodisch unterschiedlich erhobenen Datenmaterials führt somit zu umfassenderen und überzeugenderen Befunden (Creswell, Klassen, Plano Clark & Smith, 2011).

Basierend auf einem sequentiellen Mixed-Methods-Design (Creswell et al., 2011) wurden zusätzlich zur Anwendung von standardisierten Selbstbeurteilungsinstrumenten und Testverfahren in einem zweiten Schritt halbstrukturierte Interviews durchgeführt, um die Wirksamkeit der im Schulkontext eingebetteten MBSR-Intervention über die quantitativen Erhebungen hinaus aus der Ersten-Person-Perspektive zu erfassen. Während die quantitativen Verfahren die Wirksamkeit des MBSR-Kurses auf verschiedenen psychologischen Variablen untersuchten, diente der qualitative Forschungsprozess der Validierung der quantitativen Ergebnisse. Andererseits führten die Interviews zu einem differenzierten Verständnis für die zugrundeliegenden Wirkmechanismen, welche die quantitativen Befunde illustrieren, plausibilisieren und erklären können. So ließen sich die angestoßenen Prozesse auf der Bewusstseins- und Reflexionsebene nur anhand von Interviews nachvollziehen. Basierend auf den Interviewaussagen konnten die wesentlichen Kernkomponenten des MBSR-Kurses für Jugendliche identifiziert und Empfehlungen hinsichtlich notwendiger Modifikationen formuliert werden, um das MBSR-Kursformat besser an die Bedürfnisse der jugendlichen Zielgruppe anzupassen. Der qualitative Forschungsprozess eignet sich dabei grundsätzlich für die Untersuchung von Achtsamkeit, da die quantitative Messung von Achtsamkeit durch Selbstbeurteilungsinstrumente mit inhaltlichen und methodischen Einschränkungen verbunden ist (Chiesa, 2013; Grossman, 2008; Sauer et al., 2012). Zugleich kann eine Passung zwischen der Achtsamkeitsforschung und dem qualitativem Forschungsprozess festgestellt werden, da die Erhebung und Auswertung von Interviewdaten eine Haltung der Präsenz, Offenheit und Unvoreingenommenheit erfordert, die auch das Zurückstellen und Reflektieren des eigenen Relevanz- und Deutungssystems beinhalten sollte. Aufgrund fehlender psychologischer Theorien und Messinstrumente konnte auch das Phänomen der Muße sowie die Auswirkungen des MBSR-Kurses auf das Erleben von Muße nur durch die Erhebung von Interviews erfasst werden. Zudem gelten leitfadengestützte Interviews bei der Zielgruppe von Jugendlichen als bewährter Forschungszugang (Reinders, 2005).

Tabelle 3: Anwendung des Mixed-Methods-Ansatzes

	Quantitative Methodik	Qualitative Methodik
<b>Fragestellung</b>	Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von MBSR bei Oberstufenschüler/innen im Hinblick auf folgende Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduktion psychischer Belastung</li> <li>- Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen</li> <li>- Kreativität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Verständnis von Achtsamkeit und Muße</li> <li>- Validierung der quantitativen Effekte</li> <li>- subjektives Kurserleben und Erklärungskonstruktionen über Wirkweisen von MBSR aus der Sicht der Oberstufenschüler/innen</li> <li>- Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße</li> </ul>
<b>Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstberichtsmaße</li> <li>- Kreativitätstests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitfadengestützte Einzelinterviews</li> </ul>
<b>Stichprobe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtstichprobe von <math>n = 81</math> aus drei Schülerkohorten (Drop-outs: <math>n = 8</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 23 Interviews mit teilnehmenden Oberstufenschüler/innen</li> <li>- zwei Experteninterviews mit den Kursleiterinnen</li> </ul>
<b>Analysemethode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kovarianzanalyse</li> <li>- Varianzanalyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematische Analyse</li> </ul>

#### 4.1.2 Vorgehen bei der Rekrutierung

Wie bereits im Studiendesign erwähnt wurde, kamen die teilnehmenden Schülerkohorten aus drei Freiburger Gymnasien. Der Kontakt zur ersten Schule, dem St. Ursula Gymnasium Freiburg, ergab sich aus einer früheren Projektkooperation von Prof. Dr. Joachim Bauer. Vor der Rekrutierung des katholischen Mädchengymnasiums wurde das Einverständnis der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg eingeholt, die Träger der katholischen weiterbildenden Schulen in der Erzdiözese Freiburg ist. Mit der Unterstützung des Regierungspräsidiums Freiburg (Abteilung Schule und Bildung) konnten die übrigen zwei allgemeinbildenden Gymnasien, das Wentzinger Gymnasium sowie das Theodor-Heuss-Gymnasium in Freiburg, für die Projektfortsetzung gewonnen werden. Nachdem sich die Schulleitungen aufgeschlossen zeigten, war weiterhin eine überzeugende Präsentation der Projektinhalte und seiner Rationale im gesamten Lehrerkollegium sowie bei allen Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe notwendig. Um einer Stigmatisierung vorzubeugen, wurde allen Schüler/innen der 11. Klasse die Teilnahme am MBSR-Kurs angeboten. Ein Screening hinsichtlich stressbedingter Symptome, vergangener und aktueller psychischer und körperlicher Probleme

und eventueller Behandlungen erfolgte in Form eines Fragebogens, der nur von der MBSR-Lehrerin eingesehen werden konnte.

Die Intervention richtete sich an die Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe, da die Teilnahme am klassischen MBSR-Kurs eine gewisse Reife voraussetzt. In Anbetracht des vorletzten Schuljahres und der anstehenden Abiturprüfungen sollten die Schüler/innen in ihren Ressourcen gestärkt werden. Die 12. Jahrgangsstufe wurde aufgrund der zeitlichen Belastung in der Abiturphase nicht als Zielgruppe anvisiert. In der zweiten Schule erfuhren dennoch einige Schüler/innen der 12. Klasse vom Angebot des MBSR-Kurses und setzten sich mit Engagement für die Möglichkeit einer Kursteilnahme ein. Daher umfasste die Stichprobe der zweiten Schule auch drei Schüler/innen aus der 12. Klasse. Das Anliegen des Projektes wurde an der ersten Schule für die Schüler/innen der 11. Klasse im Rahmen des Deutschunterrichtes vorgestellt, an den anderen zwei Schulen wurden von der jeweiligen Schulleitung Stufenversammlungen organisiert. Die Teilnahme am MBSR-Kurs basierte auf Freiwilligkeit. Allerdings stellte die Anrechnung von sogenannten Arbeitsgemeinschaftsstunden (AG-Stunden) an der zweiten Schule einen zusätzlichen Anreiz für die Kursteilnahme dar. An der dritten Schule war die Möglichkeit der AG-Anrechnung kein starker Anreiz, da mit der Kursteilnahme lediglich die AG-Stunden eines Halbjahres und nicht wie in der zweiten Schule die AG-Stunden eines gesamten Schuljahres abgedeckt worden wären. Die Eltern wurden durch ein Informationsschreiben (siehe Anhang) aufgeklärt und zusätzlich um ihr Einverständnis gebeten. Um sich anzumelden, wurden die nicht volljährigen Schüler/innen gebeten, die Einwilligungserklärung ihrer Eltern abzugeben. Die Zuteilung in Interventions- und Wartegruppe erfolgte an der ersten und dritten Schule zunächst durch zufällige Auslosung. In Abhängigkeit von den individuellen Stundenplänen und zeitlichen Präferenzen mussten aber die Wünsche der Schüler/innen berücksichtigt und die Gruppenzuteilung angepasst werden. In der zweiten Schule notierten die Jugendlichen ihre zeitliche Präferenz bereits auf den Anmeldebögen, sodass am Anfang keine zufällige Gruppenzuteilung vorgenommen werden konnte.

### **4.1.3 Poweranalyse**

Um die notwendige Stichprobengröße zu ermitteln, wurde von einer mittleren Mindesteffektstärke von  $d = 0.5$  ausgegangen, die wiederholt in Meta-Analysen und Übersichtsarbeiten zu achtsamkeitsbasierten Interventionen an klinischen und nicht-klinischen Populationen berichtet wurde (z.B. Baer, 2003; Grossman et al., 2004). Basierend auf dieser mittleren Effektstärke und der festgelegten Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = 0.05$  zeigte die Poweranalyse, dass 48 Kursteilnehmer/innen pro Studienarm (Interventions- und

Wartegruppe) benötigt werden, um eine Teststärke von  $1-\beta = 0.8$  zu erreichen. Das bedeutet, dass ein Unterschied zwischen der Interventions- und Wartegruppe mit einer Wahrscheinlichkeit von 80% entdeckt werden kann, sofern dieser tatsächlich vorhanden ist. Um auf die von der Poweranalyse empfohlene Stichprobengröße von 48 Kursteilnehmer/innen pro Studienarm zu erreichen, sollten an jeder Schule zunächst 32 Schüler/innen für die Studienteilnahme gewonnen werden. Der Interventions- und Wartegruppe sollten dann jeweils 16 Schüler/innen zugeordnet werden. Über alle drei Schulen hinweg würden sich demnach  $3 \times 16 = 48$  Schüler/innen pro Studienarm (Interventions- und Wartegruppe) sowie eine Gesamtstichprobe von 96 Schüler/innen ergeben.

#### **4.1.4 Einschluss von Teilnehmer/innen**

Die angestrebte Stichprobengröße an lediglich drei Schulen zu rekrutieren, erwies sich angesichts der begrenzten Anzahl von Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe an den einzelnen Schulen als sehr ambitioniert. Insgesamt meldeten sich 81 Schüler/innen für die Teilnahme am MBSR-Kurs an. Innerhalb der Interventionsgruppe mussten acht Schüler/innen von der statistischen Datenauswertung ausgeschlossen werden, da sie aus verschiedenen Gründen an weniger als vier Kurssitzungen teilnahmen. Um die Wirksamkeit des MBSR-Kurses zu untersuchen, musste ein Kriterium für eine hinreichende Kursteilnahme definiert werden. Der Cut-Off-Wert für den Einschluss in die statistischen Berechnungen wurde auf eine Teilnahmehäufigkeit von mindestens vier Kurssitzungen festgelegt. Bei den vier Kurssitzungen konnte es sich bei einer Kurssitzung auch um die Anwesenheit am Tag der Achtsamkeit handeln. Dieser Cut-Off-Wert orientierte sich an der Festlegung von Kuyken et al. (2010). Die Autoren betrachteten eine Teilnahme an vier von acht Sitzungen als Minimum für einen Studieneinschluss. Zudem beobachteten sie, dass mehr als 85% der Kursteilnehmer/innen zu allen oder den meisten Kurssitzungen kamen, die Drop-Outs aber häufig bereits nach den ersten Sitzungen zu verzeichnen waren. Abbildung 4 fasst die genaue Stichprobenanzahl pro Schule und die Gründe für die Drop-Outs zusammen.

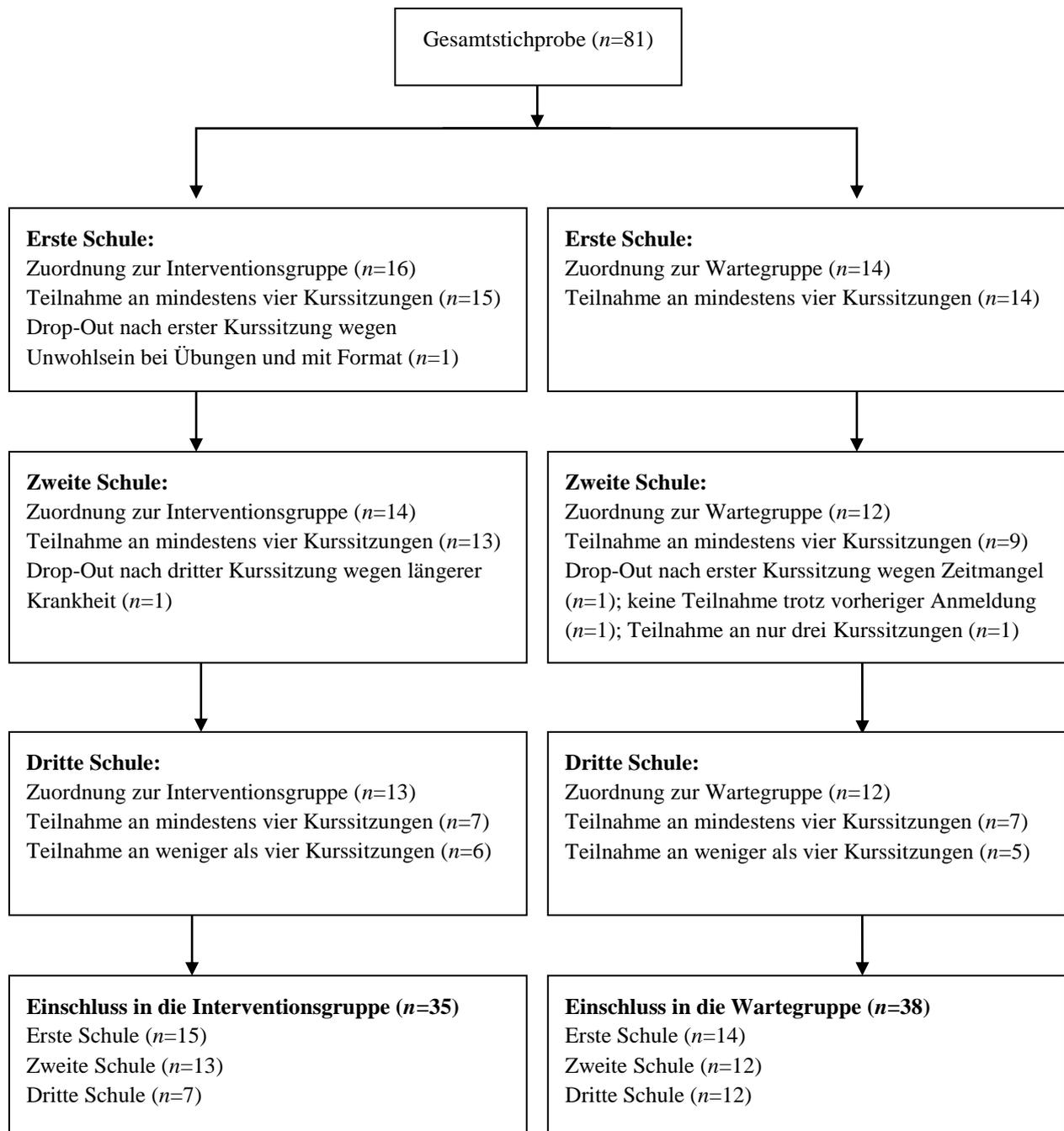


Abbildung 4: Flow-Diagramm hinsichtlich der Stichprobenverteilung sowie Überblick über Drop-Outs

### 4.1.5 Inhalte der Intervention

Die Intervention folgte dem manualisierten und vielfach angebotenen MBSR-Kursformat nach Kabat-Zinn (1982), welches mittlerweile weltweit in den verschiedensten Kontexten angewandt wird. Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe an drei Gymnasien erhielten die Möglichkeit, freiwillig an einem kostenlosen Kurs für *Achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung* (auf Englisch: *Mindfulness-Based Stress Reduction*, abgekürzt *MBSR*) teilzunehmen. Über einen Zeitraum von acht Wochen traf sich die Gruppe einmal wöchentlich zu zweistündigen Kurseinheiten achtsamkeitsbasierter Stressbewältigung sowie einem sechsstündigen Kurstag, dem sogenannten *Tag der Achtsamkeit*. Um die Achtsamkeitspraxis in den schulischen Kontext einzubetten, wurde der MBSR-Kurs bewusst in den Räumlichkeiten der Schulen durchgeführt. Kabat-Zinn (1982) entwickelte das achtwöchige Kursprogramm, welches eine Reihe von Achtsamkeitspraktiken wie Meditation im Sitzen, Gehmeditation und Achtsamkeit beim inneren Durchgehen des Körpers (*Body-Scan*) mit sanften Yoga-Übungen sowie psychoedukativen Inhalten zum Zusammenhang von Stress und Gesundheit kombiniert. Neben diesen formellen Übungen wurden die Kursteilnehmer/innen auch zur informellen Achtsamkeitspraxis angeregt, während sie alltägliche Tätigkeiten verrichten. Die von erfahrenen MBSR-Lehrer/innen angeleiteten Übungen luden die Kursteilnehmer/innen dazu ein, die Haltung der Achtsamkeit zu erlernen und diese im Alltag und in der Kommunikation mit anderen zu praktizieren. Ein anderer wesentlicher Bestandteil war der Erfahrungsaustausch unter den Kursteilnehmer/innen sowie das selbstständige Üben außerhalb der Gruppensitzungen. Zur selbstständigen Vertiefung erhielten die Kursteilnehmer/innen Kursmaterialien inklusive einer CD mit aufgenommenen Übungsanleitungen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die vermittelten Inhalte des MBSR-Programms, wie sie in den Kursmaterialien beider MBSR-Lehrerinnen festgehalten wurden.

#### 4.1.5.1 Modifikationen des MBSR-Manuals

Die größte Abweichung vom klassischen MBSR-Manual bestand darin, dass die Kurssitzungen von 2,5 Stunden auf zwei Stunden verkürzt wurden. Da die wöchentlichen Kurssitzungen außerhalb der Unterrichtszeiten am späten Nachmittag stattfanden, wurde diese Modifikation vorgenommen, um die Aufmerksamkeitsspanne der Jugendlichen nicht überzustrapazieren. Nach der Durchführung der ersten beiden MBSR-Kurse an der ersten Projektschule resultierten die kritischen Rückmeldungen der teilnehmenden Schülerinnen in zwei weiteren Modifikationen. Aufgrund der mangelnden Beliebtheit der sehr langsam und sanft ausgeführten Yogaübungen waren diese an der zweiten und dritten Projektschule kein wesentlicher Bestandteil des Curriculums mehr. Zudem wünschten sich die Jugendlichen den

Tag der Achtsamkeit nicht durchgängig im Schweigen zu verbringen, daher wurden punktuelle Momente zum Erfahrungsaustausch ermöglicht. Weitere Modifikationen am MBSR-Curriculum wurden bewusst nicht intendiert. Ein Hauptproblem der bislang durchgeführten Studien besteht nämlich darin, dass viele Variationen des MBSR/MBCT-Curriculums für die Anwendung mit Kindern und Jugendlichen entwickelt wurden, was die Replikation und Berechnung von Meta-Analysen erschwert (Felver et al., 2015). Durch die Anwendung und Evaluation unterschiedlicher Achtsamkeitsprogramme lassen sich auch die kursspezifischen Mechanismen schwerer herausfinden. Zudem setzten nur wenige Studien Achtsamkeitsprogramme ein, die vorher bereits evaluiert wurden (Felver et al., 2015). Aufgrund dieser Beobachtungen sollte zunächst die Wirksamkeit und Wirkweise des bereits erfolgreich evaluierten MBSR-Programms für die Zielgruppe von älteren Jugendlichen untersucht werden, um dadurch zu erkennen, was zu den unverzichtbaren Kernkomponenten gehört und welche Aspekte einer notwendigen Modifikation unterzogen werden müssen.

### **4.1.5.2 Beruflicher Hintergrund der Kursleiterinnen**

Die Qualität der Kursvermittlung wurde durch das Engagement von zwei zertifizierten MBSR-Lehrerinnen sichergestellt, die aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen die Haltung der Achtsamkeit verkörpern. In der ersten Schule leitete Marianne Schmidt die MBSR-Kurse an. Sie ist auch Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapie und arbeitet als Psychotherapeutin in eigener Praxis. In der zweiten und dritten Schule wurden die Schülerkurse von Susanne Bregulla-Kuhn angeleitet. Sie ist Fachärztin für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie und ebenfalls seit vielen Jahren in eigener Praxis niedergelassen. Beide MBSR-Lehrerinnen waren sich nicht nur aufgrund ihres therapeutischen Hintergrundes der Verantwortung für die Kursteilnehmer/innen bewusst. Durch ihre Zugehörigkeit zum MBSR-MBCT Verband verpflichteten sie sich auch zur Einhaltung von Qualitätskriterien und ethischen Richtlinien. An dieser Stelle sollen nur zwei der acht erarbeiteten Richtlinien<sup>3</sup> hervorgehoben werden: So soll der Aspekt *Achtung vor dem Inhalt der Programme* gewährleisten, dass die MBSR- und MBCT-Kurse nach den vorgesehenen Curricula vermittelt werden. Zur Qualitätssicherung wurde weiterhin die Notwendigkeit des *kontinuierlichen Lernens und Übens* in den Richtlinien festgehalten. Die MBSR- und MBCT-Lehrenden erklärten sich somit zur Aufrechterhaltung und Vertiefung ihrer eigenen Achtsamkeitspraxis bereit, was die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen sowie Super- und/oder Intervision einschließt.

---

<sup>3</sup> Die Qualitätskriterien und ethischen Richtlinien des MBSR-MBCT Verbandes können unter folgendem Link eingesehen werden: <https://www.mbsr-verband.de/verband/qualitaet-und-ethik.html>

Tabelle 4: Themen der einzelnen Kurssitzungen

	Kursübersicht in der ersten Schule	Kursübersicht in der zweiten und dritten Schule
Woche 1	Einführung Rosinenübung Body-Scan	Einführung Rosinenübung Body-Scan
Woche 2	Grundhaltung: Geduld Atemmeditation Body Scan	„Wie wir die Welt wahrnehmen“ Atemmeditation Body Scan
Woche 3	Grundhaltung: Anfängergeist Formelle und informelle Übungen Yoga-Übungen Psychoedukation über Stress	„Im Körper beheimatet sein“ Sinneswahrnehmungen Aktiver Body-Scan Gehmeditation
Woche 4	Grundhaltung: Vertrauen Achtsamkeit im schulischen Alltag Atemmeditation/ Präsenz	„Achtsamkeit im Umgang mit Stress“ Psychoedukation über Stress Achtsamkeit im schulischen Alltag
Woche 5	Grundhaltung: Nicht-Streben Gedanken und Gefühle annehmen Umgang mit Schwierigem	„Achtsamkeit gegenüber stressverschärfenden Gedanken“ Psychoedukation und Text- und Gruppenarbeit über Akzeptanz
Woche 6	Grundhaltung: Akzeptanz Reflexion über schwierige Situationen und Selbstfürsorge	„Gefühle willkommen heißen“ Sitzmeditation Gedanken und Gefühle beobachten
Woche 7	Grundhaltung: Loslassen Achtsamkeit in der Kommunikation Rollenspiel	Achtsame Kommunikation Reflexion über Kommunikationsstile Ich-Botschaften
Woche 8	Grundhaltung: Entschlossenheit Rückblick und Ausblick	„Für sich Sorge tragen“ Rückblick und Ausblick

### 4.1.6 Muße-Unterrichtseinheiten an den Schulen

Um die Verbindung zwischen dem Achtsamkeitskonzept und dem Kontext der Muße, insbesondere dessen gesellschaftlicher Relevanz, für die Schüler/innen herzustellen, wurden zusätzlich zum MBSR-Kurs drei 90-minütige Unterrichtseinheiten in Kooperation mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der philosophischen Teilprojekte des Sonderforschungsbereiches gestaltet. Die ergänzenden Unterrichtseinheiten fanden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des achtwöchigen Kurses statt. Als Auftaktveranstaltung hörte der gesamte 11. Jahrgang der ersten und zweiten Schule einen einführenden Vortrag zur Muße vom Freiburger Philosoph Günter Figal. An der dritten Schule musste der Vortrag aus zeitlichen und organisatorischen Gründen ausfallen. Die Gestaltung der Unterrichtseinheiten unterschied sich zwischen den Schulen zudem darin, dass die anderen zwei Unterrichtseinheiten in der ersten Schule von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des Sonderforschungsbereiches (Anna Keiling, Tobias Keiling und Jochen Gimmel) geleitet wurden. In der zweiten und dritten Schule erklärten sich die Deutsch- und Ethiklehrer/innen der 11. Jahrgangsstufe bereit, im Rahmen ihrer Unterrichtsstunden Texte von Aristoteles, Meister Eckhart und Martin Heidegger mit den Schüler/innen zu bearbeiten. Als Anregung für die Unterrichtsgestaltung stellten die oben genannten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des Sonderforschungsbereiches Originaltexte von Aristoteles, Meister Eckhart und Martin Heidegger zusammen und versahen diese mit konkreten Aufgabenstellungen (siehe Anhang). Die Beschäftigung mit dem Thema Muße und mit angrenzenden Phänomenen wie der Arbeit oder der Gelassenheit sollte die Schüler/innen vor allem erst einmal mit den Konzepten vertraut machen und sie dazu anregen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, aber vor allem auch nach Spannungsverhältnissen und Widersprüchen zu fragen. Diese Fragen sollten gesammelt und als Diskussionsanregungen genutzt werden, um die in der dritten Unterrichtseinheit organisierte Podiumsdiskussion zu befruchten. In dieser abschließenden Veranstaltung saßen die Teilprojektleiter (Günter Figal, Joachim Bauer, Stefan Schmidt) und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des Sonderforschungsbereiches (Anna Keiling, Jochen Gimmel) mit freiwilligen Schüler/innen im Podium und diskutierten vor und mit der versammelten 11. Jahrgangsstufe sowie den anwesenden Lehrer/innen offene Fragen oder andere Erkenntnisse aus den anderen Unterrichtseinheiten. Die Podiumsdiskussion erlaubte es den Schüler/innen, die am MBSR-Kurs teilnahmen, Verknüpfungen zwischen den theoretischen Überlegungen zur Muße und ihren eigenen Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis herzustellen.

#### 4.1.7 Erfassung von zentralen Implementationsaspekten

Obwohl der Erfolg der Implementation einen wesentlichen Einfluss auf die Auswirkungen von Programmen und Interventionen nehmen kann (Durlak & DuPre, 2008), wurden zentrale Aspekte der Implementation von achtsamkeitsbasierten Interventionen in schulischen Kontexten bislang wenig systematisch untersucht (Feagans Gould, Dariotis, Greenberg & Mendelson, 2016). Hinsichtlich der Implementierung stellt sich die Frage, inwieweit die geplanten Programm- oder Interventionsinhalte in die Praxis umgesetzt werden konnten. Der Einfluss von Implementationsschwierigkeiten sollte nicht unterschätzt werden, da sie sich auf die Validität der Untersuchungsergebnisse auswirken können (Durlak, 1998). In der vorliegenden Arbeit wurden nach den Empfehlungen von Feagans Gould et al. (2016, S.8) vier Einflussgrößen bei der Implementation der MBSR-Kurse erfasst. Die Definitionen dieser vier zentralen Implementationsaspekte – Adhärenz, Dosis, Qualität und Ansprechbarkeit der Teilnehmer/innen – lauten:

1. „adherence – the extent to which the core components were implemented as designed;
2. dosage – the amount of the intervention received by participants;
3. quality – the extent to which an instructor delivered program content as intended and
4. responsiveness – the extent to which participants were engaged in the program“.

Die Adhärenz, das bedeutet das Ausmaß, inwieweit das theoretisch geplante Programm in die Praxis umgesetzt werden konnte, wurde durch die Anwendung des MBSR-Manuals sowie durch den regelmäßigen Austausch zwischen den MBSR-Lehrer/innen, der Schule und dem Forschungsteam sichergestellt. Schwierigkeiten bei der Implementation (z.B. Notwendigkeit des Raumwechsels, Herrichtung des Raums, Bereitstellung von Matten und Sitzkissen, überlappende Schulveranstaltungen, Abwesenheit von Kursteilnehmenden usw.) konnten durch Telefonate, E-Mail-Korrespondenz sowie die häufige Anwesenheit in der Schule schnell beseitigt werden. Zudem ging aus den Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen und den beiden Kursleiterinnen hervor, dass die vermittelten Kursinhalte mit den wesentlichen MBSR-Komponenten übereinstimmten. Auch die psychometrische Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit kann als Manipulationscheck und Indiz für das Ausmaß der verinnerlichten Kursinhalte betrachtet werden. Wie den quantitativen und qualitativen Ergebnissen entnommen werden kann, erhöhte sich die selbstberichtete Achtsamkeit signifikant nach dem MBSR-Kurs, was sich auch in der qualitativen Untersuchung der Wirkmechanismen widerspiegelte. Eine systematische Überprüfung der Adhärenz anhand von Audio- oder Videoaufnahmen war nicht vorgesehen. Der Implementationsaspekt der Dosis bezieht sich auf die Teilnahme- und Übungshäufigkeit. Während die Kursleiter/innen die

Teilnahmehäufigkeit mithilfe einer Anwesenheitsliste dokumentierten, wurden die Jugendlichen in den Interviews danach gefragt, wie häufig sie die Achtsamkeitsübungen außerhalb des MBSR-Kurses praktizierten. Die Qualität der Kursvermittlung wurde durch das Engagement von zertifizierten MBSR-Kursleiter/innen mit jahrelanger Erfahrung gewährleistet. Der letzte Aspekt hinsichtlich der Responsivität der Kursteilnehmer/innen wurde erfasst, indem das qualitative Datenmaterial dahingehend analysiert wurde, inwieweit sich die teilnehmenden Jugendlichen auf den MBSR-Kurs einlassen konnten und welche Aspekte dabei eine Rolle spielten.

### **4.2 Quantitative Methodik**

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der quantitativen Daten dokumentiert. Das Kapitel umfasst die Auswahl der verwendeten Messinstrumente, die Durchführung der Datenerhebung in den Schulen, die Analyse und Behandlung fehlender Werte sowie die einzelnen Schritte der statistischen Analyse.

#### **4.2.1 Erhebungssituation und Messinstrumente**

Die Datenerhebung erfolgte an allen Schulen im Gruppensetting, wobei das Ausfüllen der Testbatterie im Durchschnitt eine Schulstunde (45 Minuten) in Anspruch nahm. Neben mir nahmen auch meine Projektkollegin Sarah Gouda und unsere studentischen Mitarbeiter/innen die Rolle der Testleiter/innen ein. An der ersten Schule wurden nur die Daten der teilnehmenden Schülerinnen erhoben. Außerhalb der Unterrichtszeit wurden die Schülerinnen zu einem Datenerhebungstermin in den Räumlichkeiten der Schule eingeladen. Aus organisatorischen Gründen sowie zur zeitlichen Entlastung der teilnehmenden Schüler/innen kam es im Unterschied zur ersten Schule bei der zweiten und dritten Schule zu einer Vollerhebung der gesamten 11. Jahrgangsstufe innerhalb einer Unterrichtsstunde. Im Informationsschreiben an die Eltern sowie zu Beginn der Datenerhebung wurde betont, dass die im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen Daten in anonymisierter Form nicht an Dritte weitergegeben sondern lediglich für Forschungszwecke verwendet werden.

Da die vorliegende Studie eine nicht-klinische Schülerpopulation involvierte und im Bereich der Prävention verortet werden kann, wurden Instrumente ausgesondert, die ausschließlich für die Anwendung im klinischen Kontext konstruiert wurden und nach psychopathologischen Symptomen fragen. Stattdessen wurden standardisierte Fragebögen und Testverfahren zur Erhebung von unterschiedlichen psychologischen Variablen ausgesucht, die für die Zielgruppe von älteren Adoleszenten im Hinblick auf die motivationale und affektive Bewältigung von schulischen Anforderungen bedeutsam sind und

Anknüpfungen zum Konzept der Muße ermöglichen. Die Messinstrumente wurden nach ihrer Eignung für den schulischen und nicht-klinischen Kontext, die Altersgruppe sowie hinsichtlich ihrer Sensitivität geprüft. Vor den eigentlichen Datenerhebungen musste sich die zusammengestellte Testbatterie einem Probedurchgang unterziehen. Zu diesem Zweck wurden vier Jugendliche im Bekanntenkreis gebeten, die Selbstberichtsmaße auszufüllen sowie die Kreativitätstests zu bearbeiten. Die Jugendlichen bestätigten, dass sich die Anwendung der zusammengestellten Testbatterie für ihre Zielgruppe eignet.

#### **4.2.2 Selbstberichtsmaße**

Im Folgenden werden alle verwendeten Messinstrumente einschließlich ihrer psychometrischen Gütekriterien beschrieben. Die komplette Testbatterie befindet sich im Anhang.

##### **4.2.2.1 Selbstberichtete Achtsamkeit**

Die Kurzversion des *Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit* (FFA; Walach et al., 2006) wurde verwendet, um anhand von 14 Items die Zwei-Faktoren-Struktur des Achtsamkeitskonstruktes zu erfassen. Diese zwei Faktoren umfassen die Kernkomponenten der *Präsenz* und der *Akzeptanz*. Für die psychometrisch robuste Kurzform wurde ein Cronbachs Alpha von 0.87 berichtet. Für die Konstruktvalidität sprechen erwartungsgemäße Korrelationen mit anderen Skalen. Während der Fragebogen positiv mit verwandten Konstrukten wie privater Selbstaufmerksamkeit ( $r = .29$ ) und Selbsterkenntnis ( $r = .55$ ) korrelierte, ergaben sich negative Korrelation bei Einbezug von Skalen zur Erfassung von Dissoziation ( $r = -.29$ ) und psychischer Belastung ( $r = -.40$ ). Leider liegt keine Validierung der Skala für die Zielgruppe von Jugendlichen vor.

##### **4.2.2.2 Subjektives Stresserleben**

Das subjektive Stresserleben wurde durch die deutsche Version des *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ; Fliege, Rose, Arck, Levenstein & Klapp, 2001) erfasst, welches aus der englischen Version von Levenstein et al. (1993) hervorging. Die 20 Items dieser Skala lassen sich in vier Faktoren (*Sorgen, Anspannung, Freude und Anforderungen*) mit je fünf Items überführen. Fliege et al. (2001) berichten von internen Konsistenzen zwischen Cronbachs Alpha = .80 und .86. Hinsichtlich der Konstruktvalidität konnten die Autoren nachweisen, dass ein hohes Ausmaß an Stresserleben mit Einbußen der subjektiven Lebensqualität einhergeht ( $r = -.57$ ). Ebenso ergab sich erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang zwischen dem subjektiven Stresserleben und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung

( $r = -.61$ ). Leider konnte für diese Skala keine Validierungsstudie mit Jugendlichen gefunden werden.

### 4.2.2.3 Ausprägungen von Angst und Depression

Um Ausprägungen von ängstlicher und depressiver Symptomatik zu messen, wurde die deutsche Version der *Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS; Hermann-Lingen, Buss & Snaith, 2005) verwendet. Die Skala gliedert sich in zwei Subskalen, die zu jeweils 7 Items auch leichtere Ausprägungen von Angst und Depression erfassen. Für beide Subskalen liegen das Cronbachs Alpha, die Split-Half-Reliabilitäten sowie die Retestreliabilität nach zwei Wochen bei .80. Das Instrument diskriminiert zwischen gesunden, körperlich und psychisch erkrankten Personengruppen, was als ein Hinweis für die Konstruktvalidität gewertet wird. Indikatoren der Validität und Reliabilität dieses Screeninginstruments können unter anderem bei Bjelland, Dahl, Haug und Neckelmann (2002), Jörngården, Wettergen und Essen (2006) sowie White, Leach, Sims, Atkinson und Cottrell (1999) für die Zielgruppe von Jugendlichen nachgelesen werden.

### 4.2.2.4 Prüfungsangst

Die *Skala zur Erfassung der Prüfungsangst* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) umfasst 10 Items, die zwei Komponenten beleuchtet. Während die Komponente der *Aufgeregtheit* (5 Items) nach emotionalen und physiologischen Zuständen der Prüfungsangst fragt, umfasst die Komponente der *Besorgnis* (5 Items) kognitive Aspekte der Prüfungsangst. Die internen Konsistenzen der beiden Subskalen liegen zwischen  $\alpha = .77$  und .82. Die psychometrischen Eigenschaften für die Zielgruppe von Jugendlichen wurden in der Skalendokumentation des Schulprojektes *Selbstwirksame Schule* berichtet (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Zur Komprimierung der Testbatterie wurde in der zweiten und dritten Schule auf den Einsatz der Skala verzichtet.

### 4.2.2.5 Selbstregulation

Die *Skala zur Selbstregulation* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) misst anhand von 10 Items die Fähigkeit, zielgerichtete Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Ablenkungen oder Schwierigkeiten die Motivation und Aufmerksamkeit beeinflussen. Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Doña, Kuusinen und Schwarzer (2004) ermittelten über verschiedene Stichproben aus unterschiedlichen Ländern ein Konsistenzkoeffizient von Cronbachs Alpha = .76. Erwartungsgemäß korrelierte die Selbstregulationsfähigkeit positiv mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $r = .41$ ), jedoch negativ mit Depression ( $r = -.25$ ) und negativen Affekten ( $r = -.22$ ). Die psychometrischen Eigenschaften für die Zielgruppe von

Jugendlichen wurden in der Skalendokumentation des Schulprojektes *Selbstwirksame Schule* berichtet (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

#### 4.2.2.6 Emotionale Kompetenzen

Die *Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen* (SEK-27; Berking & Znoj, 2008) fragt nach dem Umgang mit problematischen Gefühlen. Die 27 Items lassen sich in die folgenden neun Subskalen aufteilen: *Aufmerksamkeit*, *Klarheit*, *Körperwahrnehmung*, *Verstehen*, *Akzeptanz*, *Resilienz*, *Selbstunterstützung*, *Konfrontationsbereitschaft* und *Regulation*. Die interne Konsistenz der Subskalen ( $\alpha = .68 - .81$ ;  $\alpha = .90$  für die Gesamtskala) sowie die Retestreliaibilität nach zwei Wochen ( $rtt = .48-.74$ ;  $rtt = .75$  für die Gesamtskala) erwiesen sich als zufriedenstellend. Die Konstruktvalidität konnte unter anderem durch erwartungsgemäße Korrelationen mit Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung ( $r = .57$ ), des Selbstwertes ( $r = .53$ ), der Lebenszufriedenheit ( $r = .62$ ), der Depression ( $r = -.47$ ) und Ängstlichkeit ( $r = -.44$ ) belegt werden. Leider konnte für diese Skala keine Validierungsstudie mit Jugendlichen gefunden werden.

#### 4.2.2.7 Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Skala zur Erfassung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) mit 10 Items dient der Selbsteinschätzung von eigenen Kompetenzen, die sich auf die Bewältigung von schwierigen Situationen beziehen. Zur Komprimierung der Testbatterie wurde in der zweiten und dritten Schule die Kurzsкала ASKU (Beierlein, Kemper, Kovaleva & Rammstedt, 2013) angewandt, um die allgemeine Selbstwirksamkeit mit nur drei Items zu messen. Die Kurzsкала erreichte Reliabilitätswerte zwischen .81 und .86. Erwartungsgemäß ergab sich eine positive Korrelation zwischen der Kurzsкала und der 10-Item Skala ( $r = .75$ ). Die allgemeine Selbstwirksamkeit korrelierte auch positiv mit der internalen Kontrollüberzeugung ( $r = .73$ ), jedoch negativ mit externalen Kontrollüberzeugungen ( $r = -.37$ ).

Da die Selbstwirksamkeitserwartungen für verschiedene Bereiche unterschiedlich ausgeprägt sein können, wurde mit Blick auf den schulischen Kontext zusätzlich die Skala zur Erfassung der *schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* erhoben. Diese Skala erfasst die „Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 15). Die interne Konsistenz der Skala lag bei Cronbachs Alpha = .70 und .73. Erwartungsgemäße Korrelationen mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung oder dem subjektiven Stresserleben sprechen für die Konstruktvalidität der Skala. Die psychometrischen Eigenschaften für die Zielgruppe von

Jugendlichen wurden in der Skalendokumentation des Schulprojektes *Selbstwirksame Schule* berichtet (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

### 4.2.2.8 Interpersonale Probleme

Die deutsche Kurzversion des *Inventars zur Erfassung interpersonaler Probleme* (IIP-D; Horowitz, Strauß & Kordy, 2000) wurde eingesetzt, um Schwierigkeiten zu erfassen, die im Umgang mit anderen bestehen. Die 64 Items fragen nach interpersonalen Verhaltensweisen, die der Person schwer fallen oder die sie im Übermaß zeigt. Das Inventar setzt sich aus folgenden acht Subskalen zusammen: zu *autokratisch/dominant*, zu *streitsüchtig/konkurrierend*, zu *abweisend/kalt*, zu *introvertiert/ sozial vermeidend*, zu *selbstunsicher/unterwürfig*, zu *ausnutzbar/nachgiebig*, zu *fürsorglich/freundlich* und zu *expressiv/aufdringlich*. Die Konsistenzkoeffizienten streuen zwischen Cronbachs Alpha = .36 und .64. Die Retestreliaabilitäten erreichen Werte zwischen  $r = .81$  und  $r = .91$ . Eine Reihe von Validierungsstudien zeigte Zusammenhänge zwischen der interpersonalen Problematik mit anderen Konstrukten (z.B. Einsamkeit, Selbstsicherheit). Im Manual liegen Normwerte für Personen ab dem 18. Lebensjahr vor.

### 4.2.2.9 Offenheit für Erfahrungen

Die deutsche Version der *Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars* (NEO-FFI; Borkenau & Ostendorf, 1993) wurde in die Testbatterie aufgenommen, um anhand von 12 Items nach Persönlichkeitsfacetten wie Neugier, Kreativität und die Bereitschaft, sich auf neue und ungewöhnliche Erfahrungen einzulassen, zu fragen. Einige Items erfassen auch die Wertschätzung für die Unabhängigkeit von Entscheidungen sowie das Interesse an vielfältigen kulturellen Praktiken und äußeren Ereignissen. Die interne Konsistenz der Offenheitsskala liegt bei  $\alpha = .75$ . Bei einer wiederholten Messung nach ca. zwei Jahren ergab sich eine stabile Retestreliaabilität ( $r = .76$ ). Die Konstruktvalidierung erfolgte durch Korrelationen zwischen dem Persönlichkeitsinventar und Selbsteinschätzungen auf Adjektivskalen ( $r = .54$ ). Die Autoren untersuchten nicht nur Selbstberichte, sondern baten auch Bekannte der Probanden eine Fremdberichtsversion des NEO-FFI auszufüllen. Für die Offenheitsskala ergab sich eine Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdbericht von  $r = .57$ . Im Manual ist der schulische Kontext als Anwendungsbereich aufgeführt. Zudem liegen Normwerte für Personen im Alter von 16-20 Jahren vor.

#### 4.2.2.10 Engagement

Die deutsche Version der *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002) wurde in die Testbatterie aufgenommen, um anhand von 16 Items positive Zustände beim Lernen zu erfassen, die die Autoren auf den drei Dimensionen *Elan*, *Hingabe* und *Vertiefung* beschreiben. Es wurden Konsistenzkoeffizienten von Cronbachs Alpha = .78 gefunden. Erwartungsgemäß ergaben sich negative Korrelationen bei der psychometrischen Erfassung von Engagement und Burnout. Die Skala wurde auch im schulischen Kontext erprobt (Cadime, Lima, Marques Pinto & Ribeiro, 2016). Zur Komprimierung der Testbatterie wurde die Skala nur in der ersten Schule und nicht mehr in der zweiten und dritten Schule erhoben.

#### 4.2.2.11 Erfassung der Kursmotivation und Kurserwartungen

In der zweiten und dritten Schule wurden die teilnehmenden Jugendlichen zum Baseline-Messzeitpunkt (T1) gebeten, ihre Motivation und Erwartungen hinsichtlich ihrer Teilnahme am MBSR-Kurs auf einer visuellen Analogskala von 0 bis 10 einzuschätzen. Bei den visuellen Analogskalen handelt es sich um eine 10 cm lange Linie, deren Endpunkte extreme Ausprägungen darstellten. Bei der Frage „Wie hoch ist Ihre Motivation, beim Achtsamkeitskurs mitzumachen?“ sollte die subjektive Einschätzung zwischen den Ausprägungen „Ich bin überhaupt nicht motiviert (0)“ und „Ich bin extrem motiviert (10)“ durch ein Kreuz an der entsprechenden Stelle auf der Linie markiert werden. Die Endpunkte der Frage „Wie hoch sind Ihre Erwartungen, dass Ihnen der Achtsamkeitskurs etwas bringen wird?“ waren mit den Formulierungen „Ich denke, dass der Kurs mir sehr wenig bringen wird“ und „Ich denke, dass der Kurs mir sehr viel bringen wird“ versehen. Der angegebene Skalenwert von 0 bis 10 wurde dann durch Ausmessen der 10cm langen Linie ermittelt. Anhand eines offenen Frageformats („Was erwarten Sie sich vom Achtsamkeitskurs?“) wurden die teilnehmenden Jugendlichen abschließend gebeten, ihre Kurserwartungen aufzuschreiben.

#### 4.2.3 Kreativitätstests

Neben den Selbstberichtsmaßen kamen zwei Testverfahren zum Einsatz, die verschiedene Kreativitätsmerkmale erfassen sollten. Wie andere psychologische Konstrukte entzieht sich Kreativität häufig einer direkten Beobachtung und muss daher aus beobachtbaren Sachverhalten (z.B. beim Lösen von Testaufgaben) hergeleitet werden. In der vorliegenden Arbeit wurde die Messung von kreativen Merkmalen anhand des *Tests für schöpferisches*

*Denken – Zeichnerisch* (TSD-Z; Urban & Jellen, 1995) sowie anhand des *verbalen Kreativitätstests* (VKT; Schoppe, 1975) vorgenommen.

### 4.2.3.1 Tests für schöpferisches Denken

In der ersten Schule wurde lediglich der *Test für schöpferisches Denken – Zeichnerisch* (TSD-Z; Urban & Jellen, 1995) eingesetzt. Der Vorteil des Testverfahrens besteht darin, dass Kreativität zeichnerisch und somit unabhängig von sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten erfasst wird. Der TSD-Z liegt in zwei parallelen Testformen A und B vor, wobei die Parallelform durch eine 180° Drehung der Testvorlage entstand. In dieser Studie kam die Testform A zu T1 und T3 zum Einsatz, während die Testform B zu T2 verwendet wurde. Zu jedem Messzeitpunkt erhielten die Schüler/innen die Aufgabe, eine unvollständige Zeichnung mit sechs figuralen Fragmenten frei nach eigenen Vorstellungen zu ergänzen und zu vervollständigen. Einleitend trugen die Testleiter/innen folgende Instruktion laut vor:

*„Vor dir siehst du eine angefangene Zeichnung. Der Zeichner hat aufgehört, bevor er wusste, was daraus werden würde. Du sollst jetzt einfach weiterzeichnen! Du kannst so zeichnen, wie du willst! Du kannst also nichts falsch machen; alles ist richtig.“*

Die Auswertung erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiter/innen, die blind für die Gruppenzuordnung waren und Punkte für die entstandenen Zeichnungen vergaben. Das Auswertungsverfahren erforderte eine Punktevergabe in 14 ausführlich definierten Evaluationskriterien. Zu diesen zählten unter anderem die Weiterführung der vorgegebenen Fragmente, die Ergänzungen durch neue Elemente oder die unkonventionelle Gestaltung, die nicht auf stereotype Figuren zurückgreift (z.B. Haus, Sonne, Blume), sondern die auch eine Bereitschaft erkennen lässt, zeichnerische sowie thematische Grenzen (z.B. den vorgegebenen Rahmen der Zeichnung) zu überschreiten. Die Rater/innen summierten alle Punkte aus den 14 Kategorien, verglichen ihre Bewertungen, prüften nochmals das Einhalten der Evaluationskriterien und einigten sich auf eine Punktzahl. Die Interraterreliabilität für beide Testformen A und B in der vorliegenden Studie kann mit .93 bis .97 als hoch eingeschätzt werden (Böhme, 2015). Auch Urban und Jellen (1995) berichten von hohen Interraterreliabilitäten zwischen  $r = .89$  und  $.97$ . Die Korrelation zwischen der Testform A und B bewegt sich zwischen  $.63$  und  $.75$ , während die Retestrelabilität zwischen  $r = .38$  und  $.87$  variieren. Studien zur Untersuchung der Validität finden sich bei Dollinger, Urban und James (2004), die positive Korrelationen zwischen dem TSD-Z und zwei anderen Kreativitätsmaßen ( $r = .29$  und  $.21$ ) sowie der Offenheitsskala ( $r = .29$ ) aufzeigen. Da es allerdings an vergleichbaren Kreativitätstests fehlt, ist die Überprüfung der konvergenten

Validität mit Schwierigkeiten verbunden. Erwartungsgemäß stützen allerdings die Nullkorrelationen zwischen dem TSD-Z und dem Intelligenztest IST 70 (Amthauer, 1973) die diskriminante Validitätsannahme (Urban, 2004). Im Manual existieren Normwerte für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 4 und 16 Jahren, die sogar nach Schularten aufgeteilt sind.

#### 4.2.3.2 Verbaler Kreativitätstest

In der zweiten und dritten Schule wurde zusätzlich zum TSD-Z der Subtest *Ungewöhnliche Verwendungsarten* aus dem *Verbalen Kreativitätstest* (VKT; Schoppe, 1975) eingesetzt, um neben dem zeichnerischen Zugang auch verbal-produktive Kreativitätsmerkmale sowie divergentes Denken zu erfassen. Bei diesem VKT-Subtest bestand die Aufgabe darin, innerhalb von vier Minuten möglichst viele ungewöhnliche Verwendungsarten für zwei vorgegebene Alltagsgegenstände aufzulisten. Zu T1 handelte es sich um die Items Konservendose und Schnur, zu T2 um die Items Ziegelstein und Schere. Zu T3 mussten zwei Items (Zeitung und Schuh) aus Guilfords *Alternate Uses Task* (Guilford, Christensen, Merrifield & Wilson, 1978) verwendet werden, da im VKT lediglich zwei Parallelformen zur Verfügung stehen. Einleitend trugen die Testleiter/innen folgende Instruktion laut vor:

*„Zu einem alltäglichen Gegenstand, der Ihnen genannt wird, sollen Sie sich möglichst viele ungewöhnliche Verwendungsarten einfallen lassen.“*

**Falsch:** *Schreiben Sie nicht auf, was man normalerweise damit tut. Notieren Sie auch nicht, was ein praktischer Mensch damit alles anfangen würde. Solche Antworten werden nicht bewertet.*

**Richtig:** *Denken Sie vielmehr an ganz neue, ungewöhnliche, originelle Verwendungsarten, die zumindest im Prinzip möglich sein müssen. Sie sollen dabei keine Hemmungen haben und alle Einfälle aufschreiben.*

*Verzichten Sie auf Begründungen und umständliche Erklärungen. Schreiben Sie Ihre Einfälle im Telegrammstil einzeilig untereinander auf.“*

Anhand der Auswertungsregeln beurteilten geschulte Projektmitarbeiter/innen, die blind für die Gruppenzuordnung waren, die generierten Antworten. Punkte gab es lediglich für ungewöhnliche Verwendungsarten. Antworten, die auf die üblichen Funktionen des Alltagsgegenstandes verwiesen, die sich wiederholten und die prinzipiell nicht realisierbar waren, wurden nicht bepunktet. Die Rater/innen summierten die Punkte aus den beiden Items, verglichen ihre Bewertungen, prüften nochmals das Einhalten der Evaluationskriterien und

einigten sich auf eine Punktzahl. In der vorliegenden Untersuchung lag die Interraterreliabilität für alle sechs Items mit .90 bis .97 im sehr guten Bereich (Böhme, 2015). Schoppe (1975) führt im Testmanual Studien zur Reliabilität und Validität auf. Die Interkorrelation der zwei Parallelförmigen bewegt sich zwischen  $r = .70$  und  $.90$ . Die Anwendung der Parallelförmigen im Retest führte zu Retestreliabilitäten von  $r = .68$  bis  $.84$ . Mittlere Korrelationen mit dem Intelligenztest IST-70 ( $r = .32$ ) oder der Leistungsmotivation ( $r = .32$ ) weisen darauf hin, dass intellektuelle Aspekte eine Rolle bei der Erfassung der verbalen Kreativität spielen können. Auch für den VKT-Subtest liegen Normwerte ab 14 Jahren für mehrere Bildungsgruppen/Schultypen vor.

Tabelle 5 und 6 umfasst eine Übersicht über alle Kreativitäts- und Selbstberichtsmaße, die in den jeweiligen Schülerkohorten zum Einsatz kam.

**Tabelle 5: Übersicht über die verwendeten Kreativitätsmaße und Testverfahren**

<b>Erfassungsbereich</b>	<b>Skala</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 3</b>
Offenheit für Erfahrungen	Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (NEO-FFI)	x	X	X
Zeichnerisch erfasste Kreativität	Test für schöpferisches Denken (TSD-Z)	x	X	X
Verbal erfasste Kreativität	Verbaler Kreativitätstest		X	x

Tabelle 6: Übersicht über die verwendeten Selbstberichtsmaße

Erfassungsbereich	Skala	Schule 1	Schule 2	Schule 3
<b>Manipulationscheck</b>				
Selbstberichtete Achtsamkeit	Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit (FFA)	x	x	X
<b>Psychische Belastung</b>				
Subjektives Stresserleben	Deutsche Version des Perceived Stress Questionnaire (PSQ)	x	x	X
Angst und Depression	Deutsche Version des Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)	x	x	X
Prüfungsangst	Skala zur Erfassung der Prüfungsangst	x		
<b>Sozial-emotionale Kompetenzen</b>				
Selbstregulation	Skala zur Selbstregulation (SRS)	x	x	X
Emotionsregulation	Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27)	x	x	x
Selbstwirksamkeitserwartungen	Skala zur Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-S)	x	x	x
	Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-A) <sup>4</sup>	x		
	Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU)		x	x
Interpersonale Probleme	Deutsche Kurzversion des Inventars zur Erfassung interpersonaler Probleme (IIP-D)	x	x	x
Engagement	Deutsche Version der Utrecht Work Engagement Scale (UWES)	x		

<sup>4</sup> Die Daten der 4-stufigen Likert-Skala SWE-A wurden transformiert, sodass sie mit der 5-stufigen Likert-Skala ASKU kompatibel sind und zu einer Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit zusammengefasst werden konnten. Dabei wurde die Formel  $(4/3) * x - (1/3)$  verwendet, wobei x einen Wert von 1 bis 4 annehmen kann und für den jeweiligen Itemwert von SWE-A steht.

### 4.2.4 Statistische Datenauswertung

Die statistische Auswertung der standardisierten Selbstbeurteilungsinstrumente und Kreativitätstests zur Überprüfung der quantitativen Fragestellungen erfolgte mit Hilfe des Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Version 21.0 für Windows).

#### 4.2.4.1 Statistische Überprüfung der Interventionseffekte

Nach der Vorgehensweise des Allgemeinen Linearen Modells (ALM) wurde mithilfe von Kovarianzanalysen (ANCOVA) untersucht, ob sich die Mittelwerte der abhängigen Variablen zwischen der Interventions- und Wartegruppe signifikant voneinander unterscheiden. Zur Kontrolle des zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Baseline-Wertes wurde diese mögliche Störvariable als Kovariate in die Analysen aufgenommen.

#### 4.2.4.2 Statistische Überprüfung der Follow-up-Effekte

Einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA) wurden angewendet, um in der Interventionsgruppe die Wirksamkeit des MBSR-Kurses auf ihre Nachhaltigkeit nach einem Follow-up Zeitraum von ca. vier Monaten zu überprüfen. Angesichts des dreistufigen Messwiederholungsfaktors (T1 Baseline-Erhebung, T2 Erhebung nach der Intervention, T3 Follow-up-Erhebung) wurden zur Behebung des kumulierten  $\alpha$ -Fehlers bei multiplen Signifikanztestungen Bonferroni-Holm-Korrekturen (Holm, 1979) vorgenommen und die korrigierten  $p$ -Werte angegeben. Für alle statistischen Tests wird der Fehler erster Art konventionell auf ein Niveau von  $\alpha = 0.05$  festgelegt.

#### 4.2.4.3 Explorative MANCOVA

In Form von explorativen Analysen wurden im Anschluss an die Kovarianzanalysen (ANCOVAS) multivariate einfaktorielle Kovarianzanalysen durchgeführt, wobei die Messwerte wiederum vom Einfluss der jeweiligen Baseline-Werte bereinigt wurden. Der Vorteil von MANCOVAS im Vergleich zu ANCOVAS besteht darin, dass es sich um ein Verfahren handelt, mit dem Unterschiede zwischen Gruppen geprüft werden können, die sich auf mehr als eine abhängige Variable beziehen. Statt die statistische Hypothesentestung für jede abhängige Variable einzeln durchzuführen, können verschiedene Skalen zur Erfassung desselben Konstruktbereiches sowie deren Korrelationen untereinander berücksichtigt werden.

Die erhobenen Skalen wurden drei Clustern zugeordnet (Kap. 3.2): a) Das Cluster *psychische Belastungen* setzte sich aus den Skalen zur Erfassung des subjektiven Stresserlebens sowie der Ausprägungen von Angst und Depression zusammen. b) Das Cluster *sozial-emotionale Kompetenzen* bestand aus den Skalen zur Erfassung der Selbstregulation,

der emotionalen Kompetenzen, der schulbezogenen und allgemeinen Selbstwirksamkeit sowie der interpersonalen Probleme. c) Die Erfassung des Clusters *Kreativität* erfolgte durch die Skala Offenheit für Erfahrungen sowie die beiden Testverfahren zur Erfassung des schöpferischen Denkens und der verbalen Kreativität. Für das letzte Cluster wurde allerdings keine explorative MANCOVA berechnet, da die eingeschlossene Stichprobe bei der MANCOVA aufgrund des verbalen Kreativitätstest lediglich die Daten der zweiten und dritten Schule berücksichtigen würde. Für die erste Schule liegen keine Daten zum verbalen Kreativitätstest vor, da dieser erst ab der zweiten Schule zusätzlich erhoben wurde. Auch bei der Datenauswertung der einzelnen Schulen wurde wegen der geringen Stichprobenumfänge auf die Berechnung von explorativen MANCOVAS verzichtet.

Bei den MANCOVAS handelt es sich um eine explorative Analyse, da die Idee zur Clusterbildung erst im Zuge der Datenauswertung aufkam und nicht bereits a priori anhand von theoretischen Überlegungen oder empirischen Befunden hergeleitet wurde. Die Clusterbildung sollte die abhängigen Variablen nach inhaltlichen Erfassungsbereichen strukturieren, um auch die Zitierbarkeit der Ergebnisse zu vereinfachen.

#### **4.2.4.4 Überprüfung der Voraussetzungen**

Vor Anwendung der Varianz- und Kovarianzanalyse wurden zunächst die Voraussetzungen dieser parametrischen Verfahren überprüft. Der Shapiro-Wilk-Test und der Levene-Test wurden verwendet, um die Annahmen hinsichtlich der Normalverteilung der abhängigen Variablen sowie die Homogenität der Varianzen zu überprüfen. Jedoch kann von einer Robustheit der Varianz- und Kovarianzanalyse gegenüber Verletzungen der Normalverteilung und Varianzhomogenität ausgegangen werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013). Bei der Kovarianzanalyse müssen zwei weitere Voraussetzungen erfüllt sein: Erstens muss zwischen der Kovariaten und der abhängigen Variable eine Korrelation vorliegen, was immer der Fall war, da die Prä-Werte immer mit den Post-Werten korrelierten. Zweitens sollte sich diese Korrelation nicht zwischen den Gruppen unterscheiden. Zur Überprüfung dieser Voraussetzung wurde die Interaktion von Kovariate x Gruppe betrachtet. Bei einer nicht signifikanten Interaktion kann von einer Homogenität der Regressionskoeffizienten ausgegangen werden. Da die Anwendung der Kovarianzanalyse bei einer Verletzung der Homogenitätsannahme nicht empfohlen wird (Fahrmeir, Brachinger, Hamerle & Tutz, 1996), wurde die Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den zweigestuften Faktoren Gruppe (Interventions- und Wartegruppe, interindividueller Vergleich) und Messzeitpunkt (Prä- und Posttest, intraindividueller Vergleich) als alternatives Verfahren ausgewählt, um mögliche Gruppenunterschiede zu untersuchen. Für die Wirksamkeitsüberprüfung wurde im Falle der

ANOVA mit Messwiederholung die Interaktion zwischen Zeitfaktor x Gruppenzugehörigkeit betrachtet. Unter Vorbehalt wurde auch für die Skalen, bei denen die Homogenität der Regressionskoeffizienten verletzt war, eine Kovarianzanalyse durchgeführt, um die Ergebnisse mit denen der ANOVA mit Messwiederholung zu vergleichen. Des Weiteren ist die Durchführung der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung mit der Annahme der Sphärizität verknüpft. Sphärizität bedeutet, dass die Korrelationen zwischen den drei aufeinanderfolgenden Messungen gleich sind. So sollte die Korrelation zwischen T1 und T2 genauso groß sein wie die Korrelation zwischen T2 und T3. Die Überprüfung der Sphärizität erfolgte mit dem Mauchly-Test. Bei Verletzung dieser Annahme kann eine Korrektur durch die Geisser-Greenhouse-Schätzung vorgenommen werden. Schließlich wurden T-Tests für unabhängige Stichproben (beim Vergleich von Interventions- und Wartegruppe), eine einfaktorielle Varianzanalyse (beim Vergleich der drei Schulen) sowie Chi<sup>2</sup>-Tests gerechnet, um Gruppenunterschiede in den Ausgangswerten zu untersuchen. Bei kategorialen Variablen und kleinen Stichproben wurde als Alternative zum Chi<sup>2</sup>-Test der Exakte Fisher-Test (FET) eingesetzt.

### 4.2.5 Analyse und Behandlung von fehlenden Werten

Bei der Auswertung der Daten werden nur die Ergebnisse derjenigen Jugendlichen berücksichtigt, die an mindestens vier Kurssitzungen anwesend waren. Die Ergebnisse von Jugendlichen, die diese Mindestanzahl nicht erreichen oder die Teilnahme am MBSR-Kurs vorzeitig abbrechen, fließen nicht in die Analyse mit ein. Wurden aber einzelne Items nicht beantwortet oder ausgelassen, so muss analysiert werden, ob ein systematischer Zusammenhang zwischen den fehlenden Werten und den vorhandenen Informationen im Datensatz besteht (Wirtz, 2004). Dabei wird zwischen drei unterschiedlichen Missing-Data-Prozessen unterschieden: Die Daten können a) vollständig zufällig fehlen (MCAR = *Missing Completely At Random*), b) zufällig fehlen (MAR = *Missing At Random*) oder c) nicht zufällig fehlen (NMAR = *Non Missing At Random*). Die MCAR-Bedingung bedeutet, dass die fehlenden Werte weder von der Ausprägung der Variablen selbst noch von den übrigen Variablen im Datensatz abhängen. Fehlende Werte durch Dateneingabefehler stellen einen typischen Fall für die MCAR-Bedingung dar. Wenn das Fehlen von Werten unabhängig von der Ausprägung des Merkmals selbst ist und die fehlenden Werte vollständig durch die übrigen Informationen im Datensatz vorhergesagt werden können, trifft die MAR-Bedingung zu. Systematisch fehlende Daten (NMAR) liegen dann vor, wenn die Ursache auf die Variable selbst zurückzuführen ist und zusätzliche aber unzugängliche Informationen zur Vorhersage der fehlenden Daten nötig wären. Mithilfe des MCAR-Tests nach Little (1988) kann überprüft

werden, ob die MCAR-Bedingung verletzt ist. Nach der Empfehlung von Cohen, Cohen, West und Aiken (2003) wurden die fehlenden Werte dann mit der SPSS-Prozedur MVA (Analyse fehlender Werte) und dem EM-Algorithmus ersetzt. Beim EM-Algorithmus (EM = *Expectation Maximization*) werden die fehlenden Werte durch Maximum-Likelihood-Schätzungen vervollständigt. Der Vorteil dieses Imputationsverfahrens liegt darin, dass der EM-Algorithmus sowohl im Falle der MCAR- als auch bei der MAR-Bedingung zu unverzerrten Schätzungen führt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die ersetzten Mittelwerte, Varianzen und Kovarianzen im vervollständigten Datensatz weder unter- noch überschätzt sind. Die Imputation erfolgte jeweils separat für den Datensatz der ersten, zweiten und dritten Schülerkohorte. Die imputierten Datensätze wurden dann in einem zweiten Schritt zum finalen Datensatz mit allen über die drei Schulkohorten teilnehmenden Oberstufenschüler/innen gepoolt.

#### 4.2.6 Berechnung von Effektstärken

Um neben der statistischen Signifikanztestung vor allem auch die praktische Bedeutsamkeit der Unterschiede zwischen der Interventions- und Wartegruppe – insbesondere angesichts der kleinen Stichproben in den einzelnen Schulen – zu veranschaulichen sowie die Gruppenunterschiede mit einem standardisierten Maß vergleichen zu können, wurde die Effektgröße  $d$  anhand von drei Formeln berechnet. Die Berechnungsvarianten basieren auf der Formel von Cohens  $d$  (1988). Das Cohens  $d$  als Effektstärke für Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen ergibt sich aus der Differenz der Gruppenmittelwerte, die durch die gepoolte Standardabweichung geteilt wird:  $d = M_1 - M_2 / SD_{\text{pooled}}$ . Nach Cohen (1992) kann ein Effekt von  $d = 0.2$  als klein,  $d = 0.5$  als moderat und  $d = 0.8$  als groß eingestuft werden. Das Problem für die vorliegende Arbeit bestand darin, eine geeignete Formel zu finden, die den Effekt der Kovarianzanalyse abbildet. Unter Berücksichtigung der Kovarianzanalyse basierte die Effektstärkenberechnung daher auf den adjustierten Gruppenmittelwerten zum zweiten Messzeitpunkt (Post-Test) und der gepoolten Standardabweichung zum zweiten Messzeitpunkt ( $d_{\text{Ancova}} = \text{adj. } M_{\text{IG (T2)}} - \text{adj. } M_{\text{WG (T2)}} / SD_{\text{pooled}}$ ). Die gepoolte Standardabweichung ergab sich aus der Summe der Standardabweichungen der Interventionsgruppe und der Wartegruppe zum zweiten Messzeitpunkt, die dann durch zwei geteilt wurde. Da in der Forschungsliteratur kein einheitliches Vorgehen bei der Effektstärkenberechnung für die Kovarianzanalyse zu finden ist, soll die hier angewandte Formel ( $d_{\text{Ancova}} = \text{adj. } M_{\text{IG (T2)}} - \text{adj. } M_{\text{WG (T2)}} / SD_{\text{pooled}}$ ) mit den Berechnungsvarianten nach Klauer (2001) und Morris (2008) verglichen und legitimiert werden. Im Rahmen von Experimental- und Interventionsstudien mit einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design wurden

verschiedene Möglichkeiten erwogen, wie mit Vortestunterschieden und unterschiedlichen Varianzen bei der Effektstärkenberechnung umzugehen ist. Morris (2008) schlug für die Effektstärkenberechnung vor, die Differenz aus der Prä-Post-Veränderung in der Interventionsgruppe und der Prä-Post-Veränderung in der Kontrollgruppe zu bilden und diese durch die gepoolte Standardabweichung der Prä-Messung zu teilen. Nach Klauer (2001) hingegen sollten die Effektstärken der Prä- und Postmessung mittels Hedges  $g$  berechnet und die Differenz der Effektstärken beider Gruppen betrachtet werden. Der Nachteil der Formeln nach Morris (2008) und Klauer (2001) besteht allerdings darin, dass diese nicht die adjustierten Mittelwerte der Kovarianzanalyse einbeziehen, sondern für die Effektstärkenberechnung einer Varianzanalyse mit Messwiederholung zugeschnitten wurden.

Auch die häufige Verwendung des Eta-Quadrates ( $\eta^2$ ) als zur Varianzanalyse zugeordnete Effektgröße ist mit Einschränkungen in der Interpretierbarkeit verbunden, da das Eta-Quadrat nicht die Größe der interessierenden Einzelvergleiche abbildet (Field, 2013). Zudem kann das Eta-Quadrat leicht mit dem partiellen Eta-Quadrat verwechselt werden und tendiert dazu, den Prozentsatz der erklärten Varianz zu überschätzen (Richardson, 2011). Aus diesen Gründen ist auch bei varianzanalytischen Designs die Bestimmung von Effektgrößen aus der  $d$ -Familie informativer. Der Vorteil der hier vorgeschlagenen Formel besteht darin, dass der Effekt der Kovarianzanalyse durch Einbeziehung der adjustierten Mittelwerte abgebildet werden kann und die Berechnung im Vergleich zum Eta-Quadrat eine konservativere Schätzung der Interventionseffekte liefert. Im Ergebnisteil werden alle Effektstärken (Eta-Quadrat,  $d$  nach Morris (2008),  $d$  nach Klauer (2001) sowie die hier vorgeschlagene Formel für  $d_{\text{Ancova}}$ ) aufgeführt, um den direkten Vergleich zu ermöglichen. Da die Anwendung aller drei Berechnungsvarianten in den meisten Fällen zu ähnlichen Ergebnissen führte und  $d_{\text{Ancova}}$  meiner Meinung nach am ehesten den Effekt der Kovarianzanalyse widerspiegelt, wurde dieser Wert zur Interpretation des Interventionseffektes herangezogen. Die Effektstärkenberechnung nach Morris (2008) und Klauer (2001) wurden allerdings konsultiert, wenn Voraussetzungen für die Anwendung der Kovarianzanalyse verletzt waren und stattdessen auf eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewichen werden musste.

### 4.3 Qualitative Methodik

Der qualitative Forschungsteil der vorliegenden Arbeit zielte auf ein besseres Verständnis des subjektiven Erlebens sowie der subjektiven Konzepte von Schüler/innen, die sich zu einer Teilnahme am MBSR-Kurs entschlossen. Im Zentrum des qualitativen Analyseprozesses stand das Herausarbeiten vorherrschender und relevanter Themen, die die Bedeutungsinhalte des erhobenen Interviewmaterials mit Bezug auf die interessierenden Forschungsfragen in einer kondensierten Form wiedergeben. Um dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nachzukommen (vgl. Kernkriterien qualitativer Forschung nach Steinke, 2000), werden im Folgenden die einzelnen Schritte des qualitativen Forschungsprozesses transparent offen gelegt und umfassend dokumentiert. Zunächst erfolgt ein Abriss der Erhebungsmethode sowie des Erhebungskontextes, bevor die Auswahlkriterien für die Stichprobenszusammensetzung sowie die Auswertungsmethode nach den sechs Phasen der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006) ausführlich beschrieben werden. Der Interviewleitfaden, die Vorlage für das Postskript sowie die Transkriptionsregeln können im Anhang eingesehen werden.

#### 4.3.1 Erhebung von leitfadengestützten Einzelinterviews

Die Interviewerhebung orientierte sich an den drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews (Witzel, 1985). Die *Problemzentrierung* erlaubte dem/der Interviewer/in ein gezieltes Nachfragen, um stärker auf relevante Themen fokussieren zu können. Die zweite Grundposition der *Gegenstandsorientierung* ermöglichte die flexible Anpassung der Methoden an die Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes, sodass die kombinierte Erfassung von quantitativen und qualitativen Daten unterstützt wird. Schließlich bezog sich die *Prozessorientierung* auf den Interviewverlauf, in dem der Prozess des Erzählens und Reflektierens bei den Interviewten durch eine offene Gesprächsatmosphäre erleichtert wurde. Die leitfadenunterstützten Einzelinterviews mit den Schüler/innen wurden vorrangig von mir und meiner Projektkollegin Sarah Gouda in den Räumen der Schule oder in seltenen Fällen in einem nahe gelegenen Café erhoben. Einige Interviews wurden auch von unseren studentischen Mitarbeiter/innen durchgeführt. Zu Beginn der Interviewsituation wurde den Schüler/innen das Anliegen der wissenschaftlichen Evaluation erläutert. So sollte das Interview ihnen die Gelegenheit eröffnen, die persönlichen Erfahrungen mit dem MBSR-Kurs dem Projektteam zurückzumelden. Ihnen wurde erläutert, dass das aufgenommene Interviewmaterial vertraulich und in anonymisierter Form behandelt wird, d.h. dass die

Gesprächsinhalte nicht an Dritte weitergegeben, sondern lediglich für Forschungszwecke verwendet werden.

Die Durchführung der qualitativen Einzelinterviews wurde durch drei Instrumente (Interviewleitfaden, Tonbandaufzeichnung und Postskripts an der zweiten Schule) unterstützt: Im *Interviewleitfaden* wurden die zu untersuchenden Forschungsfragen festgehalten, sodass der/die Interviewer/in anhand dessen überprüfen konnte, inwieweit relevante Themen bereits zur Sprache gebracht wurden und welcher gezielten Nachfragen es noch bedurfte. In Abhängigkeit vom Interviewverlauf konnte die Anwendung des Interviewleitfadens flexibel angepasst werden, sodass man bei der vorliegenden Erhebungsmethode von semi-strukturierten Einzelinterviews sprechen kann. Die Entwicklung des Interviewleitfadens basierte auf den von Helfferich (2011) vorgeschlagenen Schritten des Sammelns, Prüfens, Sortierens und Subsumierens (SPSS-Prinzip). Zusammen mit meinen ebenfalls qualitativ forschenden Kolleg/innen Sarah Gouda, Claudia Orellana und Andreas Anton sowie den zwei studentischen Mitarbeiter/innen Bastian Heger und Britta Clasen wurden als erstes möglichst viele Fragen gesammelt. Diese Fragen wurden im Anschluss nach ihrer Eignung geprüft. Bei der Formulierung sollte es sich um offene und nicht geschlossene Fragen handeln, die zum Erzählen und Reflektieren einladen. Fragen, die auf eine Bestätigung von Fakten und Vorannahmen zielten, wurden umformuliert oder ausgesondert. Die revidierten Fragen wurden nach inhaltlichen Themenbereichen sortiert und in eine Reihenfolge gebracht. Der entwickelte Interviewleitfaden thematisierte fünf zentrale Bereiche: Kurserleben, mögliche Veränderungen durch die Kursteilnahme, subjektives Verständnis von Achtsamkeit und Muße sowie Kursschwierigkeiten. Um diese Bereiche zu adressieren, wurden Leitfragen, Aufrechterhaltungsfragen und Nachfragen formuliert. Die Interviews begannen immer mit der Einstiegsfrage hinsichtlich der Motivation zur Kursteilnahme und endeten mit der Frage nach offen gebliebenen Themen. Durch ein Probeinterview mit einer Doktorandin aus dem Sonderforschungsbereich, die bereits an einem MBSR-Kurs teilnahm, wurde die praktische Anwendung des Interviewleitfadens getestet und sichergestellt. Basierend auf den Erfahrungen an der ersten Schule sowie zur Begrenzung des zu transkribierenden und auszuwertenden Interviewmaterials wurde der Interviewleitfaden für die Anwendung an der zweiten Schule leicht komprimiert. So wurden pro Leitfrage weniger erzählaufrechterhaltende Nachfragen (z.B. nach beispielhaften Situationen) gestellt. Da die Frage nach dem subjektiven Verständnis von Muße an der ersten Schule zu eher abstrakten Antworten führte, wurde an der zweiten Schule direkt nach den Zusammenhängen zwischen Muße und Achtsamkeit und weniger nach dem theoretischem Konzept von Muße gefragt. Während durch den

Interviewleitfaden die Strukturierung der Gesprächssituation unterstützt wurde, diente die *Tonbandaufzeichnung* der Interviews mithilfe von digitalen Diktiergeräten der späteren Transkription und Auswertung. An der zweiten Schule wurden zudem *Postkripts* angefertigt, um die ersten Intervieweindrücke hinsichtlich der Kursmotivation, des Kurserlebens, der möglichen Veränderungen durch die Kursteilnahme sowie die subjektiven Konzepte von Achtsamkeit und Muße festzuhalten.

Zusätzlich zu den Schülerinterviews wurden auch Experteninterviews mit den beiden Kursleiterinnen durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde der für die Schüler/innen entwickelte Interviewleitfaden angepasst. Der bei den Experteninterviews angewandte Interviewleitfaden adressierte vorrangig das Erleben der Kursleiterinnen sowie deren Beobachtungen hinsichtlich der Wirksamkeit und Wirkweise des MBSR-Kurses bei der Zielgruppe der Schüler/innen. Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte in einem zweiten Schritt, nachdem aus den Schülerinterviews bereits relevante Themen herausgearbeitet wurden. Die Experteninterviews dienten daher weniger als Quelle für neue Themen, sie sollten vielmehr die Sichtweise der Jugendlichen auf den MBSR-Kurs ergänzen und dadurch zu umfassenderen und differenzierteren Erkenntnissen führen.

### **4.3.2 Fallauswahl durch theoretisches Sampling**

Um die subjektiven Erfahrungen der teilnehmenden Schüler/innen so zeitnah wie möglich zu erfassen, wurden nach Abschluss der MBSR-Kurse im ersten und zweiten Halbjahr an der ersten und zweiten Schule semi-strukturierte Interviews mit nahezu allen teilnehmenden Schüler/innen ( $n=49$ ) sowie zwei separate Experteninterviews mit den beiden Kursleiterinnen durchgeführt. Wären die qualitativen Daten parallel erhoben, transkribiert und analysiert worden, wäre der zeitliche Abstand zwischen Kursabschluss und Interviewerhebung in den meisten Fällen zu groß geraten. Auf einen vorab definierten Auswahlplan wurde in Anlehnung an den Datenerhebungsprozess des theoretischen Samplings nach Glaser und Strauss (1998) verzichtet. Die Autoren prägen die Bezeichnung des theoretischen Samplings, da die Auswahl der sukzessiv eingeschlossenen Fälle in einem engen Wechselverhältnis mit der sich aus dem Interviewmaterial entwickelnden Theorie steht. Die Entscheidungen über die qualitative Fallauswahl können somit nicht getrennt vom Auswertungsprozess betrachtet werden, schließlich übt die auf verschiedene Kriterien gestützte Fallselektion einen großen Einfluss auf die generierten Erkenntnisse aus (Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2011). In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswahl der zu untersuchenden Fälle in den zwei folgenden Schritten:

### 4.3.2.1 Sichten des Materials

Die Audioaufnahmen aller erhobenen Interviews wurden zunächst von mir angehört, wobei ich mir Anmerkungen zu thematischen Schwerpunktsetzungen und anderen Auffälligkeiten notierte. Von den Interviews mit den Jugendlichen der zweiten Schule lag bereits ein Postskript vor, in dem die wichtigsten Interviewaussagen hinsichtlich der Teilnahme am MBSR-Kurs bereits von den jeweiligen Interviewleiter/innen festgehalten wurden. Nach dem Anhören und Sichten des Datenmaterials wurden den studentischen Mitarbeiter/innen zunächst Interviews zur Transkription gegeben, die mit Blick auf die qualitativen Forschungsfragen (Kap. 3.4) möglichst viele Erkenntnisse generieren sollten. Dabei folgte die qualitative Fallauswahl nicht der Logik von quantitativen Stichproben, die hinsichtlich ihrer Merkmale repräsentativ für eine bestimmte Grundgesamtheit sein sollen. Vielmehr orientierte sich die qualitative Fallauswahl an einer *konzeptuellen Repräsentativität*, d.h. dass solche Fälle ausgesucht wurden, die dazu beitragen konnten, die Untersuchungsgegenstände möglichst umfassend zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären (Strübing, 2014).

### 4.3.2.2 Auswahl von Interviews

Die Auswahl der ersten Datensätze, die transkribiert und analysiert wurden, fiel auf Interviews mit Jugendlichen, die reichhaltige und detaillierte Narrativen zum subjektiven Verständnis von Achtsamkeit und Muße sowie zum Kurserleben und den Auswirkungen der Achtsamkeitsübungen enthielten. Mit Blick auf die Forschungsfragen hinsichtlich der Wirksamkeit und Wirkmechanismen des MBSR-Kurses für Jugendliche wurden im Rahmen von Interpretationsgruppen – bestehend aus meiner Projektkollegin Sarah Gouda und den studentischen Mitarbeiter/innen – zunächst die Fälle besprochen, die von der Achtsamkeitspraxis eindeutig profitieren konnten. Das Ziel der weiteren Interviewauswahl bestand darin, möglichst viele thematisch relevante Aspekte herauszuarbeiten, diese mit neuen Informationen anzureichern, zu differenzieren und zu bestätigen und ein System von übergeordneten und untergeordneten Kategorien zu entwickeln. In Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) entsprach dieses Vorgehen dem Prozess des *offenen Kodierens*. Im Kontrast zu dieser Anfangsphase konnte im späteren Verlauf dazu übergegangen werden, das entwickelte Kategoriensystem durch den Prozess des *selektiven Kodierens* zu überprüfen und zu festigen (Strauss & Corbin, 1996). Wenn durch die Kodierung weiterer Interviews keine neuen Erkenntnisse gewonnen wurden, wurde dies als Hinweis gedeutet, dass das *Kriterium der theoretischen Sättigung* erreicht wurde und der Prozess des theoretischen Samplings eingestellt werden kann (Strübing, 2014). Um die Validität der Befunde zu erhöhen, wurden nicht nur typische Fälle sondern auch maximal abweichende Kontrastfälle in die Stichprobe

aufgenommen, um die vorhandene Heterogenität abzubilden und vorschnellen Verallgemeinerungen vorzubeugen (Merkens, 2003). Truschkat et al. (2011) schreiben dazu: „Während die Erhebung von Kontrastfällen dazu dient, etwaige neue relevante Kategorien zu entdecken und ihre Ausprägungen auszudifferenzieren, führt die Erhebung von Minimalvergleichen zu einer Konsolidierung des Kategoriensystems“ (S.367). So basierte die qualitative Fallauswahl auf Interviews mit Jugendlichen, die zu einem unterschiedlichen Grad (viel, etwas und gar nicht) vom MBSR-Kurs profitierten. Auffällig war, dass reichhaltige und detaillierte Narrativen häufig von Jugendlichen ausgingen, die über positive Kurserfahrungen berichteten. Zur maximalen Kontrastierung wurde das Interview mit einer Jugendlichen herangezogen, die sich nach vier Kurssitzungen für einen bewussten Abbruch entschied. Berücksichtigt wurde zudem, dass eine ungefähr gleiche Anzahl an Interviews a) aus beiden Schulen und b) aus Interventions- und Wartegruppe eingeschlossen wurde. Wegen der geringen Anzahl an männlichen Kursteilnehmern wurden die Interviews mit allen sechs Schülern in die qualitative Stichprobe aufgenommen.

### **4.3.3 Beschreibung der qualitativen Stichprobe**

Von den insgesamt 49 erhobenen Interviews mit den teilnehmenden Schüler/innen aus der ersten und zweiten Schule wurden elf Interviews (alle weiblich, Mädchenschule) aus der ersten Schülerkohorte und zwölf (sechs weiblich und sechs männlich) aus der zweiten für die Untersuchung der qualitativen Fragestellungen ausgesucht. In der zweiten Schule gaben sieben der zwölf Jugendlichen an, dass sie aufgrund der AG-Anrechnung am MBSR-Kurs teilnahmen, fünf von ihnen wären ohne AG-Anrechnung nicht zur Kursteilnahme motiviert gewesen. Eine detaillierte Beschreibung der qualitativen Stichprobe hinsichtlich der Kursmotivation, der Teilnahmehäufigkeit, des persönlichen Achtsamkeitsverständnisses sowie der in den Interviews berichteten Kursauswirkungen ist in Tabelle 46 dargestellt. Zusätzlich flossen auch die Experteninterviews mit den beiden Kursleiterinnen in die qualitative Datenauswertung ein.

### **4.3.4 Transkription der Interviews**

Die Transkription der Interviews, die zunächst als Tonbandaufzeichnung vorlagen, wurde von den studentischen Mitarbeiter/innen mithilfe des Programms f4 vorgenommen. Die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache orientierte sich an dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT, Selting et al., 2009). Da der Fokus der Interviewauswertung auf der inhaltlichen und nicht der sprachlichen Ebene lag, wurden lediglich Pausen, Akzentuierungen und nonverbale Handlungen und Ereignisse transkribiert. Parasprachliche

Laute, die häufig in Form von Verzögerungssignalen oder gefüllten Pausen auftreten (z.B. mhm, ähm), wurden nicht akribisch erfasst. Statt die übliche Groß- und Kleinschreibung anzuwenden, wurde zunächst alles klein geschrieben, um Akzentuierungen durch Großbuchstaben hervorheben zu können. Die Namen der Interviewten wurden durch anonymisierte Codes ersetzt. Aufgeführte Zitate, die ausgelassene Textpassagen enthalten, wurden mit [...] markiert. Im Folgenden werden die angewandten Transkriptionskonventionen aufgeführt:

### **Pausen**

- (.) Mikropause
- (-) kurze Pausen
- (x) auffällig lange Pausen mit Sekundenlänge in Klammern

### **Akzentuierung**

- akZENT Primärakzent
- ak!ZENT! extra starker Akzent

### **Sonstige Konventionen**

- (lacht etc.) nonverbale Handlungen und Ereignisse
- (????) Unverständlicher Beitrag
- (xxxx) Anonymisierung
- mhm, ja, etc. Affirmationen
- hmhm Verneinungen

### **Abkürzungen**

- S: Schüler/in
- I: Interviewer/in

### **4.3.5 Auswertungsmethode der thematischen Analyse**

Die qualitativen Interviewdaten wurden mithilfe der thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006) ausgewertet. Obwohl mehrere Varianten der thematischen Analyse ausgearbeitet wurden (z.B. Attride-Stirling, 2001; Guest, MacQueen & Namey, 2011; Tuckett, 2005), handelt es sich bei allen um eine systematische Methode zur Identifikation und Analyse von relevanten Inhalten und Bedeutungen, die qualitativen Daten innewohnen. Nach Clarke & Braun (2013) ähnelt die thematische Analyse auch der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Die Auswahl der Auswertungsmethode fiel auf den Ansatz der thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006), da es sich hierbei um eine flexible

und effiziente Methode handelt, die sich dazu eignete, dem großen Umfang des erhobenen Interviewmaterials in einem eingeschränkten Zeitraum eine Ordnungsstruktur zu verleihen. Da die thematische Analyse an keine erkenntnistheoretische Schule gebunden ist, kann sie zudem für die Bearbeitung vielfältigster Forschungsfragen herangezogen werden. Subjektive Sichtweisen können genauso wie soziale Diskurse anhand von diversem Datenmaterial von unterschiedlichem Umfang beleuchtet werden. Insbesondere nach der Publikation des mittlerweile über 30000 Mal zitierten Schritt-für-Schritt-Leitfadens *Using thematic analysis in psychology* (Braun & Clarke, 2006) hat ihr Ansatz auch breite Anwendung innerhalb der Sozial- und Gesundheitswissenschaften gefunden (Braun & Clarke, 2014).

#### 4.3.5.1 Grundlegende Entscheidungen zur thematischen Analyse

Vor der Anwendung der thematischen Analyse nach Braun & Clark (2006) mussten drei grundlegende Entscheidungen im Hinblick auf a) die erkenntnistheoretische Perspektive, b) den Untersuchungsgegenstand sowie c) das induktive versus deduktive Vorgehen vorangestellt werden.

Die erste Entscheidung betraf die Klärung der *erkenntnistheoretischen Perspektive*, aus der das Interviewmaterial beleuchtet werden sollte. Die qualitativen Forschungsfragen adressierten vorrangig das subjektive Erleben und die daraus geschlussfolgerten Erkenntnisse und Einsichten der befragten Jugendlichen. Aus diesem Grund unterlag die Auswertung des Interviewmaterials eher einer essentialistischen oder auch realistischen Sichtweise. Diese erkenntnistheoretische Perspektive geht von der Annahme aus, dass individuelle Beweggründe, Erfahrungen und Bedeutungen durch Sprache artikuliert, reflektiert und vermittelt werden können. Im Kontrast dazu beleuchten konstruktivistische Ansätze weniger individuelle Prozesse, vielmehr stehen die Mechanismen der sozialen Konstruktion von Erfahrungen und Bedeutungen im Vordergrund (Braun & Clark, 2006). Auch wenn sich die vorliegende Arbeit primär für den inhaltlichen Gehalt der Interviewaussagen interessierte, mussten natürlich auch die spezifischen Rahmenbedingungen der Interviewsituation sowie die Diskurse um den schulischen Kontext berücksichtigt werden, die einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Interviewten ausübten. Der Vorteil der thematischen Analyse besteht aber wie bereits erwähnt darin, dass dieser Ansatz an keine bestimmte Erkenntnistheorie gebunden ist. Braun und Clark (2006, S. 81) schreiben dazu:

„A thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society. It can also

be a *contextualist method*, sitting between the two poles of essentialism and constructionism, [...] which acknowledges the ways individuals make meaning of their experience, and, in turn, the ways the broader social context impinges on those meanings, while retaining focus on the material and other limits of *reality*.“

Die zweite Entscheidung bezog sich auf die Frage, ob die qualitative Auswertung auf eine umfassende Beschreibung des gesamten Interviewmaterials ausgerichtet ist oder bestimmte Aspekte im Detail ergründet werden sollen. Die vorliegende Arbeit zielte auf die *Untersuchung spezifischer Fragestellungen* ab, die bereits im Voraus formuliert sowie mithilfe des Interviewleitfadens in der Gesprächssituation thematisiert wurden. Es wurde danach gefragt, welche Auswirkungen aus dem im Schulkontext eingebetteten MBSR-Kurs resultierten oder auch ausblieben und inwiefern eine Besinnung auf Achtsamkeit das Erleben von Muße zu beeinflussen vermochte. Ebenso wurde exploriert, was das subjektive Erleben sowie die subjektiven Konzepte von Achtsamkeit und Muße bei Schüler/innen kennzeichnet und welche Zusammenhänge aus der jugendlichen Sicht hergestellt werden können.

Die dritte Entscheidung umfasste die Frage nach einem induktiven oder deduktiven Vorgehen. Codes und Themen können entweder induktiv aus dem Datenmaterial heraus oder deduktiv aus bestehenden Theorien entwickelt werden. Die hier vorgenommene qualitative Auswertung bediente sich einer Kombination aus einem induktivem sowie einem deduktiven Vorgehen (Witzel, 2000). Die übergeordneten Themen ergaben sich somit vorwiegend deduktiv aus den vorformulierten Leitfragen, die inhaltlichen Ausprägungen und Abgrenzungen der Themen zueinander erfolgte dann aber vorwiegend induktiv anhand generierter Codes aus dem Interviewmaterial heraus. Trotz des vorwiegend induktiv geleiteten Kodierungsprozesses, muss berücksichtigt werden, dass die Auswertung des Interviewmaterials immer durch eigenes theoretisches sowie praktisches Vorwissen beeinflusst wird, welches auf „apriorische Strukturen“ (d.h. Sinnesausstattung, begriffliche Vorannahmen, Vorerfahrungen etc.) zurückgreift und einer kritischen Reflektion bedarf (Breuer, 2010). An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die konzeptuelle Arbeit sowie die Diskussionen im Rahmen des Sonderforschungsbereiches in die Analyse und Interpretation der Interviewdaten einfließen. Erst durch die Einbettung in den Sonderforschungsbereich ergab sich, dass die Funktionalisierung von Achtsamkeitsprogrammen (Richard, 2015; Schmidt, 2016), die philosophischen Überlegungen zur Muße (Gimmel & Keiling, 2016) sowie die raumzeitlichen Eigenheiten von Muße (Figal, 2015) in den Interviews fokussiert wurden.

#### 4.3.5.2 Sechs Phasen der thematischen Analyse

Die Interviewauswertung orientierte sich nach den sechs Phasen der thematischen Analyse nach Braun und Clark (2006), welche nicht in einer linearen Abfolge sondern in Form eines rekursiven Prozesses durchlaufen wurden. Wesentliche Analyseschritte zielten auf die Generierung von sogenannten Codes, aus denen wiederum relevant erscheinende Themen identifiziert wurden. Unter Themen versteht man zentrale Bedeutungseinheiten von Interviewaussagen, welche durch Codes näher ausgeführt werden. Die Funktion von Codes besteht in der inhaltlichen Bestimmung und gleichzeitig in der inhaltlichen Abgrenzung der Themen zueinander. Während ein Code auf „the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon“ verweist (Boyatzis, 1998, S. 63), wird ein Thema als “patterned response or meaning within the data set” definiert (Braun & Clark, 2006, S. 82). Metaphorisch kann man Codes als Ziegelsteine und Themen als die aus den Ziegelsteinen gebauten Wände eines Hauses betrachten (Clarke & Braun, 2013). Alternativ kann man sich Codes auch als Karteikästen vorstellen, welche Karteikarten mit verschlagworteten Textstellen enthalten (Maxqda-Referenzhandbuch 12, 2017). Der Prozess der Verschlagwortung bezieht sich auf die Zuordnung von aufschlussreichen Textstellen zu bestimmten Codes. Dieser wesentliche Analyseprozess wird als Kodierung bezeichnet und ist auch inhärenter Bestandteil von anderen qualitativen Verfahren wie der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) oder der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010).

Um insbesondere den Kodierungsprozess und die weiteren Auswertungsschritte zu erleichtern, wurde das computergestützte Software-Programm Maxqda (1989-2017) eingesetzt. Mithilfe von Maxqda konnten relevante Textpassagen in den Interviewtranskripten markiert und zu Codes zugeordnet werden. Die Codes ließen sich innerhalb des Codesystems leicht verschieben, rearrangieren und hierarchisch anordnen. Die Retrieval-Funktion sowie die Aktivierung von Dokumenten und Codes ermöglichte eine schnelle Suche nach bestimmten Begriffen oder bereits codierten Textpassagen. Dadurch vereinfachte das Programm die Verwaltung, Organisation und Auswertung des umfangreichen Datenmaterials.

#### 1. Vertrautheit mit den Daten

In der ersten Phase der thematischen Analyse wurde das Datenmaterial von mir und den studentischen Mitarbeiter/innen eingängig gesichtet. Ein wiederholtes Anhören der Audioaufnahmen und Lesen der Interviewtranskripte trug entscheidend dazu bei, eine Vertrautheit mit den Inhalten der Gesprächssituation herzustellen. Im Zuge dessen wurden Beobachtungen und Auffälligkeiten insbesondere in Form von sich wiederholenden Aussagen

vermerkt sowie relevante Textpassagen markiert, welche nach nochmaligen Lesen paraphrasiert wurden. Das computergestützte Software-Programm Maxqda erleichterte diesen Prozess durch das Erstellen von sogenannten Memos, die direkt an das zugehörige Interviewtranskript oder die Textstelle angeheftet werden konnten. Diese Forschungsnotizen dienten der stichwortartigen Zusammenfassung und Paraphrasierung von Textpassagen sowie der Erinnerung von aufkommenden Erkenntnissen wie theoretischen Überlegungen, Zusammenhängen zwischen Textpassagen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Interviews, Planungen zum weiteren Vorgehen oder sonstigen Ideen. Auf diese Weise unterstützten die Memos „das Pendeln zwischen Datenimmersion und Abstraktion“ (Haug, 2015, S. 100).

### **2. Generierung von ersten Codes**

Die markierten und paraphrasierten Textpassagen konnten häufig als Grundlage für die Generierung von Codes dienen. Die Interviews wurden kodiert, indem alle relevant erscheinenden Textstellen unter prägnante Begriffe oder Schlagwörter subsumiert wurden, die für die Beantwortung der Forschungsfragen dienlich waren. Beim Einbezug jedes weiteren Interviews wurde überprüft, ob die aus vorherigen Interviews generierten Codes anwendbar sind, erweitert, differenziert oder revidiert werden müssen. Nachdem in den ersten Interviews für alle relevanten Textstellen entsprechende Codes entwickelt wurden und die Zuordnung der Textstellen zu den Codes erfolgte, wurden die Codes zur weiteren Ausarbeitung des Codesystems nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gruppiert. Überlappten sich die inhaltlichen Ausprägungen von zwei oder mehr Codes, wurde eine Vereinigung zu einem Code in Erwägung gezogen. Enthielt eine Codekategorie andererseits zu viele heterogene Aspekte, wurde diese in unterschiedliche Codes aufgebrochen und dadurch ausdifferenziert. Dabei konnte dieselbe Textstelle mehreren Codes zugeordnet werden, wenn ein Zusammenhang zu mehreren Codes vorlag. Einzelne Textstellen, die inhaltlich nicht zu einem Code passten, wurden innerhalb des Codesystems verschoben oder einem neu generierten Code zugeordnet. Nach der Empfehlung von Braun und Clark (2006) galt es für diese Phase, zunächst einmal möglichst viele relevant erscheinende Textstellen zu kodieren, dabei auch den Kontext der Aussage nicht zu ignorieren sowie Widersprüche im Interviewmaterial ebenfalls abzubilden.

### **3. Suche nach übergeordneten Themen**

Über verschiedene Interviews hinweg wurden Themen identifiziert, indem inhaltlich verwandte Codes gruppiert und verschiedene Codes miteinander kombiniert wurden. Bei

diesem eher interpretativen Analyseschritt der themenspezifischen Aufschlüsselung des Interviewmaterials galt es auch, die Zusammenhänge zwischen den generierten Codes und den potentiellen Themen auf verschiedenen Hierarchieebenen zu klären. Am Ende der Themengenerierungsphase stand eine Sammlung von potentiellen Themen und Subthemen und allen ihnen zugehörigen Textstellen. Im Prozess des fortlaufenden Vergleichs der Textstellen konnte man sich bei der Themengenerierung auch nach Indizien wie Wiederholungen, Metaphern und Analogien orientieren. Häufig waren auch persönliche Konzepte, die eigens von den Interviewpartner/innen entwickelt wurden oder auch das auffällig gewordene Vermeiden von bestimmten Inhalten sehr aussagekräftig (Guest et al. 2011). Wenn zentrale Themen in den Daten identifiziert wurden, zeigte sich das häufig daran, dass diese Themen auch in anderen Interviews herausgelesen werden konnten.

#### **4. Überprüfen und Überarbeiten der Themen**

Nachdem die Codes den entsprechenden Themen zugeordnet wurden und eine Aufstellung aller möglichen relevanten Themen vorlag, handelte es sich bei der Ausarbeitung der inhaltlichen Bestimmungsstücke um einen kontinuierlichen Prozess, bei dem die formulierten Themen häufig noch modifiziert werden mussten, sodass Themen noch weiter aufgebrochen oder gebündelt wurden. Das Überprüfen und Überarbeiten der Themen erfolgte einerseits auf der Ebene der kodierten Textstellen. Durch das computergestützte Software-Programm Maxqda konnten zu diesem Zweck die aus verschiedenen Interviews stammenden Textstellen, die einem Thema zugeordnet wurden, auf einem Blick aufgelistet und eingesehen werden. Die kodierten Textstellen wurden dahingehend untersucht, ob sie in ihrer Zusammenstellung zur Bildung von kohärenten und konsistenten Themen beitragen. Eine Orientierung stellte das duale Kriterium der internalen Homogenität und externalen Heterogenität nach Patton (1990) dar, welches beinhaltet, dass die kodierten Textstellen innerhalb eines Themas in einer sinnvollen Art und Weise zusammenhängen, während die Bedeutungsinhalte zwischen den Themen klar voneinander abgegrenzt werden sollten. Andererseits wurde überprüft, inwieweit die Validität der aus den Interviews generierten Themen auch mit Bezug auf das gesamte Interviewmaterial gerechtfertigt werden kann. Wenn nur unzureichende Textnachweise im Interviewmaterial aufzufinden waren, musste in Erwägung gezogen werden, ein Thema wieder zu verwerfen oder auf eine untergeordnete Ebene zurückzusetzen. Wenn nur wenige idiosynkratische Schilderungen fälschlicherweise als übergeordnete Themen ausgelegt werden, kann nach Bryman (1988) die Kritik des „Anekdotentums“ aufkommen. Wie häufig und raumeinnehmend Aussagen innerhalb eines Interviews sowie über das gesamte Interviewmaterial hinweg erscheinen müssen, um sich als Thema herauszukristallisieren, kann

nach Braun und Clark (2006) jedoch nicht mithilfe eines quantifizierbaren Maßes festgelegt werden. So wurde ein Thema in einigen Interviews sehr vorherrschend verhandelt, während es in anderen Interviews nur wenig oder gar nicht zur Sprache kam. Entscheidend war, dass die Themen das Interviewmaterial hinsichtlich der Forschungsfragen umfassend und differenziert beschreiben können.

### **5. Definition und Benennung der Themen**

Nachdem eine Kartierung der Interviewdaten anhand von Themen vorlag, galt es im nächsten Schritt die wesentlichen Bestimmungsstücke jeden Themas zu definieren und mit einer prägnanten Bezeichnung zu versehen. Dazu wurden nochmals die kodierten Textstellen für jedes Thema gelesen, um eine konsistente und kohärente Geschichte für jedes Thema zu erzählen. Eine detaillierte Analyse der Themen umfasste nicht nur die inhaltliche Paraphrasierung der Textstellen, sondern reflektiert auch, aus welchen Gründen die Themen von Relevanz sind und wie die Themen in die übergeordnete Geschichte der Daten eingebettet wurden.

### **6. Ergebnisdarstellung**

Die Ergebnisdarstellung erfolgte durch die Beschreibung der Themen, die anhand von Originaltextstellen illustriert wurden. Anders als die Beschreibung der quantitativen Ergebnisse beinhaltet die qualitative Ergebnisdarstellung bereits Interpretationen der Ergebnisse.

#### **4.3.6 Triangulation auf vier Ebenen**

Die Forschungsstrategie der Triangulation gilt auch als Gütekriterium qualitativer Forschung, da verschiedenartige Methoden, Theorien, Daten oder Forscher zum Einsatz kommen, um die Einseitigkeiten eines Zugangs durch andere Informationsquellen und Vorgehensweisen zu kompensieren (Steinke, 2000). In der vorliegenden Arbeit fand eine Triangulation auf allen vier Ebenen statt: Auf der Ebene der *Daten* zählten sowohl die Interviews mit den Jugendlichen als auch die beiden Experteninterviews mit den Kursleiterinnen zum Textkorpus. Auf diese Weise konnte die Wirkung des MBSR-Kurses aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Bei der Triangulation von Theorien spielte die Einbettung der vorliegenden Arbeit in den interdisziplinären Sonderforschungsbereich *Muße. Konzepte, Räume, Figuren* eine wesentliche Rolle. Insbesondere bei der Beantwortung der Frage nach den Bestimmungsstücken der *Muße* zeigte sich, dass nicht nur theoretische Überlegungen aus der Psychologie (z.B. Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) sondern auch philosophische Konzeptionen (z.B. Mußeräume, Freiheit von sowie

Freiheit zu etwas, Figal, 2015; Gimmel & Keiling, 2016) fruchtbar gemacht werden konnten. Auf der Ebene der *Methoden* bediente sich die vorliegende Arbeit eines Mixed-Methods-Ansatzes, welcher quantitative und qualitative Forschungsstrategien miteinander kombiniert. So gelang es, die durch verschiedene Selbstbeurteilungsinstrumente erfassten Interventionseffekte auch anhand von qualitativen Interviewaussagen zu untermauern und die zugrundeliegenden Wirkmechanismen zu eruieren. Nicht zuletzt wurden die Interviews im Rahmen einer Interpretationsgruppe gemeinsam mit meiner Projektkollegin sowie unseren studentischen Mitarbeiter/innen gelesen, analysiert und interpretiert, sodass verschiedene Lesarten berücksichtigt und die Plausibilität der herausgearbeiteten Themen auch intersubjektiv von anderen Forschenden bestätigt wurden.

## 5 QUANTITATIVE ERGEBNISSE

Der quantitative Ergebnisteil widmet sich zunächst der Beschreibung der Schülerstichproben (Kap. 5.1) sowie der Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung von Varianz- und Kovarianzanalysen (Kap.5.2). Ebenso wurde der Einfluss der Schulzugehörigkeit geklärt (Kap. 5.3), bevor die Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit (Kap. 5.4) und Nachhaltigkeit des MBSR-Kurses bei Oberstufenschüler/innen berichtet werden (Kap. 5.5). Die statistische Hypothesentestung basierte im Folgenden auf dem gepoolten Datensatz, der die teilnehmenden Oberstufenschüler/innen aus allen drei Schulen berücksichtigt. Die Ergebnisse der einzelnen Schulen werden im Anschluss dargestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Schulkohorten zu eruieren (Kap. 5.6 bis 5.8).

### 5.1 Stichprobenbeschreibung

Über alle drei Schulen wurden die Daten von insgesamt 73 Schüler/innen ( $M_{\text{Alter}} = 16.36$ ,  $SD = .65$ ) für die Wirksamkeitsüberprüfung eingeschlossen. Die Datensätze von 8 Jugendlichen aus der Interventionsgruppe konnten nicht verwertet werden, da diese Jugendlichen aus unterschiedlichen Gründen an weniger als vier Kurssitzungen teilnahmen (siehe Abbildung 4 in Kap. 4.1.4). Im Rahmen des Wartegruppendesigns füllten sowohl die 35 Schüler/innen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.37$ ,  $SD = .69$ ) als auch die 38 Schüler/innen der Wartegruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.34$ ,  $SD = .63$ ) die Testbatterie zu drei Messzeitpunkten aus. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters ( $t(71) = 1.90$ ,  $p = .85$ ), des Geschlechts ( $\chi^2(1) = 2.3$ ,  $p = .13$ ) sowie der Kursstufe ( $p = .60$ , FET). Auch die Anzahl der Jugendlichen, die hauptsächlich wegen der Anrechnung von AG-Stunden am MBSR-Kurs teilnahm, unterschied sich nicht zwischen der Interventions- und Wartegruppe ( $p = .52$ , FET). In Bezug auf die Kursmotivation ( $t(41) = 1.3$ ,  $p = .20$ ), die Kurserwartungen ( $t(41) = 1.0$ ,  $p = .31$ ) sowie die vorherigen Erfahrungen mit Achtsamkeit ( $p = 1.00$ , FET) und anderen Praktiken wie Meditation, Yoga oder autogenem Training ( $\chi^2(1) = .06$ ,  $p = .81$ ) kann ebenfalls von vergleichbaren Baseline-Werten in beiden Gruppen ausgegangen werden. Mittels T-Tests für unabhängige Stichproben ergaben sich zum Baseline-Messzeitpunkt vor der Intervention auch keine signifikanten Gruppenunterschiede in den Mittelwerten der abhängigen Variablen ( $t(71) < 1.7$ ,  $p > .10$ ). Der genaue Vergleich der Baseline-Werte ist in den Tabellen 7 und 8 zusammengestellt.

**Tabelle 7: Beschreibung der Schülerstichproben zum Baseline-Messzeitpunkt anhand verschiedener Merkmale**

		Schule 1 (n = 29)		Schule 2 (n = 25)		Schule 3 (n = 19)		Gepoolte Stichprobe (n = 73)	
		IG	WG	IG	WG	IG	WG	IG	WG
	<i>N</i>	15	14	13	12	7	12	35	38
<b>Geschlecht</b>	weiblich	15	14	11	6	5	7	31	27
	männlich	-	-	2	6	2	5	4	11
<b>Alter</b>	<i>M</i>	16.13	16.36	16.61	16.58	16.43	16.08	16.37	16.34
	( <i>SD</i> )	(.51)	(.50)	(.87)	(.90)	(.54)	(.29)	(.69)	(.63)
<b>Kurstufe</b>	K1	15	14	11	11	7	12	33	37
	K2	-	-	2	1	-	-	2	1
<b>Vorerfahrung</b>	Achtsamkeit	1	1	0	0	0	0	1	1
	andere Praktiken <sup>a</sup>	3	5	4	5	5	2	12	12
<b>Teilnahme wegen AG</b>	ja <sup>b</sup>	-	-	5	3	1	1	6	4
	nein <sup>c</sup>	-	-	8	8	5	11	13	19
	fehlend	-	-	-	1	1	-	1	1
<b>Motivation von 1-10<sup>d</sup></b>	<i>M</i>	-	-	7.96	6.63	6.48	6.94	7.49	6.79
	( <i>SD</i> )	-	-	(1.44)	(2.11)	(1.52)	(1.70)	(1.59)	(1.88)
<b>Erwartung von 1-10<sup>e</sup></b>	<i>M</i>	-	-	8.26	6.98	7.15	7.62	7.91	7.30
	( <i>SD</i> )	-	-	(1.09)	(2.88)	(1.39)	(1.48)	(1.27)	(2.26)

<sup>a</sup> z.B. Meditation, Yoga, autogenes Training und anderes

<sup>b</sup> Teilnahme am MBSR-Kurs lediglich zur Anrechnung von AG-Stunden

<sup>c</sup> Teilnahme am MBSR-Kurs nicht wegen AG-Stunden

<sup>d</sup> Wie hoch ist Ihre Motivation, beim Achtsamkeitskurs mitzumachen? (Einschätzung auf einer visuellen Analogskala von 1-10)

<sup>e</sup> Wie hoch sind Ihre Erwartungen, dass Ihnen der Achtsamkeitskurs etwas bringen wird? (Einschätzung auf einer visuellen Analogskala von 1-10)

**Tabelle 8: Vergleich der gepoolten Interventions- und Wartegruppe hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Baseline-Messzeitpunkt mittels T-Test für unabhängige Stichproben**

Variable	IG (n = 35)		WG (n = 38)		p-Wert
	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	<i>SD</i>	
FFA	37.24	(6.27)	37.64	(5.39)	.77
PSQ	46.10	(9.37)	45.72	(10.29)	.87
HADS-A	8.34	(3.50)	8.11	(3.60)	.78
HADS-D	4.67	(2.70)	4.66	(3.26)	.99
SRS	2.75	(0.45)	2.69	(0.51)	.58
SEK-27	2.40	(0.49)	2.41	(0.51)	.90
SWE-S	2.80	(0.56)	2.80	(0.58)	.97
SWE-A	3.35	(0.79)	3.64	(0.60)	.08
IIP	1.34	(0.44)	1.30	(0.39)	.70
NEO-O	30.29	(7.27)	30.43	(5.92)	.93
TSD	26.80	(9.69)	24.97	(8.67)	.40
VKT	6.80	(3.79)	7.37	(3.64)	.61

*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *FFA* Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit, *PSQ* Perceived Stress Questionnaire – Fragebogen zum subjektiven Stresserleben, *HADS-A* Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Angst, *HADS-D* Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Depression, *SRS* Selbstregulationsskala, *SEK-27* Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen, *SWE-S* schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, *SWE-A* allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, *IIP* Inventar zur Erfassung interpersonaler Probleme, *NEO-O* NEO-Fünf-Faktoren-Inventar – Subskala Offenheit für Erfahrungen, *TSD* Test für schöpferisches Denken, *VKT* Verbaler Kreativitätstest

## 5.2 Voraussetzungsüberprüfung

Die Überprüfung der abhängigen Variablen auf Normalverteilung mittels Shapiro-Wilk-Test deutete darauf hin, dass Verletzungen bei den Skalen zur Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit (*SWE-S*,  $p = .03$ ) sowie der depressiven Ausprägungen (*HADS-D*,  $p = .002$ ) vorlagen. Ansonsten sprachen die nicht signifikanten Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests dafür, dass alle anderen abhängigen Variablen normalverteilt waren. Des Weiteren mussten die Annahmen hinsichtlich der Homogenität der Varianzen sowie der Regressionskoeffizienten nicht verworfen werden, sodass die Voraussetzungen für die Kovarianzanalyse erfüllt waren. Die Anwendung der Varianzanalyse mit Messwiederholung erforderte die Überprüfung der Sphärizitätsannahme mittels Mauchly-Test, der eine Verletzungen bei der Skala zur Erfassung interpersonaler Probleme ( $\text{Mauchly-}W(2) = .70$ ,  $p = .003$ ) aufdeckte. In Tabelle 18 wurden die Freiheitsgrade für diese Zielvariable nach der Geisser-Greenhouse-Formel korrigiert.

### 5.3 Einfluss der Schulzugehörigkeit

Um die Zusammenführung der drei einzelnen Schülerkohorten zu einer gepoolten Stichprobe zu legitimieren, musste überprüft werden, inwiefern sich die Baseline-Werte sowie die Interventionseffekte zwischen den Schulen unterscheiden. Eine einfaktorielle Varianzanalyse deckte signifikante Vortestunterschiede zwischen den Schulen in zwei Bereichen auf: bei der Selbstbeurteilung des subjektiven Stresserlebens (PSQ,  $F(2,70) = 3.4$ ,  $p = .04$ ) sowie bei der Durchführung beider Kreativitätsverfahren (TSD,  $F(2,70) = 7.08$ ,  $p = .002$  bzw. VKT,  $F(1,42) = 6.06$ ,  $p = .02$ ). Auf allen anderen abhängigen Variablen unterschieden sich die Schulen nicht signifikant zum Baseline-Messzeitpunkt. Nach der Empfehlung von Field (2013) wurde beim paarweisen Vergleich der drei Schulen im Falle des PSQ sowie beim TSD die Option GT2 nach Hochberg gewählt, um den kumulierten  $\alpha$ -Fehler bei multiplen Signifikanztestungen zu korrigieren. Der verbale Kreativitätstest (VKT) wurde lediglich in der zweiten und dritten Schule erhoben. Die Paarvergleiche zeigten, dass die teilnehmenden Jugendlichen der zweiten Schule ( $M = 48.54$ ) im Vergleich zur dritten Schule ( $M = 41.21$ ) einen signifikant höheren Ausgangswert beim subjektiven Stresserleben aufwiesen. In Bezug auf den zeichnerischen Kreativitätstest (TSD) ergaben sich signifikant höhere Vortestwerte in der ersten Schule ( $M = 30.38$ ) verglichen mit der zweiten ( $M = 23.56$ ) und dritten Schule ( $M = 21.95$ ). Bei der Erfassung der verbalen Kreativitätsmerkmale erreichten die teilnehmenden Jugendlichen der zweiten Schule ( $M = 8.24$ ) im Vergleich zu denen der dritten Schule ( $M = 5.63$ ) signifikant höhere Ergebnisse (Tabelle 9).

**Tabelle 9: Vergleich der drei Schulkohorten hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Baseline-Messzeitpunkt mittels einfaktorieller ANOVA**

Variable	Schule 1 ( $n = 29$ )		Schule 2 ( $n = 25$ )		Schule 3 ( $n = 19$ )		$p$ -Wert
	$M$	( $SD$ )	$M$	( $SD$ )	$M$	( $SD$ )	
FFA	37.84	(5.40)	35.85	(5.92)	38.95	(6.00)	.19
PSQ	46.71	(7.58)	48.54	(9.91)	41.21	(11.37)	.04
HADS-A	7.88	(3.11)	8.72	(3.73)	8.07	(3.97)	.67
HADS-D	4.71	(3.13)	5.28	(2.84)	3.81	(2.89)	.27
SRS	2.70	(.43)	2.67	(.62)	2.82	(.35)	.57
SEK-27	2.30	(.49)	2.39	(.41)	2.58	(.58)	.17
SWE-S	2.74	(.53)	2.80	(.69)	2.89	(.44)	.66
SWE-A	3.31	(.59)	3.61	(.80)	3.63	(.69)	.18
IIP	1.35	(.36)	1.36	(.47)	1.23	(.41)	.54
NEO-O	32.40	(5.98)	28.12	(6.57)	30.22	(6.71)	.06
TSD	30.38	(9.75)	23.56	(8.57)	21.95	(5.76)	.002
VKT	/	/	8.24	(4.18)	5.63	(2.24)	.02

Anhand einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse wurde weiterhin der Einfluss der Gruppen- und der Schulzugehörigkeit auf die abhängigen Variablen untersucht. Wie üblich diente der Baseline-Wert als Kovariate. Zusätzlich zum zweistufigen Faktor Gruppe (Interventionssgruppe vs. Wartegruppe) wurde der dreistufige Faktor Schule (Schule 1, Schule 2, Schule 3) in die Kovarianzanalyse einbezogen. Auch die Interaktion von *Gruppenzugehörigkeit x Schulzugehörigkeit* wurde betrachtet. Es wurde erwartet, dass sich die Mittelwerte der abhängigen Variablen zwischen der Interventions- und Wartegruppe unterscheiden. Die Interventionseffekte sollten sich aber nicht signifikant zwischen den Schulen unterscheiden. Auch die Interaktion zwischen der Gruppen- und Schulzugehörigkeit sollte zu keinem signifikanten Ergebnis führen. Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalyse zeigten, dass sich der zeichnerisch erfasste Kreativitätswert zum Post-Messzeitpunkt signifikant zwischen der ersten und der zweiten Schule unterschied, wobei die erste Schülerkohorte höhere Kreativitätswerte erreichte ( $p = .24$ ). Eine signifikante Interaktion zwischen der Gruppen- und Schulzugehörigkeit ergab sich für die Skala zur Erfassung interpersonaler Probleme ( $p = .03$ ). Ansonsten unterschieden sich die Interventionseffekte nicht signifikant in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit ( $F(2,66) < 1.4, p < .25$ ) und der Interaktion zwischen der Gruppen- und Schulzugehörigkeit ( $F(2,66) < 2.9, p < .06$ ). Da die zweifaktorielle Kovarianzanalyse zu ähnlichen Ergebnissen wie die einfaktorielle führte und der Einfluss der Schulzugehörigkeit sowie der Interaktionseffekte für die meisten abhängigen Variablen vernachlässigt werden kann, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schulen hinsichtlich der Interventionseffekte nicht signifikant unterscheiden und eine Poolung der einzelnen Schülerkohorten berechtigt ist.

### 5.4 Ergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeitshypothesen

#### 5.4.1 Manipulationscheck

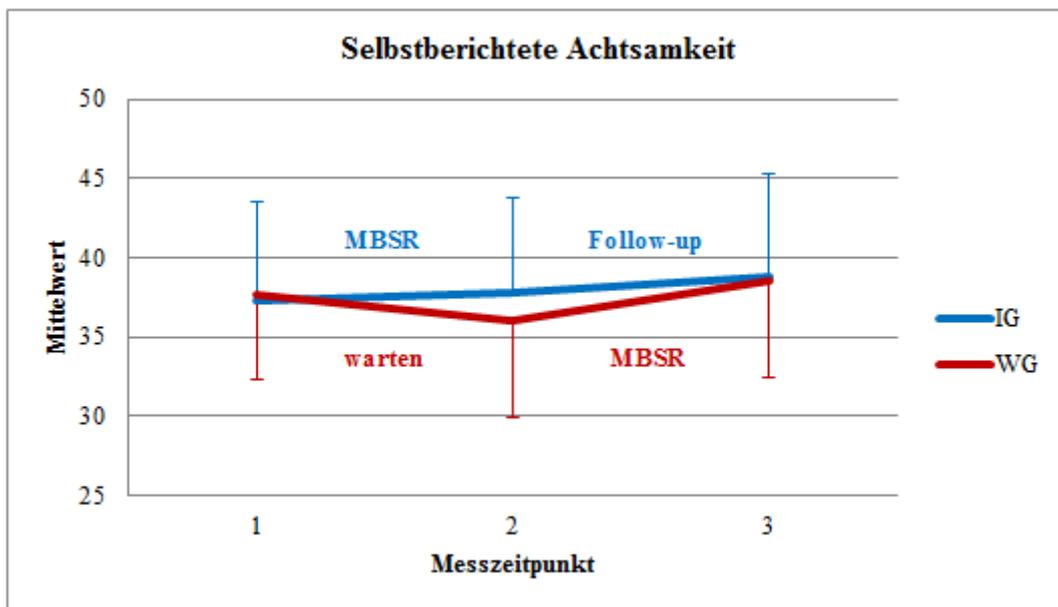
Anhand des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit (FFA) wurde zunächst geprüft, ob die Teilnahme am MBSR-Kurs im Vergleich zur Kontrollbedingung zu einer erhöhten Ausprägung von selbstberichteter Achtsamkeit geführt hatte (Hypothese 1 in Kap. 3.3). Der Blick auf die deskriptive Statistik zeigt, dass der selbstberichtete Achtsamkeitswert in der Interventionsgruppe über beide Messzeitpunkte nahezu unverändert blieb, während für die Wartegruppe von T1 zu T2 eine Abnahme der selbstberichteten Achtsamkeit verzeichnet wurde (Tabelle 10 sowie Abbildung 5). Der Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 37.91$ ) und der Wartegruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 35.83$ ) mittels einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert als Kovariate verdeutlichte, dass

die Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs über signifikant höhere Ausprägungen von Achtsamkeit berichtete:  $F(1, 70) = 3.90$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2_{\text{partiell}} = .053$ . Die Effektstärke liegt bei  $d_{\text{Ancova}} = 0.34$  und entspricht damit einem kleinen Effekt.

**Tabelle 10: Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe ( $n = 35$ ) und die gepoolte Wartegruppe ( $n = 38$ )**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
FFA	IG	37.24	(6.27)	37.76	(6.04)	38.80	(6.47)
	WG	37.64	(5.39)	35.96	(6.07)	38.58	(6.15)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, FFA Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit



**Abbildung 5:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die selbstberichtete Achtsamkeit über die drei Messzeitpunkte (1 = Baseline-Erhebung, 2 = Erhebung nach Ende des MBSR-Kurses bzw. Wartezeit, 3 = Follow-up-Erhebung vier Monate nach Kursende in der Interventionsgruppe bzw. Erhebung nach der Kursteilnahme für die Wartegruppe) in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form der blauen Fehlerbalken für die Interventionsgruppe und roten Fehlerbalken für die Wartegruppe dargestellt.

#### 5.4.2 Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Bei der statistischen Überprüfung der Wirksamkeitshypothesen H2, H3 und H4 (Tabelle 11 und 12 sowie Abbildung 6 bis 8) kam es bei der Erfassung des subjektiven Stresserlebens (PSQ) zu einem Anstieg in beiden Gruppen, wobei in der Wartegruppe im Vergleich zur Interventionsgruppe ein steilerer Anstieg verzeichnet wurde. Dieser Verlauf konnte auch für die Skala zur Erfassung von depressiven Ausprägungen (HADS-D) beobachtet werden. In der Wartegruppe erfolgte zudem ein Anstieg auf der Angstskala (HADS-A), während in der

Interventionsgruppe eine Abnahme der Angstwerte zu beobachten war. Der Gruppenvergleich zum zweiten Messzeitpunkt nach Ende des MBSR-Kurses bzw. nach der Wartezeit mittels einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert als Kovariate zeigte, dass die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe über signifikant geringere Ausprägungen von Stress ( $d_{\text{Ancova}} = 0.46$ ,  $p = .01$ ) Angst und Depression ( $d_{\text{Ancova}} = 0.52$  bzw.  $0.36$ ,  $p = .005$  bzw.  $p = .04$ ) berichtete. Die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich.

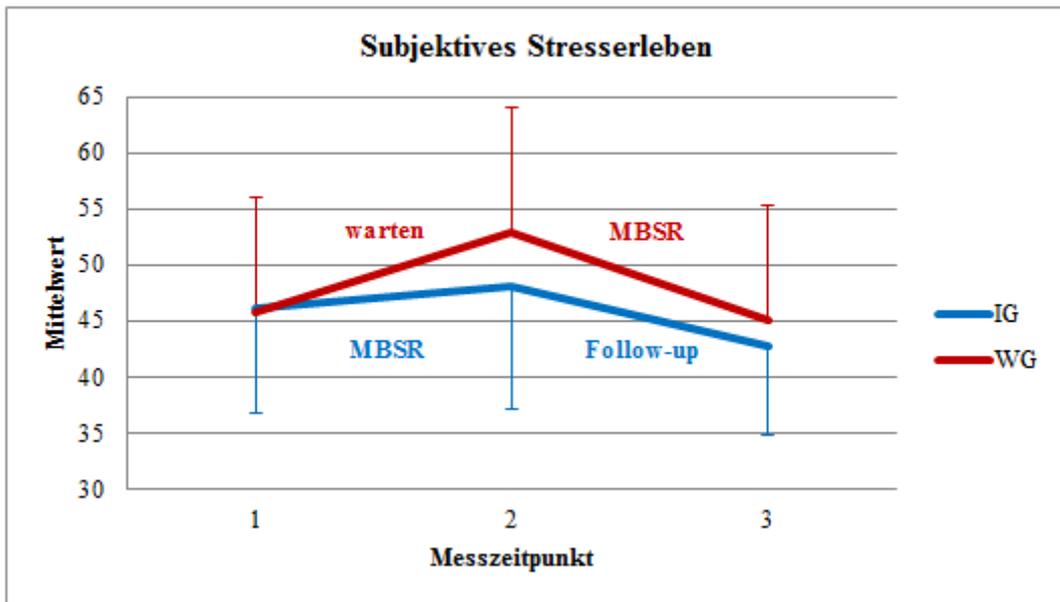
**Tabelle 11: Erfassung von psychischen Belastungen – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe ( $n = 35$ ) und die gepoolte Wartegruppe ( $n = 38$ )**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )
PSQ	IG	46.10	(9.37)	48.01	(10.88)	42.63	(7.79)
	WG	45.72	(10.29)	52.91	(11.20)	45.00	(10.31)
HADS-A	IG	8.34	(3.50)	7.58	(3.88)	7.06	(3.39)
	WG	8.11	(3.60)	9.39	(3.63)	7.69	(3.77)
HADS-D	IG	4.67	(2.70)	5.08	(2.97)	3.34	(2.70)
	WG	4.66	(3.26)	6.39	(4.25)	5.09	(3.37)

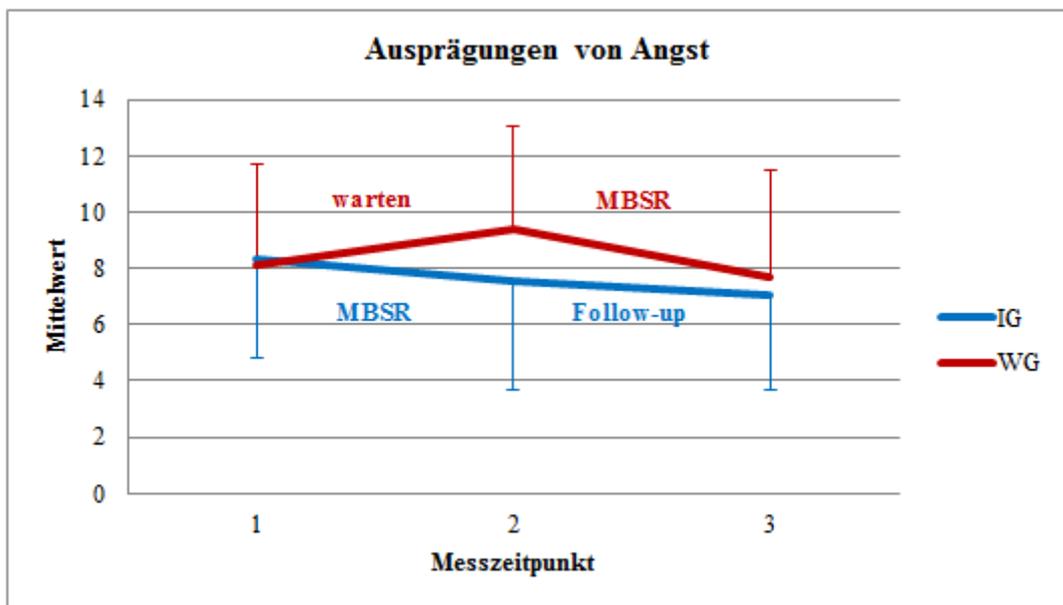
*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *PSQ* Perceived Stress Questionnaire – Fragebogen zum subjektiven Stresserleben, *HADS-A* Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Angst, *HADS-D* Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Depression

**Tabelle 12: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen gepoolter Interventions- und Wartegruppe anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

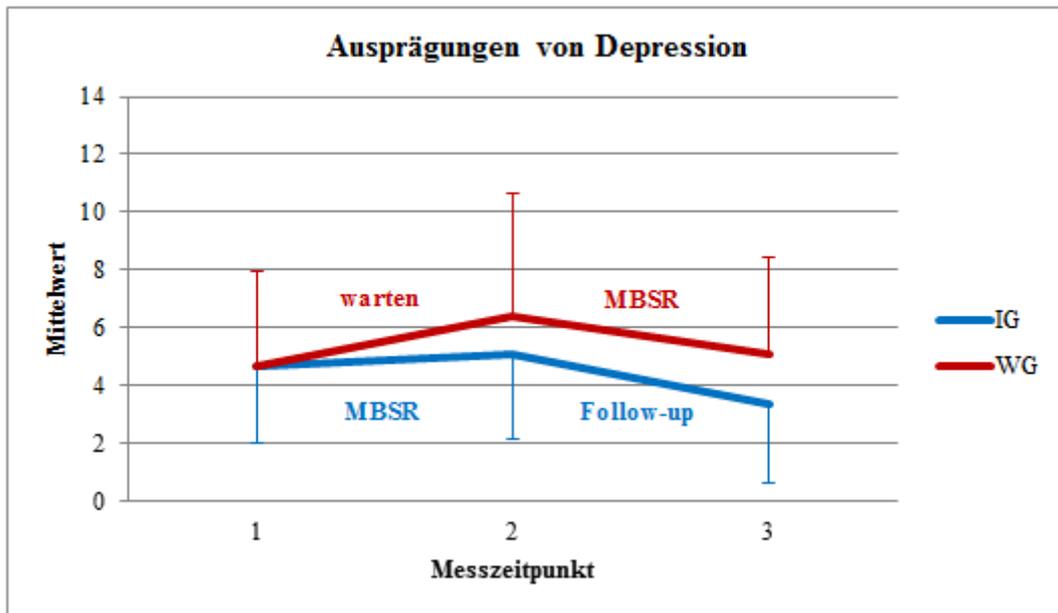
Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M<sub>adjustiert</sub></i>	<i>M<sub>adjustiert</sub></i>				
PSQ	47.87	53.04	6.85	1,70	.01*	.089
HADS-A	7.50	9.47	8.44	1,70	.005*	.108
HADS-D	5.07	6.40	4.42	1,70	.04*	.059



**Abbildung 6:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich das subjektive Stresserleben über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 7:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die Ausprägungen von Angst über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändern. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 8:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die Ausprägungen von Depression über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändern. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.

### Explorative MANCOVA

Bei Anwendung einer explorativen MANCOVA gingen die Skalenmittelwerte des subjektiven Stresserlebens (PSQ) sowie der Ausprägungen von Angst (HADS-A) und Depression (HADS-D) als abhängige Variablen in die Berechnung ein. Als Kovariaten wurden die Baseline-Werte der drei abhängigen Variablen kontrolliert. Über die drei Skalen zur Erfassung der psychischen Belastung ergab sich ein signifikanter multivariater Effekt zwischen der Interventions- und der Wartegruppe:  $F(3, 66) = 3.57, p = .02, \eta^2_{\text{partiell}} = .14$ . Bonferroni-korrigierte univariate Post-Hoc-Tests zeigten, dass die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs auf allen drei Skalen zur Erfassung der psychischen Belastung besser abschnitt. Hypothesenkonform berichtete die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe über ein geringeres subjektives Stresserleben ( $F(1, 68) = 7.02, p = .01, \eta^2_{\text{partiell}} = .094$ ) sowie über geringere Ausprägungen von Angst ( $F(1, 68) = 9.49, p = .003, \eta^2_{\text{partiell}} = .122$ ) und Depression ( $F(1, 68) = 4.65, p = .04, \eta^2_{\text{partiell}} = .064$ ) ab. Die Ergebnisse der MANCOVA sind somit mit denen der ANCOVA vergleichbar.

### 5.4.3 Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Bei der statistischen Überprüfung der Wirksamkeitshypothesen 5 bis 9 (Kap. 3.3) im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen ergaben sich folgende Ergebnisse: Die Interventionsgruppe erreichte im Vergleich zur Wartegruppe im Mittel signifikant höhere Werte in den selbsteingeschätzten Bereichen der emotionalen Kompetenz (SEK-27,  $d_{\text{Ancova}} = 0.47$ ,  $p = .01$ ) und Selbstregulation (SRS,  $d_{\text{Ancova}} = 0.33$ ,  $p = .03$ ). Die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Hypothesenkonform verbesserte sich die Interventionsgruppe zwar auch im Bereich der schulbezogenen (SWE-S,  $d_{\text{Ancova}} = 0.21$ ,  $p = .13$ ) und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE-A,  $d_{\text{Ancova}} = 0.30$ ,  $p = .06$ ) sowie hinsichtlich der interpersonalen Probleme (IIP,  $d_{\text{Ancova}} = 0.20$ ,  $p = .17$ ), dieser leichte Anstieg führte bei nahezu unveränderten Mittelwerten in der Wartegruppe allerdings zu keinen signifikanten Ergebnissen. In Tabelle 13 und 14 wurden die deskriptiven und inferenzstatistischen Daten zusammengetragen. Die Abbildungen 9 bis 13 illustrieren die Verläufe in den beiden Gruppen über die drei Messzeitpunkte.

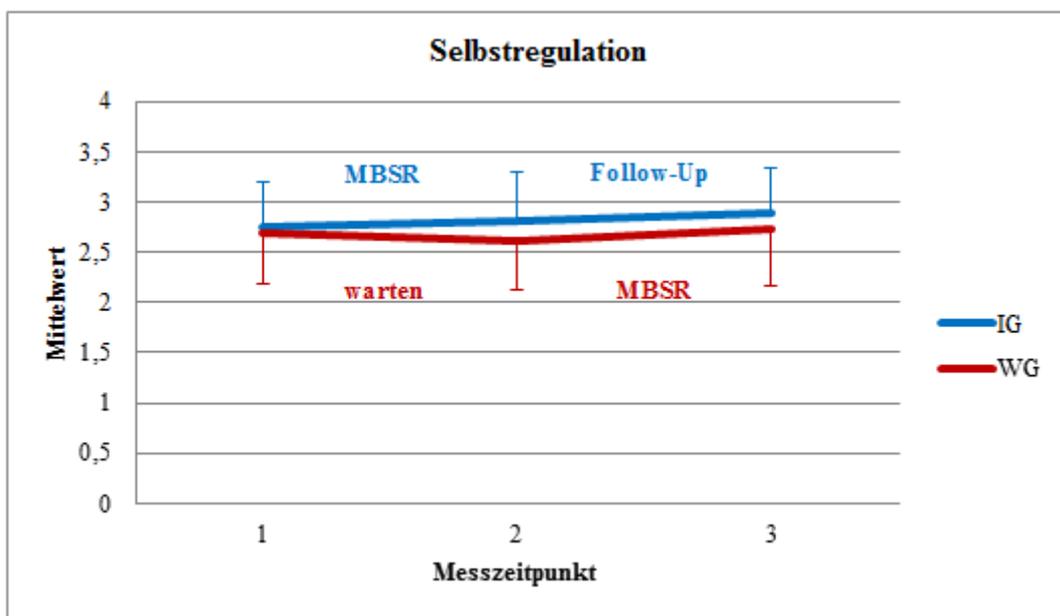
**Tabelle 13: Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe ( $n = 35$ ) und die gepoolte Wartegruppe ( $n = 38$ )**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )
SRS	IG	2.75	(0.45)	2.81	(0.48)	2.89	(0.45)
	WG	2.69	(0.51)	2.61	(0.48)	2.72	(0.55)
SEK-27	IG	2.40	(0.49)	2.56	(0.59)	2.52	(0.61)
	WG	2.41	(0.51)	2.30	(0.51)	2.51	(0.51)
SWE-S	IG	2.80	(0.56)	2.89	(0.53)	2.89	(0.60)
	WG	2.80	(0.58)	2.78	(0.51)	2.87	(0.57)
SWE-A	IG	3.35	(0.79)	3.56	(0.66)	3.55	(0.71)
	WG	3.64	(0.59)	3.57	(0.54)	3.81	(0.60)
IIP	IG	1.34	(0.44)	1.26	(0.48)	1.22	(0.43)
	WG	1.30	(0.39)	1.31	(0.43)	1.30	(0.40)

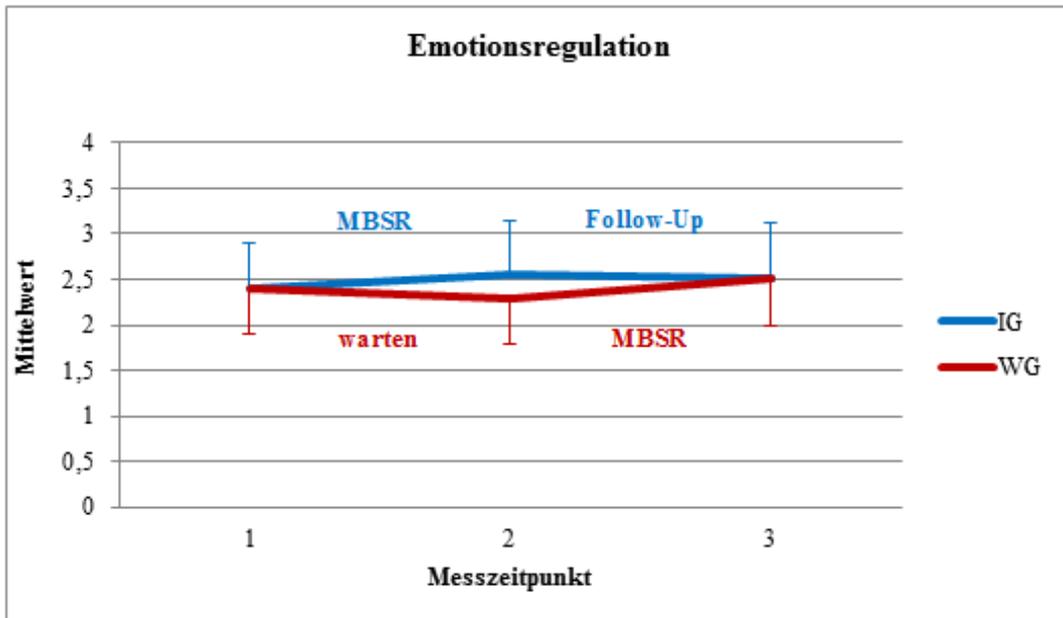
*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *SRS* Selbstregulationsskala, *SEK-27* Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen, *SWE-S* schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, *SWE-A* allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, *IIP* Inventar zur Erfassung interpersonalen Probleme

**Tabelle 14:** Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen gepoolten Interventions- und Wartegruppe anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate

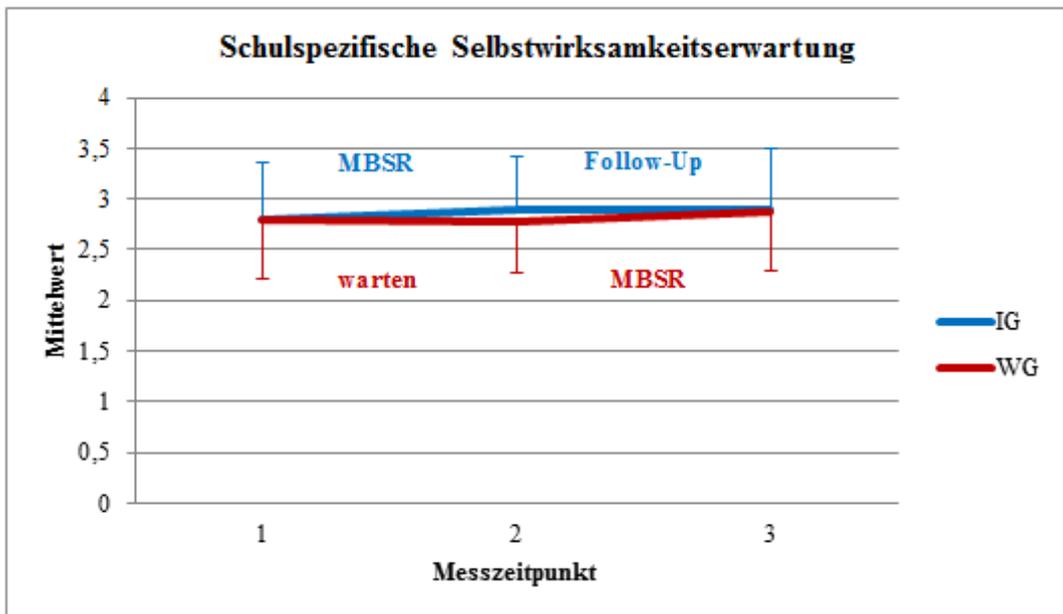
Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2_{\text{partiell}}$
	$M_{\text{adjustiert}}$	$M_{\text{adjustiert}}$				
SRS	2.79	2.63	5.23	1,70	.03*	.069
SEK_27	2.56	2.30	6.82	1,70	.01*	.089
SWE-S	2.89	2.78	2.41	1,70	.13	.033
SWE-A	3.66	3.48	3.70	1,70	.06	.050
IIP	1.24	1.33	1.96	1,70	.17	.027



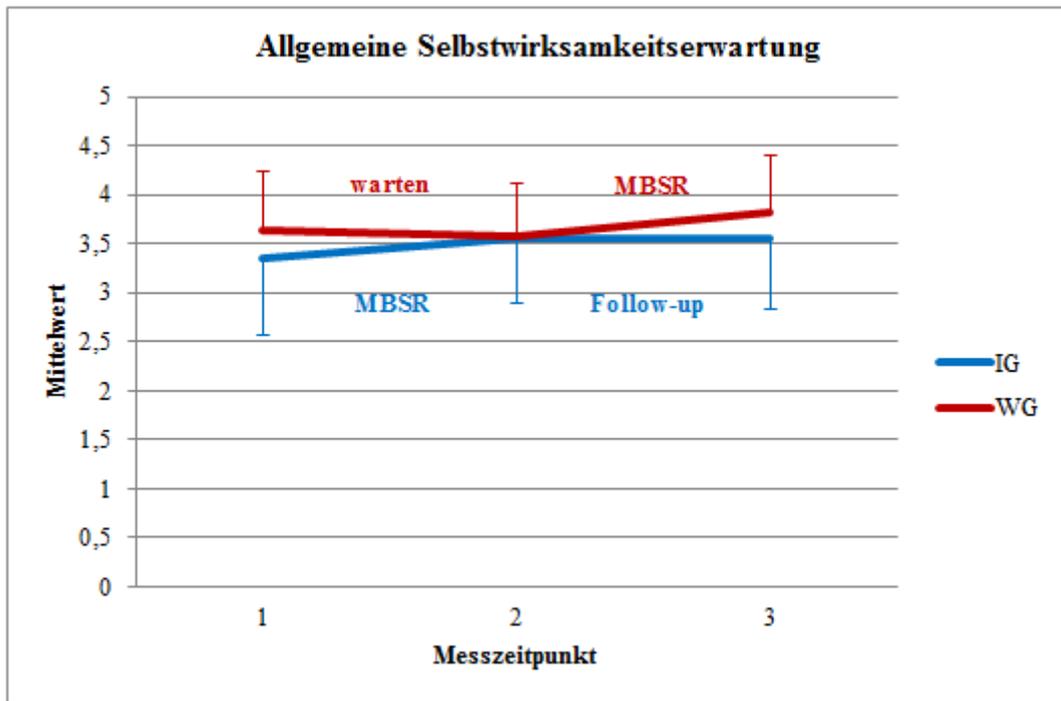
**Abbildung 9:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die Selbstregulation über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



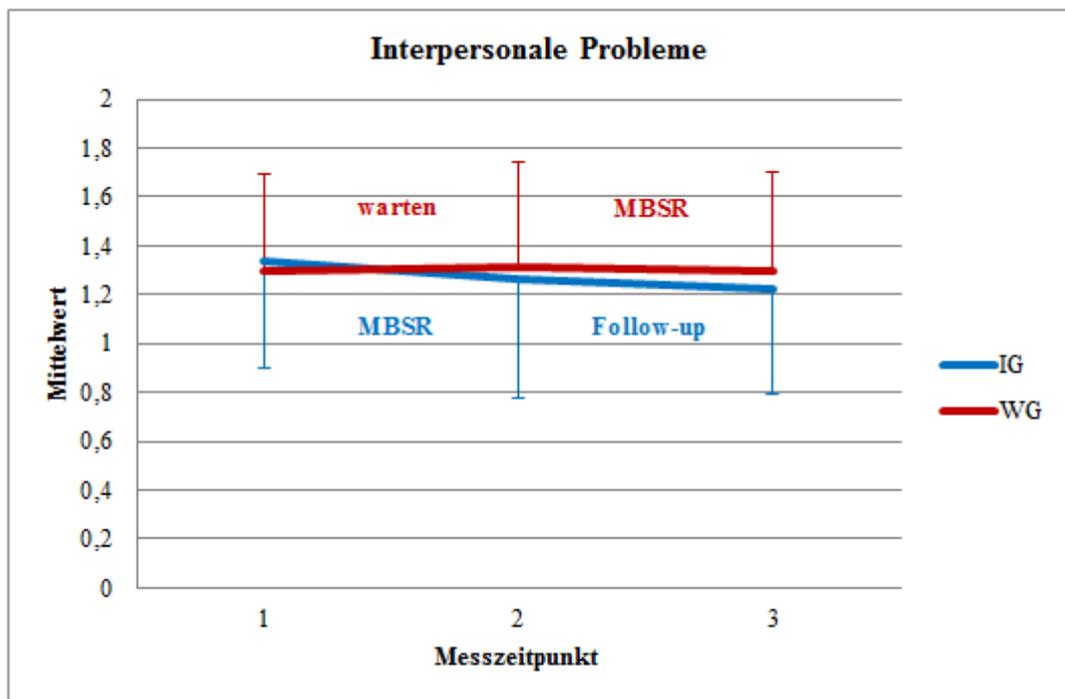
**Abbildung 10:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 11:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die schulspezifische Selbstwirksamkeitserwartung über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 12:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 13:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die interpersonalen Probleme über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändern. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.

### Explorative MANCOVA

Bei Durchführung einer explorativen MANCOVA für das Cluster sozial-emotionale Kompetenzen wurden die Skalen zur Erfassung der Selbstregulation (SRS), der emotionalen Kompetenzen (SEK-27), der schulbezogenen (SWE-S) und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-A) sowie der interpersonalen Probleme (IIP) als abhängige Variablen in die Berechnung aufgenommen. Als Kovariaten wurden wiederum die Baseline-Werte aller abhängigen Variablen in das Modell einbezogen. Über die fünf Skalen zur Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenzen ergab sich ein signifikanter multivariater Effekt zwischen der Interventions- und der Wartegruppe:  $F(5, 62) = 2.64, p = .03, \eta^2_{\text{partiell}} = .175$ . Die sich beim multivariaten Test ergebende Gesamtsignifikanz kann vor allem auf signifikante Gruppenunterschiede im Bereich der Selbstregulation und emotionalen Kompetenzen zurückgeführt werden. Bonferroni-korrigierte univariate Post-Hoc-Tests zeigten, dass sich die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs in ihrer Selbstregulation ( $F(1, 66) = 6.37, p = .01, \eta^2_{\text{partiell}} = .088$ ) sowie ihren emotionalen Kompetenzen ( $F(1, 66) = 9.26, p = .003, \eta^2_{\text{partiell}} = .123$ ) signifikant verbesserte. Entgegen den Erwartungen blieben signifikante Gruppenunterschiede bei der schulbezogenen ( $F(1, 66) = 2.99, p = .09, \eta^2_{\text{partiell}} = .043$ ) und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $F(1, 66) = 3.41, p = .07, \eta^2_{\text{partiell}} = .049$ ) sowie hinsichtlich der interpersonalen Probleme ( $F(1, 66) = .92, p = .34, \eta^2_{\text{partiell}} = .014$ ) aus. Die Ergebnisse der MANCOVA sind wiederum mit denen der ANCOVA vergleichbar.

#### 5.4.4 Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention

Die Hypothese, dass sich der MBSR-Kurs auch förderlich auf verschiedene Kreativitätsmaße auswirkt (Wirksamkeitshypothesen 10 bis 12), muss nach der statistischen Auswertung verworfen werden. Es zeigten sich keine signifikanten Interventionseffekte im Bereich der Kreativität, der durch die Selbsteinschätzung der Offenheit für Erfahrungen (NEO-O,  $d_{\text{Ancova}} = 0.14, p = .32$ ) sowie durch die Testverfahren zur Erfassung des schöpferischen Denkens (TSD,  $d_{\text{Ancova}} = 0.17, p = .45$ ) und der verbalen Kreativität (VKT,  $d_{\text{Ancova}} = 0.22, p = .44$ ) operationalisiert wurde. Die Tabellen 15 und 16 enthalten die deskriptiven und inferenzstatistischen Daten. Die ausgebliebenen Gruppenunterschiede können auch anhand der Abbildungen 14 bis 16 nachvollzogen werden. Auf eine explorative Analyse der Kreativitätsmaße mittels MANCOVA wurde verzichtet (Erklärung in Kap. 4.2.4.3).

## 5 QUANTITATIVE ERGEBNISSE

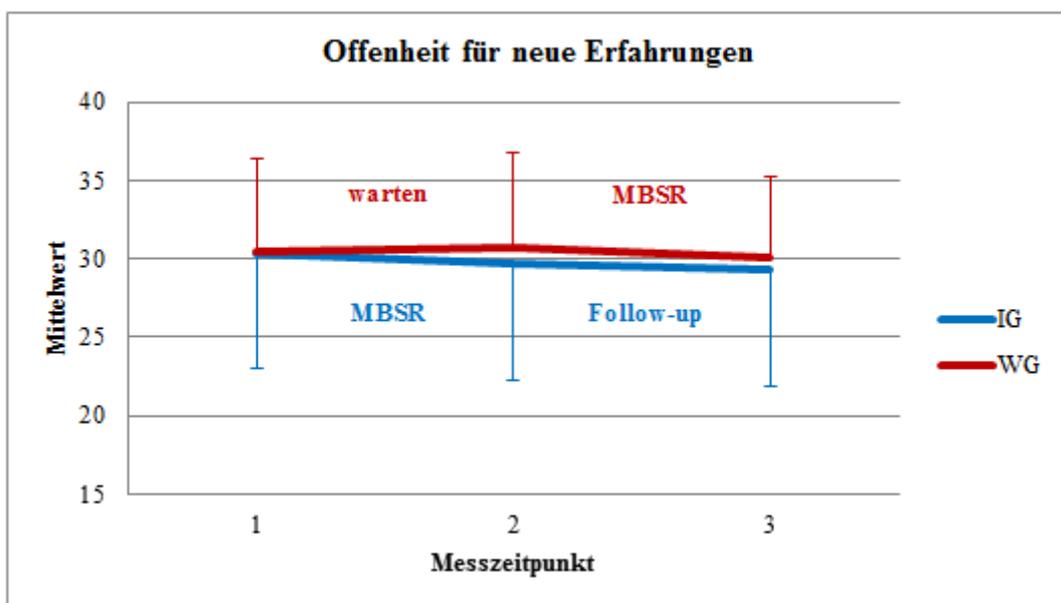
**Tabelle 15: Erfassung von Kreativitätsmaßen – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe ( $n = 35$ ) und die gepoolte Wartegruppe ( $n = 38$ )**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )
NEO-O	IG	30.29	(7.27)	29.66	(7.40)	29.35	(7.44)
	WG	30.43	(5.92)	30.75	(6.07)	30.04	(5.21)
TSD	IG	26.80	(9.69)	28.91	(10.40)	27.40	(9.99)
	WG	24.97	(8.67)	26.69	(7.80)	27.58	(8.97)
VKT	IG	6.80	(3.79)	6.60	(2.21)	9.20	(4.57)
	WG	7.37	(3.64)	6.17	(2.90)	8.96	(3.22)

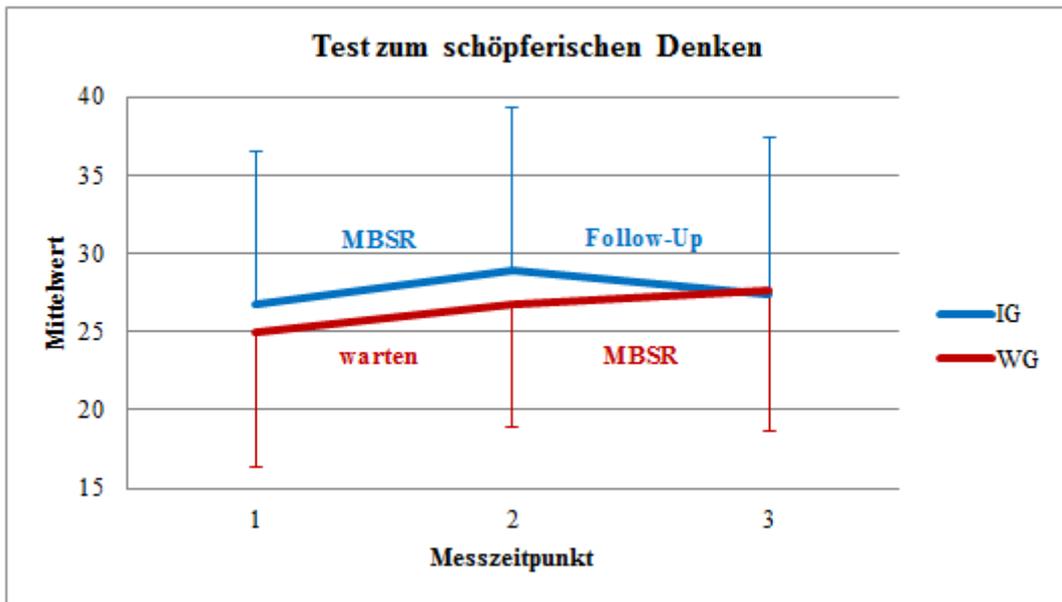
*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *NEO-O* NEO-Fünf-Faktoren-Inventar – Subskala Offenheit für Erfahrungen, *TSD* Test für schöpferisches Denken, *VKT* verbaler Kreativitätstest

**Tabelle 16: Vergleich der adjustierten Kreativitätsmittelwerte zu T2 zwischen gepoolter Interventions- und Wartegruppe anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

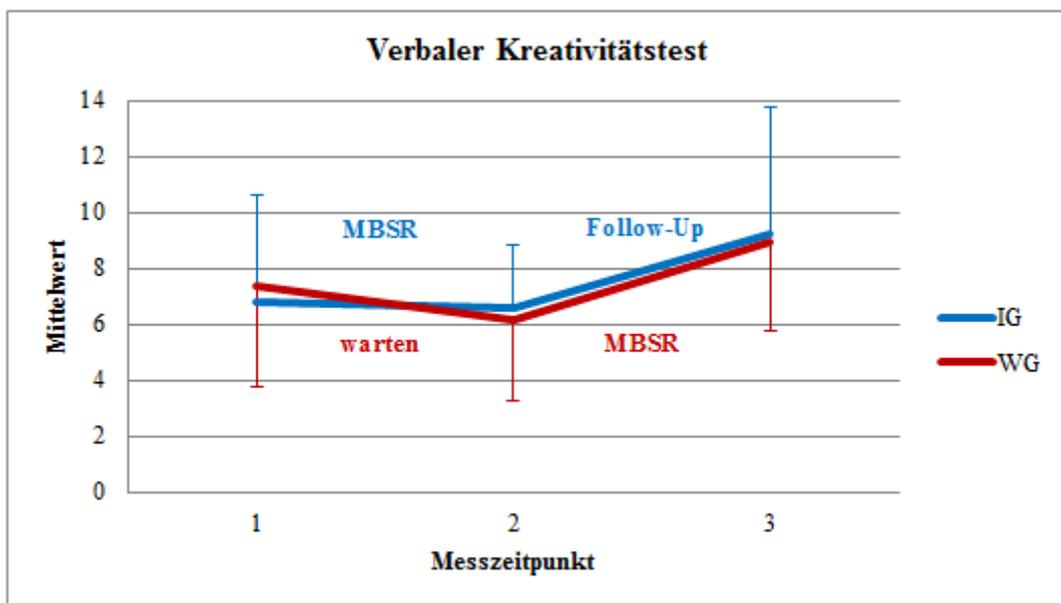
Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M<sub>adjustiert</sub></i>	<i>M<sub>adjustiert</sub></i>				
NEO-O	29.72	30.70	1.00	1,70	.32	.014
TSD	28.55	27.03	.58	1,70	.45	.008
VKT	6.68	6.11	.60	1,41	.44	.015



**Abbildung 14:** Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die Offenheit für Erfahrungen über die drei Messzeitpunkte in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 15:** Das Liniendiagramm illustriert, welche Punktzahl im zeichnerischen Kreativitätstest zur Erfassung des schöpferischen Denkens zum jeweiligen Messzeitpunkt in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) durchschnittlich erreicht wurde. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.



**Abbildung 16:** Das Liniendiagramm illustriert, welche Punktzahl im verbalen Kreativitätstest zum jeweiligen Messzeitpunkt in der Interventionsgruppe (blau) und der Wartegruppe (rot) durchschnittlich erreicht wurde. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Die Standardabweichungen sind in Form von Fehlerbalken dargestellt.

### 5.4.5 Effektstärkenberechnung für die gepoolte Stichprobe

Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Gruppenunterschiede in die Effektstärke Cohens  $d$  übersetzt (Tabelle 17). Die Effektstärken für alle erhobenen Zielvariablen wurden nach drei verschiedenen Formeln berechnet (Kap. 4.2.6). Es zeigte sich, dass die Berechnung von Cohens  $d$  nach der Ancova-Formel vergleichbar mit den Effektstärken sind, die sich nach der Formel von Morris (2008) und Klauer (2001) ergeben.

**Tabelle 17: Effektstärkenberechnung von Cohens  $d$  nach drei verschiedenen Formeln für die gepoolten Daten**

Variable	$d_{\text{Ancova}}$	$d_{\text{Morris}}$	$d_{\text{Klauer}}$
FFA	0.34	0.38	0.37
PSQ	0.47	0.53	0.48
HADS-A	0.52	0.57	0.55
HADS-D	0.36	0.44	0.36
SRS	0.33	0.29	0.29
SEK-27	0.47	0.54	0.49
SWE-S	0.21	0.19	0.21
SWE-A	0.30	0.40	0.40
IIP	0.20	0.22	0.21
NEO-O	0.14	0.14	0.14
TSD	0.17	0.04	0.04
VKT	0.22	0.27	0.32

## 5.5 Ergebnisse in Bezug auf die Nachhaltigkeitshypothesen

Zur statistischen Überprüfung der Hypothesen 13 bis 24 hinsichtlich einer nachhaltigen Wirkung des MBSR-Kurses wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit einer dreistufigen Messwiederholung (T1 = Baseline-Erhebung, T2 = Erhebung nach der Intervention und T3 = Follow-up-Erhebung) durchgeführt. Die Follow-up-Analyse vier Monate nach dem Ende des MBSR-Kurses erfolgte nur für die Interventionsgruppe, da der dritte Messzeitpunkt durch das Wartegruppendesign bei der Wartegruppe dem Post-Test und nicht – wie bei der Interventionsgruppe – dem Follow-up-Messzeitpunkt entspricht. Der Tabelle 18 kann entnommen werden, dass sich innerhalb der Interventionsgruppe zwischen den drei Messzeitpunkten signifikante Mittelwertsunterschiede in sechs Bereichen ergaben.

**Tabelle 18: Follow-up-Analyse in der Interventionsgruppe ( $n = 35$ ) der gepoolten Schulkohorte vier Monate nach Kursabschluss mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung**

Variable	$F$	$df$		$p$	$\eta^2_{\text{partiell}}$
FFA	1.90	2	68	.16	.053
PSQ	5.94	2	68	.004**	.149
HADS-A	3.00	2	68	.06	.081
HADS-D	10.28	2	68	.001***	.232
SRS	3.94	2	68	.02*	.104
SEK-27	1.97	2	68	.15	.055
SWE-S	2.16	2	68	.12	.060
SWE-A	4.22	2	68	.02*	.110
IIP	3.82	1.5	52.3	.03*	.101
NEO-O	1.13	2	68	.33	.032
TSD	.83	2	68	.44	.024
VKT	6.02	2	38	.005*	.241

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Obwohl der  $F$ -Test zeigte, dass der Messzeitpunkt einen signifikanten Einfluss auf die in Tabelle 18 mit Sternchen versehenen abhängigen Variablen hatte, musste anhand von Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests geklärt werden, zwischen welchen Messzeitpunkten signifikante Unterschiede bestehen. Im Folgenden werden zur statistischen Überprüfung der Hypothesen 13 bis 24 für alle abhängigen Variablen die Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests aufgeführt.

### 5.5.1 Selbstberichtete Achtsamkeit in der Interventionsgruppe zum Follow-up

*H13*: Innerhalb der Interventionsgruppe unterschied sich die selbstberichtete Achtsamkeit (FFA) im paarweisen Vergleich von T1 ( $M = 37.24$ ,  $SD = 6.27$ ) und T2 ( $M = 37.76$ ,  $SD = 6.04$ ) nicht signifikant voneinander ( $p = 1.00$ ). Der Skalenmittelwert erhöhte sich zwar zu T3 ( $M = 38.80$ ,  $SD = 6.47$ ), dennoch ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zu T1 ( $p = .15$ ) und T2 ( $p = .61$ ).

### 5.5.2 Psychische Belastungen in der Interventionsgruppe zum Follow-up

*H14*: Hinsichtlich des subjektiven Stresserlebens erhöhte sich in der Interventionsgruppe der Skalenmittelwert erst leicht von T1 ( $M = 46.10$ ,  $SD = 9.37$ ) zu T2 ( $M = 48.01$ ,  $SD = 10.88$ ) und sank dann zum Follow-up vier Monate nach der Intervention ( $M = 42.63$ ,  $SD = 7.79$ ) deutlich unter den Baseline-Wert. Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests zeigten, dass die paarweisen Vergleiche zwischen T1 und T2 ( $p = .73$ ) sowie zwischen T1 und T3 ( $p = .08$ ) nicht signifikant ausfielen. Dafür unterschieden sich die Mittelwerte zwischen T2 und T3 signifikant voneinander ( $p = .008$ ).

*H15:* Bei den Ausprägungen von Angst (HADS-A) konnte innerhalb der Interventionsgruppe eine kontinuierliche Abnahme der Skalenmittelwerte von T1 ( $M = 8.34$ ,  $SD = 3.50$ ) zu T2 ( $M = 7.58$ ,  $SD = 3.88$ ) zu T3 ( $M = 7.06$ ,  $SD = 3.39$ ) festgestellt werden. Der Gesamtsignifikanzwert wurde allerdings marginal überschritten ( $p = .06$ ), was sich auch in den paarweisen Vergleichen zwischen T1 und T2 ( $p = .58$ ), T1 und T3 ( $p = .08$ ) sowie T2 und T3 ( $p = .72$ ) widerspiegelte.

*H16:* Bei der Erfassung von depressiven Ausprägungen innerhalb der Interventionsgruppe zeigte sich zunächst eine Zunahme des Mittelwertes von T1 ( $M = 4.67$ ,  $SD = 2.70$ ) zu T2 ( $M = 5.08$ ,  $SD = 2.97$ ), der dann zu T3 ( $M = 3.34$ ,  $SD = 2.70$ ) wieder abfiel. Bonferroni-korrigierte Post-Hoc-Tests verdeutlichten, dass sich die Mittelwerte zwar nicht signifikant zwischen T1 und T2 ( $p = 1.00$ ) unterschieden, allerdings fielen die depressiven Ausprägungen zu T3 signifikant geringer aus als zu T1 ( $p = .007$ ) und zu T2 ( $p < .001$ ).

### **5.5.3 Sozial-emotionale Kompetenzen der Interventionsgruppe zum Follow-up**

*H17:* Für die Skala zur Erfassung der Selbstregulation konnte in der Interventionsgruppe eine kontinuierliche Verbesserung von T1 ( $M = 2.75$ ,  $SD = 0.45$ ) zu T2 ( $M = 2.81$ ,  $SD = 0.48$ ) zu T3 ( $M = 2.89$ ,  $SD = 0.45$ ) beobachtet werden. Bonferroni-korrigierte Post-Hoc-Tests ermittelten zwar keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen T1 und T2 ( $p = .66$ ) und T2 und T3 ( $p = .28$ ). Die Selbstregulation verbesserte sich allerdings signifikant im paarweisen Vergleich zwischen der Baseline- und der Follow-up-Erhebung ( $p < .05$ ).

*H18:* Bei der Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen (SEK-27) ergab sich von T1 ( $M = 2.40$ ,  $SD = 0.49$ ) zu T2 ( $M = 2.56$ ,  $SD = 0.59$ ) zwar ein erhöhter Skalenmittelwert in der Interventionsgruppe. Dieser Unterschied war allerdings nicht signifikant ( $p = .22$ ). Der Skalenmittelwert blieb zum Follow-up-Messzeitpunkt ( $M = 2.52$ ,  $SD = 0.61$ ) stabil und führte daher auch nicht zu signifikanten Mittelwertsunterschieden zwischen T1 und T3 ( $p = .57$ ) und T2 und T3 ( $p = 1.00$ ).

*H19:* Im Hinblick auf die schulbezogene Selbstwirksamkeit (SWE-S) konnten zwar keine signifikanten Veränderungen zwischen T1 ( $M = 2.80$ ,  $SD = 0.56$ ), T2 ( $M = 2.89$ ,  $SD = 0.53$ ) und T3 ( $M = 2.89$ ,  $SD = 0.60$ ) ermittelt werden ( $p > .18$  bei allen paarweisen Vergleichen), dennoch blieb der Skalenmittelwert zum Follow-up-Messzeitpunkt stabil.

*H20:* Im Bereich der allgemeinen Selbstwirksamkeit verbesserte sich der Skalenmittelwert von T1 ( $M = 3.35$ ,  $SD = 0.79$ ) zu T2 ( $M = 3.56$ ,  $SD = 0.66$ ). Zum Follow-up-Messzeitpunkt blieb der Skalenmittelwert dann nahezu unverändert ( $M = 3.55$ ,  $SD = 0.71$ ). Bei den

Bonferroni-korrigierten paarweisen Vergleichen zwischen T1 und T2 ( $p < .06$ ) sowie zwischen T1 und T3 ( $p < .07$ ) wurde das Signifikanzniveau nur marginal überschritten. Keinen signifikanten Mittelwertsunterschied gab es zwischen T2 und T3 ( $p = 1.00$ ).

*H21:* Bei der Erfassung der interpersonalen Probleme konnte in der Interventionsgruppe eine kontinuierliche Verbesserung von T1 ( $M = 1.34, SD = 0.44$ ) zu T2 ( $M = 1.26, SD = 0.48$ ) zu T3 ( $M = 1.22, SD = 0.43$ ) beobachtet werden. Die Mittelwertsvergleiche zwischen T1 und T2 ( $p = .42$ ) sowie zwischen T2 und T3 ( $p = .75$ ) waren nicht signifikant. Allerdings zeigte der Vergleich zwischen Baseline- und Follow-up-Erhebung, dass die Interventionsgruppe zum Follow-up über signifikant geringere interpersonale Probleme berichtete ( $p < .03$ ).

#### **5.5.4 Kreativitätsmaße in der Interventionsgruppe zum Follow-up**

*H22:* Die Offenheit für Erfahrungen veränderte sich in der Interventionsgruppe nicht im Verlauf der drei Messzeitpunkte. Demnach ergaben sich auch keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ( $p > .53$  bei allen paarweisen Vergleichen) zwischen T1 ( $M = 30.29, SD = 7.27$ ), T2 ( $M = 29.66, SD = 7.40$ ) und T3 ( $M = 29.35, SD = 7.44$ ).

*H23:* Auch mithilfe des zeichnerischen Kreativitätstests zur Erfassung des schöpferischen Denkens konnten keine signifikanten Veränderungen von T1 ( $M = 26.80, SD = 9.69$ ) zu T2 ( $M = 28.91, SD = 10.40$ ) zu T3 ( $M = 27.40, SD = 9.99$ ) gemessen werden ( $p > .67$  bei allen paarweisen Vergleichen).

*H24:* Beim verbalen Kreativitätstest zeigte sich zwar kein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen T1 ( $M = 6.80, SD = 3.79$ ) und T2 ( $M = 6.60, SD = 2.21$ ). Allerdings fiel das Ergebnis des verbalen Kreativitätstests bei der Follow-up-Erhebung ( $M = 9.20, SD = 4.57$ ) signifikant besser aus als zu T1 ( $p = .03$ ) und zu T2 ( $p < .04$ ).

## 5.6 Einzelergebnisse für die erste Schulkohorte

### 5.6.1 Stichprobenbeschreibung

An der ersten Schule wurden die Daten von insgesamt 29 Schülerinnen ( $M_{\text{Alter}} = 16.24$ ,  $SD = .51$ ) für die Wirksamkeitsüberprüfung eingeschlossen. Der Datensatz von einer Schülerin aus der Interventionsgruppe, die ihre Teilnahme am MBSR-Kurs nach der ersten Sitzung abbrach, ist nicht im ausgewerteten Datensatz enthalten. Im Rahmen des Wartegruppendedesigns füllten sowohl die 15 Schülerinnen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.13$ ,  $SD = .51$ ) als auch die 14 Schülerinnen der Wartegruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.36$ ,  $SD = .50$ ) die Testbatterie zu drei Messzeitpunkten aus. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters ( $t(27) = -1.19$ ,  $p = .25$ ) und der vorherigen Erfahrung mit Achtsamkeit ( $p = 1.00$ ) und anderen Praktiken wie Meditation, Yoga oder autogenes Training ( $p = .43$ , FET). Die Berechnung von T-Tests für unabhängige Stichproben ergab keine signifikanten Gruppenunterschiede in den Ausgangswerten der abhängigen Variablen, die zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden ( $t(27) < 1.9$ ,  $p > .08$ ).

### 5.6.2 Voraussetzungsüberprüfung

Anhand des MCAR-Tests wurde überprüft, ob dem Ausfall der Daten eine Systematik zugrunde liegt. Das Ergebnis wurde nicht signifikant ( $\chi^2 < .001$ ;  $df = 4383$ ;  $p = 1.00$ ), sodass die Annahme, dass die Daten „vollständig zufällig fehlen“ nicht verworfen werden muss und die Voraussetzung für das angewandte EM-Imputationsverfahren erfüllt ist. Die nicht signifikanten Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests sowie des Levene-Tests sprechen zudem dafür, dass die abhängigen Variablen in beiden Gruppen normalverteilt sind und von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Bei der Überprüfung auf Homogenität der Regressionskoeffizienten zeigte sich für die Skalen HADS-Angst ( $F(1, 25) = 5.66$ ,  $p = .03$ ) und Engagement ( $F(1, 25) = 4.88$ ,  $p = .04$ ) allerdings eine signifikante Interaktion zwischen der Kovariate und der zweistufigen unabhängigen Variable. Aus diesem Grund werden für diese beiden Skalen die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung berichtet. Auch die Follow-up-Analyse zur Nachverfolgung der Stabilität der erwarteten Effekte vier Monate nach der Intervention erfolgte mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung, die einen Faktor (Interventionsgruppe) und drei Messzeitpunkte (T1, T2, T3) umfasste. Dabei verriet der Blick auf den Mauchly-Test, ob die Voraussetzung der Sphärizität vorliegt oder eine Korrektur durch die Geisser-Greenhouse-Schätzung vorgenommen werden musste. Die Sphärizitätsannahme musste lediglich für die abhängigen Variablen der Prüfungsaufgeregtheit (Mauchly- $W(2) = .577$ ,  $p = .04$ ) sowie der Offenheit für Erfahrungen (Mauchly- $W(2) = .539$ ,

$p = .02$ ) verworfen werden, für alle anderen Zielvariablen musste keine Anpassung der Freiheitsgrade nach der Geisser-Greenhouse-Korrektur erfolgen. Die korrigierten Freiheitsgrade können der Tabelle 27 entnommen werden.

### 5.6.3 Manipulationscheck

Bei der Interventionsgruppe zeigte sich nach der Teilnahme am MBSR-Kurs ein Anstieg in der selbstberichteten Achtsamkeit, während es bei der Wartegruppe zu einem Abfall kam (Tabelle 19). Der Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 39.00$ ) und der Wartegruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 35.91$ ) mittels einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert als Kovariate führte trotz des kleinen Stichprobenumfangs zu einem nahezu signifikanten Effekt,  $F(1, 26) = 3.77$ ,  $p = .06$ ,  $\eta^2_{\text{partiell}} = .127$ . Die Effektstärke liegt bei  $d_{\text{Ancova}} = 0.56$  und entspricht damit einem mittleren Effekt.

**Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 15$ ) und die Wartegruppe ( $n = 14$ ) an der ersten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
FFA	IG	37.32	(6.77)	38.65	(6.06)	40.87	(6.92)
	WG	38.39	(3.58)	36.28	(5.02)	39.13	(3.19)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, FFA Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit

### 5.6.4 Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention

In der ersten Schülerkohorte zeigte sich ein signifikanter Gruppenunterschied im subjektiven Stresserleben (PSQ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.67$ ,  $p < .05$ ). Dieser resultierte dadurch, dass das subjektive Stresserleben in der Interventionsgruppe nahezu unverändert blieb, während es in der Wartegruppe zu einem Anstieg des subjektiven Stresserlebens kam. Bei den anderen Zielvariablen des Clusters psychische Belastung ergaben sich angesichts der kleinen Stichprobengröße zwar keine signifikanten Gruppenunterschiede, die Effektstärken liegen allerdings im kleinen bis mittleren Bereich ( $d_{\text{Ancova}} = 0.32$ - $0.66$ ). Eine Ausnahme stellte die Prüfungsangst-Subskala Besorgnis dar, auf der sich keine bedeutsamen Gruppenunterschiede abbildeten ( $d_{\text{Ancova}} = 0.11$ ). Die deskriptiven sowie inferenzstatistischen Ergebnisse im Bereich psychische Belastungen wurden in Tabelle 20 und 21 aufgelistet.

Die Anwendung der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit zweistufiger Messwiederholung ergab keine signifikanten Interaktionen zwischen dem Messzeitpunkt und der Gruppenzugehörigkeit für die HADS-Angstskala ( $F(1, 27) = 1.01$ ,  $p = .32$ ). Die Berechnung einer Kovarianzanalyse trotz verletzter Homogenitätsannahme würde bei HADS-Angst zu einem nahezu signifikanten Gruppenunterschied führen, der darauf hinweist, dass

die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe geringere Angstwerte aufweist ( $F(1, 26) = 3.45, p = .08$ ). Während die Effektstärke der ANCOVA im mittleren Bereich liegen würde ( $d_{\text{Ancova}} = 0.66$ ) würde die Effektstärke der ANOVA mit Messwiederholung nur im kleinen Bereich liegen ( $d_{\text{Morris}}$  und  $d_{\text{Klauer}} = 0.35 - 0.44$ ).

**Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 15$ ) und die Wartegruppe ( $n = 14$ ) an der ersten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
PSQ	IG	45.83	(7.63)	45.63	(9.58)	41.73	(8.52)
	WG	47.64	(7.70)	53.75	(10.76)	43.80	(8.86)
HADS-A	IG	7.10	(2.82)	6.67	(3.20)	6.53	(3.09)
	WG	8.71	(3.29)	9.57	(3.39)	7.24	(3.30)
HADS-D	IG	4.50	(3.18)	4.67	(3.24)	3.20	(2.86)
	WG	4.93	(3.17)	6.11	(3.68)	4.60	(2.56)
TAI-E	IG	2.29	(0.72)	2.01	(0.86)	1.94	(0.75)
	WG	2.11	(0.58)	2.17	(0.66)	2.10	(0.61)
TAI-W	IG	2.87	(0.65)	2.76	(0.69)	2.69	(0.77)
	WG	3.08	(0.67)	2.98	(0.65)	2.76	(0.44)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, PSQ Perceived Stress Questionnaire – Fragebogen zum subjektiven Stresserleben, HADS-A Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Angst, HADS-D Hospital Anxiety and Depression Scale – Subskala Depression, TAI-E Test Anxiety Inventory Emotionality – Subskala Aufgeregtheit, TAI-W Test Anxiety Inventory Worrying – Subskala Besorgnis

**Tabelle 21: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	F	df	p	$\eta^2_{\text{partiell}}$
	$M_{\text{adjustiert}}$	$M_{\text{adjustiert}}$				
PSQ	46.25	53.09	4.34	1, 26	.05*	.143
HADS-A	7.01	9.20	3.45	1, 26	.08	.117
HADS-D	4.82	5.94	1.38	1, 26	.25	.050
TAI-E	1.93	2.26	3.28	1, 26	.08	.112
TAI-W	2.83	2.91	.15	1, 26	.70	.006

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse für die Skala HADS-A wurde in der Tabelle aufgelistet, um trotz der verletzten Homogenitätsannahme der Regressionskoeffizienten einen Vergleich der Ergebnisse mittels Kovarianzanalyse und Varianzanalyse mit Messwiederholung zu ermöglichen.

### 5.6.5 Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Signifikante Gruppenunterschiede ergaben sich bei der Erfassung der Selbstregulation (SRS), der schulbezogenen Selbstwirksamkeit (SWE-S) sowie der interpersonalen Probleme (IIP). Hypothesenkonform schnitt die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe in diesen Bereichen im Mittel signifikant besser ab. Die entsprechenden Effektgrößen für die Mittelwertunterschiede zwischen den zwei Gruppen liegen im mittleren Bereich ( $p < .05$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.66-0.68$ ). Hypothesenkonform verbesserte sich die Interventionsgruppe auch im Bereich der allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWE-A) sowie der emotionalen Kompetenz, während sich die Wartegruppe verschlechterte. Diese Befunde sind zwar nicht signifikant, resultieren dennoch in kleinen Effektstärke ( $p > .05$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.45-0.48$ ). Auch bei der Anwendung der Engagement-Skala ergab sich eine kleine Effektstärke ( $p > .05$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.34$ ). Alle deskriptiven sowie inferenzstatistischen Ergebnisse hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenzen wurden in Tabelle 22 und 23 zusammengetragen.

**Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 15$ ) und die Wartegruppe ( $n = 14$ ) an der ersten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
SRS	IG	2.80	(0.30)	2.92	(0.40)	3.01	(0.41)
	WG	2.60	(0.52)	2.44	(0.53)	2.57	(0.55)
SEK-27	IG	2.38	(0.47)	2.47	(0.59)	2.58	(0.57)
	WG	2.21	(0.52)	2.10	(0.51)	2.48	(0.38)
SWE-S	IG	2.85	(0.54)	3.01	(0.51)	2.86	(0.63)
	WG	2.62	(0.51)	2.53	(0.44)	2.64	(0.51)
SWE-A	IG	2.69	(0.51)	2.76	(0.39)	2.81	(0.49)
	WG	2.77	(0.38)	2.65	(0.31)	2.84	(0.33)
IIP	IG	1.37	(0.41)	1.15	(0.35)	1.12	(0.33)
	WG	1.33	(0.30)	1.37	(0.36)	1.38	(0.31)
UWES	IG	3.18	(0.85)	3.15	(0.82)	2.74	(0.96)
	WG	2.58	(0.88)	2.52	(0.57)	2.37	(0.73)

*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *SRS* Selbstregulationsskala, *SEK-27* Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen, *SWE-S* schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, *SWE-A* allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, *IIP* Inventar zur Erfassung interpersonaler Probleme, *UWES* Utrecht Work Engagement Skala

**Tabelle 23: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>				
SEK-27	2.41	2.16	2.21	1, 26	.15	.078
SWE-S	2.93	2.61	7.74	1, 26	.01*	.229
SWE-A	2.79	2.62	3.08	1, 26	.09	.106
SRS	2.84	2.53	6.38	1, 26	.02*	.197
IIP	1.14	1.38	9.28	1, 26	.005**	.263
UWES	2.96	2.72	1.98	1, 26	.17	.071

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse für die Skalen HADS-A sowie UWES wurden in der Tabelle aufgelistet, um trotz der verletzten Homogenitätsannahme der Regressionskoeffizienten einen Vergleich der Ergebnisse mittels Kovarianzanalyse und Varianzanalyse mit Messwiederholung zu ermöglichen.

### 5.6.6 Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention

Beim zeichnerischen Kreativitätstest (TSD) wurde zwar die Zufallswahrscheinlichkeit von .10 überschritten, die Effektgröße bewegt sich dennoch im unteren mittleren Bereich ( $d_{\text{Ancova}} = 0.57$ ). Keine bedeutsamen Gruppenunterschiede konnten auf der Skala Offenheit für neue Erfahrungen verzeichnet werden ( $d_{\text{Ancova}} = 0.14$ ). Die Tabellen 24 und 25 geben einen Überblick über die Ergebnisse, die aus den operationalisierten Kreativitätsmaßen resultierten.

**Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 15$ ) und die Wartegruppe ( $n = 14$ ) an der ersten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
NEO-O	IG	34.27	(5.43)	34.07	(6.12)	32.95	(6.89)
	WG	30.39	(6.08)	29.57	(6.23)	29.19	(5.49)
TSD	IG	30.07	(10.55)	34.60	(8.04)	31.00	(9.14)
	WG	30.71	(9.19)	30.29	(7.69)	30.63	(7.89)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, NEO-O NEO-Fünf-Faktoren-Inventar – Subskala Offenheit für Erfahrungen, TSD Test für schöpferisches Denken

**Tabelle 25: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>				
NEO-O	32.33	31.44	.52	1, 26	.48	.020
TSD	34.69	30.19	2.64	1, 26	.12	.092

In Tabelle 26 wurden die Effektstärken für alle Zielvariablen zusammengetragen. Cohens  $d$  wurde dabei nach drei unterschiedlichen Formeln berechnet (Kap. 4.2.6).

**Tabelle 26: Effektstärkenberechnung von Cohens  $d$  nach drei verschiedenen Formeln für die erste Schule**

Variable	$d_{\text{Ancova}}$	$d_{\text{Morris}}$	$d_{\text{Klauer}}$
FFA	0.56	0.62	0.62
PSQ	0.67	0.82	0.56
HADS-A	0.66	0.41	0.35
HADS-D	0.32	0.32	0.28
TAI-E	0.43	0.51	0.48
TAI-W	0.11	0.02	0.01
SEK-27	0.45	0.40	0.33
SWE-S	0.67	0.47	0.57
SWE-A	0.48	0.42	0.49
SRS	0.66	0.66	0.55
IIP	0.68	0.71	0.73
UWES	0.34	0.03	0.19
NEO-O	0.14	0.11	0.05
TSD	0.57	0.49	0.61

### 5.6.7 Follow-up vier Monate nach der Intervention

Die Ergebnisse der Follow-up-Analyse der Interventionsgruppe vier Monate nach Abschluss des MBSR-Kurses, die anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung ermittelt wurden, sind in Tabelle 27 dargestellt. So konnte nachverfolgt werden, dass sich die Selbsteinschätzung der Achtsamkeit (FFA;  $p = .004$ ), der Selbstregulation (SRS;  $p = .006$ ), der interpersonalen Probleme (IIP;  $p = .002$ ) sowie des Engagements (UWES;  $p = .002$ ) signifikant zwischen den Messzeitpunkten unterschied. Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche zeigten, dass alle signifikanten Verbesserungen zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt zu verorten sind. Zudem berichteten die Jugendlichen im Vergleich zu ihren Ausgangswerten zum ersten Messzeitpunkt über signifikant weniger interpersonale Probleme nach der Intervention ( $p = .02$ ). Eine signifikante Veränderung im Bereich des Engagements war auch zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt zu beobachten. Entgegen den Erwartungen fiel das Engagement innerhalb der Interventionsgruppe von T2 zu T3 signifikant ab ( $p = .04$ ). Alle anderen Skalenmittelwerte blieben relativ stabil zum Follow-up-Messzeitpunkt.

**Tabelle 27: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe ( $n = 15$ ) an der ersten Schule vier Monate nach Kursabschluss mittels einfaktorierter Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung**

Variable	$F$	$df$		$p$	$\eta^2_{\text{partiell}}$
FFA	3.91	2	28	.03*	.228
PSQ	1.79	2	28	.19	.114
HADS-A	1.71	2	28	.84	.012
HADS-D	3.13	2	28	.06	.183
TAI-E	1.46	1.4	18.3	.25	.101
TAI-W	.45	2	28	.64	.031
SEK-27	1.06	2	28	.36	.071
SWE-S	2.59	2	28	.09	.156
SWE-A	.89	2	28	.42	.060
SRS	5.04	2	28	.01*	.265
IIP	10.75	2	28	.001**	.434
UWES	8.73	2	28	.001**	.384
NEO-O	1.53	1.4	19.2	.24	.098
TSD	2.54	2	28	.10	.153

\* $p < .05$ ; \*\* $p \leq .001$

## 5.7 Einzelergebnisse für die zweite Schulkohorte

### 5.7.1 Stichprobenbeschreibung

An der zweiten Schule wurden die Daten von insgesamt 25 Schülerinnen ( $M_{\text{Alter}} = 16.60$ ,  $SD = .87$ ) für die Wirksamkeitsüberprüfung eingeschlossen. Der Datensatz von einem Schüler aus der Interventionsgruppe, der seine Teilnahme am MBSR-Kurs nach der dritten Sitzung abbrach, ist nicht im ausgewerteten Datensatz enthalten. Im Rahmen des Wartegruppensdesigns füllten sowohl die 13 Schüler/innen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.61$ ,  $SD = .87$ ) als auch die 12 Schüler/innen der Wartegruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.58$ ,  $SD = .90$ ) die Testbatterie zu drei Messzeitpunkten aus. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters ( $t(23) = .091$ ,  $p = .93$ ), des Geschlechts ( $p = .23$ , FET), der Kursstufe ( $p = 1.00$ , FET). Auch die Anzahl der Jugendlichen, die nur wegen der Anrechnung von AG-Stunden am MBSR-Kurs teilnahm, unterschied sich nicht zwischen der Interventions- und Wartegruppe ( $p = .68$ , FET). Andererseits muss berücksichtigt werden, dass die mittels visueller Analogskala erfasste Motivation zur Kursteilnahme bei der Interventionsgruppe ausgeprägter als bei der Wartegruppe war, wobei der Gruppenunterschied nahezu signifikant wurde ( $t(23) = 1.9$ ,  $p = .08$ )<sup>5</sup>. Die Erwartungen hinsichtlich positiver Kursauswirkungen

<sup>5</sup> In einer explorativen Analyse wurde zusätzlich zum Baseline-Wert die Kursmotivation als zweite Kovariate in die ANCOVA-Berechnungen aufgenommen. Der Einfluss der Kovariaten Kursmotivation war auf keiner abhängigen Variablen signifikant ( $F(1,21) < 2.2$ ,  $p > .16$ ). Zudem unterschieden sich die Ergebnisse kaum zu denen der ANCOVA mit Baseline-Wert als Kovariate.

unterschieden sich nicht zwischen den Gruppen ( $t(14) = 1.4, p = .17$ ). Keiner der Jugendlichen war mit Achtsamkeit vertraut. Die Gruppen unterschieden sich auch nicht hinsichtlich ihrer vorherigen Erfahrung mit anderen Praktiken wie Meditation, Yoga oder autogenem Training ( $p = .69$ , FET). Die Berechnung von T-Tests für unabhängige Stichproben offenbarte mit Ausnahme der Skala Offenheit für Erfahrungen keine signifikanten Gruppenunterschiede in den zum ersten Messzeitpunkt erhobenen abhängigen Variablen ( $t(23) < 1.7, p > .11$ ). In Bezug auf die Skala Offenheit für Erfahrungen schätzte sich die Wartegruppe höher als die Interventionsgruppe ein ( $t(23) = 2.1, p = .05$ ).

### 5.7.2 Voraussetzungsüberprüfung

Bei der Berechnung des MCAR-Tests ergab sich ein signifikantes Ergebnis ( $\chi^2 = 17160.465$ ;  $df = 7881$ ;  $p < .001$ ), sodass die Annahme von vollständig zufällig fehlenden Daten verworfen werden muss. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die MCAR-Bedingung vorliegt und die Anwendung des EM-Imputationsverfahren weiterhin berechtigt ist, da das Fehlen der Daten hauptsächlich mit der Abwesenheit von zwei Schülern, die zum zweiten bzw. dritten Datenerhebungstermin nicht in der Schule waren, erklärt werden kann. Der Shapiro-Wilk-Test führte zu signifikanten Ergebnissen bei den zeichnerisch erfassten Kreativitätswerten (TSD,  $p = .05$ ). Beim Levene-Test kam es zu einem signifikanten Befund auf der Skala zur Erfassung des subjektiven Stresserlebens (PSQ,  $p = .03$ ). Ansonsten konnte davon ausgegangen werden, dass die abhängigen Variablen in beiden Gruppen normalverteilt sind und Varianzhomogenität vorliegt. Bei der Überprüfung auf Homogenität der Regressionskoeffizienten zeigte sich für die Skala schulbezogene Selbstwirksamkeit ( $F(1, 21) = 4.60, p = .04$ ) eine signifikante Interaktion zwischen der Kovariaten und der Gruppenzugehörigkeit, sodass der Gruppenvergleich alternativ mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung untersucht wurde. Die Überprüfung der Sphärizitätsannahme deckte Verletzungen bei der Skala HADS-Angst (Mauchly- $W(2) = .52, p = .03$ ) sowie bei der Skala zur Erfassung der interpersonalen Probleme (IIP, (Mauchly- $W(2) = .55, p = .04$ ) auf. Für diese Skalen wurden die Freiheitsgrade nach der Geisser-Greenhouse-Formel korrigiert (Tabelle 36).

### 5.7.3 Manipulationscheck

Bei der Interventionsgruppe konnte nach der Intervention ein Anstieg in der selbstberichteten Achtsamkeit festgestellt werden, während die Ausprägung bei der Wartegruppe nahezu unverändert blieb (Tabelle 28). Dieser nicht signifikante Mittelwertsunterschied zwischen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 37.4$ ) und der Wartegruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 35.17$ ) resultierte in einer kleinen Effektstärke ( $F(1, 22) = 1.09, p = .31, \eta^2_{\text{partiell}} = .047, d_{\text{Ancova}} = 0.35$ ).

**Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) und die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der zweiten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
FFA	IG	37.38	(6.34)	38.38	(5.24)	38.32	(5.84)
	WG	34.19	(5.16)	34.09	(7.23)	35.68	(6.52)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, FFA Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit

### 5.7.4 Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention

In der zweiten Schule verringerten sich die Angstwerte in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme am MBSR-Kurs, während sich die Angstwerte in der Wartegruppe von T1 zu T2 vergrößerten. Diese gegenläufige Entwicklung resultierte in einem signifikanten Gruppenunterschied, der mit einer großen Effektstärke einherging (HADS-A,  $p = .003, d_{\text{Ancova}} = 0.96$ ). Zudem blieben die Depressionswerte in der Interventionsgruppe über beide Messzeitpunkte relativ stabil, wohingegen in der Wartegruppe auch ein Anstieg in den Depressionswerten registriert wurde. Der Gruppenunterschied in den Depressionswerten wurde nahezu signifikant und ging mit einer mittleren Effektstärke einher (HADS-D,  $p = .07, d_{\text{Ancova}} = 0.63$ ). Im Hinblick auf das subjektive Stresserleben (PSQ) wurde ein Anstieg in beiden Gruppen verzeichnet, allerdings war der Anstieg in der Interventionsgruppe geringer als in der Wartegruppe ( $p = .13, d_{\text{Ancova}} = 0.57$ ). In Tabelle 29 und 30 wurden die deskriptiven sowie inferenzstatistischen Ergebnisse zusammengetragen.

**Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der zweiten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
PSQ	IG	46.15	(9.24)	49.69	(12.21)	42.69	(6.83)
	WG	51.13	(10.35)	59.02	(9.69)	50.91	(8.93)
HADS-A	IG	9.08	(3.77)	7.54	(4.07)	7.08	(3.62)
	WG	8.34	(3.80)	10.85	(3.99)	8.98	(3.94)
HADS-D	IG	4.61	(2.14)	4.85	(2.33)	3.00	(1.63)
	WG	6.00	(3.38)	8.60	(5.22)	7.10	(4.11)

**Tabelle 30: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>				
PSQ	51.16	57.43	2.53	1, 22	.13	.103
HADS-A	7.27	11.14	10.77	1, 22	.003**	.329
HADS-D	5.43	7.97	3.70	1, 22	.07	.144

\*\*\**p* < .005

### 5.7.5 Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Bei der Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenzen ergaben sich keine signifikanten Ergebnisse, die Veränderungen in der Interventionsgruppe waren aber hypothesenkonform (Tabelle 31 und 32). So schätzte die Interventionsgruppe ihre emotionalen Kompetenzen (SEK-27) nach dem MBSR-Kurs höher als vorher ein. Die Wartegruppe berichtete dagegen nicht von verbesserten emotionalen Kompetenzen ( $d_{\text{Ancova}} = 0.49$ ). Hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWE-A) sowie der Selbstregulation (SRS) wurden in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe zwar positive Entwicklungen beobachtet, die Effektstärken lagen aber nur im kleinen Bereich ( $d_{\text{Ancova}} = 0.31 - 0.41$ ). Keine nennenswerten Veränderungen ergaben sich bei Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit (SWE-S;  $d_{\text{Ancova}} = 0.06$ ) sowie der interpersonalen Probleme (IIP;  $d_{\text{Ancova}} = 0.19$ ).

Wegen der verletzten Homogenitätsannahme hinsichtlich der Regressionskoeffizienten wurde im Falle der schulbezogenen Selbstwirksamkeitsskala die Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Untersuchung möglicher Gruppenunterschiede herangezogen. Dabei ergab sich keine signifikante Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Gruppenzugehörigkeit ( $F(1, 23) = .30, p = .59$ ). Der Vergleich mit dem Ergebnis der Kovarianzanalyse zeigte, dass beide Testverfahren ähnliche Ergebnisse liefern würden.

**Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der zweiten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
SRS	IG	2.67	(0.64)	2.77	(0.62)	2.88	(0.54)
	WG	2.66	(0.62)	2.60	(0.47)	2.73	(0.60)
SEK-27	IG	2.44	(0.43)	2.66	(0.60)	2.57	(0.64)
	WG	2.35	(0.39)	2.33	(0.54)	2.45	(0.52)
SWE-S	IG	2.72	(0.64)	2.78	(0.55)	2.96	(0.64)
	WG	2.88	(0.76)	2.85	(0.47)	2.96	(0.60)
SWE-A	IG	3.46	(0.93)	3.82	(0.81)	3.67	(0.87)
	WG	3.78	(0.64)	3.81	(0.54)	4.01	(0.44)
IIP	IG	1.27	(0.48)	1.24	(0.50)	1.21	(0.50)
	WG	1.46	(0.47)	1.49	(0.45)	1.41	(0.37)

SRS Selbstregulationsskala, SEK-27 Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen, SWE-S schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, SWE-A allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, IIP Inventar zur Erfassung interpersonaler Probleme

**Tabelle 32: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	$F$	$df$	$p$	$\eta^2$ partiell
	$M_{\text{adjustiert}}$	$M_{\text{adjustiert}}$				
SRS	2.77	2.60	1.87	1, 22	.19	.078
SEK-27	2.64	2.36	1.81	1, 22	.19	.076
SWE-S	2.83	2.80	.05	1, 22	.83	.002
SWE-A	3.92	3.71	1.08	1, 22	.31	.047
IIP	1.32	1.41	.64	1, 22	.43	.028

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .005$ ; Die Skala zur Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit (SWE-S) wurde trotz der verletzten Homogenitätsannahme der Regressionskoeffizienten in der Ergebnistabelle der Kovarianzanalyse aufgelistet, um einen Vergleich der Ergebnisse mittels Kovarianzanalyse und Varianzanalyse mit Messwiederholung zu ermöglichen.

### 5.7.6 Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention

Im Bereich der Kreativität zeigten sich keine signifikanten Interventionseffekte, weder bei der Selbsteinschätzung der Offenheit für Erfahrungen noch bei den Testverfahren zur Erfassung des schöpferischen Denkens und der verbalen Kreativität (Tabelle 33 und 34). Die Effektstärken lagen im kleinen Bereich ( $d_{\text{Ancova}} = 0.20-0.28$ ).

**Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der zweiten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
NEO-O	IG	25.69	(6.30)	24.61	(7.31)	25.46	(7.05)
	WG	30.75	(6.01)	30.66	(6.24)	30.31	(5.51)
TSD	IG	24.54	(9.65)	25.77	(11.87)	21.77	(8.59)
	WG	22.50	(7.51)	22.61	(7.85)	20.61	(6.07)
VKT	IG	7.69	(4.25)	6.46	(2.26)	9.92	(4.46)
	WG	8.83	(4.19)	6.27	(3.41)	9.68	(2.90)

NEO-O NEO-Fünf-Faktoren-Inventar – Offenheit für Erfahrungen, TSD Test für schöpferisches Denken, VKT Verbaler Kreativitätstest

**Tabelle 34: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	$F$	$df$	$p$	$\eta^2$ partiell
	$M_{\text{adjustiert}}$	$M_{\text{adjustiert}}$				
NEO-O	26.60	28.52	.88	1, 22	.36	.038
TSD	25.35	23.06	.35	1, 22	.56	.015
VKT	6.65	6.07	.32	1, 22	.58	.014

In Tabelle 35 wurden die Effektstärken für alle Zielvariablen zusammengetragen. Cohens  $d$  wurde dabei nach drei unterschiedlichen Formeln berechnet (Kap. 4.2.6).

**Tabelle 35: Effektstärkenberechnung von Cohens  $d$  nach drei verschiedenen Formeln für die zweite Schule**

Variable	$d_{\text{Ancova}}$	$d_{\text{Morris}}$	$d_{\text{Klauer}}$
FFA	0.35	0.19	0.14
PSQ	0.57	0.44	0.33
HADS-A	0.96	1.06	1.02
HADS-D	0.63	0.83	0.45
SEK-27	0.49	0.58	0.36
SWE-S	0.06	0.13	0.09
SWE-A	0.31	0.41	0.41
SRS	0.31	0.25	0.29
IIP	0.19	0.13	0.13
NEO-O	0.28	0.16	0.06
TSD	0.23	0.13	0.08
VKT	0.20	0.31	0.33

### 5.7.7 Follow-up vier Monate nach der Intervention

Die Ergebnisse der Follow-up-Analyse an der zweiten Schule vier Monate nach Abschluss des MBSR-Kurses, die anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung ermittelt wurde, sind in Tabelle 36 dargestellt. Innerhalb der

Interventionsgruppe zeigte sich eine kontinuierliche Verringerung auf der Skala HADS-Angst. Die Interventionsgruppe berichtete vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt von geringeren Angstaussprägungen, die sich zum dritten Messzeitpunkt weiter reduzierte. Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche führten für die Skala HADS-Angst zu einem signifikanten Mittelwertunterschied zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt ( $p = .02$ ). Die meisten signifikanten Veränderungen wurden allerdings zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt festgestellt. Für die Skala HADS-Depression ergaben sich relativ stabile Mittelwerte zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt, wobei die Reduktion der depressiven Ausprägungen zum dritten Messzeitpunkt zu einem signifikanten Effekt zwischen T2 und T3 ( $p = .02$ ) führte. Das subjektive Stresserleben innerhalb der Interventionsgruppe erhöhte sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und verringerte sich zum dritten, sodass der Vergleich zwischen T2 und T3 signifikant wurde ( $p = .03$ ). Bei der Selbsteinschätzung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit konnte über die drei Messzeitpunkte hinweg eine kontinuierliche Verbesserung festgestellt werden, wobei sich ein signifikanter Effekt zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt einstellte ( $p = .05$ ), aber auch der Vergleich zwischen T1 und T3 wurde nahezu signifikant ( $p = .07$ ). Beim verbalen Kreativitätstest ergaben sich geringere Werte zu T2, aber größere zu T3, sodass sich zu T3 signifikant höhere Kreativitätswerte als zu T2 erfasst wurden ( $p = .03$ ). Bei allen übrigen Skalen zur Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit, der Selbstregulation, der emotionalen Kompetenzen, der interpersonellen Probleme, der Offenheit für Erfahrungen, der allgemeinen Selbstwirksamkeit sowie der zeichnerisch erfassten Kreativität stellten sich keine signifikanten Veränderungen über die Zeit ein.

**Tabelle 36: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe ( $n = 13$ ) an der zweiten Schule vier Monate nach Abschluss des MBSR-Kurses mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung**

Variable	$F$	$df$		$p$	$\eta^2$ partiell
FFA	.36	2	24	.70	.029
PSQ	3.28	2	24	.06	.214
HADS-A	5.39	1.4	16.2	.03*	.310
HADS-D	4.62	2	24	.02*	.278
SEK-27	1.25	2	24	.30	.095
SWE-S	5.63	2	24	.01*	.319
SWE-A	2.65	2	24	.09	.181
SRS	2.50	2	24	.10	.172
IIP	.27	1.4	16.6	.76	.022
NEO-O	.52	2	24	.60	.042
TSD	.98	2	24	.39	.075
VKT	5.42	2	24	.01*	.311

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

## 5.8 Einzelergebnisse für die dritte Schulkohorte

### 5.8.1 Stichprobenbeschreibung

An der dritten Schule wurden die Daten von insgesamt 19 Schülerinnen ( $M_{\text{Alter}} = 16.21$ ,  $SD = .42$ ) für die Wirksamkeitsüberprüfung eingeschlossen. Aufgrund des hohen Drop-Outs halbierte sich nahezu die Anzahl der Jugendlichen in der Interventionsgruppe. Die Datensätze von sechs Jugendlichen aus der Interventionsgruppe konnten nicht verwertet werden, da diese Jugendlichen an weniger als vier Kurssitzungen teilnahmen. Die restlichen sieben Jugendlichen in der Interventionsgruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.43$ ,  $SD = .54$ ), die an mindestens vier Kurssitzungen anwesend waren, als auch die 12 Jugendlichen der Wartegruppe ( $M_{\text{Alter}} = 16.08$ ,  $SD = .29$ ) wurden sowohl vor als auch nach der Teilnahme am MBSR-Kurs bzw. der Wartezeit miteinander verglichen. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters ( $t(8) = 1.58$ ,  $p = .15$ ) sowie des Geschlechts ( $p = .66$ , FET). Auch die Anzahl der Jugendlichen, die sich nur wegen der Anrechnung von AG-Stunden am MBSR-Kurs teilnahm, unterschied sich nicht zwischen der Interventions- und Wartegruppe ( $p = 1.00$ , FET). Die Motivation zur Kursteilnahme ( $t(16) = -.55$ ,  $p = .58$ ) sowie die Erwartungen hinsichtlich positiver Kursauswirkungen ( $t(16) = -.65$ ,  $p = .52$ ) unterschieden sich nicht zwischen der Interventions- und Wartegruppe. Keiner der Jugendlichen hatte vorherige Erfahrungen mit Achtsamkeit gesammelt, die Interventionsgruppe berichtete im Vergleich zur Wartegruppe allerdings von mehr Vorerfahrungen mit Meditation, Yoga, autogenem Training und anderen Praktiken ( $p = .05$ , FET). Die Berechnung von T-Tests für unabhängige Stichproben ergab keine signifikanten Gruppenunterschiede in den Ausgangswerten zum ersten Messzeitpunkt ( $t(17) < 1.7$ ,  $p > .12$ ).

### 5.8.2 Voraussetzungsüberprüfung

Der MCAR-Test resultierte in einem nicht signifikanten Ergebnis ( $\chi^2 = .00$ ;  $df = 6057$ ;  $p = 1.00$ ). Die Annahme, dass das Fehlen der Daten auf einen vollständigen Zufall und nicht auf ein systematisches Muster zurückzuführen ist, muss nicht verworfen werden. Somit ist die Voraussetzung für die Anwendung des EM-Imputationsverfahren erfüllt. Bei der Überprüfung der Normalverteilung und der Varianzhomogenität anhand des Shapiro-Wilk und des Levene-Tests erfüllten alle abhängigen Variablen die Voraussetzungen für die Anwendung von parametrischen Testverfahren. Auch das Vorliegen der Homogenität der Regressionskoeffizienten als spezifische Voraussetzung der ANCOVA sowie die Sphärizitätsannahme als Voraussetzung der Varianzanalyse mit Messwiederholung konnte bestätigt werden. Eine Ausnahme stellte die allgemeine Selbstwirksamkeitsskala dar, die bei

der Berechnung des Mauchly-Tests auf Sphärizität zu einem signifikanten Ergebnis führte (Mauchly- $W(2) = .27$ ,  $p = .04$ ). Die nach der Geisser-Greenhouse-Formel korrigierten Freiheitsgrade für diese Skala stehen in der Tabelle 45.

### 5.8.3 Manipulationscheck

Keine Veränderungen ergaben sich beim Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 36.54$ ) und der Wartegruppe ( $M_{\text{adjustiert}} = 36.40$ ):  $F(1, 16) = .01$ ,  $p = .95$ ,  $\eta^2_{\text{partiell}} = .000$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.02$ . Die entsprechenden deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 37 aufgeführt.

**Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 7$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der dritten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
FFA	IG	36.78	(5.93)	34.71	(7.25)	35.28	(5.65)
	WG	40.21	(5.91)	37.45	(5.95)	40.83	(7.59)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, FFA Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit

### 5.8.4 Psychische Belastungen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Entgegen der aufgestellten Hypothesen konnten in der dritten Schule keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen der Interventions- und Wartegruppe gefunden werden (Tabelle 39). Auf deskriptiver Ebene wurde in beiden Untersuchungsgruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein Anstieg im subjektiven Stresserleben (PSQ) sowie in den depressiven Ausprägungen verzeichnet (Tabelle 38)

**Tabelle 38: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 7$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der dritten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
PSQ	IG	46.57	(13.79)	50.00	(11.55)	44.43	(8.69)
	WG	38.08	(8.87)	45.81	(9.74)	40.50	(11.09)
HADS-A	IG	9.62	(3.93)	9.61	(4.62)	8.14	(3.85)
	WG	7.17	(3.86)	7.73	(3.09)	6.92	(4.08)
HADS-D	IG	5.15	(2.85)	6.38	(3.50)	4.28	(3.95)
	WG	3.02	(2.71)	4.52	(2.89)	3.67	(2.57)

**Tabelle 39:** Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate

Variable	IG	WG	F	df	p	$\eta^2$ partiell
	$M_{\text{adjustiert}}$	$M_{\text{adjustiert}}$				
PSQ	46.01	48.14	.38	1,16	.55	.023
HADS-A	8.46	8.40	.00	1,16	.96	.000
HADS-D	5.30	5.15	.02	1,16	.90	.001

### 5.8.5 Sozial-emotionale Kompetenzen im Gruppenvergleich nach der Intervention

Ein nahezu signifikanter Gruppenunterschied konnte für die Skala zur Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen ermittelt werden (SEK-27,  $p = .06$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.54$ ). Hypothesenkonform berichtete die Interventionsgruppe über eine Verbesserung ihrer emotionalen Kompetenzen nach der Teilnahme am MBSR-Kurs. Bei der Wartegruppe hingegen verschlechterte sich der SEK-27-Werte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Hypothesenkonträre Gruppenmittelwerte zeigten sich allerdings auf den Skalen zur Erfassung der Selbstregulation (SRS) sowie im Bereich der interpersonalen Probleme (IIP). Alle deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse für diesen Bereich sind in Tabelle 40 und 41 aufgelistet.

**Tabelle 40:** Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe ( $n = 7$ ) sowie die Wartegruppe ( $n = 12$ ) an der dritten Schule

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
SRS	IG	2.81	(0.35)	2.68	(0.32)	2.68	(0.30)
	WG	2.82	(0.37)	2.81	(0.35)	2.87	(0.51)
SEK-27	IG	2.36	(0.68)	2.55	(0.63)	2.29	(0.66)
	WG	2.71	(0.50)	2.52	(0.42)	2.61	(0.66)
SWE-S	IG	2.83	(0.50)	2.86	(0.57)	2.82	(0.48)
	WG	2.93	(0.42)	3.01	(0.52)	3.05	(0.56)
SWE-A	IG	3.33	(0.82)	3.52	(0.54)	3.62	(0.49)
	WG	3.80	(0.58)	3.75	(0.45)	4.03	(0.73)
IIP	IG	1.43	(0.47)	1.51	(0.65)	1.44	(0.50)
	WG	1.12	(0.35)	1.07	(0.42)	1.11	(0.46)

IG Interventionsgruppe, WG Wartegruppe, SRS Selbstregulationsskala, SEK-27 Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen, SWE-S schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, SWE-A allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, IIP Inventar zur Erfassung interpersonalen Probleme

**Tabelle 41: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>				
SRS	2.69	2.80	.87	1,16	.36	.052
SEK-27	2.72	2.43	4.15	1,16	.06	.206
SWE-S	2.92	2.97	.10	1,16	.75	.006
SWE-A	3.70	3.65	.19	1,16	.67	.012
IIP	1.31	1.19	.58	1,16	.46	.035

### 5.8.6 Kreativitätsmaße im Gruppenvergleich nach der Intervention

Verglichen zum ersten Messzeitpunkt wurde zum zweiten Messzeitpunkt in der Interventionsgruppe ein höherer verbaler Kreativitätswert (VKT) gefunden, der über dem der Wartegruppe lag. Konträr zu diesem Befund erreichte die Wartegruppe im Vergleich zur Interventionsgruppe im Mittel eine höhere Punktzahl im zeichnerischen Kreativitätstest (TSD), da in der Wartegruppe ein Anstieg und in der Interventionsgruppe ein Abfall in den zeichnerischen Kreativitätswerten beobachtet wurde. Entgegen den Erwartungen berichtete die Wartegruppe zu T2 über mehr Offenheit für Erfahrungen (NEO-O). In Tabelle 42 und 43 wurden alle deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse in diesem Bereich zusammengetragen.

**Tabelle 42: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe (*n* = 7) sowie die Wartegruppe (*n* = 12) an der dritten Schule**

Variable	Gruppe	T1		T2		T3	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
NEO-O	IG	30.31	(8.11)	29.57	(3.46)	28.86	(6.15)
	WG	30.17	(6.15)	32.23	(5.90)	30.75	(4.88)
TSD	IG	24.00	(6.32)	22.57	(5.53)	30.14	(10.62)
	WG	20.75	(5.31)	26.58	(6.21)	31.00	(9.07)
VKT	IG	5.14	(2.11)	6.86	(2.27)	7.86	(4.81)
	WG	5.92	(2.35)	6.08	(2.43)	8.25	(3.49)

*IG* Interventionsgruppe, *WG* Wartegruppe, *NEO-O* NEO-Fünf-Faktoren-Inventar – Offenheit für Erfahrungen, *TSD* Test für schöpferisches Denken, *VKT* Verbaler Kreativitätstest

**Tabelle 43: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule anhand einer univariaten ANCOVA mit dem Baseline-Wert zu T1 als Kovariate**

Variable	IG	WG	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$ partiell
	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>	<i>M</i> <sub>adjustiert</sub>				
NEO-O	29.53	32.25	1.93	1,16	.18	.108
TSD	23.19	26.22	1.07	1,16	.32	.063
VKT	6.95	6.03	.62	1,16	.44	.037

In Tabelle 44 wurden die Effektstärken für alle Zielvariablen zusammengetragen. Cohens  $d$  wurde dabei nach drei unterschiedlichen Formeln berechnet (Kap. 4.2.6).

**Tabelle 44: Effektstärkenberechnung von Cohens  $d$  nach drei verschiedenen Formeln für die dritte Schule**

Variable	$d_{\text{Ancova}}$	$d_{\text{Morris}}$	$d_{\text{Klauer}}$
FFA	0.02	0.12	0.15
PSQ	0.20	0.39	0.38
HADS-A	0.02	0.14	0.12
HADS-D	0.05	0.10	0.18
SEK-27	0.54	0.66	0.67
SWE-S	0.09	0.11	0.06
SWE-A	0.10	0.35	0.22
SRS	0.32	0.33	0.36
IIP	0.22	0.32	0.08
NEO-O	0.56	0.40	0.54
TSD <sup>6</sup>	0.52	1.26	1.24
VKT	0.39	0.68	0.67

### 5.8.7 Follow-up vier Monate nach der Intervention

Die Follow-up-Analyse für die dritte Schule ergab lediglich eine signifikante Veränderung zwischen T2 und T3 für die Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen, wobei diese von T1 zu T2 ansteigt und zu T3 wieder abfällt (siehe deskriptive Statistik in Tabelle 40). Im Rahmen der paarweisen Vergleiche wurde zur Vermeidung des kumulierten  $\alpha$ -Fehlers die Bonferroni-Holm-Korrektur (Holm, 1979) berücksichtigt, sodass sich ein Signifikanzwert von  $p = 0.03$  ergab. Diese Entwicklung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Verbesserung der emotionalen Kompetenzen nur unmittelbar nach Abschluss des MBSR-Kurses nachweisbar war und nicht nachhaltig verankert werden konnte. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ( $n = 7$ ) ist die Interpretation dieses Befundes allerdings mit erheblichen Einschränkungen verbunden. Bei allen übrigen Skalen konnten insbesondere aufgrund der kleinen Stichprobengröße keine signifikanten Veränderungen über die Zeit erfasst werden (Tabelle 45).

<sup>6</sup> Da die Anwendung der Kovarianzanalyse bei erheblichen Vortestunterschieden zwischen den Gruppen problematisch ist, sollte in diesen Fällen die Varianzanalyse mit Messwiederholung eingesetzt werden (Rost, 2013). Die Vortestunterschiede beim TSD führen zu sehr unterschiedlichen Effektstärken.

**Tabelle 45: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe ( $n = 7$ ) an der dritten Schule vier Monate nach Kursabschluss mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit dreistufiger Messwiederholung**

Variable	$F$	$df$		$p$	$\eta^2_{\text{partiell}}$
FFA	.92	2	12	.43	.131
PSQ	1.33	2	12	.30	.181
HADS-A	1.59	2	12	.25	.209
HADS-D	2.90	2	12	.09	.326
SEK-27	2.25	2	12	.15	.272
SWE-S	.06	2	12	.94	.010
SWE-A	2.00	1,2	7	.18	.250
SRS	.87	2	12	.44	.127
IIP	.43	2	12	.66	.067
NEO-O	.32	2	12	.73	.051
TSD	2.01	2	12	.18	.250
VKT	2.46	2	12	.13	.291

## 6 QUALITATIVE ERGEBNISSE

Die Erhebung und Auswertung der qualitativen Interviewdaten mit 23 teilnehmenden Jugendlichen und den zwei Kursleiterinnen zielten auf ein tieferes Verständnis für die Auswirkungen des in der Schule durchgeführten MBSR-Kurses. Zunächst werden die subjektiven Konzepte von Achtsamkeit aus der Sicht der teilnehmenden Jugendlichen dargestellt (Kap. 6.1), bevor die quantitativen Effekte anhand des qualitativen Interviewmaterials validiert und anhand von zugrundeliegenden Wirkmechanismen erklärt werden (Kap. 6.2). Aber auch die Auswirkungen von zentralen Kursaktivitäten (Strukturkomponenten, Kap. 6.3) sowie die Faktoren, die das Einlassen auf den Kurs entweder erleichtern oder erschweren können (Prozesskomponenten, Kap. 6.4), werden differenziert beschrieben. Schließlich wurde nach dem subjektiven Verständnis von Muße gefragt (Kap. 6.5) und inwieweit Achtsamkeit als ein möglicher Zugang zur Muße betrachtet werden kann (Kap. 6.6). Angesichts des derzeitigen Interesses an der Verankerung von achtsamkeitsbasierten Programmen in schulischen Kontexten ist das hier aufgearbeitete Feedback der Jugendlichen in Bezug auf den Inhalt und die Implementation des MBSR-Kurses unerlässlich, um die Frage zu beantworten: Was funktioniert (nicht) bei der Zielgruppe von Jugendlichen?

### 6.1 Subjektives Achtsamkeitsverständnis aus der Sicht der Jugendlichen

Der übergeordnete Themenbereich *subjektives Achtsamkeitsverständnis* umfasst Antworten auf die vorgegebene Leitfrage, was die befragten Jugendlichen persönlich unter Achtsamkeit verstehen. Fasst man die Definitionen aus allen Interviews zusammen, dann ist Achtsamkeit aus der Sicht der befragten Jugendlichen vor allem als ein Zustand von Präsenz gekennzeichnet, in dem sie sich ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt sowie ihres eigenen Erlebens und Verhaltens durch bewusste Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozesse gewahr werden. Einige Jugendliche assoziierten Achtsamkeit auch mit einer verbesserten Fokussierungs- und Konzentrationsfähigkeit. Auch die innere Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz, die insbesondere in schwierigen Situationen zur Emotionsregulation beiträgt, wurde von einigen Jugendlichen als wesentliche Kernkomponente von Achtsamkeit verinnerlicht. Auffällig war, dass das Achtsamkeitsverständnis bei einigen Jugendlichen nur auf der theoretischen Definitionsebene verblieb, während bei anderen beobachtet werden konnte, dass die Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis auch deren subjektives Verständnis von Achtsamkeit prägte (Kap. 6.4.4).

Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Kernkomponenten, die dem subjektiven Verständnis von Achtsamkeit aus der Sicht der Jugendlichen innewohnen, mithilfe von einschlägigen Zitaten illustriert.

### 6.1.1 Präsenz im gegenwärtigen Moment

Nahezu alle der befragten Jugendlichen verstanden Achtsamkeit als einen Zustand, welcher sich durch eine bewusstere Wahrnehmung auszeichnet. Manche bezogen dies auf eine größere Offenheit gegenüber der äußeren Umwelt, andere betonten eher innere Prozesse und diejenigen, die ein umfassenderes Achtsamkeitskonzept entwickelten, verstanden Achtsamkeit als Gewährsein für Ereignisse innerhalb und außerhalb der Person. Ausgehend vom Interviewmaterial kann die Kernkomponente der *Präsenz im gegenwärtigen Moment* durch vier Facetten beschrieben werden:

1. ein erhöhtes Bewusstsein für das eigene Erleben und Verhalten,
2. eine sensibilisierte Wahrnehmung für die gegenständliche und soziale Umgebung,
3. einen Modus der Gegenwartsorientierung sowie
4. einen Modus der fokussierten Aufmerksamkeit.

Aufgrund der Komplexität menschlicher Wahrnehmungsprozesse können sich die genannten Bereiche in unterschiedlichen Konstellationen auch überlappen und im individuellen Erleben zeitgleich vorherrschen. Die Facetten kamen nicht in allen Interviews vor. In ihrer Gesamtheit weisen sie aber darauf hin, dass es sich bei Achtsamkeit um ein vielschichtiges Konzept handelt.

#### Erhöhtes Bewusstsein für eigenes Erleben und Verhalten

Statt wie im Autopilot von einer Tätigkeit zur nächsten überzugehen oder wie eine „Maschine“ (104) abzulaufen, trage Achtsamkeit dazu bei, den Modus des eigenen Erlebens und Verhaltens sowie mögliche Alternativen bewusster wahrzunehmen.

„Man geht (.) läuft ja en bisschen so wie ne maschine ab man (.) läuft halt (.) geht nach HAUse (.) und isst und (.) setzt sich an (.) schreibtisch oder so und dass man einfach (.) dies (.) diese ganzen sachen BEWUSSTER wahrnimmt“ [...] also was man mit SICH macht (.) ob man jetzt sich irgendwie was zu essen REINschlingt oder des GENIEßT (.) oder ob man nur von EINEM ding zum nächsten hastet (.) oder ob man (.) den weg auch sozusagen (.) noch mal nimmt, um sich zu entspannen oder halt des WAHRnimmt.“ (140)

Wird die Aufmerksamkeit auf das phänomenale Erleben gelenkt, berichteten die Jugendlichen häufig, dass sich ihre Wahrnehmung intensiviert und von verstärkten Sinneseindrücken begleitet ist. Die folgende Interviewpassage veranschaulicht die Erfahrung einer intensivierten

Wahrnehmung mit allen Sinnen, die eine Schülerin im MBSR-Kurs beim achtsamen Erforschen einer Rosine oder auch beim Essen in Stille erlebte:

„[...] roSine gegessen ham (I: mhm) oder schokoLade auch so (.) also erst mal so geFÜHLT und zerBRochen wie sichs anhört (.) und dann noch gegessen und dann so (.) ganz langsam so auf der zunge zergehn lassen (.) und (.) mh (.) da achtet man halt wirklich (.) mehr drauf wie (.) des halt (.) so (lacht) äh (.) wie des überhaupt schmeckt weil sonst so stopft man alles so in sich rein und wenn man des so wirklich langsam isst dann (.) ist des irgendwie so anders (.) (I: mhm) und des war (.) glaub ich auch so (.) en bisschen der sinn an diesem SCHWEIgen an diesem tag (.) äh weil wir mussten ja dann auch noch so Essen (.) (I: mhm) (.) und (-) wenn man sich einfach nicht unterhält dann ACHtet man wirklich auf die SAchen die grade passiern und (.) nich so auf (.) die unterHALtung oder den (.) nachbarn der grad gegenüber sitzt.“ (113)

Für einige Jugendliche beinhaltet Achtsamkeit eine erhöhte Selbst- und Körperwahrnehmung. Eine sensibilisierte Wahrnehmung für das eigene physische und psychische Befinden könne auch dazu führen, dass Bedürfnisse wahrgenommen werden und Selbstfürsorge betrieben wird, statt ständig an äußere Erwartungen und Anforderungen zu denken. Gleichzeitig wurde Selbstfürsorge als Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit in sozialen Kontexten erachtet.

„unter ACHTsamkeit versteh ich dass ähm (.) ich MICH und meine bedürfnisse auch in den vordergrund stell und ähm (-) ja (.) wirklich beWUSST wahrnehme wies mir grad geht wies meinem körper geht (.) ähm (-) dess ich (.) nich alles zurückverdränge wenn es mir mal schlecht geht aber auch wenn es mir gut geht (.) dess ich des nicht verDRÄNG (.) um (.) ANderen menschen ähm (.) irgendwie zu helfen oder so sondern (-) des ich (.) des es ähm (.) erst MIR gut gehn (.) muss (.) damit ich ANDERN menschen (.) irgendwie (.) damit ich bei anderen menschen etwas bewirke (.) und ähm ja (.) des is für mich so achtsamkeit.“ (116)

### **Sensibilisierte Wahrnehmung für die gegenständliche und soziale Umgebung**

Die Jugendlichen beschränkten ein achtsames Gewahrsein nicht nur auf Ereignisse innerhalb der eigenen Person, sondern definierten Achtsamkeit auch als „Aufmerksamkeit und Offenheit der Umgebung gegenüber“ (229).

S: „man achtet schon mehr auf alles und (.) äh (.) ist vor allem auch offener allem gegenüber (.) und (.) halt nich mehr so (.) oberflächlich auch.

I: mh (.) was meinst du mit oberflächlich?

S: des wurd uns jetzt nicht direkt vermittelt aber dass mans (.) äh nicht immer alles nur so (.) von (.) so HEKTISCH von vorn herab so kurz sondern dass man sich auch manchmal (.) die sachen äh genauer ansieht (.) so als ma (.) so grob verallgemeinert (.) und halt (.) ja (.) mehr auf die dinge eingeht.“ (224)

Auf der Verhaltensebene kann Achtsamkeit dazu anhalten, dass man „nicht so blind durch den Alltag laufen soll, sondern auch mal ein paar Sekunden innehalten und so schauen was eigentlich um einen drum rum passiert, ja und auf seine Umwelt halt achten“ (213). Für eine Jugendliche bedeutete Achtsamkeit einerseits, bewusst in sich hinein zu spüren und dabei

andererseits für äußere Einflüsse offen zu sein. Über die Beobachtung von körperlichen und gedanklichen Vorgängen könne dann erkundet werden, wie sich die äußeren Einflüsse auf das Erleben und Verhalten auswirken (110).

„ACHTsamkeit ist wenn man so (-) ja versucht (.) alles (.) WAHRzunehmen (.) also auch so den KÖRper aber eben auch die äußeren einflüsse (.) und was des dann so (.) beWIRKT also dass man wirklich ganz bewusst so (.) in sich selbst so reinfühlt oder auch versucht sich für außen zu öffnen (.) und wirklich alles so (.) versucht WAHRzunehmen also was was (.) macht des jetzt mit MIR oder was macht des jetzt mit (.) DENEN oder (.) ähm warum ist des jetzt so also (.) so hauptsächlich (.) über eben den körper und was halt (.) so bewirkt wird durch (.) irgendwelche einflüsse also mit dem körper oder auch mit (.) den geDANKen.“ (110)

Eine andere Jugendliche schilderte ebenfalls dieses offene Gewährsein für innere und äußere Vorgänge und verwendet dafür die Formulierung „nicht in seiner kleinen Seifenblase leben“ sondern „mit voller Wahrnehmung quasi durchs Leben zu gehen“ (205).

„achtsamkeit für mich persönlich is (.) ähm (-) ja (-) eben drauf zu schauen wie gehts MIR? (.) aber auch nicht dabei vergessen dass es noch andere gibt (-) achtsamkeit ist für mich auch dass man so (.) allgeMEIN des wahr nimmt was um sich rum passiert also nich nur wie gesagt in seiner kleinen (.) seifenblase leben sondern (.) eben (.) wirklich REALISIERN (.) ok (.) ich bin jetzt hier (.) und außenrum passieren SO viele dinge und auch so kleine sachen halt einfach wahrzunehmen die man jetzt (.) vielleicht normalerweise auch NICH wahrnehmen würde [...] einfach (.) mit voller wahrnehmung quasi durchs leben zu gehen und (.) ähm (.) nicht die kleinen dinge vergessen.“ (205)

Wie in den aufgeführten Zitaten bereits anklingt, betonten einige Jugendliche in ihrem Verständnis von Achtsamkeit auch die Wahrnehmung des sozialen Umfeldes, was sich darin äußerte, dass den Mitmenschen und insbesondere den wichtigen Bezugspersonen mehr Beachtung geschenkt wird. Für eine Jugendliche ging Achtsamkeit damit einher, „auf die andern Leute achten, die Leute, die einem wichtig sind“ (101) und sich dafür zu öffnen „was die Mitmenschen empfinden“ (140).

### **Modus der Gegenwartsorientierung**

Die Jugendlichen verstanden, dass Achtsamkeit eine Aufmerksamkeitslenkung auf die gegenwärtige Erfahrung impliziert, wobei Gedanken an Vergangenes und Zukünftiges für diesen Moment suspendiert werden. So sei Achtsamkeit mit einer offeneren Wahrnehmung und weniger mit einer Ziel- und Ergebnisorientierung verbunden.

„Achtsamkeit ist eben im Moment sich zurechtfinden, auf die Dinge, die sich grade im Raum oder in der Umgebung befinden achten und eben sich nicht unbedingt Gedanken machen, was war gestern oder was muss ich noch unbedingt alles tun, um meine Ziele morgen zu erreichen, ja einfach dieses im Hier und Jetzt leben.“ (207)

Wenn Menschen nicht gerade mit der Erreichung von Zielen beschäftigt sind, könne die der Achtsamkeit innewohnende Gegenwartsorientierung auch zu einem Modus von Entspannung

und Entfunktionalisierung führen. Eine Jugendliche beschrieb, wie sich dieser achtsame Zustand auf der physiologischen, der kognitiven sowie der behavioralen Ebene bei ihr äußert:

S: „mein herz (lacht) schlägt ganz ruhig und normal (-) ähm (-) ich hab kein stress in meinem kopf also (.) keine ganz vielen gedanken die sich irgendwie auftürmen (.) mh (-) ich bin kreativ (.) ich kann mich auch hinlegen und einfach entspannen (.) nichts machen (-) obwohl mir des sehr schwer fällt.“

I: wieso fällts dir denn normalerweise schwer?

S: ja weil ich denk ich (.) ma muss irgendwie (.) jede minute (lacht) nutzen des also (.) wenn ich irgendwie mir en bad nehm oder so dann denk ich auch nach (.) zehn minuten ja jetzt (.) will ich mal wieder was andres machen jetzt (lacht) (.) sollt ich irgendwas machen (.) ja (-) ja (I: mhm) also es hat positive wie negative seiten natürlich (.) ja (.) aber wenn ich achtsam bin wie gesagt dann ist es eben NICHT so (.) dann KANN ich mich auch mal entspannen.“ (142)

Eine erhöhte Aufmerksamkeit für den gegenwärtigen Moment ermögliche es Menschen „des einfach [zu] geNIEßen, was man grade HAT und des einfach WERT[zuschätzen“. In schwierigen Situationen bedarf es auch der Wahrnehmung von positiven Aspekten statt eines sich „ins Negative reinsteigern“ (212).

### **Modus der fokussierten Aufmerksamkeit**

Abhängig von der Motivation und Situation kann eine bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf den gegenwärtigen Moment nicht nur zu einem Modus von Entspannung und Entfunktionalisierung sondern auch zu einer verbesserten Konzentrationsfähigkeit und Zielerreichung beitragen. Einige Jugendliche betrachteten Achtsamkeit als Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf ausgewählte Wahrnehmungsobjekte (z.B. auf die äußere Umwelt, auf das Essen, auf den Körper während des Body-Scans) zu lenken und diesen fokussierten Zustand aufrechtzuerhalten ohne mit den Gedanken abzuschweifen.

„bei diesem bodyscan nur auf den (.) äh linken großen zeh oder ähm (.) nur auf den äh (.) rechten mittelfinger oder was weiß ich (-) oder eben wenns nicht auf (.) direkt auf den körper gelenkt is (.) dass man (.) die aufmerksamkeit einfach nur auf (.) des was draußen is ähm lenkt ohne jetzt gleich zu denken (.) oh da fährt en auto oh ja ich muss ja nachher auch noch nach hause fahren (.) äh (.) ja auch beim (.) essen ja geNAUso dass man (.) wirklich (.) seine (.) aufmerksamkeit (-) auf was ganz bestimmtest lenkt (.) wie jetzt auf das essen auf den körper oder auf die umwelt (.) (I: mhm) und dass man sozusagen (.) frei von diesen ganzen anderen nebengedanken is.“ (225)

Die mit der Achtsamkeit assoziierte Konzentrationsfähigkeit könne es erleichtern, dass man „an Sachen wirklich RAN gehen kann und da dran bleiben kann“ (120) ohne sich dabei zu „versteifen“ (144).

„man geht auf ne sache EIN (.) also wirklich dass man sich auch drauf einLÄSST [...] BEI der einen sache BLEIBT und dann (.) auch (.) wirklich (.) VOLL und ganz dabei ist (I: ja) und nicht nur so (.) ah jetzt mach ich halt mal kurz und dann (.) lass ichs wieder (.) so dass man schon (-) sich drauf konzenTRIERT aber auch nich nur sich drauf versteift sich jetzt konzentriern zu müssen halt.“ (144)

Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass der Modus der fokussierten Aufmerksamkeit für Ablenkungen sehr anfällig ist. Eine Jugendliche beschreibt, dass Ablenkungen in Form von zu vielen einströmenden Eindrücken und Gedanken eine Ursache für Stress darstellen kann. In solchen Situationen sei es hilfreich, sich auf Wesentliches zu konzentrieren und Nebensächliches auszublenden.

„in dem moment was man auch TUT und so gibts auch so viele gedanken um einen herum [...] dadurch entsteht ja auch der ganze stress wenn man sich ZU viel von allen seiten so ähm zu viel EINDRÜCKE auch hat und einflüsse und dass man sich einfach nur auf das WICHTIGE in dem moment konzentriert und das andere einfach mal komplett liegen lässt sozusagen.“ (143)

### 6.1.2 Nichtwertung und Akzeptanz

Neben der Präsenz im gegenwärtigen Moment wurde die innere Haltung von *Nichtwertung und Akzeptanz* als zweite Kernkomponente von Achtsamkeit kodiert. Die Erfahrung, sich selbst und andere zu bewerten und im schulischen Kontext weiterhin der Leistungsbeurteilung durch Lehrer/innen ausgesetzt zu sein, ist im Alltag von Jugendlichen nicht wegzudenken. Insbesondere die Angst vor negativer Bewertung sowie die Tendenz sich bei wahrgenommenen Schwierigkeiten und Misserfolgen selbst abzuwerten, kann Stress verursachen. Statt gewohnheitsmäßig in Selbstkritik und negative Bewertungsautomatismen zu verfallen, kann eine nichtwertend-anehmende Haltung zu einer positiveren Einstellung und Aufrechterhaltung der Handlungs- und Problembewältigungsfähigkeit beitragen.

„vor allem nicht ALLES zu bewerten, also dass man (.) ähm LERNT anders mit dem alltäglichen umzugehen, weil wir ja (.) durch dieses BEWERTEN und durch den STRESS ähm (.) vieles auch NEGATIV machen.“ (228)

„man soll die situation so akzeptiern wie sie ist (I: mhm) teilweise (-) und (-) ja und dann halt (.) nich daran verzweifeln sondern sondern eben das akzeptiern und zu überlegen was man dadraus jetz machen kann.“ (207)

Während die Jugendlichen die Haltung der Akzeptanz häufig im Zusammenhang mit der Akzeptanz von schwierigen Situationen sowie persönlichen Schwächen beschrieben, gebrauchten einige den Begriff der Nichtwertung für soziale Kontexte. Die Facette der Nichtwertung kann auch im Sinne einer Unvoreingenommenheit und Offenheit für neue Erfahrungen verstanden werden.

S: „dass ma halt irgendwo von nem freund mitgenommen wird zu irgend ner sportart wo man vorher dachte des is total der scheiß und dann merkt dass es doch eigentlich ganz cool ist (.) und dass man darauf dadurch halt (.) zu dem sport hingezogen wird

I: ja (.) und die achtsamkeit wär dann?

S: also dass man sich drauf einlässt (I: mhm) und dann halt nicht durch (.) irgendwelche vorurteile des dann (.) in ne schublade steckt.“ (213)

In einem anderen Interview beschrieb ein Jugendlicher, wie eine Wahrnehmungsübung ihn dazu anregte, in ein „anderes Denkens“ (225) überzugehen und gewohnte Wahrnehmungs- und automatische Diskriminationsprozesse aufzubrechen. Er erwähnte zugleich die Grenzen dieses anderen Denkens, da das Betrachten von alltäglichen Wahrnehmungsobjekten häufig mit festen Begriffen und Kategorisierungen einhergeht.

S: „des war ja auch eine übung mit dem ausm fenster gucken (.) und (.) seh en baum dass ich nich gleich denk es is en BAUM sondern (.) wenn ich des (.) wirklich verSUCH des irgendwie (.) abSTRAKT zu beschreiben also [...] ja da ist was grünes dran ähm (.) und so weiter (.) und äh (.) des is HOch oder WAS weiß ich (.) dess man da halt in (.) en anderes denken reinkommt (.) wobei des mir auch äh (.) teilweise auch en bisschen schWER gefallen ist wie zum beispiel (.) des mit dem BAUM (.) weil (.) wenn mans SO sieht (.) grÜN ist im prinzip ja AUCH schon was was mit (.) sozusagen ne feste assoziation mit äh diesem FARBton hat (.) aber anders könnt mans halt nicht AUSdrücken.

I: kannst du (.) bisschen mehr dazu sagen was dieses andere denken (.) für dich AUSmacht?

S: dass man wirklich immer verSUCHT (.) NICH (.) diREKT des äh (.) mit etwas zu verbinden was man damit äh (.) norMAlerweise verbinden würde.“ (225).

Während Achtsamkeit vorwiegend mit bewussteren Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozessen assoziiert wurde, erachteten nur fünf der 23 Jugendlichen die Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz als zentrale Kernkomponente von Achtsamkeit. Auffällig war, dass bei diesen fünf Jugendlichen (116, 203, 206, 212, 228) entweder überhöhte Selbst- und Leistungsansprüche oder ein mangelndes Selbstvertrauen in die schulischen Fähigkeiten mit einer Tendenz zur eigenen Abwertung zum Stresserleben führten. Daher überraschte es nicht, dass die Erlaubnis zur Nichtwertung und Akzeptanz bei diesen Jugendlichen von zentraler Bedeutung war. Die Relevanz einer nichtwertend-annehmenden Haltung für die Emotionsregulation wurde aber auch von anderen Jugendlichen thematisiert (Kap. 6.2.3). Das subjektive Achtsamkeitsverständnis der Jugendlichen kann aber auch dadurch erklärt werden, dass die Jugendlichen durch die Übungen im MBSR-Kurs vorrangig in ihren Selbstwahrnehmungs- und Selbstregulationsfähigkeiten geschult wurden. Die Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz wurde hingegen nur in einer Kurssitzung explizit behandelt, auch wenn diese auf implizite Art immer in den Anleitungen transportiert wurde.

### **6.2 Validierung und Erklärung der signifikanten Fragebogenergebnisse**

Nachdem die Wirksamkeit des MBSR-Kurses mithilfe von verschiedenen psychometrischen Instrumenten untersucht wurde, bestand das Anliegen der qualitativen Datenerhebung und Auswertung darin, die statistischen Ergebnisse durch einen weiteren methodischen Zugang zu validieren und zu erklären. Um zu verdeutlichen, dass sich die Fragebogenergebnisse auch in den Interviews mit den Jugendlichen widerspiegeln, wurden zunächst die signifikanten Effekte hinsichtlich des verringerten Erlebens von Stress, Angst und Depression anhand von eindrücklichen Zitaten illustriert und untermauert (Kap. 6.2.1). In einem nächsten Schritt wurden die achtsamkeitspezifischen Wirkmechanismen des MBSR-Kurses aus den qualitativen Daten herausgearbeitet. Aus dem Interviewmaterial ging hervor, dass die signifikanten Fragebogenergebnisse im Bereich der selbstberichteten Achtsamkeit, der Selbstregulation sowie der emotionalen Kompetenzen als achtsamkeitspezifische Wirkmechanismen betrachtet werden können, die zur Verringerung des subjektiven Erlebens von Stress, Angst und Depression beitrugen (siehe Abb. 19). Durch die wiederholte Übung der Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem und den Körper wurden die Jugendlichen in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstregulation geschult. Dadurch lernten sie, wie sie sich insbesondere in schwierigen Momenten durch die Anwendung von Achtsamkeitsübungen selbst wieder beruhigen und fokussieren können (Kap. 6.2.2). Andererseits wurden auch Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse über die Haltung der Nichtwertung, Akzeptanz und Selbstfürsorge im Rahmen des MBSR-Kurses angeregt (Kap. 6.2.3). Angesichts der Fragestellung nach positiven Kursauswirkungen und Wirkmechanismen stammen die kodierten Interviewpassagen hauptsächlich von Jugendlichen, die vom MBSR-Kurs profitieren konnten. Die kritischen Rückmeldungen der Jugendlichen, bei denen die MBSR-Intervention keine eindrücklichen Auswirkungen entfalten konnte, bereicherten die Analyse der Struktur- und Prozesskomponenten (Kap. 6.3 und 6.4) und waren insbesondere beim Thema Schwierigkeiten mit der Achtsamkeitspraxis (Kap. 6.4.6) von Relevanz.

#### **6.2.1 Verringerung von Stress, Angst und Depression**

Einhergehend mit den aufgeführten Forschungsbefunden (Kap. 2.3.1) nannten auch die am MBSR-Kurs teilnehmenden Jugendlichen eine Bandbreite stressbedingter Beschwerden. Mithilfe eines Screening-Bogens erhoben auch die Kursleiterinnen die Stresssymptome der teilnehmenden Jugendlichen. Die Kursleiterin der ersten Projektschule, in der nur Mädchen beschult werden, berichtete:

„Das fand ich krass erschreckend was da alles an stresssymptomen kam (.) verdauungsprobleme essprobleme irgendwo leeregefühle sinnlosigkeit reizbarkeit unfreundlichkeit mit also eine ganze palette und jede hatte eigentlich so deutliche stresssymptome.“ (Kursleiterin M)

Durch die folgende Interviewpassage kann ein Einblick in die komplexe Lebensrealität einer Jugendlichen gewonnen werden, die beschrieb, dass sie sich „ausgelaugt“, „vollgestopft“ oder wie ein „überlaufendes Fass“ (143) fühle, wenn zu viele äußere Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Familie, Freunde, Freizeit) auf sie eintreffen. In solchen Momenten versuchte sie sich, sich durch den Atem wieder zu zentrieren, wodurch ein Reflektionsraum eröffnet wurde, um über erforderliche Prioritätensetzungen nachzudenken.

S: „wenn mir so einfach Alles zu vIEl wird irgendwann dann merk ich so bin ich so Innerlich einfach vollgestopft einfach und dann sind die sachen egal schule familie einfach die probleme und alle sachen die man noch erledigen muss hat man dann im kopf und einfach Alles find ich des merkt man richtig dann läuft man wie son fass über und dann is einfach is man einfach so ausgelaucht auch und hat einfach keine krAft mehr is son bisschn weiß ich nich is manschmal bei mir so dass es mir einfach zU viel wird auch der drUck (I: mhm) ja was von einem erwartet wird dann auch und von allen seiten also ich find das schon viel (-) ja.“

I: Fällt dir irgendwie ähm eine konkrete situation ein neulich oder ist dir was in erinnerung geblieben wo du dich so gefühlt hast?

P: in der woche wo wir auch viel in der schUle hattn und familiär halt was und dann war ich einfach zuhause am schreibtisch und hab einfach gedacht das is einfach zU viel [...] und dann noch hausaufgaben abends ransitzen noch andre freizeit möchte man ja auch n bisschen habn oder sich ma entspann oder ma irgendwie hinlegen weil ma so müDe is so wenig schlaf hat und dann einfach sich noch ransetzen mit fünf fächern oder so fürn nächsten tAg is einfach zu viel gewesen (-) und wenn man dann noch andre probleme hat oder so mit freunden das war einfach für mich dann so ne woche die einfach extrem viel is für mich auch wenn wir drEI klausUrn ham [...] ich hab mich dann hIngelegt auch n bisschen einfach mal rUhg so und dann halt diese atmung hab ich so gemacht und In mich einfach gehört [...] dann hab ich einfach so überlegt was is im moment unnötig was lässt man einfach ma liegen?“ (143)

Vor diesem Hintergrund ist es als besonders relevant zu erachten, dass der Befund des reduzierten Stresserlebens sich sowohl in der psychometrischen Erfassung (Kap. 5.4.2) als auch in den qualitativen Interviews deutlich herauskristallisierte. Der MBSR-Kurs konnte bei den teilnehmenden Jugendlichen zu einem verminderten subjektiven Stressempfinden, einem verbesserten Umgang mit Stresssituationen sowie zu einer Abschwächung von konkreten Beschwerden beitragen. Die Anwendung von Achtsamkeitsübungen verhalf den betroffenen Jugendlichen dazu, schneller einzuschlafen, weniger reizbar zu sein und auf körperliche Signale einzugehen und diese nicht wie sonst zu übergehen. Beispielsweise berichteten einige Jugendliche von geringeren körperlichen Beschwerden (z.B. Migräne, Bauchschmerzen oder Muskelverspannungen).

„bei mir ist jetzt zum beispiel MIGRÄNE (.) des merk ich (.) es ist nicht so HEFTIG (.) wie jetzt äh (.) am ende des schuljahres (.) gewesen (.) ähm (-) des hat sich glaub ich schon verbessert weil ich jetzt auch manchmal zum beispiel diesen body scan an die cd einleg (I: mhm) wenn ich dann merk dass es anfängt (.) dann leg ich mich hin (.) versuch mich dann wirklich nur darauf zu konzentriern (.) und des ist dann meistens isses dann so die migräne (-) AUFLÖST fast schon (.) und dass muss ich dann aber halt auch echt am ANfang machen weil mittendrin bringt des dann nichts mehr.“ (116)

Nicht nur weniger Stresssymptome sondern auch ein von der Mehrheit der Jugendlichen geschildertes Erleben von Ruhe und Entspannung während und nach dem MBSR-Kurs können als Anzeichen einer gelungenen Stressreduktion angesehen werden.

„weil ich totAl einfach dann auch richtig wEG war (lacht) kann man sagen woanders dann und am anfang einfach GAR nich weil ich noch auf alle LAUTE gehört hab auf alles geAchtet und irgendwie wie so im falschen film gefühlt hab ich hab gedacht des is jetzt irgendwie n WITZ oder so aber es war einfach Irgendwann dann hat so der schalter bei mir umgeklickt und dann fand ichs total intressant und ich hab auch dann gemerkt dass es mIr selber gut tut und hab dann auch aso viele ham auch gesagt aso meine mutter hat auch gesagt ich bin rUhiger geworden und hab ich einfach gesagt ich bin grad da HER gekommen und dann hab ich einfach gedacht vielleicht hats auch DAMit zu tun und hab dann so gemerkt dass es mir einfach WIRKLICH was gebracht hat ja.“ (143)

Durch die Vermittlung von Achtsamkeitsübungen lernten die Jugendlichen, wie sie auch inmitten eines hohen Aktivitätsniveaus Momente von Ruhe und Entspannung herbeiführen können. Die Kursteilnahme verdeutlichte ihnen die positiven Auswirkungen von bewussten Erholungs- und Entspannungspausen, die zur Erhaltung der psychischen und physischen Gesundheit und Widerstandsfähigkeit beitragen. Eine Jugendliche lernte durch den MBSR-Kurs ihre körperlichen Grenzen mehr wahrzunehmen.

„des ich einfach (.) geLERNT hab oder ich (.) weiß einfach jetzt (.) beWUSSTER (.) wie viel ich mir ZUMuten kann und (.) wie ich (.) ja (.) man muss halt auf seinen körper hören und dann halt auch ne pause machen.“ (104)

Eine andere Jugendliche wurde darin gestärkt, sich weiterhin kleine „Zwischenpausen“ zum Innehalten und Wahrnehmen zu gönnen, um „sich nicht im Stress zu verlieren“ (205).

„Ich hab einfach (.) gemerkt dass wenn man sich ÖFTER mal diese kleinen (.) zwischendurchpausen gönnt (.) dann kommt man gar nicht erst so in diesen stress so ich muss noch das und das machen und DES [...] oder einfach mal irgendwie (.) auf SICH einfach nur schaut ok wo bin ich (.) ok ich bin hier (.) alles gut (.) ähm (.) dann (-) kommt man gar nicht erst so in dieses stress- (.) karussell.“ (205)

Sich bei aufkommenden Stresszuständen selbst wieder beruhigen und fokussieren zu können, ist einerseits die Voraussetzung für die Aufrechterhaltung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit. Wenn es vor dem Einschlafen allerdings einer Unterbrechung des alltäglichen Funktionsmodus bedarf, dieser sich in Gedanken aber noch fortgesetzt, verhalf die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem und den Körpers vielen Jugendlichen zu einem beruhigteren Einschlafen.

„ich hab jetzt auch keine übung oder so großartig zuhause gemacht aber grad des mit dem (.) wenn man ins bett geht und dann schlafen (.) äh (.) wenn man (.) sich beim schlafen (.) vorm schlafen (.) ähm (.) auf den atem konzentriert (.) kann man VIEL beruhigter einschlafen (.) wie wenn man jetzt (.) über alles noch nachdenkt [...] davor hab ich versucht ja ich muss jetzt EInschlafen so mich dazu gedrängt hab aber jetzt einfach viel mehr drauf Achte was in mir so vorgEht auch und ähm versuche des nich so zu erkämpfen sondern einfach irgendwann merke irgendwann werd ich automatisch so entspannter und von meinen mUskeln her alles viel ruhi- aso alles viel wie sagt man das (lacht) (I: gelöster?) ja gelöster genau so einfach richtig befrEIt is total angenehm.“ (144)

Auch eine positivere und gelassenere Haltung sich selbst und den äußeren Anforderungen gegenüber kann zu einem konstruktiven Umgang mit Stresssituationen und dadurch zu einem geringeren Stresserleben beitragen. Während Stress das Selbstwirksamkeitsgefühl unterminieren kann, wurden einige Jugendliche durch den MBSR-Kurs darin bestärkt, auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen.

„dass ich einfach grad vor arbeiten immer (.) richtig viel stress gemacht hab so ja des kann ich jetzt nicht und DES kann ich nicht und (.) da hab ich auch gar nicht gesehn WAS ich überhaupt kann [...] jetzt sag ich so ja ok (.) ich hab DA gelernt und ich hab geNUG gelernt (.) und (.) dass ich dann einfach gesagt hab ja ok des passt so (I: mhm) und du KANNST nicht mehr lernen (.) und (.) dass ich dann einfach mein stress (.) in DER situation so (.) weg geschoben hab (I: mhm) oder halt einfach (.) ja (.) einfach (.) nich mehr so MEga stress hatte.“ (206)

Einer Jugendlichen wurde von einer Freundin gespiegelt, dass sie „lockerer geworden“ (203) sei, was im Kontrast zu ihrem vorher wenig spontanen und immer vorausplanenden Verhalten auffällig war. Eine größere Gelassenheit zeigte sich bei einigen Jugendlichen auch an einer geringeren gedanklichen Beschäftigung mit zu planenden und erledigenden Aufgaben. Sie grübelten weniger darüber „was muss ich jetzt noch machen und hab ich des schon gemacht, morgen schreib ich die Klausur und danach die und was muss ich da jetzt noch lernen“ (201), was auch dazu verhalf, dass sie mehr „Sachen auf sich zukommen lassen“ (201) und sich weniger „hektisch und gestresst“ (201) fühlten. Auch das Ablassen und Loslassen von einer gedanklichen Ziel- und Ergebnisorientierung kann helfen, sich weniger unter Druck zu setzen.

„vorher hab ich mir eher selber noch so EXtrem viel (.) DRUCK noch mal selber gemacht (.) und (.) konnte dann auch gar keine (.) hab die ganze zeit nur noch dran gedacht, ohje jetzt muss ich des machen, jetzt muss ich des machen, jetzt muss ich des machen (.) und jetzt ist es eher so, dass ich so (.) lockerer auch en bisschen bin.“ (140)

„einfach en bisschen gelassener da rangehen und sagen ok (.) wenn du halt NICH schaffst dann schaffst du nicht (.) dann is es AUCH in ordnung (.) also (-) ja (.) einfach vielleicht nicht ganz so versteift darauf sein ähm (.) sein ding durch zu ziehen sondern halt auch son bisschen zu gucken ok ich bin jetzt hier (.) rechts is gut (.) links is gut (.) ich geh da durch.“ (205)

Im Kontrast zu den ausführlichen Narrativen zum schulischen Stresserleben berichteten die Jugendlichen weniger von schwierigen Ereignissen, die sich in anderen Lebensbereichen abspielten und mit emotional belasteten Zuständen wie Angst und Depression verbunden

waren. Die signifikante Verringerung der subklinischen Ausprägungen von Angst und Depression, die sich anhand der psychometrischen Erfassung ergab (Kap. 5.4.2), kann aber im engen Zusammenhang mit der Verbesserung des subjektiven Stresserlebens, der Selbstregulation sowie der emotionalen Kompetenzen diskutiert werden. Insbesondere die durch den MBSR-Kurs geschulte Selbstwahrnehmung sowie die Haltung der Nichtwertung, Akzeptanz und Selbstfürsorge können zu einer konstruktiven Emotionsregulation beitragen. In den Schilderungen einiger Jugendlichen zeigte sich auch, dass Rumination eine innere Beschäftigung darstellte, die sich insbesondere bei belastenden Gedankeninhalten negativ auf das emotionale Erleben auswirken kann. Im MBSR-Kurs lernten die Jugendlichen, die Aufmerksamkeit auch bei aufkommenden Gedanken immer wieder auf den Atem oder den Körper zu lenken. Diese vermittelte Selbstregulationsfähigkeit kann dazu beitragen, Gedankenwandern und Rumination intentional einzudämmen und zu unterbrechen. Einige Jugendliche berichteten, dass sie bei ablenkenden und belastenden Gedanken auf ihren Atem fokussierten oder in den Körper hineinspürten. Formulierungen wie „bedrängende Gedanken abschalten“ und „von Neuem zu starten mit neuer Energie“ (228) implizieren, dass die Achtsamkeitsübungen zu einer kognitiven und emotionalen Beruhigung führen konnte.

„daheim (.) versuch ich (.) ähm (.) ab und zu mal so durch meinen körper zu gehen und (.) versuch (.) ein bisschen abzuschalten und ähm (.) eben so diese ganzen (-) bedrängenden gedanken oder wie auch immer mal (.) einfach abzuschalten und dann (.) quasi (.) von NEUEM zu starten mit neuer energie und das (.) doch das hilft mir schon.“ (228)

Die folgende Interviewpassage illustriert den Zusammenhang zwischen Rumination und negativen Emotionszuständen, die sich bei dieser Jugendlichen in Form von Frustration, Panik und Versagensängsten ausdrückte. Die Anwendung des Body-Scans verhalf ihr in solchen Situationen dazu, den „Kopf auszuschalten“ und „bei sich selbst zu sein“ (212).

I: „kannst du das ein bisschen beSCHREIBen? (.) wie dein stress aussieht?

S: ja also bei mir is (.) schon viel im kopf (.) ich sag zwar immer (lacht beim reden) ich will in dem moment leben (I: mhm) aber natürlich denkt man trotzdem (.) an die Arbeit (.) an die nächste klauSUR oder (-) wenn du stress mit freunden hast oder irgendwie sowas und ich bin halt voll der kopfmensch (.) (I: mhm) der sich halt dann (.) zwar (.) also tausend gedanken macht (I: mh) über dies und das und (.) dann (.) auch (.) manchmal vielleicht sogar bisschen in panik gerät (I: mhm) (-) und ähm (.) ja so halt (.) des is für mich so stress (I: mhm) (.) wenns halt dann echt (.) ich da mal richtig (.) in panik gerate dann auch dadurch [...]

I: kannst du sagen wies dir körperlich geht (.) was für gedanken du hast (.) was für gefühle das sind?

S: ja körperlich natürlich nicht gUT (.) also (.) dann auch nicht so schöne gefÜHle (-) hab dann auch manchmal angst zu verSAGEN oder so [...] da fehlt dann vielleicht auch mein selbstvertrauen dass ich halt dann (.) wirklich (-) sagen kann ja du SCHAffst des sondern ich mach mir als weiter gedanken (-) oh gott (I: mhm) (.) bist du jetzt dafür (.) geeignet oder schlau genug oder (.) wird des alles wieder (.)

und so (-) und ich versuch es irgendwie dann (.) noch POSitiv zu sehn aber wenn natürlich alles auf einen (.) auf EINmal ist oder (.) dann ists natürlich schon schwierig

I: mhm (.) ja kann ich mir vorstellen

S: weiß auch nicht meistens bin ich dann (.) auch (.) für mich alleIN (.) will jetzt (.) erstmal (.) meine ruhe haben (I: mhm) (.) und (.) könnt dann auch bei jedem kleinen ding (lacht) (.) bin ich dann irgendwie NOCH genervter.

I: was warn die sachen die dich dazu veranlasst haben DA mal zu üben?

S: auf KEINE gedanken zu kommen (.) sondern einfach mal jetzt (.) kopf auszuschalten und jetzt mal (.) an NICHTS zu denken (I: mhm) (.) und einfach jetzt mal bei sich selbst sein (I: mhm) (.) und dieses (.) klar auch bei stress oder (.) nich einschlafen können oder so mir hat des halt immer geholfen dass ich dann (.) RUhiger wurde und (.) mein körper schwerer und meine gedanken einfach mal (I: mhm) (.) weg warn (.) also (.) zumindest hab ichs versucht (.) (I: mhm) manchmal gings mehr oder weniger (.) aber ja (-) also hauptsächlich dass der kopf mal ruhe gibt.“ (212)

## 6.2.2 Selbstwahrnehmung und Selbstregulation als Wirkmechanismus

Die psychometrisch erfasste Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit der Jugendlichen nach der Teilnahme am MBSR-Kurs (Kap. 5.4.3) kann durch die Förderung der Selbst- und Körperwahrnehmung erklärt werden. Die vermittelten Achtsamkeitsübungen luden die Jugendlichen ein, einen anderen Modus einzunehmen, welcher sich zum alltäglichen Funktionsmodus dadurch unterscheidet, dass die Aufmerksamkeit bewusst auf innere Erlebenszustände gelenkt wird. Die Selbstwahrnehmung wurde geschult, in dem die Jugendlichen immer wieder dazu angehalten wurden, innezuhalten und ihre gegenwärtigen Gedanken, Gefühle und körperlichen Empfindungen wahrzunehmen.

„am anfang ham wir eben immer ne minute zeit bekommen (.) ähm (.) wo wir drüber nachdenken sollten (.) wie gehts uns (.) gedanklich (.) warte (.) jetzt kann ichs inzwischen (lacht beim reden) (.) gedanken (.) gefühle und äh (.) körperlich (I: mhm) (.) und ähm (.) des war so immer der einstieg halt dass wir jetzt quasi HIER sind (.) dass wir jetzt ähm (.) zwei stunden uns zeit nehmen um halt (.) ähm (.) diesen kurs zu machen (.) und des war eigentlich (.) des find ich (.) fand ich eigentlich ganz cool des mach ich auch inzwischen jetzt ab und zu mal ok wenn ich in ner schwierigen situation bin (.) ok wie gehts mir gerade (.) lass es los (.) wie gehts mir körperlich (.) gedanken (.) gefühle (.) ähm (.) des ruft find ich einen auch in des (.) in des was man JETZT grade hat (.) weil man (.) guckt sich ja nicht die gefühle von gestern an (.) sondern (.) wies JETZT grad im moment is.“ (205)

„dann ham wir irgendwie auch gelernt den (-) moMENT mal wahr zu nehmen (.) zum beispiel wenn man jetzt irgendwo sitzt dass man ganz kurz mal so sagt jetzt HIER bin ich (I: mhm) (.) und so (.) des hab ich dann zum beispiel wenn ich im bus gefahrn bin (lacht) oder so auch einfach so (.) geFÜHLT und gemacht (.) so (.) jetzt bin ich HIER und (.) wie gehts mir? (212)

Erst das intentionale Innehalten und bewusste Wahrnehmen des eigenen Erlebens und Verhaltens (z.B. hastiges Essen, gedankliches Abschweifen) kann die Voraussetzung für ein selbstregulierendes Einlenken bilden.

„auch in manchen situationen (.) zum beispiel beim essen oder auch beim hausaufgaben machen wenn ich eigentlich gar nicht so richtig dabei war dass ich dann wirklich gesagt hab jetzt kehr mal zu dir zurück (.) und nimm mal beWUSST wahr (.) was du gerade machs (.) das hat mir SEHR geholfen.“ (116)

Die Selbstregulationsfähigkeit der Jugendlichen wurde zudem durch Achtsamkeitsübungen zur Förderung der fokussierten Aufmerksamkeit gestärkt. Mit Fokussierung ist die Fähigkeit gemeint, die Aufmerksamkeit intentional auf ein bestimmtes Wahrnehmungsobjekt oder eine gegenwärtige Tätigkeit zu richten und aufrechtzuerhalten. Im MBSR-Kurs wurde die Fokussierungsfähigkeit geübt, in dem die Aufmerksamkeit immer wieder auf den Atem oder den Körper gelenkt wurde. Bei der Wahrnehmung innerer oder äußerer Ablenkungen wurden die teilnehmenden Jugendlichen angeleitet, ihre Aufmerksamkeit wieder sanft zum eigentlichen Wahrnehmungsobjekt zurückzulenken. Die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf neutrale Wahrnehmungsobjekte wie den Atem oder den Körper verhalf den Jugendlichen – abhängig von der vorliegenden Intention und Motivation – zu mehr innerer Ruhe und Entspannung oder auch zu einer erhöhten Konzentrations- und Fokussierungsfähigkeit. Über die Atmung und das Hineinspüren in den Körper wurden den Jugendlichen Handlungsoptionen aufgezeigt, um von belastenden Ruminationsprozessen abzulassen, emotionalen Distress abzdämpfen und impulsiven Reaktionen vorzubeugen. Für Jugendliche ist es manchmal aber auch hilfreich, Zustände von Druck und Anspannung nicht nur innerlich herunterzuregulieren, sondern auch nach außen Ausdruck verleihen zu dürfen.

„manchmal bin ich auch ZU aufbrausend oder einfach im moment dann Isses mir zu viel dass ich mich gar nich so in dem moment richtig so Abreagiern kann dann brauch ich so mein moment und dann is wieder so besser [...] (lacht) ja wo man einfach nich ruhig bleiben kAnn da muss man einfach mal diesen momEnt habn wo man sich irgendwie AUFregt.“ (143)

Auch die folgende Textpassage impliziert, dass Jugendliche nicht immer dazu motiviert sind, sich selbstreguliert zu verhalten, sondern auch „mal gern aus der Ruhe geraten“ (224). Ein Jugendlicher erwähnte im Interview, dass es vorkomme, dass er aufgrund von zu vielen äußeren Anforderungen oder familiären Auseinandersetzungen zu schneller Gereiztheit und emotionaler Reaktivität neige. Auch wenn es zum Jugendalter dazugehört, intensive Emotionen zu erleben, schilderte er, dass ihn die Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem in emotional aufwühlenden Konfliktsituationen wieder beruhigen kann, sodass er „nicht unnötig austickt.“

I: „Wie gehst du (.) JETZT mit stress um?

S: also manchmal (.) kann ich mir des nich vornehmen was ich da (.) alles gelernt hab un manchmal merk ich schon noch dass ich (.) mal gern aus der ruhe gerat ich mein man is ja jung und hat da nich unbedingt lust den ganzen tag so und so (.) aber (.) manchmal kann man (.) sind situationen wo man

dann denkt hey (.) jetzt beruhig dich mal und was ich da gelernt hab und dann (.) erst mal auf mein atem zu achten un langsam runter zu kommen und (.) des geht auf jeden fall kann man schON anwenden.

I: hast du mal ne konkrete situation (.) damit ichs mir (.) einfach mal so plastisch vorstellen kann?

S: ich lass mich ziemlich (.) leicht aus der ruhe bringen mit meiner mutter wenn ich mit ihr diskutier weil sie en ziemlicher sturkopf is und wenn sie en (.) stressigen tag und ich (.) und es sich dann (.) ziemlich hochgehitzt (.) da bin ich ziemlich impulsiv manchmal früher gewesen emotionalmäßig (.) und dass ich äh da nich (.) unnötig austicke dass ich mich da einfach hinsetze und sag ok (.) ich achte jetzt auf meinen atem beRUhige mich und halt (.) mich wieder besinne (.) und also (.) des hat dann funktioniert (.) (I: mhm) also konnt ich dem (.) konflikt aus dem weg gehen.“ (224).

Die bewusste Wahrnehmung des Atems empfanden viele Jugendliche als eine der hilfreichsten Achtsamkeitsübungen, „weil man des halt einfach immer dabei hat“ (144) und „weil des halt einfach relativ schnell geht und dann meistens auch hilft“ (101). Die neue Erfahrung, dass man sich durch den eigenen Atem selbst beruhigen kann, kann wiederum positive Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der eigenen Selbstregulationsfähigkeiten hervorbringen.

„also was ich so am MEIsten mache ist des mit dem einfach nur ATmen also dass ich (.) einfach versuche so (.) tief zu atmen und mal (.) so kurz die augen zumache zum beispiel wenn ich grad (.) stress (.) hab (.) und (.) dann so denk oh gott jetzt (.) wirds langsam zu viel.“ (110)

„wie ich doch selber meinen (.) mich beEINflussen kann durch (.) allein durch atmen (.) und ich nicht denken (.) wie sehr ich dann (.) tatsächlich auch runterkommen und mich beruhigt (.) des fand ich VOLL (.) faszinierend, weil ich des vorher gar nicht so wusste.“ (140)

Aber auch die bewusste Körperwahrnehmung – sei es durch ein kurzes Hineinspüren in die Fußsohlen und die Sitzfläche oder durch das formelle Üben des Body-Scans – fand bei den Jugendlichen Anklang und Anwendung im Alltag, wenn die Situation ein selbstregulierendes Einlenken erforderte. So beschrieb ein Jugendlicher, dass er sich bei aufkommender Nervosität in Klausuren oder vor dem Treffen mit seiner Freundin durch das Hineinspüren in den Körper wieder zu mehr innerer Ruhe und Entspannung finden konnte.

S: „ich bin Eher der nervÖsere typ oder schüchtern und hab mich dann einfach so in der straßenbahn oder so einfach hingesezt und gesagt bleib äh bleib rUhig passiert nix und einfach son bisschen entspAnnt durchn kÖrper praktisch mitm INneren auge durchn körper geguckt was so passiert.

I: gab es so bestImmte situationen wo du äh wo du das dann einfach gemacht hast?

S: ja eben klausuren is man ja allgemein bisschen nervös und ähm ja (leiser) vorm treffen mit meiner freundin einfach auch.

I: ähm und wie gings dir dann hinterher?

S: ja dann war ich einfach entspAnnt und konnt motiviert und gut an die sache ran gehen.“ (201)

Wie bereits durch die aufgeführten Zitate herauszulesen ist, wurden von den Jugendlichen sehr eng miteinander verwobene Prozesse geschildert, die zu einer Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit beitragen können. Ein Innehalten und bewusstes Wahrnehmen des Atems und des Körpers wurden dabei als zentrale Wirkmechanismen beschrieben, um unangenehme Erlebenszustände auf der physiologischen, kognitiven, emotionalen und behavioralen Ebene wieder aufzufangen. Die Selbstregulationsfähigkeit musste insbesondere bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen aufgewendet werden, da sich beim Absolvieren von nicht selbst erwählten Aufgaben und Pflichten die Fokussierungs- und Konzentrationsfähigkeit häufig nicht automatisch einstellt, sondern aktiv aufrechterhalten werden muss. Eine Jugendliche schilderte, wie sie beim Erledigen der Hausaufgaben um die nötige gedankliche Ruhe und Konzentration ringt. Um sich zu sammeln und zu zentrieren, hielt sie inne und atmete erst einmal durch.

„mir fällt des zum beispiel bei HAUSAufgaben oder so GANZ schwer (.) un wenn ich dann so DASitz un merk so OAH (.) ich hab grad tausend dinge halt im kopf und es weicht grad echt VOILL von dem ab was ich hier grad machen soll (.) DANN setz ich mich halt kurz hin (.) atme mal durch und dann (.) trink ich nen schluck oder so (-) un wart kurz und dann (.) les ich einfach nochmal den satz durch und wenn ich dann merk ok es klappt immer noch nich dann (.) IAss ichs nochmal kurz und geh (.) weiß nicht (.) wie ich des sagen soll (.) geh IN mich oder so find ich voll komisch aber halt so kurz (.) NOCHmal durchatmen und dann (.) so ACHTsam halt (.) weiter ich sitz jetzt nicht ACHTsam sondern halt einfach konzentrierter wieder (.) dran gehen.“ (144)

Für eine andere Jugendliche bedeute Selbstregulation hingegen, dass sie ihrem Lernverhalten sowie dem zugrunde liegenden hohen Leistungsanspruch auch Grenzen setzen muss, um Symptome von Überanstrengung zu vermeiden.

„wenn ich jetzt zum beispiel unter großer anstrengung war [...] wenn wir dann echt drei vier arbeiten die woche hatten (.) dann hab ich wirklich ALLES was nich mit lernen zu tun hat hab ich dann so nach hinten geworfen (.) (I: mhm) is grad nich wichtig (.) ich muss jetzt lernen und ähm (.) dann hab ich zum beispiel auch wirklich manchmal bis (.) eins oder so gelernt (.) und (.) der schlaf ist ja AUCH wichtig und (I: mhm) die müdigkeit hab ich dann AUCH unterdrückt und hab dann (.) schwarztee getrunken oder so.“ (116)

Durch den MBSR-Kurs erkannte sie, dass ein Eingehen und nicht Übergehen von wahrgenommenen körperlichen Grenzen die Voraussetzung für ein selbstwirksames Verhalten darstellt.

„wenn ich verspannt bin (.) dann geh ich wirklich dann auch (.) in den KÖRPER rein (.) und kann dann auch meistens feststellen ob des dann die schulter is (.) oder ob des der kopf oder nacken is (.) (I: mhm) und ähm des hilft mir da auch wirklich wahnsinnig sehr weil des hat mich auch manchmal (.) dann daran gehindert länger am schreibtisch zu sitzen oder so.“ (116)

Um sich auf das Wesentliche einer Tätigkeit konzentrieren zu können, ist es auch hilfreich, innere und äußere Ablenkungsquellen zu identifizieren und sich von diesen bewusst

abzugrenzen. Für das aufmerksame Verfolgen des Unterrichts ist es wichtig, sozialen Ablenkungen widerstehen zu können.

„mir is auch aufgefallen ich Achte viel mehr auf den Unterricht, ich hab mich früher viel schneller ablenken lassen und da hab ich schon so ne mauer gebaut (lacht) dass ich dann nur auf das Achte wirklich wenn ich dann zuhörn möchte weil es redet ja jeder mal außen rum und dann is es halt schwieriger zuzuhörn.“ (143)

Neben äußeren Ablenkungen erschweren auch Zustände von innerer Überforderung in erhöhten Belastungsphasen die Aufrechterhaltung der Konzentrations- und Fokussierungsfähigkeit. So schilderten einige Jugendliche, dass Zustände von Nervosität und Aufgeregtheit vor und in Prüfungssituationen durch Achtsamkeitsübungen abgedämpft werden konnten, sodass die nötige innere Ruhe bewahrt wurde, die es für Problemlösungen braucht.

S: „grad wenn ich irgendwie (.) an meinm schreibtisch sitz und (.) merk dass ich VIEle arbeiten und VIEL lernen muss (.) und dass ich schon merk WIE der stress hoch kommt weil ich des einfach nich PACKen werden weils einfach ZU viel is (.) und da hab ich meistens immer so (.) en paar sekunden einfach (.) IN mich rein gehört (I: mhm) (.) und grad so gesagt ja meine füße stehen auf dem boden ich merk meinen (.) ähm (.) sitz.

I: und was hat dir das dann gebracht in dem moment?

S: also dass ich danach halt einfach (.) NICH mehr so Angespant war (I: mhm) fand ich also dass ich dann halt einfach (.) grad des locker gesehn hab (I: mhm) (.) oder auch vor (.) mathearbeiten hab ich (.) also ich hab (.) ziemlich oft (.) erst zur dritten und hab ich einfach (.) vor der schule noch en kurzen bodyscan gemacht (.) (I: mhm) um einfach kurz (.) nochmal runter zu kommen und (.) mich nicht zu stressen (I: mhm) (.) weil sonst bin ich so ne person ich (.) mach mich vor arbeiten immer verrückt (.) also dann steh ich bis zur letzten sekunde mit meinem heft und lern und (.) jetzt (.) hab ich einfach dann (.) mal NICH (.) irgendwie mich stressig gemacht und dann war (.) die arbeit eigentlich schon viel besser.“ (206)

Wenn die Beantwortung einer Prüfungsfrage schwierig erscheint, können eine kurze Atempause und das Hineinspüren in den Körper dazu verhelfen, sich wieder zu zentrieren und zu einer fokussierten Aufgabenerledigung zurückzukehren. Ein Jugendlicher kam zur Erkenntnis, „dass man sich praktisch immer Zeit nehmen kann zum Entspannen“. Auch in Klausuren sei es hilfreich, „einfach mal zwei Minuten durchatmen gar nichts tun im Endeffekt“ (201).

„Es hat mir dann auch für klausurn oder so was gebracht wenn ich dann inner klausur saß und nervös geworden bin hab ich mich, hab ich mir einfach zwei minuten zeit genommen einfach mal tief durch me-atmet und ja luft geholt und dann gings auch wieder.“ (201)

„alltagssachen die man gelernt hat einfach füße auf den boden ähm (.) und dann auch auf die atmung achten (I: mhm) kurz so ne drei sekunden übungsphase glaub ich das hat mir glaub ich am meisten geholfen weil grad in arbeiten ähm (.) hilft des halt schon wenn man grad eben ne aufgabe is wo ma jetzt

nich unbedingt die ahnung hat (I: mhm) dann (.) ja dann kama das halt machen undt (.) dann entspannt sozusagen weitermachen vielleicht mal erst mal an ner andren aufgabe.“ (207)

Eine Jugendliche berichtete von einer stark ausgeprägten Prüfungsaufgeregtheit und erreichte durch die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf ihren Atem und ihre Fähigkeiten sogar bessere Noten.

„man (.) glaubts vielleicht nicht aber es hat echt funktioniert also ich hab echt bessere klausuren geschrieben (lacht beim reden) und zwar um einiges (.) einfach weil ich (.) irgendwie die ruhe bewart hab (I: ha!) ja ergebnis hoch zehn also ich freu mich total [...]

ja zum beispiel eben in der matheklausur (.) weil ich bin eigentlich GUT in mathe (.) aber bei den klausuren kommst dann halt immer so (.) oh mein gott oh mein gott ich muss es eigentlich schaffen ich kanns doch und so und dann gings eben NICH so wie es (.) sein SOLLTE von den ergebnissen her (.) un ja (.) jetzt hab ich die zwölf punkte immerhin also (lacht beim reden) is schon gut [...]

ich hab bemerkt nach dem kurs einfach dass ich nich mehr BAUchschmerzen oder so was hatte (.) also beSONders wenn ich in ner klausur saß (.) also mein magen hat man in der ganzen (.) ham ALLE gehört einfach weil der so LAUT war plötzlich immer (.) und (.) des hat halt aufgehört (.) (I: mhm) also und ähm (-) eben (.) die leiterin hat uns auch gesagt wir (.) sollen (.) ähm (.) wenn er eben LAU ist einfach unsere hände drauf legen und TIEf ein und aus atmen und so (.) des hab ich eben am anfang dann gemacht immer und des hat auch funktioniert und (.) ich freu mich voll dass es funktioniert [...]

die ATmungsübungen (.) also die hab ich eigentlich am meisten auch geMOCHt (.) im kurs und (.) die ham mich auch am meisten weiter gebracht [...] eben (.) lange Ein und Ausatmen und sich einfach denken du SCHAFFST des (lacht) und ja (.) und einfach ganz ruhig bleiben so wie du zu hause und dann (.) dann geht's.“ (203)

### 6.2.3 Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse als Wirkmechanismus

Die signifikanten Effekte hinsichtlich des verringerten Erlebens von Stress, Angst und Depression können einerseits dadurch erklärt werden, dass die Jugendlichen durch den MBSR-Kurs in ihren Selbstregulationsfähigkeiten gestärkt wurden. Die geschulte Aufmerksamkeitslenkung auf Wahrnehmungsobjekte wie den Atem oder den Körper bildet aber nur einen Teil der achtsamkeitsspezifischen Wirkweise ab. Die positiven Kursauswirkungen können andererseits auch auf Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse zurückgeführt werden. Einige Jugendliche berichteten über ein vermehrtes Nachdenken über sich selbst und andere Menschen.

S: „also ich weiß nicht, ob des direkt der kurs war, aber irgendwie hat der mich (.) also (.) auch die zeit (.) weiß nich (.) eins von beidem hat mich mega zum NACHdenken angeregt [...]

I: und hat dieses nachdenken was für dich mit achtsamkeit zu tun?

S: ja man achtet ja auf das was um einen passiert (.) und darüber denkt man auch ganz oft nach.“ (101)

So entfalteten sich die positiven Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis nicht durch das reine Ausführen der Übungen per se. Die Auswirkungen wurden ebenso durch die innere Haltung

beeinflusst, mit der Achtsamkeit praktiziert wurde. Einige Jugendliche erwähnten, dass sie zu Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozessen hinsichtlich der Bedeutung der Gegenwartsorientierung angeregt wurden. In schwierigen Situationen konnte die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf die positiven Aspekte des gegenwärtigen Erlebens die Jugendlichen in die Lage versetzen, zu einer relativierenden und entlastenden Sichtweise zu finden.

„die zeit RENNT wie verrückt und irgendwie (.) ein jahr nachm andern und schon (.) is man achtzehn und solche sachen des is echt krass (.) wie schnell des alles geht (-) und dass man eben daNACH sagen kann (.) ich bin JETZT eigentlich GLÜCKlich (.) un nich (.) ja jetzt find ichs scheiße aber (.) in zehn jahrn bin ich bestimmt glücklich (.) jetzt deswegen muss ich mich jetzt abrackern dass ich DANN glücklich bin.“ (104)

„dass nich immer alles so selbstverständlich ist oder (.) viele sachen die uns gar nicht auffallen (.) auf was wir gar nicht achten und dann einfach das leben an einem vorbei geht (.) dass man sich den momenten einfach bewusster WIRD (.) oder (.) auch manchmal (.) denkt (.) so in seinen körper rein hört und äh was der eigentlich alles macht (.) und dass (.) man sich auch bewusst wird dass jeder moment (.) einzigartig ist (.) und (.) des kann einem auch (.) denk ich was GEBEN äh grad in situationen wenns einem nicht so gut geht.“ (224)

„sich irgendwie wirklich ähm (.) darauf halt zu fokussieren und zu sagen jetzt der moment ist schön und des ist auch gut so (I: mhm) und des hat mir halt (.) also in der dER zeit (.) hat mich des schon (.) gePRÄGT [...] meine (.) mutter hat sich jetzt auch grad getrennt zum beispiel (.) (I: mhm) und dass ich halt jetzt nich nur sehe oh GOTT (.) alles schlimm und blöd was jetzt grad passiert sondern halt irgendwie (.) die POSitiven dinge zu sehen.“ (212)

Im Rahmen des MBSR-Kurses können die Übungen auch als Vehikel betrachtet werden, um die der Achtsamkeit innewohnenden Haltungen der Nichtwertung, Akzeptanz und Selbstfürsorge zu erlernen und zu kultivieren. Die nichtwertend-akzeptierende Haltung sich selbst, anderen und insbesondere schwierigen Situationen gegenüber konnte als weiterer wichtiger Wirkmechanismus aus den Interviews mit den Jugendlichen entnommen werden. Auch aus dem Experteninterview mit einer Kursleiterin ging hervor, dass die Vermittlung dieser Haltung gerade im schulischen Kontext für die Jugendlichen einen neuartigen und konstruktiven Lernprozess darstellte.

„grade so im kontext schule mit diesem bewerten ne? weil des ne institution ist, die eigentlich von a bis z mit bewertung unterwegs is da zu sagen und ob ihr euch selber auch wertend begegnet ist eure entscheidung und ihr könnt daran arbeiten und könnt dann auch mit den lehrern sprechen (.) sind denn bewertungen und schubladen das einzige worum es hier geht, oder gehts hier drum des wie ich mich als person auch entwickeln kann im raum schule und dafür könnt ihr eintreten und dafür braucht ihr worte (.) (I: mhm) ja und da hab ich so das gefühl da erreicht die des wirklich.  
[...]

das thema eben auch akzeptanz da hatte ich das gefühl da werden sie wirklich neugierig ja? und da wird denen klar hier lernen wir was was wir sonst gar nicht lernen (I: mhm) und da sind sie dann mehr gefesselt gewesen. [...] da hat ichs gefühl das hilft denen wirklich (.) zu sEhn dass es wichtig ist dass wir lernen mit uns selber gut umzugehn.“ (Kursleiterin S)

Für eine Jugendliche beinhaltete die innere Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz die Aufrechterhaltung einer wohlwollend-freundlichen Einstellung zur eigenen Person, was auch einschließt, dass sie sich „Fehler gönnt“ (142). Eine andere Jugendliche lernte sich selbst und ihren eigenen Körper mehr zu schätzen, wodurch sie in ihrer positiven Selbstwahrnehmung gestärkt wurde.

„ja bei dieser ähm (.) wie soll ich sagen (.) haltung zu mir selbst (.) mir selbst gegenüber (.) da hab ich auch versucht immer (.) ähm (.) POSitiv eingestellt zu bleiben und ähm (.) mir selbst auch fehler zu (.) ähm (.) zu GÖnnen sag ich jetzt mal (.) ja (.) und des einfach hinzunehmen (.) zu akzeptieren.“ (142)

„ganz besonders in erinnerung beblieben ist mir eigentlich ähm (.) diese körperwahrnehmungsübungen weil (.) dadurch merkt man einfach ok (.) es ist alles DA (.) es funktioniert alles (lacht beim reden) und ähm (.) dadurch (.) lernt man sich selber find ich irgendwie en bisschen schätzen (.) und (.) ich bin EH schon (lacht beim reden) immer en mensch gewesen der sagt ok man (.) ich find das wichtig wenn man sich so (.) hinnimmt wie man is (.) und ähm (.) des fand ich so schön weil so voll viele so (.) äh (.) im alltag immer so ja mh ich bin voll SCHLEcht und keine ahnung (.) und ich halt immer so jetzt SIEH doch mal (.) also ich weiß nich (.) einfach positiv (.) des sehen (.) und ähm (.) die kursleiterin die hat mich SO dadrin bestärkt irgendwie als sie des so gesagt hat und des fand ich voll schön (.) ähm (-) des hab ich ganz besonders eben erlebt diese (.) eigene wahrnehmung und dass man (.) ähm (.) an sich einfach irgendwie GLAuben soll und dass man sich nich immer selber negativ runter machen sollte.“ (205)

Einhergehend mit der beschriebenen Erlaubnis zu mehr Fehlerfreundlichkeit lernte eine andere Jugendliche durch die Sitzmeditation und die interaktiven Gruppenübungen (siehe auch Zitate in Kap. 6.3.5) das Annehmen von negativen Gedanken, statt diese zu verdrängen oder „in positive umzuwandeln“ (116).

„sehr oft (.) ham wir auch still gesessen haben dann (.) quasi unsere geDANKEN erforscht und dann (.) ham wir auch versucht negative gedanken anzunehmen (.) und ähm (.) des fand ich eigentlich auch sehr interessant weil ich hab bisher versucht negative gedanken (.) zu verdrängen (.) oder wenns geht in (.) positive umzuwandeln was ich (.) nicht (.) immer geschafft hab (.) und jetzt (.) auch mal zu sagen (.) gut des ist jetzt nicht so (.) gelaufen wie ich wollte (.) aber daran kann ich nichts ändern (.) des nehm ich jetzt so an des find ich (.) ähm (.) ist eigentlich auch sehr wichtig (.) (I: mhm) damit man sich auch wirklich nicht so verrückt macht.“ (116)

Die Akzeptanz von negativen Gedanken führte sie auf die grundlegende Erkenntnis zurück, dass es wichtig sei, sich selbst mit all ihren Schwierigkeiten und Schwächen anzunehmen, statt dem Zwang zu unterliegen, diese immerzu „optimiern oder perfektioniern“ (116) zu wollen. Zudem erkannte sie, dass das eigene Wohlbefinden erst die Voraussetzung darstelle, um etwas bewirken zu können. Der MBSR-Kurs führte aufgrund dieser Bewusstwerdungsprozesse bei dieser und einigen anderen Jugendlichen zu einer erhöhten Selbstakzeptanz und Selbstfürsorge, die auch im engen Zusammenhang mit der Relativierung von Selbst- und Leistungsansprüchen steht.

„es gibt eigentlich nur so (.) EIN (.) grundgedanken so den ich im kurs einfach mitbekommen hab un ähm (.) der heißt eben (.) achte auf DICH (.) oder auf deinen körper (.) und ähm (3) ja also (.) wenn man auf SICH achtet dann (4) dann gehts einem besser (.) und damit kann man viel mehr bewirken als wenn man (.) als wens eim nicht gut geht (I: mhm) ja des war so der grundlegende (.) gedanke und dadurch hat sich des dann auch (.) bei mir verändert mit den negativen gedanken annehmen und (.) ähm (.) dass ich auf mich achte.

[...]

dass ich einmal vielleicht ähm (-) eben lerne mich nicht selber unter druck zu setzen (.) ähm dass sich vielleicht meine migräne auch dadurch verbessert (.) und ähm (.) dass ich auch (.) akzeptier mich so anzunehmen wie ich bin also dass ich (.) auch wenn ich schwierigkeiten hab oder schwächen (.) dass ich nich versuch ähm (.) da (.) wieder etwas zu optimiern oder zu (.) per- (.) perfektioniern (.) sondern dass ich auch mal sagen kann (.) NEIN (.) jetzt REICHT es ähm (.) jetzt lernst du (.) ähm (.) dich zu zügeln damit es dir auch mal gut geht (.) also quasi auch mal dass ich an MICH denke (.) und dann auch mal sagen kann STOPP jetzt reichts.

[...]

dass ich auch nicht so STRENG mit mir bin (.) weil (.) ich war davor schon immer (.) so bisschen (.) des hast du eigentlich nicht gut gemacht oder (.) des kannst du viel besser machen und (.) du hast zu wenig gelernt und (.) also all diese dinge (.) jetzt hab ich im kurs gelernt dass es eigentlich auch gar nich SO darauf ANkommt sondern (.) des es wirklich (.) es muss einem GUT gehn (.) bevor (.) man irgendwas beWIRken kann.“ (116)

Auch die folgenden Textpassagen illustrieren, dass Akzeptanz einen konstruktiven Beitrag zur Emotions- und Selbstregulation leisten kann. So verhindere die Akzeptanz von persönlichen Fehlern und Misserfolgen, dass „man sich verrückt macht“ (116) oder „sich ins Negative reinsteigert“. Statt sich zusätzlich zur schwierigen Situation noch weiter durch Selbstvorwürfe zu belasten, kann die Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz die Motivation und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten, „um dann von Neuen anzufangen“ (212).

„ja halt zu lernen dass man auch mit (.) NEgativen sachen irgendwie halt klar kommt und sich da irgendwie (-) halt (.) nich so reinsteigert sondern halt auch mal (.) jetzt (.) sagt ja wenn jetzt mal was (.) nicht so gut (.) oder wenn jetzt nicht so gute noten warn oder so dass man halt (.) des akzeptiert und halt dann (.) sozusagen von neuem anfängt (I: mhm) (.) und DA nicht so lange rumbohrt (.) (I: mhm) in der vergangenheit zum beispiel dann halt was gestern war oder (.) wenn irgendwas nicht so gelaufen is (.) dass ma des einfach akzeptiert (.) (I: mhm) und sich jetzt da nicht so (.) wirklich auch VORwürfe macht sich SELBST.“ (212)

Zwei Jugendliche berichten, dass sie durch den MBSR-Kurs zu mehr Selbstbewusstsein fanden, was an einer vermehrten Unterrichtsbeteiligung sichtbar wurde. Bei einer Jugendlichen konnte dies auf die gestärkte Selbstakzeptanz und die Erlaubnis zu mehr Fehlerfreundlichkeit zurückgeführt werden.

„ich mein des is jetzt eh grad wichtig so die mündliche BETEILIGUNG und (.) dass ich mir da vielleicht gesagt hab so jetzt mach einfach (I: mhm) (.) ja das schon positiv sich ausgewirkt hat (.) nich bei ALLEN lehrern aber bei den meisten (I: mhm) (-) ja irgendwie auch son bisschen auf des SELBSTbewusstsein eigentlich schon fast (.) oder auf des selbstverTRAUEN dass man halt sagt ja jetzt (.) so BIST du und so IS es (.) (I: mhm) und so ist es GUT (.) auch wens vielleicht (lacht) (.) nicht immer des richtige ist aber so wies halt (.) wie mans macht is es (.) ok.“ (212)

Der anderen Jugendlichen wurde angesichts ihres negativen schulischen Selbstkonzeptes bewusst, dass sie zu einer Abwertung ihrer eigenen Person tendierte. Sie erkannte, dass die verinnerlichten Attributionen und demotivierenden Bewertungsprozesse ihr Verhalten beeinflussten. Durch den MBSR-Kurs lernte sie, "mehr Selbstbewusstsein in sich rein zu stecken" und sich bei wahrgenommenem Motivationsmangel "aufzurappeln".

S: ich hab manchmal das gefühl (lacht beim reden) dass ich (.) zu faul bin (.) und dass ich nicht so schnell (.) mitdenken kann wie die anderen und dass ich dadurch (.) SCHLEchter in der schule bin (.) ähm (.) was eigentlich auch so is aber dadurch dass ich geMERKT hab dass ich (.) mich VIEL zu sehr bewerte (.) ähm (.) hab ich gelernt auch en bisschen mehr selbstbewusstsein in mich rein zu stecken also (.) WENN mir des dann wieder auffällt dass ich wieder in son (.) TIEF kommt (.) dann versuch ich mich aufzurappeln und ähm (.) dann (.) gelingt mir sogar besser (lacht beim reden) in der schule mitzumachen und (.) des merken auch die lehrer total (.) (I: echt!?) ja! (.) also ich krieg in letzter zeit wieder mehr rückmeldung dass ich mich mehr melde.

I: würdest du sagen (.) da gibts en zusammenhang zum KURS oder wo (.) kommt das her?

S: ich denke SCHON dass das (.) en BISSchen was mim kurs zu tun hat aber auch von meinen eltern her (.) und äh (.) dadurch dass ich halt versuche wirklich was an meiner EINStellung zu ändern weil mir ein-auch einfach KOMPLETT die motivation für die schule fehlt (.) weil (.) ich auch keine ZIELE hab und dann (.) fehlt halt die motivation und (.) also ich wollt DARan was ändern und ich glaub da hat des mußprojekt auch en bisschen (.) geholfen.“ (228)

Eine positivere und gelassenerere Einstellung zur Schule konnte auch entwickelt werden, in dem über die eigene Lernmotivation und die Leistungsansprüche reflektiert wurde. In der folgenden Interviewpassage beschreibt eine Jugendliche, wie die Aufmerksamkeitslenkung auf interessante Lerninhalte zu mehr Freude und die Relativierung von Leistungsansprüchen zu einem reduzierten Stresserleben führen könne.

S: „im kopf hat sich da son bisschen (.) en schalter umgelegt (.) vom denken dass halt einfach (.) nich dieser (.) stress und hier und da und ich muss (.) sondern einfach des en bisschen ruhiger anzugehn

I: so deine EINStellung und dein denken zum stress oder?

S: zum stress (.) zum anderen (-) zur schule auch (-) ja (.) ich lern eigentlich ganz gerne (.) machmal also nich alle themen manches find ich total bescheuert was wir hier lernen MÜSSEN (.) aber zum beispiel biologie ich find des total interessant und dann setz ich mich auch gern mal hin und (.) les da in dem buch en bisschen was [...] und wenn ich schon hier sein muss den ganzen tag dann muss ich des ja auch positiv gestalten und des (.) geht ja fast alles im kopf ab [...] dann machts auch mehr spaß (.) dann NÜTZT man die zeit in der schule.“ (104)

In Resonanz mit den bereits beschriebenen Bewusstwerdungs- und Reflektionsprozessen hinsichtlich der Selbstakzeptanz und der Relativierung von Selbst- und Leistungsansprüchen reflektierte eine Jugendliche darüber, dass Achtsamkeit ein Weg sein könne, um zu erkennen, dass sich der Wert des Menschen nicht über seine Leistung definiere. Aus der Sicht der Jugendlichen hätte man ein „entspannteres Leben“ (142), wenn der Lebensinhalt nicht im Streben nach Erfolg sondern im Glücklichein liege.

S: „son bisschen vielleicht des einfach nur SEIN (.) also (.) so genommen zu werden wie man is (.) ohne etwas leisten zu müssen (.) (I: mhm) und dass auch wenn man (.) mal keine leistung erbringt dann ist man trotzdem noch MENSCH un man (.) verdient TROTZDEM noch liebe (.) zuneigung und solche sachen halt (.) respekt (.) und des is glaub ich was sehr wertvolles wenn man des verstanden hat (.) weil dann ähm (.) is glaub ich vielleicht auch des ziel im leben nich nur des streben nach erfolg sondern einfach (.) ja (.) glücklich zu sein oder also (.) ich denk (.) ALLEN menschen macht es spaß (.) und freude andern zu helfen zum beispiel und ich glaub (.) für einige ist des sicherlich auch en ziel im leben (.) oder en konzept nach dem man leben möchte (.) (I: mhm) und wenn man begriffen hat dass man auch selbst eben sein kann wie man IS (.) ohne ähm (.) besonders (.) TOLLE resultate erzielen zu müssen dann (.) hat man andere ziele im leben und ich man glaub (.) man glaub (.) ich glaub man hat auch ein entspannteres leben einfach (.) ja

I: mhm (.) und des hat für dich was mit achtsamkeit zu tun

S: ja (.) also wenn man des dadurch begreifen kann (I: mhm) ja des is ja sicher bei jedem anders.“ (142)

Die Vermittlung einer nichtwertenden-anehmenden Haltung wirkte sich bei einigen Jugendlichen nicht nur positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Person sondern auch auf die ihrer Mitmenschen aus. Die folgenden Interviewpassagen illustrieren Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse, die zu Veränderungen im Bereich der sozialen Wahrnehmung und Kommunikation anregten. So wurde einer Jugendlichen bewusst, wie sich Stress auf ihr zwischenmenschliches Verhalten auswirkte (140). Eine andere sagte: „Ich geb mir manchmal noch mal mehr Zeit nachzudenken darüber, was ich sage [...] und neutraler zu bleiben gegenüber andern“ (142). Einer dritten wurde die Bedeutung von Ich-Botschaften im Unterschied zu Man-Botschaften aufgezeigt, wenn sie über persönliche Erfahrungen spricht (205).

„des hat einem auch mal die augen geöffnet (.) in seinem freundeskreis hat man ja manchmal auch leute, die einem (.) voll gut zuhören können und andere gar nicht (.) und da merkt man eben auch, dass es teilweise DARAN liegt, WIE der andere (.) auch reagiert auf einen (.) genau (.) des fand ich auch interessant und (.) wenn ich zum beispiel im stress bin (.) bin ich teilweise auch eher so ABWESEND (.) dass ich dann gar nich den leuten zuhör und (.) eher so VOLL in meinen eigenen dingen DRIN bin (.) und ich glaub des hat auch geholfen, des einem des noch mal so (.) ja bewusst geworden is.“ (140)

„ich glaub ich versuch neuTRALER zu sein (.) aber des (.) hab ich auch schon davor versucht aber ähm (.) natürlich vergisst man des oft weil man wertet ja total schnell (I: mhm) also man wertet eigentlich IMMER (.) man URteilt auch (.) eigentlich immer (.) dass ist ja menschlich (.) ähm (.) aber ich glaub ich geb mir manchmal noch mal mehr zeit nachzudenken darüber was ich sage (.) weil (.) oft kann man ja (.) sagt man was ohne ähm (.) den andern verletzen zu wollen aber des kommt (.) halt manchmal DOCH so rüber und ähm (.) da versuch ich einfach (.) mir mehr zeit zu nehmen und neutraler zu bleiben gegenüber andern.“ (142)

„mir fällt des VOLL oft auf also (.) die kursleiterin hat mich da auch voll drauf aufmerksam gemacht (.) wenn ich über erfahrungen geredet hab dass man ja nicht mit MAN sondern mit ICH reden soll (.) und (.) seit dem fällt mir des so VOLL auf dass ähm (.) dass ich des voll oft mach dass ich (-) quasi so davon ausgeh dass des ja Allen so gehen muss (.) ähm (.) aber seit dem ACHTE ich da auch ähm (.) versUCHE ich drauf zu achten (lacht kurz) dass ich halt son bisschen diese botschaften die man an andere sendet (.) ähm (-) ja zu schauen wie des halt bei anderen ankommt und dass es eben NICHT so ist dass an- (.) alle diese gleiche ANsicht haben wie ich.“ (205)

Eine Jugendliche erzählte, dass sie in sozialen Kontexten ruhiger und „nicht mehr so aufbrausend“ sei. Bei familiären Auseinandersetzungen müsse sie sich nicht mehr zwingend durchsetzen sondern zeige mehr Umsichtigkeit und Kompromissbereitschaft. Auch im Unterricht denke sie, bevor sie sich mündlich beteiligt, mehr über den konstruktiven Beitrag ihrer Antworten nach, was ihr auch von Lehrer/innen bereits zurückgemeldet worden sei.

„ja in manchen situationen denk ich dann bleib lieber ruhig aber des bringt ja nichts und ja weil ichs ja auch ähm bei so situationen auch gerne meine meinung vertrete egal obs in dem moment falsch is oder richtig is und ichs dann halt richtig so dUrchsetzen möchte (lacht) [...] es gibt ja immer auseinandersetzungen oder so und dann merk ich des halt manchmal schon so (-) so drüber nAchdenkt auch was macht man hier und wo des bringt doch eigentlich gar nix und einfach rUhiger bleiben vom ton her auch.

[...]

ich find ich bin auch rUhiger geworden im unterricht das sagen mir auch voll viele das find ich richtig beÄngstigend [...] is mir aufgefalln sonst war ich eher so dass ich vIel gesagt hAbe und ähm jetzt denk ich so mehr auch drüber nach ob des wirklich prOduktiv is muss man des jetzt wirklich sagen is es vOrteilhaft und so drauf achte ja.“ (143)

Schließlich führte die Teilnahme am MBSR-Kurs bei einer Jugendlichen zu Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozessen, die Fragen betrafen wie: Was ist mir wichtig? Was möchte ich wirklich tun? Mit wem möchte ich Zeit verbringen? Nachdem sie ihre Prioritäten erkannte, verbrachte sie mehr Zeit mit wichtigen Bezugspersonen wie Freunden und Familienmitgliedern und dafür weniger mit sinnentleerten Beschäftigungen, die sie als „unproduktives Nichts“ (101) bezeichnete.

S: „auf die andern leute achten, die leute, die einem wichtig sind (.) ich glaub, des hab ich auch (.) in dem kurs eigentlich gelernt, wobei es eigentlich gar nicht darum ging, sondern dass auch die anderen menschen um mich rum (.) dass die auch (.) irgendwie (.) beachtet werden sollen, so freunde und familie (.) und des fand ich dann auch recht schön (.) weil ich davor so das gefühl hatte (.) ich leb an meiner mama vorbei und dann auf einmal hatt ich (.) hab ich sie so wieder WAHRgenommen (.) und dann so auch so beachten halt.

I: fällt dir denn ein beispiel ein wo dir das so bewusst wurde, dass du irgendwie (.) zum beispiel deine mama jetzt anders wahrnimmst oder überhaupt wahrnimmst?

S: nicht so direkt (.) es war jetzt so (.) wenn wir halt irgendwas (.) zum beispiel aufm friedhof waren (.) dass wir dann da halt rumgelaufen sind und ich dann halt gedacht hab (.) ja da war ich mit meiner mama auch schon oder sowas (.) oder (.) einfach so NACHgedacht haben in dieser zeit einfach der (.) gehmeditation zum beispiel (.) da läuft man ja und (.) nimmt des wahr (.) jetzt zum beispiel wo man drüberläuft oder (.) irgendwie was man sieht und dann verbindet man damit ja wieder ganz viel.“ (101)

*Fazit:* Abbildung 17 fasst die subjektiven Wirkmechanismen zusammen, die von den Jugendlichen in den Interviews geschildert wurden: Durch die Teilnahme am MBSR-Kurs lernten die Jugendlichen, bewusst innezuhalten, in bestimmte Körperteile hineinzuspüren und sich durch den Atem zu beruhigen und/oder zu fokussieren. Neben der Förderung dieser Selbstwahrnehmungs- und Selbstregulationsfähigkeiten können die positiven

Interventionseffekte auch auf Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse zurückgeführt werden. Die Wirkung der Achtsamkeitspraxis kann somit sowohl durch erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch durch generierte Einsichten und Erkenntnisse erklärt werden. Aber auch die in Abbildung 18 aufgeführten Struktur- und Prozesskomponenten spielen eine entscheidende Rolle. In Kapitel 6.3 und 6.4 wird daher noch ausführlicher darauf eingegangen. Aus den qualitativen Interviews sowie aus den theoretischen Überlegungen zur Implementation (Kap. 4.1.7) resultierte schließlich ein Modell zur Erklärung der signifikanten Fragebogenergebnisse (Abb. 19). Demnach muss bei der Implementation von achtsamkeitsbasierten Interventionen im schulischen Kontext beachtet werden, dass unter anderem die Auswahl, Anleitung und Dauer der Kursaktivitäten auf die Zielgruppe angepasst ist. Unter Kontextfaktoren fallen schulische Rahmenbedingungen, die zu einer Kursteilnahme motivieren oder diese eher erschweren (z.B. Unterstützung durch die Schulleitung und das Lehrerkollegium, Eltern, Freunde, Einbindung in das Schulcurriculum z.B. durch Anrechnung von AG-Stunden, Kurszeit und Kursraum). Diese aufgezählten Implementations- und Kontextfaktoren können die Motivation sowie die Erwartungen der Teilnehmer/innen beeinflussen, was sich wiederum auf die Gruppendynamik im Kurs auswirken kann. Wenn beispielsweise die regelmäßige Kursteilnahme durch schulische Rahmenbedingungen unterstützt wird, kann die Gruppe dadurch leichter zusammenwachsen, wodurch bei den einzelnen das Vertrauen in die Gruppe, die Motivation zur Achtsamkeitspraxis sowie das Wohlbefinden gestärkt werden kann. Angesichts des Gruppenformates des MBSR-Kurses sowie des schulischen Kontextes müssen die Beziehungen und Konstellationen in der Gruppe unbedingt berücksichtigt werden. Aus dem Interviewmaterial ging ebenfalls hervor, dass die signifikanten Fragebogenergebnisse im Bereich der selbstberichteten Achtsamkeit, der Selbstregulation sowie der emotionalen Kompetenzen als achtsamkeitsspezifische Wirkmechanismen betrachtet werden können, die zur Verringerung des subjektiven Erlebens von Stress, Angst und Depression beitragen.

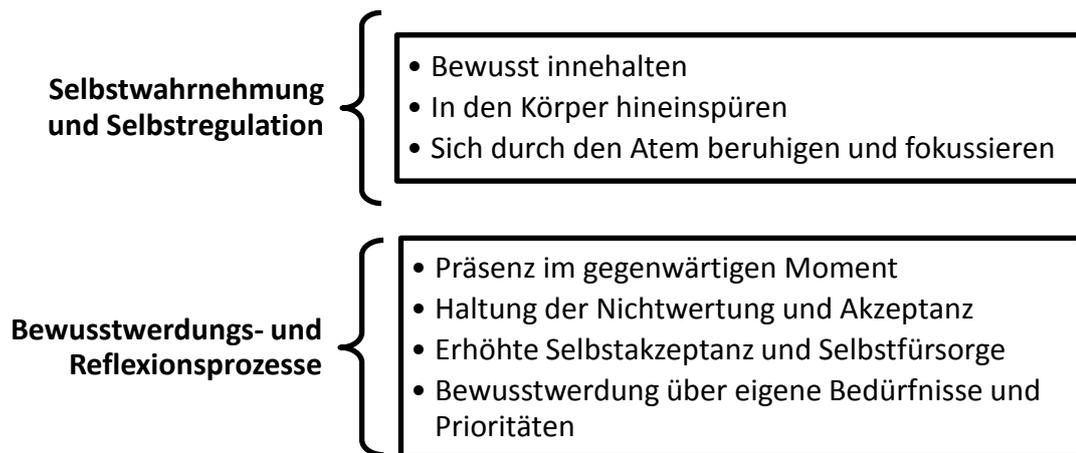


Abbildung 17: Selbstwahrnehmung und Selbstregulationsfähigkeiten sowie Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse als Wirkmechanismen des MBSR-Kurses

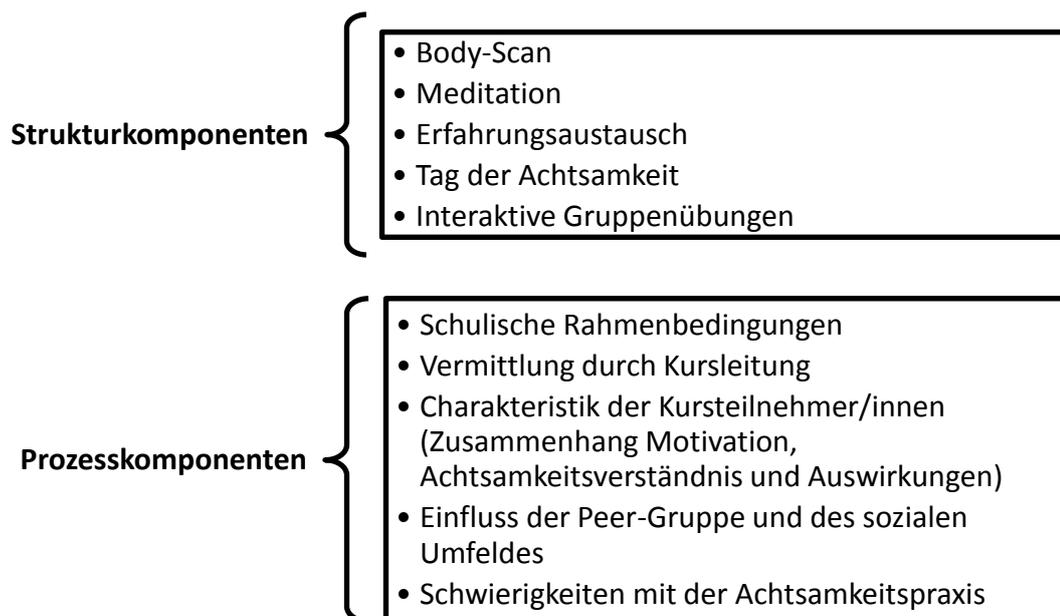
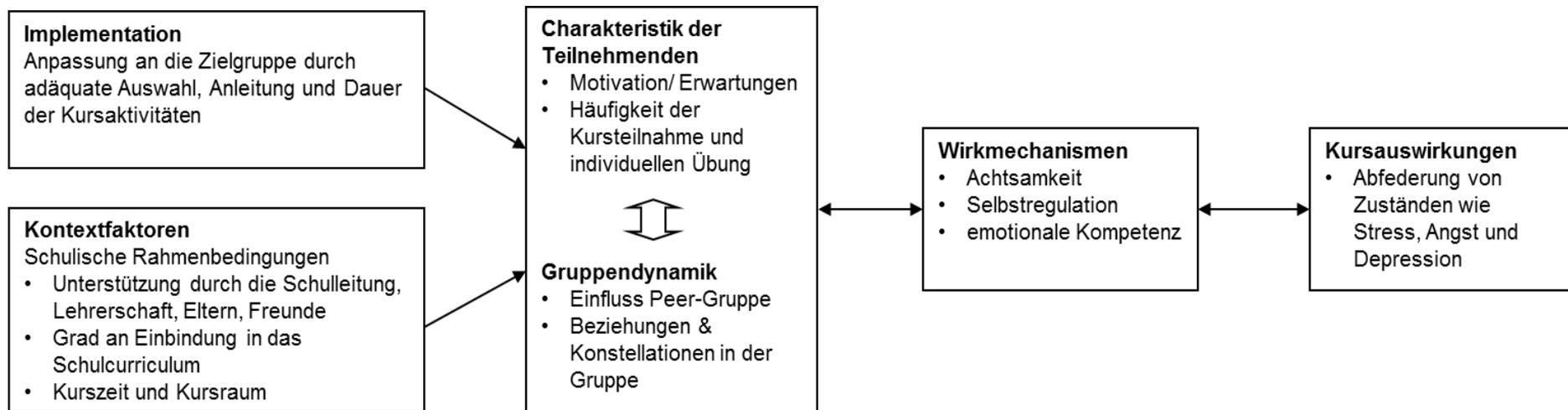


Abbildung 18: Übersicht über die zu berücksichtigenden Struktur- und Prozesskomponenten



**Abbildung 19: Modell zur Erklärung der signifikanten Fragebogenergebnisse unter Berücksichtigung von Aspekten der Implementation, der Kontextfaktoren, der Motivation der jugendlichen Kursteilnehmer/innen, der Gruppendynamik im Kurs sowie der achtsamkeitsspezifischen Wirkmechanismen des MBSR-Kurses**

### 6.3 Strukturkomponenten: Auswirkungen von zentralen Kursaktivitäten

Um den Erfolg der Implementation der MBSR-Kurse im schulischen Kontext einzuschätzen, müssen nach Feagans Gould et al. (2016) zunächst die Kernelemente der Intervention sowie deren erwartete Effekte identifiziert werden. Die Kernelemente werden als „the most essential and indispensable components of an intervention practice or program” (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005, S. 24) definiert und gliedern sich in sogenannte Struktur- und Prozesskomponenten: „Core components have been conceptualized as being of two types: structural components (the content or activities to be delivered, say, as part of a manual) and process components (the manner in which content should be implemented) (Feagans Gould et al., 2016, S.7). Die Strukturkomponenten umfassen demnach die im MBSR-Curriculum vorgesehenen Kursübungen. Unter Prozesskomponenten werden erleichternde und erschwerende Bedingungen des sich Einlassens beleuchtet. Zum Themenbereich *Strukturkomponenten* wurden daher Interviewaussagen zugeordnet, die aus Sicht der Jugendlichen einen Einblick in wichtige Kernkomponenten der MBSR-Intervention sowie umfassende Erklärungen zu deren Wirkweisen geben. In Abgrenzung zum Themenbereich *subjektives Verständnis von Achtsamkeit* (Kap. 6.1) wurden hier nur Äußerungen kodiert, die als persönliche Erfahrung geschildert wurden und somit über theoretische Überlegungen und gesellschaftliche Diskurse hinausgehen. Im Folgenden werden die positiven Auswirkungen der zentralen Kursaktivitäten beschrieben. Gleichzeitig werden auch Schwierigkeiten erfasst, die bei den Übungen auftraten.

#### 6.3.1 Body-Scan

In der qualitativen Stichprobe stieß der Body-Scan bei 19 der 23 befragten Jugendlichen auf positive Resonanz. Die ungewöhnliche Einladung, sich in der Schule hinzulegen und die Aufmerksamkeit auf den Körper zu richten, führte zu einem Zustand von innerer Ruhe und Entspannung.

„ich fand den body scan Eh am besten also wenn man den BEIbehält also ich find des merkt man auch des tut JEDEM gut auch in der GRUPPE welche die auch ein bisschen ähm IMPULSIVER warn jetzt ähm die sind auch total danach viel ruhiger geworden find ich des hat man schon in der gruppe dann gemErkt (-) ich find des einfach also des war ne gUte methode.“ (143)

Einige Jugendliche berichteten, dass sie währenddessen weggedöst seien. Die einen begrüßten diesen Effekt und wandten den Body-Scan auch als Einschlafhilfe an, anderen war es wiederum unangenehm in der Gruppe einzuschlafen. Auch die beiden Kursleiterinnen meldeten einstimmig zurück, dass der Body-Scan bei den Jugendlichen sehr positiv aufgenommen wurde:

„das finde ich unterschiedlich von den schülern zu den lehrern (.) wenn die schülerinnen sich eingelassen haben waren die wirkungen ungleich höher viel schneller entspannt viel schneller bei sich angekommen (.) da war ich sehr überrascht.“ (Kursleiterin M).

Je nach Bedarf kann die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf den Körper zu einer entspannteren Wachheit oder zu einem entspannteren Einschlafen führen. Der Body-Scan verhalf einigen Jugendlichen auch zu einer Verbesserung körperlicher Beschwerden wie Kopf-, Bauch- oder Rückenschmerzen. Eine Jugendliche berichtete, dass allein die Wahrnehmung und Akzeptanz von körperlichen Verspannungen und Schmerzen zu einer Schmerzreduktion beitrug.

„mir haben diese (-) ähm (.) achtsamkeitsübungen also diese (.) bodychecks gefallen (.) da hab ich dann auch ähm (.) geLERNT (.) wenn mir was WEH getan hat dann hab ich mir auch oft einfach gesagt (.) des is ok und dann is es auch wirklich (.) WENiger geworden (.) und ich hab des gemerkt seitdem wir (.) des mußprojekt nicht mehr HABEN (.) ähm (.) sind meine probleme mim rücken wieder (.) präSENter geworden und (.) da ich des daheim nich (.) so mache wie im kurs (.) weil mir einfach die zeit dafür fehlt ähm (.) MERK ichs halt auch wieder mehr.“ (228)

Von den Jugendlichen mit hoher Übungsmotivation wurde hauptsächlich der Body-Scan mithilfe der Kurs-CD geübt, die anderen besannen sich im Alltag auf ein kurzes Hineinspüren in den Körper. In der folgenden Textpassage schilderte eine Jugendliche, wie sie durch den Body-Scan zu einer neuen Erfahrung von vertiefter Versunkenheit fand.

„bei der cd (.) des war (.) richtig grÜselig im ernst ich habs JEDEM dann erzählt ähm (.) nach dem zweiten mal machen (.) wars dann einfach so ich hab nur den anfang gehört (.) also (.) beziehungsweise ich hab eigentlich des ganze gehört aber (.) so RICHTig ANGEkommen war nur der anfang (.) und dann plötzlich bin ich (.) sozusagen (.) irgendwie verSCHWUnden keine ahnung (lacht) und dann (.) war plötzlich der gong zum schluss (.) und dann schau ich auf die uhr und es warn schon fünfzig minuten später und ich (.) ich war da richtig so (.) oh mein gott oh mein gott was ist passiert (redet sehr schnell, lacht beim reden) (I und S lachen) (.) also habs jedem erzählt weil ich war da richtig so als ob ich so in TRANce bin oder so ich habs GAR nich mitbekommen.“ (203)

Die zwei Jugendlichen, bei denen der Body-Scan keinen Anklang fand, begründeten dies mit der Wahrnehmung innerer Unruhe und ruminierender Gedanken, wodurch sich Zweifel zur erwarteten stressreduzierenden Wirkweise einstellten (104, 122). Auf diese Schwierigkeiten wird in Kapitel 6.4.6 näher eingegangen.

### 6.3.2 Meditation

Im Unterschied zum Body-Scan waren die Aussagen zu den verschiedenen Meditationsübungen gespalten. Die Übung des bewussten Innehaltens und Wahrnehmens, wie der Atem in den Körper ein- und ausströmt, wurde von den meisten Jugendlichen als hilfreich und alltagstauglich beschrieben (N = 9; 104, 110, 140, 143, 144, 201, 203, 206, 224). Bei Bedarf verhalf diese erlernte Fähigkeit der bewussten Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem

zu einer emotionalen Beruhigung und verbesserten Fokussierung. Die Motivation, sich selbstständig in der freien Zeit der formellen Meditation zuzuwenden, kam allerdings bei keiner/ keinem der Jugendlichen auf. Innerhalb des MBSR-Kurses wurden die Meditationsanleitungen als angenehm empfunden, die positive Imaginationen (z.B. Bilder aus der Natur, Zuflucht zu persönlichen Wohlfühlorten, Vorstellung lächelnder Gesichter von vertrauten Personen) enthielten. Die Aufmerksamkeit wurde dadurch auf positive Aspekte gelenkt. Ähnlich wie beim Body-Scan konnten die Meditationsübungen einerseits Zustände von Ruhe, Entspannung, Zufriedenheit und Freude herbeiführen sowie die Wahrnehmung und Akzeptanz negativer Gedanken schulen.

I: „beschreib mal (.) wie war diese meditationsphase.

S: also währendDESSen war mir des gar nicht so bewusst (.) immer erst dann, wenn diese (.) klangschale wieder kam (.) und ich dann so gemerkt hab (.) ups wo war ich denn jetzt grad (.) einfach weil ich wieder so (.) AUFgetaucht bin und währenddessen (.) klar kamen mal so geDANKen (.) aber (.) nicht so (.) dass ich in der situation jetzt gedacht hab (.) oh jetzt meditier ich aber grad schön (.) sondern eher so (.) dass ich so (.) teilweise was gedacht hab (.) dann wieder gar nich (.) und so komPLETT ruhig war (.) so so (.) richtig angenehm (.) und (.) an nichts wirklich gedacht hab (.) nur mal so (.) DA kam ein gedanke (.) DA kam ein gedanke (.) oder sich komPLETT einfach nur (.) auf eine bestimmte sache konzenTRIERT (.) und des man dann also (.) ich zumindest hab dann meinen KÖRper gar nicht mehr so geMERKT.“ (140)

Andererseits berichteten die Jugendlichen auch, dass es kognitiver Selbstregulationsfähigkeiten bedarf, um sich nicht durch aufkommende Gedanken ablenken zu lassen und immer wieder „Leere im Kopf“ (116) schaffen zu können. Demnach bestand die Schwierigkeit darin, dass während der Meditation erst kognitive Anstrengungen bemüht werden müssen, um diese Selbstregulationsfähigkeiten weiter zu stärken.

„am anfang fand ich es immer sehr SCHWER zu meditieren weil (-) weil meine gedanken dann (.) also ich konnte die dann immer nich alle beisammen halten (.) und ähm (.) und dann hab ich (.) zwei minuten (.) hatte ich dann LEERE im kopf (-) dann (-) tat sich (.) hats dann langsam angefangen so (.) ja (-) jetzt musst du heut noch des und des und des machen (.) und morgen musst du des und des machen (.) vielleicht (.) verschiebst du lieber DEN termin und (.) machst des (.) und ähm (räuspert sich) dann musst ich mich auch immer wieder son bisschen so zuRÜCKpfeifen (.) damit ich jetzt (.) wirklich wieder (.) so ne LEERE im kopf schaff (.) und ähm (.) des fand ich (.) schON manchmal sehr schwer und im liegen wars dann halt so dass ich ein bisschen so weggedöst bin (.) und ähm (.) klar dann denkt man natürlich an nichts (.) und im sitzen fand ich das schwerer.“ (116)

Während zudem die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf positive oder neutrale Wahrnehmungsobjekte als konstruktive Übung erachtet wurde, schilderte eine Jugendliche, dass sie bei der bewussten Betrachtung negativer Erlebnisse mit schwierigen Emotionszuständen konfrontiert wurde. Für Jugendliche ohne Meditationserfahrung stufte sie den Anspruch dieser Übung als zu hoch ein (siehe auch Zitate in Kap. 6.4.6). Eine weitere

Schwierigkeit der Meditationsübungen bestand im Finden und Aufrechterhalten einer bequemen Sitzposition. Während die Übungen im Liegen eher als Legitimation angesehen wurden, „sich hinzulegen, zuzuhören und einzuschlafen“ (113), fiel es den Jugendlichen schwerer, sich bei der Sitzmeditation sowohl körperlich als auch gedanklich zu entspannen. Nachdem die Jugendlichen den ganzen Schultag bereits in einer Sitzposition verbrachten, sei es für einige „nicht mehr zumutbar“ (203), eine aufrechte und „würdige Position“ (224) über eine längere Übungszeit einzunehmen. Zwei Jugendlichen verursachte das Sitzen sogar Rückenschmerzen (144, 224).

„also wir hams halt einmal aufm stuhl gemacht (.) und da kam ich halt auch gar nich (.) runter weil irgendwie des war so (.) unbequem und (.) da soll ma dieses grade sitzen un so (I: mhm) is auch nich so meins (lacht) (.) äh (-) ja des war (.) da konnt ich nicht so richtig abschalten (I: mhm) also lieber dann wenn man wirklich geLEGEN ist und des dann auch (.) RUHig war und (-) konnt ich erst so richtig runter kommen.“ (212)

Die Übung der Gehmeditation im Kursraum erfreute sich bei den Jugendlichen keiner Beliebtheit. Der ausgebliebene Effekt der Gehmeditation ist damit zu begründen, dass von den Jugendlichen kein Sinn in der Gehmeditation gesehen wurde.

„im raum (.) RUM zu laufen und seine schritte zu erforschen (.) hab ich jetzt auch kein (.) wirklichen SINN drin gesehen (.) und WIE mir des irgendwie zu achtsamkeit helfen soll (I: mhm) also des wusst ich dann einfach nicht und (.) weil des auch so lange war und weil sich JEder son bisschen komisch (.) gefühlt hat bei der aufgabe war des dann einfach (.) seltsam.“ (206)

### 6.3.3 Erfahrungsaustausch

Der Erfahrungsaustausch wurde von einigen Jugendlichen als hilfreich empfunden, um sowohl über sich selbst zu reflektieren als auch von den inneren Prozessen der anderen zu erfahren. Sich mit den Mitschüler/innen über nicht sehr alltägliche und persönliche Themen im Gruppenkontext auszutauschen, stellte allerdings auch eine ungewohnte Herausforderung dar. Zu welchem Grad sich die Jugendlichen auf den Erfahrungsaustausch einließen, war in hohem Maße von der wahrgenommenen Gruppenatmosphäre abhängig. Diejenigen, die unbelastete und freundschaftliche Beziehungen zu den anderen teilnehmenden Mitschüler/innen pflegten, fühlten sich in der Gruppe sicher und mussten auch keine destruktiven Reaktionen der anderen befürchten.

„ich denk es kommt eben auch auf die leute an also (.) DAdurch dass ich halt die leute kenne und weiß dass sie eben (.) so (.) relativ einfülsam sind die meisten und auch ähm (.) ja nich so (.) einen gleich auslachen oder irgendwie DUMM finden oder so (.) fand ichs eben (.) ganz gut dass wir uns kannten (.) es war auch wirklich so dass wenn man (.) probleme hatte oder so konnte man des auch sagen (.) und wusste auch dass die jetzt nicht losrennen und des gleich jedem erzählen (.) also man hat sich dann auch relativ so (.) SICHer gefühlt in dem kurs dass man dann auch wirklich darüber reden kann.“ (110)

Andererseits führten persönliche Vorbehalte anderen Mitschüler/innen gegenüber dazu, dass die Gruppe als wenig diskret und vertrauensvoll wahrgenommen wurde. Eine Jugendliche äußerte: „Ein paar mädchen (.) die könn halt nichts für sich beHALten und das warn jetzt nicht meine besten freunde und dann ist es einfach schwierig von sich zu erzählen“ (122). Eine andere Jugendliche fiel es ebenfalls aufgrund eines mangelnden Vertrauensverhältnisses zu einzelnen Mitschüler/innen schwer, sich zu öffnen und einzubringen. Zudem fühlte sie sich stellenweise missverstanden und in ihren Anliegen nicht wahrgenommen, da sich der Fokus des Erfahrungsaustausches häufig um schulischen Stress drehte, der bei ihr aber nur eine untergeordnete Rolle spielte.

„ich weiß nicht obs anders gewesen wär (.) wenns jetzt irgendwelche (.) fremden menschen wären oder sowas (.) also was mich auch an diesem kurs ein bisschen gestört hat (.) dass man oft so seine eigenen eindrücke (.) oder empfindungen sagen sollte (.) und des (.) hat mich ein bisschen irgendwie (.) abgeschreckt oder sowas (.) oder auch (.) ich hatt auch teilweise das gefühl (.) dass es falsch wiederholt wurde (.) und dass eigentlich ich was ganz anderes gemeint hab [...] ich hab ehrlich gesagt (.) mit den leuten (.) im kurs nich so (.) also nich so krass viel zu tun (.) dass ich mit denen ein gespräch über so was (.) also über so was (.) doch sehr intimes (.) sprechen würde.“ (101)

Eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre führte aber nicht automatisch zu einem offenen Erfahrungsaustausch, sondern stellte die Jugendlichen immer noch vor eine ungewohnte Aufgabe. Eine Jugendliche begründete das mit der folgenden Beobachtung: „Es ist in unserer gesellschaft irgendwie voll oft so (.) dass man NICHT darüber redet (.) was man erlebt oder was man emPFINDet“ (205). Eine andere ergänzt: „Man redet ja über solche themen eigentlich ja nich so wirklich (.) nur mal kurz und dass wir da auch wirklich drüber geredet haben (.) fand ich auch gut“ (140). Die nicht alltägliche Einladung zum persönlichen Erfahrungsaustausch fiel den Jugendlichen insbesondere zum Anfang des Kurses schwer. Bei kontinuierlicher Kursteilnahme schulte die Verbalisierung der eigenen Gedanken, Gefühle und Empfindungen bei einigen Jugendlichen die Selbst- und Körperwahrnehmung sowie das Wissen um das eigene Befinden. Eine Kursleiterin erklärte den Jugendlichen den Sinn des Erfahrungsaustausches damit, dass das „benennen von wahrnehmung einfach auch zur vernetzungsaufgabe mit dazugehört (.) dass es einfach bewusstseinsfähig wird (.) was du spürst“ (Kursleiterin S). Sich in der Gruppe über die eigenen Erfahrungen auszutauschen, trug auch dazu bei, dass sich die Jugendlichen außerhalb des gewohnten Schul- und Unterrichtskontextes von einer anderen Facette kennenlernten. Zu hören, dass andere mit „den gleichen Stressfaktoren“ (233) konfrontiert sind, validierte zudem das eigene Erleben und brachte einigen Jugendlichen Erleichterung. Auch die im MBSR-Kurs vermittelte Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz kann den Austausch von schwierigen Situationen erleichtern.

„da hat man halt auch gemerkt dass (.) eigentlich jeder die gleichen stressfaktoren ziemlich hatte und (.) dass jeder ähnlich damit umgegangen is und sowas (.) also sowas find ich an sich auch mal cool wenn man mal so in der gruppe (.) kurz reden kann und (.) nicht nur eine übung nach der andern macht sozusagen dann lockerts ein bisschen auf.“ (233)

„zu sagen ja es ist auch OK wenn mans (.) mal NICH so gut gemacht hat oder so also dieses akzeptIERen des hab ich da schon eher gelernt (I: mhm) und halt auch mal darüber zu REDen und so des war eigentlich auch ganz schön (I: mhm) dass man sich da mal son bisschen entfalten konnte und des einfach mal sagen konnte was halt (.) wie man sich da SELber so fühlt (I: mhm) des war ganz gut ja.“ (212)

Neben der zentralen Bedeutung des Vertrauens in die Gruppe zeigte sich, dass auch der Aspekt der Freiwilligkeit bei der Förderung des Erfahrungsaustausches berücksichtigt werden muss. Diese Erkenntnis resultierte aus der Kritik eines „erzwungenen Erfahrungsaustausches“ (201), die innerhalb der Interventionsgruppe an der zweiten Projektschule aufkam. Einige Jugendliche interpretierten die Nachfragen der Kursleiterin als Zwang sich mitzuteilen.

„was mich DA persönlich ein bisschen gestört hat war dass wenn man erzählt hat was man was ma erzähl wollte oder kÖnnte da wurd immer noch mal nachgehakt und auch sachen (-) ähm (.) ja wo man sich jetzt gar nicht so gedanken drüber gemacht hat was man vielleicht auch gar nicht unbedingt sagen wollte (I: mhm) ja und des wurd dann auch teilweise bisschen unangenehm.“ (207)

Insbesondere nach der anspruchsvollen Übung, in der sich die Jugendlichen auch Unangenehmen zuwenden sollten, war der Erfahrungsaustausch mit Hemmungen und Zurückhaltung verbunden. Vor dem Hintergrund einer psychischen Erkrankung fiel der Erfahrungsaustausch einem Jugendlichen schwer. Auf Nachfragen reagierte er mit „improvisierten“ Antworten und hatte allzu persönliche Erlebnisse „eher rausgelassen“ (201).

„da gabs übungen wo ma halt an (.) irgendwie schlechte situationen denken sollte (I: mhm) oder (.) schlimme situationen und (.) danach sollt ma drüber reden (-) des fand ich (.) ziemlich (.) daneben weil des ja eigentlich andere leute (.) nichts angeht (.) was (.) für einen selber da (.) ne schlimme situation is.“ (213)

„ich fands persönlich n bisschen schwIERig drüber zu reden weil was ich erlebt hab einfach weil ja weil ich eben nicht so gern über diese psychische erkrankung da red und ich glaub anderen gings dann auch oder andere ham au nicht so generell drüber geredet was sie so erlebt ham es warn meistens immer nur so ein zwei die was gesagt haben und dann musste der rest praktisch gezwUNgen werden was zu sagen.“ (201)

Die Hemmungen beim Austausch von negativen Erfahrungen könnten damit zusammenhängen, dass Jugendliche häufig danach streben, die Anerkennung ihrer Peer-Gruppe zu gewinnen und aufrechtzuerhalten. Das Eingestehen von persönlichen Schwierigkeiten und Schwächen könnte dann zur Folge haben, dass der „coole“ Eindruck (205) gefährdet wäre.

„in der schule is es ja voll oft so (.) ok ich muss jetzt (.) ich muss zeigen wer ich bin (.) ich muss cool sein ich muss (.) keine ahnung was sagen (.) wenn dann jemand sagt mh ich hab mich grad voll schlecht gefühlt und sonst wie (.) ähm (.) dann (-) ist des für DEN quasi so dann denkt der sich ok (.) gut (.) jetzt mögen die andern mich NIcht mehr (I: mhm) weil ich irgendwas gesagt hab (I: mhm) ICH find des total schlimm wenn man die ganze zeit nur darauf bedacht ist so nur was zu sagen damit man irgendwie cool darsteht.“ (205)

In Bezug auf die Bereitschaft zum offenen Erfahrungsaustausch bemerkte die MBSR-Kursleiterin eine hohe Hemmschwelle an der zweiten Projektschule, was sich insbesondere im Vergleich zur dritten Projektschule verdeutlichte. Die größere „Angst vor Beschämung“ (Kursleiterin S) an der zweiten Projektschule führte sie auf die persönlichen Belastungen einiger Jugendlicher zurück. Die Herausforderung bestand dann darin, die Jugendlichen vor einer potentiellen Stigmatisierung zu schützen und gleichzeitig eine offene Gruppenatmosphäre zu fördern.

„was für die schüler glaub ich schwierig ist (.) ist sich selber gegenseitig persönlich zu outen weil die sehr beschämbar sind ne? und ähm (-) ich glaube auch angst haben ne? die setzen sich ja nich in ner selbstgewählten konstellation da hin sondern da sitzen bestimmt auch leute mit denen sie im alltag nicht so viel zu tun haben würden ne? und dieses ängstlich dann gucken wie weit oute ich mich und äh wie weit halte ich mich da zurück (.) das war grad an der zweiten Schule deutlich (.) ich hab das auch mal angesprochen dann beim thema kommunikation „wie ist es denn hier eigentlich? denkt ihr eigentlich ihr geht respektvoll miteinander um oder das respekt für euch was selbstverständliches ist?“ haben die alle gesagt ja natürlich und überhaupt das war überhaupt kein thema aber ähm so dieses ähm diese angst vor beschämung das haben sie (-) wenig benannt.“ (Kursleiterin S)

### 6.3.4 Tag der Achtsamkeit

Die Interviews der Jugendlichen enthielten nur wenig Aussagen zum Tag der Achtsamkeit. Als Erklärung muss die geringe Anzahl der Jugendlichen herangezogen werden, die dem Tag der Achtsamkeit beiwohnten. Im Durchschnitt war nur jeder zweite Jugendliche beim Tag der Achtsamkeit. Während in der gesamten Stichprobe 35 von 72 Jugendlichen daran teilnahm, waren 11 der 23 Jugendlichen anwesend, deren Interviews für die qualitative Auswertung ausgewählt wurden. Die geringe Motivation kann darauf zurückgeführt werden, dass ein Wochenendtermin für den Tag der Achtsamkeit beansprucht werden musste. Die Abwesenheit wurde häufig mit überlappenden Terminen oder anderen Prioritäten begründet. Einige der teilnehmenden Jugendlichen beklagten einerseits den zusätzlichen Zeitaufwand, andererseits bemerkten sie, dass ihre Aufmerksamkeit im Verlauf des Tages abnahm.

„der samstag da (-) wo wir (.) von acht bis um vier ah oder halb vier (I: mhm) des war sowohl highlight als auch (.) en bisschen (.) ja son negatives highlight weil ich fands (.) en bisschen zu LAng (.) den ganzen tag insgesamt (I: mhm) weil mir in der schule sind ja von sieben uhr fünfzehn oder was bis um eins da das sind halt (.) vier fünf stunden wo ma dann DAsitzen (I: mhm) und ruhig sein müssen und da hat man halt dann schon gemerkt in der letzten stunde (.) am (.) tag der achtsamkeit wurd halt (.) ging halt einfach nicht MEHR (.) (I:mhm) da wurd man dann hibbelig.“ (213)

Der Tag der Achtsamkeit stellte für die Jugendlichen eine sehr ungewohnte Erfahrung dar, da dieser zu einem großen Teil im Schweigen durchgeführt wurde. Einerseits lud diese stille Atmosphäre zu einem neuen Modus des Erlebens ein. So impliziert eine Interviewpassage, dass Zustände von Zeitvergessenheit und Muße herbeigeführt werden konnte (siehe Zitate in Kap. 6.5.3). Eine andere Jugendliche beschrieb, wie sie im Kontrast zu ihrer „aufbrausenden“ Art (143) am Tag der Achtsamkeit zu mehr innerer Ruhe und Entspannung fand, was sie an einer ruhigeren Atmung, Mimik, Gestik sowie mehr gedanklicher Freiheit bemerkte.

S: „ich bin auch sehr ein (lacht) sehr aufbrausender mensch und dass ich einfach so INNERlich viel rUhiger geworden bin dann nach diesen übungen auch dass ich viel entspannter war und auch wenn der ganze tag so viel mit der schule war dass ich trotzdem so richtig beruhigt war und zufriedener.“

I: wie hat sich das bemerkbar gemacht so diese innere zufriedeneit?

S: ähm also ich habs an meinem verhalten gemerkt und dass ich so auch nicht mehr so drüber nachgedacht hab in dem moment dass ich auch viel ruhiger war von der atmung her [...] also von meiner gestik von meiner mimik einfach viel ruhiger war an sich und (-) viel entspannter so [...] also ich hab mich wohl gefühlt.“ (143)

Andererseits wünschten sich einige Jugendliche auch am Tag der Achtsamkeit die Möglichkeit, sich auszutauschen. Aufgrund der Rückmeldungen aus der ersten Schule wurde der Tag der Achtsamkeit in der zweiten und dritten Schule nicht in durchgängigem Schweigen verbracht, sondern auch punktuelle Gelegenheiten zum Nachbesprechen der Übungen gegeben.

„währenddessen (.) äh (.) hatte ich manchmal so vergessen dass ich jetzt schweigen soll (.) und dann wollt ich schon so anfangen (.) zu reden (.) und dann hab ich gemerkt (.) ah ne (.) ich soll ja jetzt nicht reden und (.) ja dann hinterher (.) wollt ich dann schon noch mal mehr so darüber reden und so weil ich ja jetzt den ganzen tag lang nicht die chance hatte zu reden [...] mit dem schweigen also da hab ich (.) erstens (.) nicht so richtig (.) irgendwelche effekte gemerkt also was mir des gebracht hat weil ich dadurch irgendwie nicht (.) äh (.) besonders (.) achtsamer wurde und auch ähm (.) weils dann nach ner weil einfach genervt hat.“ (110)

„es war (.) also total ruhig des war schon son bisschen seltsam (.) also so lange zu schweigen (.) es war so bisschen wie als wäre man in einem (.) in ner andern zeit (.) ähm (-) aber (-) ich weiß nicht so ganz genau was ich da (.) was ich da (.) mitgenommen hab von dem tag also (.) es war son interessanter tag an den ich mich sicher auch gut erinnern werde (.) aber ähm (-) ich bin nicht so ganz dahinter gekommen (-) was des jetzt mit mir gemacht hat.“ (142)

### 6.3.5 Interaktive Gruppenübungen

Die Übungen im MBSR-Kurs zeichnen sich durch ihren Erfahrungsbezug aus: „Vor allem auch während dem kurs hat mans ja auch so erfährt also nicht nur erzählt bekommen“ (229). Dieser erfahrungsbasierte Lernprozess kann auch durch interaktive und aktivierende Gruppenübungen gestärkt werden, die für die Zielgruppe der Jugendlichen eine willkommene Abwechslung zu den klassischen Wahrnehmungsübungen in der Stille darstellen können. Auf

die Frage, was den Jugendlichen noch deutlich vom Kurs in Erinnerung geblieben ist, schilderten einige Jugendliche auf sehr anschauliche Art und Weise, wie bestimmte interaktive Gruppenübungen auf sie wirkten und welche Erkenntnisse sie daraus zogen. Die interaktiven Gruppenübungen dienten einerseits dem besseren Kennenlernen und Vertrauensaufbau unter den Kursteilnehmer/innen aber auch zwischen den Kursteilnehmer/innen und der Kurslehrerin.

„in dem bereich bin ich auch abgewichen von dem curriculum und hab grad am anfang auch ihnen auch erklärt also lehrern und schülern dass sie sich ja kennen ich sie aber nicht kenne und so ein paar übungen gemacht an denen mir deutlich wurde woher die denn kommen wie lang der schulweg ist und hab das so ein bisschen spielerisch gemacht also so übungen dass sie sich im raum wie in ner landkarte aufstellen da in der mitte ist jetzt die schule und wo sie halt wohnen und dann eben zur schule laufen und ähm sagen dass sie dann dafür eine stunde brauchen zum beispiel.“ (Kursleiterin M)

Andererseits regten die Übungen auch Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse an, die sich sowohl auf die Wahrnehmung der eigenen Person als auch des sozialen Umfeldes beziehen. So hatten die Jugendlichen beim Nachspielen von Streitgesprächen die Gelegenheit, in verschiedene Kommunikationsmuster hineinzuschlüpfen und gewohnte Umgangsformen spielerisch zu übertreten, was wiederum dazu einlud, über die eigenen verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen in Konfliktsituationen zu reflektieren.

„einmal sollten wir so positionen einnehmen also wie man miteinander kommuniziert da sollten wir entweder (.) ähm (.) aggressiv reagieren (.) passiv oder wie soll ich sagen so (.) gemäßigt ich weiß nicht mehr ganz genau wie des wort hieß aber halt so normal also wie man konflikte am besten löst so (.) und dann hat jeder ne rolle zugeteilt bekommen (.) man sollte sich immer zu zweit zusammen tun und ein dritter hat (.) ähm (.) das geschehen beobachtet und (.) ähm (.) dann sollten wir so konfliktsituationen nachspielen das hat total spaß gemacht (.) wenn dann zwei aggressiv warn und des (.) war echt toll wenn man sich dann so anschrein konnte (lachen beide) doch des hat echt spaß gemacht ja (I: da konnte man so richtig aggressiv werden) ja! (.) des hat richtig gut getan.“ (142)

Bei einer anderen Rollenübung sollten sich die Jugendlichen mit verschiedenen inneren Haltungen im Raum bewegen und dabei den anderen in der Gruppe begegnen. Diese Übung führte zur Erkenntnis, dass das innere Befinden die soziale Wahrnehmung und den Umgang mit anderen Menschen beeinflussen kann.

„wo man halt rumlaufen sollte als wär ma erster oder so was und dann (.) als wär man eingeschüchtert von den ganzen leuten und als letztes halt ähm dass man respektvoll ähm die andern betrachtet (-) ähm (.) ja (.) ich weiß nich genau wies vorher war weil ich nich ganz drauf geachtet hab aber ich könnt mir vorstellen dass grade an (.) manchen tagen wo ma irgendwie schlecht gelaunt is und so weiter dass ma dann halt eben nich so respektvoll (-) die andern behandelt und nach dem kurs hab ich n bisschen mehr dadrauf geachtet.“ (207)

Den Jugendlichen wurde gegen Ende des MBSR-Kurses die Verantwortung übertragen, einen Teil des Body-Scans für die Gruppe anzuleiten, was bei einigen dazu führte, dass sie sich überwinden und in die Rolle der Kursleitung versetzen mussten.

„wo ich den bodyscan einmal leiten musste (.) weil (.) des musste man ja am ende auch machen und da (.) war mir schon en bisschen mulmig weil ich dachte mir ok (.) des macht die (.) von ihrer überzeugung aus und dann bei mir (.) so alles so (.) kategorisch runter gegangen aber (.) des fand ich dann doch interessant im nachhinein und (.) war für mich halt (.) ne kleine überwindung auch (.) und des is so der moment an dem ich mich am besten grad erinner.“ (224)

Im Rahmen von MBSR-Kursen mit Jugendlichen können interaktive Gruppenübungen eine praktische Auseinandersetzung mit zunächst sehr abstrakt erscheinenden Lerngegenständen wie der inneren Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz ermöglichen. Statt unangenehme Zustände zu ignorieren und zu verdrängen, wurden die Jugendlichen dazu angeleitet, auch negative Gedanken, Gefühle und Empfindungen wahrzunehmen und anzunehmen. In einer interaktiven Gruppenübung wurden den Jugendlichen zunächst einmal die Auswirkungen von negativen Gedanken auf das Erleben aufgezeigt. Eine Jugendliche schilderte mithilfe von sehr anschaulichen Metaphern, wie sich ein Gefühl des „Eingekreistseins“, des „Gefangenseins“, des „Eingeengtseins“ (116) durch die Wahrnehmung wiederkehrender destruktiver Gedanken einstellte. Über das subjektive Erleben und die Möglichkeiten des Umgangs mit schwierigen Situationen konnte dann in der Gruppe reflektiert werden.

„wir haben uns in zwei gruppen aufgeteilt (.) und dann hat jeder so zwei sätze gesagt (.) die man häufig sagt wenn man (.) irgendwie negative gedanken hat zum beispiel wie ich SCHAFF des nicht (.) ich KANN des nicht und so (.) (I: mhm) und dann musste sich eine person in die mitte stellen (.) und die anderen personen sind drum herum gelaufen und haben immer diese sätze zu der person in der mitte zugeworfen (.) also die haben ihr diese sätze zugeworfen (.) und sind auch immer schneller gelaufen (.) haben äh (.) auch immer schneller die sätze gesagt (.) und man hat dann irgendwann gemerkt wie es einen wirklich (.) EINgekreist hat (I: mhm) also wie man sich geFANGEN gefühlt hat und EINgeengt (.) und ähm (.) und dann haben wir eben diese übung beendet (.) und dann ham wir darüber gesprochen wie wir uns gefÜhlt haben (.) und was man vielleicht verbessern kann um (.) ähm (-) dieses (.) problem (.) nicht mehr zu HABen und (.) zum beispiel (.) des man sich ähm (.) entspannt zum beispiel mal kurz hinlegt (.) fünf minuten pause macht (.) ein tee trinkt (.) und ähm (.) versucht die ursache des problems heraus zu finden oder so (.) und ähm (.) des fand ich einfach wirklich sehr hilfreich weil (.) ja wie gesagt (.) danach gings mir auch besser.“

I: mhm (.) das stell ich mir ne ziemlich (.) äh (.) schwierige übung vor [...]. wie gings dir denn damit?

P: am anfang (.) fand mans noch son bisschen lustig (.) weil man auch nicht so wusste wie man darauf reagieren sollte (.) ähm aber mit der zeit als es dann immer ÖFTER gesagt wurde und IMMER DES was man (.) wirklich DENKT wenn man etwas nicht kann (.) dann (.) hat man sich wie in som KÄFIG gefühlt also ob ma da nicht AUSbrechen kann (.) als ob des des einzige is was man noch in seinem kopf hat und als ob (.) alles andere (.) als ob (.) alles (.) positive weg wär (.) und (.) man hat sich dann auch irgendwie son bisschen (.) SCHWACH gefühlt (.) also auch gar keine motivation dagegen ANzukämpfen (.) sich lieber so dem sog zu überlassen und ähm (.) man hat auch wirklich gar nich (.) LUST gehabt zu sagen STOPP jetzt REICHTS (.) (I: mhm) ich will nich mehr (.) sondern man hat sich da einfach nur noch so REINHängen lassen (.) und ich fand des (.) war schon ne erfahrung wert.“ (116)

Bei einer anderen interaktiven Gruppenübung sollte verdeutlicht werden, dass die innere Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz auch im sozialen Kontext eine Bereicherung darstellen kann. Zu zweit lehnten die Jugendlichen bei dieser Übung ihre Rücken aneinander und wurden dazu eingeladen, sich dabei in Gedanken mit einer freundlichen Haltung zu begegnen. Durch diese Übung wurde einer Jugendlichen bewusst, dass sowohl positive als auch negative Bewertungen anderen gegenüber in Form von Abwertungen oder Aufwertungen einen sozialen Vergleich mit der eigenen Person impliziert, was einen unter Druck setzen kann, wenn man dem sozialen Vergleich nicht standhält. Die Bedeutung einer nichtwertenden Haltung liege demnach nicht nur darin, von sozialen Vorurteilen abzulassen und Mitschüler/innen nicht nur auf ihre aus dem Unterricht bekannten Verhaltensweisen zu reduzieren, sondern auch zu mehr Gelassenheit gelangen zu können.

„wir hatten Eine stunde (.) da gings darum man soll nich beWERTen [...] dann ham wir uns immer so rücken an rücken mit irgendner person ja (.) geLEHNT und da erst mal so (.) den rücken (.) erfahren (lacht) keine ahnung wie ich des jetzt sagen soll (.) und dann hat man sich überlegt irgendwas (.) nettes was man an dieser person mag (.) und des einfach nur so geDACHT (.) und (.) versucht (.) die gedanken sozusagen auf die person zu übertragen und DIE hat eben auch was nettes über einen gedacht (.) und des war irgendwie voll (-) des war voll besonders weil (.) einerseits hab ich mir eingebildet zu spürn wie diese person was nettes über einen denkt dass einfach so das einem dann gut geht (.) und andererseits war ich halt mit personen zusammen (.) mit denen ich davor nichts zu tun hatte (.) die ich dann vielleicht aus französisch kannte und (.) ah (.) die gut französisch spricht oder (.) die immer einen dummen witz abgibt oder irgendwie so was halt (.) und dann (.) hat man eben (.) was nettes denken (.) müssen (.) sozusagen (.) und des war dann einfach total schön weil dann (.) einem is dann immer sofort was eingefallen das is natürlich (.) das mädchen (.) ja die LACHT so nett oder irgendwie so was halt (.) und das war dann einfach schön dass man (.) NICH bewertet und (.) ja (.) weder positiv noch negativ weil wenn man NEgativ bewertet des is ja (.) klar dass es dann (.) stellt man sich über (.) stellt man sich halt über jemanden aber wenn man jemanden (.) POSitiv bewertet dann denkt man ja (.) meistens noch so (.) ah so wär ich auch gerne (.) und macht sich dann (.) dadurch selber schlecht oder (.) man (-) macht sich halt so druck dass man so sein will oder sollte und ja des is ja dann auch nich gut.“ (104)

Die Förderung einer nicht-wertenden Wahrnehmung führte bei der eben zitierten Jugendlichen dazu, dass sich ihre sozialen Kontakte zu den Mitschülerinnen verbesserten, nachdem sie von ihrem Auslandsaufenthalt wieder an die Schule zurückkehrte.

„als ich hier ähm am anfang (.) also wieder in die schule gekommen bin (.) frisch aus polen mit ganz vielen neuen ERFAHRungen (.) da hab ich auch dinge erlebt die (.) vielleicht andere in meim alter noch nicht erlebt haben (.) da hab ich immer gedacht boah sind die hier (.) dumm (.) und was für KINDer und (.) mit was die sich eigentlich den ganzen tag beschäftigen (.) und wollen nur ihre bestnoten in der schule erzielen (.) und dieses (.) denken konnt ich zum glück ablegen weil ich (.) ich fand wirklich neunundneunzig prozent der (.) stufe DUMM (.) einfach rein aus prinzip obwohl ich sie gar nicht kannte (.) was natürlich total absurd is (.) und (.) vor allem mit dieser übung wo man sich da rücken an rücken gegenüber stand (-) hab ich eigentlich gesehen wie schön es is (.) wenn man was (.) nettes (-) DENKT (.) und wenn jemand anders was nettes über einen denkt.“ (104)

## 6.4 Prozesskomponenten: Erleichternde und erschwerende Faktoren

Neben den Strukturkomponenten wurden aus dem Interviewmaterial Faktoren herausgearbeitet, die das Einlassen auf den Kurs entweder erleichtern oder erschweren können. Zu diesem Themenbereich *Prozesskomponenten* wurden die schulischen Rahmenbedingungen, die Vermittlung durch die Kursleitung, die Charakteristik der Kursteilnehmer/innen, der Einfluss der Peer-Gruppe und des sozialen Umfeldes sowie die spezifischen Schwierigkeiten mit der Achtsamkeitspraxis subsumiert. All diese Faktoren üben einen erheblichen Einfluss auf das Kurserleben und die Kursauswirkungen aus. Der Zusammenhang von Kursmotivation, Achtsamkeitsverständnis und Kursauswirkungen wurde schließlich herausgearbeitet, um die Relevanz dieser in der Achtsamkeitsforschung bislang wenig beleuchteten Wechselbeziehungen hervorzuheben.

### 6.4.1 Schulische Rahmenbedingungen

Achtsamkeit in Form von MBSR-Kursen in das komplexe System Schule einzubetten, war mit Vor- und Nachteilen verbunden. Einerseits wurde dadurch die Legitimation zu einem Modus der Entspannung und Entfunktionalisierung in der Schule erteilt. Andererseits war die Kursteilnahme in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft am späten Nachmittag für die Jugendlichen auch mit einem zusätzlichen Zeitaufwand verbunden. Neben der Beanspruchung zeitlicher Ressourcen erforderte die Organisation und Durchführung der MBSR-Kurse in den Schulräumen von allen Beteiligten auch eine hohe Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft. Um eine Kursteilnahme für alle Schüler/innen des angesprochenen Jahrganges zu ermöglichen und vorhersehbare Terminüberlappungen zu vermeiden, mussten die Kurstermine mit dem Stundenplan der jeweiligen Zielgruppe, anderen Veranstaltungen der Schule, dem Belegungsplan des Kursraumes sowie dem Kalender der MBSR-Lehrer/innen abgestimmt werden. So kam es im Rahmen der durchgeführten MBSR-Kurse am Anfang zu Einstiegschwierigkeiten, die den Zugang zum Kursraum oder die notwendige Herrichtung des Raumes mit Matten und Kissen betrafen. Aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen war es nicht zu vermeiden, dass der MBSR-Kurs auch als schulische Veranstaltung aufgefasst wurde oder der Kursraum innerhalb der Schule bereits mit bestimmten Assoziationen besetzt war.

„mich hat des en bisschen gestört dass des in der SCHUle is (I: mhm) weil (.) wir ja versuchen den (.) stress von der schule abzubaun quasi und wir DANN aber (.) UM den stress abzubaun (.) IN die schule gehn (.) (I: mhm) ähm (.) aber (.) das hat dann irgendwie gar keine rolle mehr gespielt weil wir waren dann in dem musikraum und da bin ich eigentlich so gut wie nie und dann (.) konnte ich auch immer (.)

mehr oder weniger abschalten auch wenn ich wusste ach (.) morgen ist wieder schule ich muss noch hausaufgaben machen.“ (228)

Die Entscheidung, die MBSR-Kurse in den Räumlichkeiten der Schule durchzuführen, bot allerdings auch die Gelegenheit, Achtsamkeit einer größeren Schülergruppe vorzustellen und einen Modus der Entspannung und Entfunktionalisierung in der Schule zu legitimieren.

„weil man einfach (.) überhaupt nicht so viel darüber informiert wird was es (.) äh (.) an sachen gibt vor allem und schüler auch nicht auf die idee kommen würden glaub ich (-) ok ich geh jetzt irgendwo hin (.) weil (.) ich (.) jetzt stress hab oder ich möchte einfach (.) in meinem leben irgendwie en bisschen anders (.) ähm (-) zurecht kommen oder sonst wie [...] deswegen fand ichs halt gut diese MÖglichkeit einfach ähm (.) zu stellen (.) dass leute die sich dafür interessieren (.) eben (.) ähm (.) ja ein raum zu geben dafür.“ (205)

„ich denk schon (.) dass es sinnvoll ist (.) weil man sonst (.) durch die schule normal ja mit so was überhaupt nicht in kontakt kommt (.) man kriegt die ganze zeit nur den stress (.) aber man kriegt überhaupt keine möglichkeit (.) wie man den jetzt bewältigen soll (.) und (.) deswegen find ich (.) auf FREIwilliger basis find ich is es ne voll gute sache (I: mmh) und (.) doch und man kann es ja auch auf andere lebenssituationen übertragen.“ (140)

„die TATSache dass man einfach grad (.) in den KURS geht wo man sich (.) entspannen darf und einfach sich hinlegen darf (.) und (.) auch darüber reden kann (.) wie man sich (.) also grad Eben gefühlt hat und NACH der übung fühlt und so und einfach dass man auch darauf mal EINGeht weil (.) sonst überlegt man sich ja sowas eigentlich nich (.) also vielleicht hat des des verändert (I: mhm) kann ich mir vorstellen.“ (203)

Durch die Kurstermine wurden die Jugendlichen dazu angehalten, ein festes Zeitfenster für Achtsamkeit einzuplanen. Eine Jugendliche beschrieb den MBSR-Kurs als „Gegenpol“ zu ihrem hohen Aktivitätsniveau und sagte sich: „So du MUSST da jetzt hingehn (.) PECH (.) Die Zeit hast du jetzt reserviert und dann entSPANNST du dich da“ (104). Ohne diesen Gruppentermin fiel es nach Kursende schwer, die Achtsamkeitspraxis nachhaltig im Alltag aufrechtzuerhalten. Auf die Frage, wie Achtsamkeit nachhaltiger in den Alltag verankert werden könnte, schlugen einige Jugendliche vor, die Übungen in den Unterricht zu integrieren.

„mir ist aufgefallen (.) dass mir des auch son bisschen FEHLT weil ich eben nicht mehr diese konkreten zeiten hab wo ich (.) mir ruhe (.) machen muss [...] ich finde acht wochen bisschen WENig (.) also es ist ausreichend aber danach FEHLT des halt son bisschen (.) ähm (.) also (.) wie ich vorhin schon gesagt hab (.) eben son (.) unterrichtsfach fänd ich cool weil (I: mhm) man dann einfach (.) gezwungen is regelmäßig mal abzuschalten und dadurch wirklich der stress reduziert wird [...] unsere psychologielehrerin die hat da AUch mitgemacht (I: mhm) soweit ich weiß (.) ähm (-) die leitet auch immer am anfang des unterrichts eben diese drei minuten achtsamkeit an (.) und (.) ich finde des BRINGT auch wirklich was weil wir haben davor immer sportunterricht und dann sind wir immer noch alle VOLL am reden (.) und ähm (.) total (.) verschwitzt vom sportunterricht und können uns überhaupt nicht konzentrieren (.) bei mir isses so wenn ich (.) diese aufgabe wirklich (.) aktIV mitmache (.) dann merk ich dass ich mich auch besser auf den unterricht konzentrieren kann (I: mhm) (.) ja (.) also (.) von mir aus dürfen des LEHRer machen (.) solange sie es ein bisschen können.“ (228)

„ich glaube diesen bodyscan zum beispiel (.) könnte man VOLL gut einbauen (.) insgesamt auch im SPORTunterricht zum beispiel (.) dass mans dort mal macht oder auch (.) ne SCHULstunde macht (.) wo man sagt (.) ja so alle (.) die des machen wollen (.) können sich in dem und dem raum TREFfen und dann wird des gemacht.“ (140)

Bei der Frage nach der nachhaltigen Verankerung von Achtsamkeit im schulischen Kontext brachte eine Jugendliche die benötigten Ressourcen auf den Punkt: „Man braucht zeit dafür (.) man braucht jemand der des macht (.) man braucht auch nen raum dafür und interesse ist glaub ich einigermaßen da [...] auf jeden fall freiwillig ja“ (142). Sie führte weiterhin aus, dass das Üben von Achtsamkeit in der Schule eine große Herausforderung darstelle, da ein günstiger Zeitraum sowie eine geeignete Kursleitung gefunden werden müsse.

„ich glaub dass es vielen nutzen würde weil (.) schule stresst ja auch oft (.) und (.) auch die lehrer sind ja oft gestresst (.) was man ja gar nicht denkt (.) ähm (.) und ich glaube es wär eigentlich ganz cool wenn man so einen raum hätte (.) wo man (.) reingeht und gemeinsam irgendwie versucht runter zu kommen (.) und (.) achtsam zu sein (.) ich weiß nur nicht wie man das konzipieren könnte weil (.) wenn des extra (.) ähm (-) also außerhalb der schulzeit quasi wäre (.) dann würden glaub ich ganz wenige nur kommen (.) weil (.) des ja freizeit is (.) und innerhalb der schule fällt natürlich unterricht aus und in der mittagspause da isst man halt (.) ja (.) und wer des dann leitet is auch noch so ne sache (.) ich glaub es könnte auch jemand von den lehrern oder schülern leiten (.) jemand ders gut kann (.) vielleicht (.) eventuell (.) ja (-) aber ich glaub da braucht man schon nen menschen (.) mit ner cd allein (.) ist des bisschen schwierig.“ (142)

Die Jugendlichen betonten weiterhin ausdrücklich, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme gewährleistet werden sollte, da die Wirksamkeit der Achtsamkeitspraxis durch eine aufgezwungene Vermittlung und eine fehlende Motivation nur gehemmt wird.

„als schulfach fänd ich jetzt nich wirklich gut zum beispiel (I: mhm) weil die leute dann dazu gezwungen werden im grunde das zu machen auch wenn sie gar keine lust drauf haben und da erreicht man nichts (I: mhm) denk ich.“ (207)

„grad in der form denk ich also so wies war des war ja so (.) viele hams mit schule assoziiert weils in der schule statt fand (.) halt so wie en später nachmittagsunterricht und so in der art könnte man sich des auf jeden fall vorstellen (.) ähm (.) aber (.) ich denke es is schon trotzdem ne freiwillige sache weil jeder mensch muss wissen wie ER mit dem stress klar kommen will (.) ob ers auf DIE weise macht wies einem halt so gelehrt wird oder ob man (.) ne eigene art hat (.) und ich denk nich dass man da sagen kann (.) es wird jetzt pflicht du musst da hingehn und lernen wie man mit stress umgeht und achtsamer werden sondern (.) ich denk so als freiwilliger kurs zum beispiel oder so was (.) psychologie bei uns wird unterrichtet des is auch freiwillig (.) muss man auch nich wählen und so (.) so denk (.) kann ich (.) könnt ich mir des auf jeden fall vorstellen.“ (224)

Eine Jugendliche hätte es zudem interessiert, sich auch mit den Lehrer/innen über deren Erfahrung mit Stress und der Achtsamkeitspraxis auszutauschen. Dieser Erfahrungsaustausch könnte zu einem gegenseitigen empathischen Perspektivenwechsel beitragen, was auf der interpersonalen Ebene die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden stärken könnte.

„ich hätt vielleicht auch gut gefunden wenn wir vielleicht son bisschen uns mit den lehrern auch ausgetauscht haben aber ich wusst ja nich ob die MANche halt auch so anonYm bleiben wollten eher wobei ich hätt's gut gefunden dass die auch ma so gezeigt hätten dass sie vielleicht auch ma so diese stressreduzierung BRAUchen und dass wir des irgendwie auchn bisschen mit uns verknüpft hätten dass ja dass man einfach au ma gesehn hat einfach ok die sind auch nur menschen aber sie sind ja immer noch sozusagen wie jetzt einfach höher als wir und dass die einfach auch son bisschen mit allem manchmal zu VIEL ham wie wir und weil man denkt immer haja die lehrer geben nur auf geben nur auf und können sich manchmal gar nich in uns hinein versetzen wie viel wir einfach um die ohren haben und dass es denen eigentlich genAUso geht manchmal wie uns und dass die au nix dagegen machen können.“ (143)

Die Einbettung von Achtsamkeitsübungen innerhalb der Schulzeit hätte den Vorteil, dass die Jugendlichen angesichts eines bereits ausgelasteten Schulalltages nicht noch weiter zeitlich belastet worden wären. Abhängig vom jeweiligen Tagesplan war die Kurszeit am späten Nachmittag für einige wenige im Sinne einer Überbrückungszeit günstig gelegen.

„ich hat mittagsschule [...] und dann hab ich noch training am abend (.) basketball gehabt und dann war des echt ganz cool so zwischendrin mal kurz abzuliegen und (.) einfach (.) auch wenn man jetzt NICH eingeschlafen is hat man halt einfach dieses RUHIGE gehabt und (.) kam dann mal wieder runter und hat auch die gelegenheit gehabt (.) sich auf sowas einzulassen (.) (I: mhm) ohne jetzt irgendwie zu RENNen oder (.) so halt (.) (I: mhm) ja (.) des war halt grad bei mir passend (I: mhm) [...] für Mich wars halt eben diese überbrückung eigentlich.“ (144)

Andere mussten zusätzliche Wegzeiten und gehetztes Pendeln auf sich nehmen. Manche wohnten weiter außerhalb, sodass allein der Schulweg eine zeitliche Belastung darstellte. Wenn dann nur wenig vom MBSR-Kurs profitiert werden konnte, brachte die Kursteilnahme mehr Stress als positive Auswirkungen mit sich. „Einmal hat mir der kurs halt nur ziemlich stress gemacht (I: ja) allein durch den termin (.) wirklich mehr entspannt hab ich mich jtz nich muss ich sagen“ (207). Die Kurszeit am späten Nachmittag hatte auch den Nachteil, dass die Konzentrationsfähigkeit nach einem Schultag bereits erschöpft wurde. Die Übungen zur eigentlichen Förderung eines wachen und aufmerksamen Geisteszustandes endeten bei einigen Jugendlichen darin, dass sie einschliefen.

„es war manchmal en bisschen nachteilig dass ich oft sehr müde war weil ich ziemlich hetzen musste dahin (.) und dass ich dann mh (.) müde war und dann bei so meditation manchmal eingeschlafen bin (.) da musste sie uns wecken.“ (224)

Aufgrund des zusätzlichen Zeitaufwandes kamen einige Jugendliche nicht zum Kurs, wenn andere Prioritäten gesetzt wurden und sie insbesondere bei bevorstehenden Klausuren die Zeit zum Lernen verwenden wollten.

„die letzten zwei male (.) des war wirklich da wo halt RICHTIG viele arbeiten warn in der woche irgendwie drei (.) dann warn wir ja auch ganz wenig nur im kurs (.) und (.) da war der zeitpunkt zu spät also ich hätte diesen ganzen kurs vielleicht drei wochen VORgelegt [...] vor WEIHnachten is ja immer wahnsinnig viel los (.) dass man da nich reinkommt (.) weil dann wurde eben (lacht) die muße zum stress (.) und des solls ja nich sein.“ (104)

### 6.4.2 Vermittlung durch die Kursleitung

Jugendlichen in den Räumlichkeiten der Schule Achtsamkeit zu vermitteln, stellte die beiden engagierten MBSR-Kursleiterinnen vor eine besondere Herausforderung. Aus den Interviews ging hervor, dass die Rolle der Kursleitung darin besteht, einen sicheren Raum zu schaffen, sodass sich die Jugendlichen auf die ungewohnten Übungen in der Gruppe einlassen können. Die Einladung, mit bequemer Kleidung, Kissen und Decken zum Kurs zu kommen und sich auf den Boden auf Meditationskissen zu setzen oder sich auf Matten hinzulegen, trug im Kontrast zum üblichen Unterrichtssetting bereits zu einer „einladenden Atmosphäre“ (144) bei, die eine Jugendliche mit einem „Daheimseingefühl“ (144) assoziierte. Anders als im Unterricht war die Gruppe kleiner, was es erleichterte, „dass man so DALiegen konnte und zwei stunden einfach nur ja sitzen und sich besInnen“ (229).

„grad DASS wir so im kreis gesessen haben und (.) nich irgendwie jetzt auf stühlen mit tischen und äh (.) vorne is wer und sagt irgendwas [...] dass man von dieser assoziation mit dem äh (.) schulunterricht und so weiter und dass des dann (.) in dem nächsten test abgefragt wird und dass man des eigentlich nur für den nächsten test wissen muss (.) äh (.) dass äh ja (-) dass diese vorstellung dann (.) äh (.) sozusagen (.) noch weiter weg äh gemacht worden ist.“ (225)

Anders als in einem externen Gruppenraum erforderte die Durchführung des MBSR-Kurses in den Räumlichkeiten der Schule die Notwendigkeit, die Kursteilnehmer/innen vor einer gewohnten Funktionalisierung zu schützen.

„ich fand eigentlich für mich am interessantesten (.) diese (.) also WIRKLICH zu erfahren WAS dieser kontext schule heißt? also es WIRKLICH dort zu machen auch mit dem ganzen drum herum was dann da passiert (lacht) das die räume nicht klar sind und der hausmeister dazwischen platzt [...] ich find auch ganz wichtig immer wieder zu sorgen dass dieser schutzraum eingehalten wird (.) das man nicht davon ausgehen kann dass der da ist (.) das fand ich eine erfahrung die ich eher erschreckend finde für eine arbeitssituation von lehrern oder auch schülern dass sie sofort wenn sie nur eine minute zu früh im raum waren und ein anderer lehrer war noch da werden sie sofort eingeplant du kannst mal die fenster zumachen und so (lacht) na klar gehen die schüler dann wieder weg (.) also dass das sehr funktional alles abgeht ähm das es wirklich engagement braucht um sich da einen raum zu nehmen und den auch zu schützen.“ (Kursleiterin M)

Einen Zugang zu Achtsamkeit zu schaffen, erfolgte zudem über die Haltung der Kursleiterinnen. Im Gegensatz zu Schullehrer/innen müssen MBSR-Lehrer/innen keinen Erwartungshorizont an die Kursteilnehmer/innen herantragen. Stattdessen werden die Kursteilnehmer/innen dazu angeleitet, die Achtsamkeitspraxis als einen entfunktionalisierten Freiraum mit selbstbestimmten Entscheidungsmöglichkeiten zu betrachten ohne dadurch bestimmte Zustände anstreben zu müssen. Die Jugendlichen nahmen vor allem auch die Bereitschaft der Kursleiterin positiv auf, den MBSR-Kurs nach den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer/innen anzupassen.

„die Kursleiterin hat uns den freiraum gelassen eben zu entscheiden ob wir des jetzt machen wollen oder nich (.) und sie hat auch gesagt dass es (.) kein problem is wenn wir uns mal nich entspannen können oder (.) eigentlich is alles erlaubt so und wir machen des jetzt nich um (.) irgendetwas zu erreichen sondern einfach um zu gucken was (.) die übungen mit uns machen (I: mhm) ja (.) und des fand ich sehr angenehm.“ (142)

„was ich gut fand dass ähm sie halt auch gesagt hat dass ähm sie es nich gez- erzwÜngen hat so sondern sie hat gesagt sie is für alles offen? und lässt auch uns son bisschen mitentscheiden das fand ich sehr gut [...] sie hat auch kritk angenommen des fand ich auch sehr gut einfach und (-) ja dass sie auch auf unsere wünsche einfach eingegangen is.“ (143)

Einerseits wurde von den Jugendlichen zurückgemeldet, dass die achtsame Haltung der Kursleiterin zur Inspiration diene, andererseits merkten sie den Kursleiterinnen auch ihre Unerfahrenheit in der Anleitung von MBSR-Kursen mit Jugendlichen an. Während der Grad der Passung zwischen Kursleiterin und Kursteilnehmer/in zwischen den Jugendlichen variierte, bezog sich die Kritik aber hauptsächlich auf die Notwendigkeit einer Modifizierung der Kursübungen für die jugendliche Zielgruppe. Für die Kursleiterinnen bestand auch die Notwendigkeit, sich in die Lebensrealität der Jugendlichen einzudenken.

„ich muss mich völlig neu eindenken also ich hab eigentlich wenig ahnung von der art wie die leben wie die ticken wie die denken (-) ähm dazu kommt ja dass ich umgezogen bin also (schmunzelnd) ich hab ja in heidelberg die kids die szene mit den kids mitgekriegt aber hier in freiburg des is glaub ich auch sind unterschiedliche szenen.“ (Kursleiterin S)

„es warn übungen dabei die jetzt vielleicht für unsere altersgruppe (.) nicht so ganz angepasst warn ehrlich gesagt weil (.) viele sechszehn siebzehnjährige glaub ich (lacht beim reden) fühlen sich verarscht wenn jemand zu ihnen sagt hör mal an der rosine zum beispiel (lacht) des war (.) des war einfach so (.) des war ne lustige sache (I: mhm) aber ähm (.) wir ham uns manchmal nich so ganz (-) ernst geno- (.) (I: mhm) ich weiß nicht ob man ernst genommen sagen kann aber (.) manchmal einfach son bisschen (.) was WILL sie von uns (I: mhm) (.) das war vielleicht ein bisschen ungeschickt.“ (205)

Die Anleitung der Schülergruppen stellte die Kursleiterinnen angesichts der heterogenen Kursmotivationen, der unterschiedlichen Kurserwartungen sowie der Diskontinuität der Kursteilnahme vor eine weitere Herausforderung. Die Schwierigkeit bestand darin, den Kurs so zu leiten, dass sich die ernsthaft interessierten Jugendlichen auch angesichts der mangelnden Motivation der anderen auf die Übungen einlassen konnten. Zudem stellte sich die Frage, wie die Jugendlichen zu einer kontinuierlichen Kursteilnahme motiviert werden konnten.

„diejenigen die regelmäßig da waren entwickelt es sich ja dann wird es sehr deutlich dass es kein unterricht ist und dass es auf sie drauf ankommt und dass es auch möglich ist sich einzubringen sodass ich auf sie eingehen kann aber wenn jemand mal da ist und nicht da ist hab ich natürlich als leiterin keine kontinuierität und weiß auch nicht wo jetzt jemand irgendwie steht und kann dann auch nicht den speziell berücksichtigen oder die (.) das fand ich ein großes manko bei dem schülerinnenkurs.“ (Kursleiterin M)

### 6.4.3 Charakteristik der Kursteilnehmer/innen

Unter dem Gesichtspunkt *Charakteristik der Kursteilnehmer/innen* wurde untersucht, welche Rolle die Motivation sowie die Erwartungen und Einstellungen für das Erleben und die Auswirkungen des Kurses spielen. Die Beweggründe für die Entscheidung zur Kursteilnahme variierten zwischen den Jugendlichen. Zwar wurde der Kurs in allen Projektschulen in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft angeboten, die Jugendlichen unterschieden sich dennoch anhand ihrer intrinsischen oder extrinsischen Motivation. An der zweiten Projektschule gab es fünf Jugendliche, die aufgrund der Möglichkeit, den MBSR-Kurs auch als obligatorische Arbeitsgemeinschaftsstunden anrechnen zu lassen, nur aus diesem externen Grund am Kurs teilnahmen. Eine extrinsische Motivierung erfolgte bei einigen Jugendlichen auch durch teilnehmende Freunde und Lehrer/innen. Im Allgemeinen gaben die Jugendlichen an, aus Interesse und Neugier am Kurs teilzunehmen. Manche formulierten auch persönliche Anliegen, die häufig einen konstruktiveren Umgang mit Stress beinhalteten. Dabei zeigte sich, dass eine intrinsische Motivation, die aufgrund eines gewissen Leidensdrucks entstand, dazu führte, dass sich diese Jugendlichen mehr auf den Kurs einließen und dadurch eher davon profitieren konnten. Im Falle einer Jugendlichen blieben ihre Prüfungsergebnisse unter ihren gewöhnlich gezeigten Leistungen. Sie verfolgte daher die spezifische Intention, Abhilfe für ihre Prüfungsaufgeregtheit und körperlichen Beschwerden zu finden. Ihre hohe Kursmotivation zeigte sich in einer ausgeprägten Bereitschaft, sich auf den Kurs einzulassen. Die Anwendung des Body-Scans, die Atemübungen sowie eine Aufmerksamkeitslenkung auf ihre Fähigkeiten statt auf unbedingt zu erreichende Prüfungsergebnisse verhalfen ihr schließlich zu besseren Noten (siehe auch Zitate in Kap. 6.2.2).

„weil ich mich (.) richtig drauf EINlassen wollte also des war mir auch wichtig des war auch in der ersten stunde (.) als wir da warn (.) wars mir richtig wichtig sich (.) einfach drauf EIN zulassen weil ich eben wollte das (.) migräne (.) en bisschen weggeh und ähm (.) auch die bauchschmerzen und sowas (.) und weils mir eben WICHTig war auch in der schule dann besser zu sein (.) und (.) deshalb (.) wollt ich mich auch einfach drauf einlassen (.) besonders weil ich eben kein mensch BIN der sich eigentlich so einlässt.“ (203)

Anhand der Interviews konnte nachgezeichnet werden, dass die Motivation und die Intention der teilnehmenden Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss auf das Ausmaß und die Art der Kursauswirkungen nahm. Der MBSR-Kurs wurde als gewinnbringend erachtet, wenn an die persönlichen Anliegen und Bedürfnisse der Jugendlichen angeknüpft werden konnte, die sie zur Kursteilnahme veranlassten. In Tabelle 46 kann der Zusammenhang zwischen der persönlichen Kursmotivation und den entsprechenden Kursauswirkungen für alle Jugendlichen der qualitativen Stichprobe nachvollzogen werden. So nahm eine Jugendliche an

dem MBSR-Kurs teil, um ihre stressbedingte Krankheitsanfälligkeit zu verringern. Die Überforderung resultierte aufgrund von überhöhten Ansprüchen an sich und die eigenen Leistungen. Vor diesem Hintergrund war für diese Jugendliche insbesondere die vermittelte Haltung der Selbstfürsorge und Selbstakzeptanz von persönlicher Relevanz (siehe auch Zitate in Kap. 6.2.3).

„ich bin in der schule immer ziemlich ehrgeizig und möcht dann auch (.) wirklich die ziele die ich hab erreichen (.) und manchmal überforder ich mich einfach (.) weil ich zu hohe erwartungen an mich stell (.) und auch zu hohe ansprüche (.) die ich dann (.) selber eigentlich nicht erfüllen kann (.) und ähm (.) des is dann auch oft so dass ich dann wirklich auch migräne hab und dann immer oft krank bin (.) und da muss ich ja noch mehr nachholen und so (.) und dann komm ich immer so in einen teufelskreis (.) ähm (.) wo ich dann (.) wirklich SCHWIERigkeiten hab dann mich manchmal auch wieder einzufinden (.) und des war einfach die letzten zwei jahre so dass ich mich immer sehr unter druck gesetzt hab (.) und jetzt wollt ich lernen (.) mich (.) da ein bisschen zu bessern auch en bisschen zu zügeln (.) (I: mhm) in dem was ich ähm (.) von mir erwarte (I: mhm) und deswegen hab ich daran teilgenommen.“ (116)

Jugendliche, die keine Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen suchten sondern äußeren Anforderungen gerecht werden wollten (z.B. Anrechnung von Arbeitsgemeinschaftsstunden durch die Kursteilnahme), berichteten von keinen oder nur wenigen positiven Kursauswirkungen (siehe 207, 213, 225, 229, 233 in Tabelle 46). Neben erschwerenden Rahmenbedingungen können ausgebliebene Effekte damit erklärt werden, dass keine Notwendigkeit für Veränderungen bestand. Eine Veränderungsmotivation entwickelt sich häufig erst bei einem wahrgenommenen Mangel, der kompensiert werden soll. Wenn keine Probleme wie schulisches Stresserleben oder interpersonale Beziehungsschwierigkeiten vorherrschen, wurden auch keine Veränderungen in diesen Bereichen angestrebt oder berichtet.

„WEIL sie überhaupt kein (.) gar kein richtigen stress haben und damit vielleicht auch gar nicht WISSEN (.) ja was sie überhaupt ändern sollen.“ (140)

„also was heißt stressig (.) ich weiß nicht (.) bei mir ist es so wenn ich stress hab dann (.) guck ich dass ich des mach und mach dann nicht noch so übungen zwischendurch halt (.) aber SO oft hab ich jetzt auch nicht stress (.) sagen wirs so (.) ja.“ (233)

Auch die Erwartungen und Einstellungen der teilnehmenden Jugendlichen bezüglich des MBSR-Kurses wurden beleuchtet. Die meisten Jugendlichen meldeten sich an, obwohl sie keine konkreten Vorstellungen von den Kursinhalten hatten. Manche wurden in ihrer positiven Erwartungshaltung durch Vorerfahrungen mit ähnlichen Übungen oder durch die wahrgenommene Unterstützung im sozialen Umfeld gestärkt. Im Freundeskreis der teilnehmenden Jugendlichen traf die Entscheidung zur Kursteilnahme aber teilweise auch auf Skepsis und Unverständnis. Insbesondere am Kursanfang weckten die ungewöhnlichen Übungen, die sitzend oder liegend auf dem Boden durchgeführt wurden, auch Assoziationen

an Esoterik und Yoga. Diese Vorurteile aber auch andere Erwartungen an den Kurs galt es zu überwinden, um sich auf neue Erfahrungen einlassen zu können.

„ma kann nich erwarten dass man irgendwo hin geht und dann (.) äh (.) zack (.) ma muss da schon auch was dafür TUN und äh (.) des auch auf sich WIRKEN lassen und da auch (.) gedanklich mitmachen (.) (I: mhm) und die sachen nich ablehnen innerlich [...] diese sache mit den WERTen auch (.) dass man alles schon so von vorn ah des is doch eh nur so esoterik (.) und dass man gar nicht drauf eingeht (I: mhm) und dann gibt es so leute die da ZU vorschnell alles verurteilen (.) und (.) deswegen dann auch nix davon haben.“ (224)

„es gibt ja immer so PHAsen im leben wo man vielleicht dafür OFFENER is und halt (.) NICH so offen und (.) ja IRgendwas is dazwischen gekommen also (.) vielleicht passiert grade irgendwas und man kann sich da einfach nich drauf einlassen (.) deswegen klappts dann nich so [...] man MUSS schon sich drauf einlassen weil wenn man (.) wenn man des so SIEHT (.) da liegen die alle aufm boden und (.) scannen ihren body ab des is ja schon irgendwie bisschen (lacht) komisch und dann soll man des auch noch jeden tag üben [...] wenn man des so hört denkt man schon ja ok (.) super (lacht) aber (.) wenn man des dann macht (.) dann ist des (.) also (.) ich fands echt nur gut.“ (104)

Das Anliegen der Achtsamkeitspraxis besteht darin, eine durch Neugier, Offenheit und Nichtwertung geprägte Haltung zu schulen. Eine Erschwernis stellte sich allerdings ein, wenn dem MBSR-Kurs diese Haltung nicht entgegen gebracht werden konnte. Bei Übungen, deren Sinn sich nicht erschloss, verhalf ein gelassener, flexibler und selbstbestimmter Umgang zur Aufrechterhaltung einer aufgeschlossenen Kursmotivation. Um das Einlassen auf die ungewohnten Übungen zu erleichtern, sollte den Jugendlichen daher die Rationale der jeweiligen Übung verdeutlicht werden.

„eigentlich fand ich es gut dass jede stunde son (.) also jede einheit äh (.) son thema hatte (.) find ich eigentlich wichtig damit man weiß was man eigentlich grad macht (.) und wozu des dient (-) mh manchmal wars mir son bisschen (.) äh (.) unklar ob des jetzt so was bringt.“ (142)

Die Wirkung der Achtsamkeit zeichnet sich zudem durch das Paradox aus, dass es einerseits hilfreich ist, wenn die Jugendlichen sich aufgrund von persönlichen Anliegen und Bedürfnissen zur Kursteilnahme motiviert fühlen. Andererseits bestand die Achtsamkeitspraxis darin, die eigenen Ziele und Erwartungen für einen Moment loszulassen, um sich in Absichtslosigkeit zu üben und Veränderung nicht zu forcieren, sondern mit dem zu sein, was ist. Die Anhaftung an eine Ziel- und Ergebnisorientierung kann sich in Form von Ungeduld zeigen, wenn angestrebte Zustände durch die Anwendung von Achtsamkeitsübungen ausblieben. Eine Jugendliche formulierte es mit den folgenden Worten: „stress is natürlich auch so ne sache (lacht) also ja man versucht den stress zu beseitigen und macht sich dann noch mehr stress weils nicht klappt“ (142).

### 6.4.4 Motivation, Achtsamkeitsverständnis und Kursauswirkungen

Im Interviewmaterial konnten die Wechselwirkungen zwischen der anfänglichen Kursmotivation, dem entwickelten Achtsamkeitsverständnis sowie den resultierenden Kursauswirkungen deutlich herausgearbeitet werden. In Tabelle 46 sind die Ausprägungen dieser drei Untersuchungsgegenstände für alle Fälle der qualitativen Stichprobe in einem Gesamtüberblick dargestellt. Zum einen konnte beobachtet werden, dass sich das Achtsamkeitsverständnis und die Kursauswirkungen gegenseitig befruchten können. Wenn sich positive Erlebenszustände und Erkenntnisprozesse durch den MBSR-Kurs einstellten, färbte das teilweise auch auf die Ausbildung des subjektiven Achtsamkeitsverständnisses ab. Das entwickelte Konzept von Achtsamkeit enthielt dann idiosynkratische Elemente, die für die einzelnen Jugendlichen aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis von Relevanz waren. Die zweite Beobachtung bezieht sich auf die Rolle der Kursmotivation, die einen wesentlichen Einfluss darauf ausübte, welche Auswirkungen aus dem MBSR-Kurs resultierten. Die Vermittlung von Achtsamkeit kann dann als gewinnbringend betrachtet werden, wenn die persönlichen Anliegen und Bedürfnisse, die zur Kursteilnahme veranlassten, im Zuge des MBSR-Kurses aufgegriffen werden konnten.

Hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen dem Achtsamkeitsverständnis und den Kursauswirkungen war zunächst auffällig, dass die meisten Jugendlichen Achtsamkeit als spezifische Stressbewältigungsmethode verstanden und daher als Mittel zum Zweck anwendeten, um bei wahrgenommenem Bedarf einen erwünschten Zustand herbeizuführen (z.B. Ruhe, Entspannung, Konzentration). Schwierigkeiten ergaben sich dann, wenn während der Achtsamkeitsübungen eine ungeduldige Veränderungserwartung und mangelnde Akzeptanz für das gegenwärtige Erleben vorherrschten. Infolgedessen entwickelte sich keine weitere Motivation zur Achtsamkeitspraxis, da die Wirksamkeit im individuellen Falle angezweifelt wurde und Skepsis gegenüber der Wirkweise bestand. So fehlte zwei Jugendlichen die Einsicht, auf welche Weise die Achtsamkeitsübungen zu weniger Stress (122) oder einer erhöhten Konzentrationsfähigkeit beitragen können (120). Eine Jugendliche verstand Achtsamkeit als Wertschätzung für den Körper und zweifelte aufgrund dieser sehr engen Definition an der Relevanz von Achtsamkeit für die jugendliche Altersgruppe.

I: „Was heißt für dich achtsamkeit?

S: ja dass man den körper achten soll und (-) sich sozusagen auch beim körper beDANKen soll und ihm ANerkennung zeigen soll was er alles für einen tut und was er für einen macht (-) dass er einen jeden tag unterSTÜTZT in allen möglichen situationen.

I: inwiefern hast du (.) hast du diese erkenntnis oder (.) dieses neue (.) konzept irgendwie für dich als hilfreich empfunden oder vielleicht auch nicht?

S: ich weiß nicht also (.) ich denk wenn man sich des wirklich (.) ERNSThaft vornimmt dass es auf jeden fall hilft [...] ich denk auch wenn man in verschiedenen situationen jetzt zum beispiel SCHLAFprobleme hat oder so da is es sicher sinnvoll so en bodyscan zu machen aber (.) ja doch (.) also eigentlich schon (.) also SINNVoll is es denk ich auf jeden fall (.) aber (.) ich weiß nicht ob (.) wir des richtige ALTER sind für des (.) ob wir es schon so richtig so (.) ERNST nehmen.

I: gabs vielleicht bestimmte themen ähm (.) worüber du durch den kurs nachgedacht hattest?

S: ja vielleicht ob des wirklich was bringt wenn man sich jeden tag mit seinem körper beschäftigt (.) und so was wenn man (.) also wenn man des macht ob des wirklich (.) so HILFreich ist wie man des sagt und so was (.) und obs einem wirklich hilft den stress zu reduzieren halt auch in stressigen situationen und des ganze.

I: also da warn zweifel?

S: ja (.) eher zweifel (.) dass es wirklich klappt dass wenn man (.) mega geSTRESST ist und sowas dass es da wirklich hilfreich ist diese übungen zu machen und sowas.“ (233)

Im Folgenden sollen aber auch die positiven Wechselwirkungen zwischen der Kursmotivation, dem Achtsamkeitsverständnis und den Kursauswirkungen anhand von konkreten Fällen illustriert werden (siehe auch Tabelle 46).

So bestand die Kursmotivation von 101 darin, innere Anliegen und äußere Verpflichtungen besser miteinander vereinigen zu können. Durch die Bewusstwerdung über persönliche Präferenzen und Prioritäten verringerte sich ihre Schwierigkeit, sich in einer Vielzahl von Aktivitäten zu verlieren. Die Teilnahme am MBSR-Kurs führte dazu, dass sie mehr Zeit mit Freunden und Familienmitgliedern verbrachte und „sich ihrer Zeit bewusster ist“. Diese Kursauswirkung spiegelte sich auch in ihrem Achtsamkeitskonzept wider, was die Wahrnehmung und Beachtung wichtiger Bezugspersonen betonte.

Das persönliche Anliegen von 104 zielte auf die Reduktion von Stresssymptomen und einer Verbesserung ihrer körperlichen Widerstandsfähigkeit. Die Kursteilnahme verhalf ihr zu einer erhöhten Sensibilität ihrer körperlichen Grenzen und zum bewussten Einlegen von Erholungs- und Entspannungspausen. Achtsamkeit definierte sie als bewusstere Wahrnehmung des eigenen Erlebens und Verhaltens statt wie eine „Maschine“ abzulaufen.

Bei 116 konnte der MBSR-Kurs die persönlichen Schwierigkeiten aufgreifen, die sich in Form von überhöhter Selbstkritik und Selbstansprüchen manifestierten. Durch die Kursteilnahme wurden ihr die Wichtigkeit der Selbstfürsorge und der Relativierung von überhöhten Leistungsansprüchen bewusst, was ebenfalls in ihrem Achtsamkeitsverständnis zum Ausdruck kam. Demnach beinhaltete Achtsamkeit, eigene Bedürfnisse sowie das körperliche Befinden bewusst wahrzunehmen und darauf einzugehen.

Auch 140 berichtete, dass sie sich ihres Körpers mehr bewusst geworden sei. Durch den MBSR-Kurs lernte sie, wie sie sich durch die achtsame Aufmerksamkeitslenkung auf den

Körper und den Atem in Stresssituationen selbst beruhigen kann. Ihr subjektives Achtsamkeitsverständnis zeichnete sich unter anderen durch eine erhöhte Körperwahrnehmung aber auch eine offeneren Wahrnehmung aus. Dieses offene Gewahrsein übte sie vermehrt in Leerlaufmomenten, in denen sie einfach innehielt, nichts tat oder bewusst über etwas nachdachte statt sich wie sonst mit nebensächlichen Aktivitäten beschäftigt zu halten.

142 war die einzige, die wegen der Muße-Thematik am MBSR-Kurs teilnahm. Als Kursauswirkungen berichtete sie von mehr Lust und Freude an Aktivitäten, die aufgrund der entspannten Gegenwartsorientierung bewusster genossen werden konnten. Achtsamkeit definierte sie als einen Modus der Entspannung und Entfunktionalisierung, der sich durch einen freien Gedankenfluss und eine innere Ruhe auszeichne, was wiederum kreative Prozesse ermögliche.

Bei 143 und 144 stand die Verbesserung ihrer Konzentrationsfähigkeit im Vordergrund. Infolgedessen fanden sie es besonders hilfreich, die Aufmerksamkeitlenkung auf den Körper und den Atem zu erlernen. Beide berichteten unter anderen, dass sie sich durch den MBSR-Kurs bewusster von ablenkenden Umweltreizen abgrenzen konnten, was damit einherging, dass sie mit mehr Präsenz dem Unterricht folgten oder sich ihrer Unaufmerksamkeit beim Erledigen der Hausaufgaben immer wieder bewusst wurden. Im Hinblick auf ihr Verständnis von Achtsamkeit fiel auf, dass sie Achtsamkeit im Wesentlichen als Modus der Fokussierungs- und Konzentrationfähigkeit begriffen.

Für 203 war die Kursteilnahme von Bedeutung, da sie sich dadurch einen konstruktiven Umgang mit ihrer Prüfungsaufgeregtheit und ihren körperlichen Beschwerden erhoffte. Ihre besseren Prüfungsergebnisse führte sie auf die Einübung der Achtsamkeit auf den Atem und den Körper zurück, wodurch sie in der Prüfungssituation ihre Fokussierungsfähigkeit aufrechterhalten konnte. Zudem setzte sie sich weniger unter Erfolgsdruck und entwickelte mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Achtsamkeit ging aus ihrer Sicht mit einer Akzeptanz von schwierigen Situationen sowie einer nicht-wertenden, positiveren Einstellung einher statt gewohnheitsmäßig in negative Bewertungsautomatismen zu verfallen.

Für 205 bedeutete Achtsamkeit eine bewusstere und intensivere Wahrnehmung dessen, was in ihr und um sie herum vorgeht. Im Alltag nahm sie sich kleine „Zwischendurchpausen“ zur Wahrnehmung von gegenwärtigen Gedanken, Gefühlen und Körperempfindungen. Der Modus der Gegenwartsorientierung führte bei ihr auch zu einem

intensiveren Erleben und bewussteren Auskosten von Alltagsaktivitäten (z.B. Zeit mit Freunden und Familie verbringen).

206 berichtete von einem kumulierten Stresserleben aufgrund einer Vielzahl an äußeren Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Freizeit, Krankheit des Freundes). Die Kursteilnahme förderte die Wahrnehmung ihres eigenen Befindens sowie ihrer Bedürfnisse. Unter Achtsamkeit verstand sie eine erhöhte Selbstwahrnehmung, die mit einem freundlichen Umgang mit dem Körper sowie mit weniger Bewertungprozessen verbunden sei.

212 beschrieb Stress in Form von belastenden Gedanken, Panikgefühlen und Versagensängsten. Durch den MBSR-Kurs lernte sie, schwierigen Situationen mit Akzeptanz statt mit Selbstvorwürfen zu begegnen. Zudem wurde ihr positives Denken, ihr Selbstvertrauen sowie ihr Mut zu Fehlern verstärkt, was sich dadurch bemerkbar machte, dass sie sich mündlich mehr am Unterricht beteiligte. Achtsamkeit war bei ihr durch die Wahrnehmung positiver Aspekte gekennzeichnet: „Des einfach geNIEßen, was man grade HAT und des einfach WERTschätzen“.

228 berichtete davon, dass ihr durch den MBSR-Kurs bewusst wurde, dass sie in schwierigen Situationen zur Abwertung ihrer eigenen Person tendierte. Diese Einsicht ermöglichte ihr ein Gegensteuern in Form von realistischeren Einschätzungen, die auf mehr Selbstakzeptanz basierten. Die Haltung der Akzeptanz und Nichtwertung war schließlich auch integraler Bestandteil ihres Achtsamkeitsverständnisses.

#### **6.4.5 Einfluss der Peer-Gruppe und des sozialen Umfeldes**

Eine erhöhte Orientierung an der Peer-Gruppe ist für die Lebensphase der Adoleszenz charakteristisch. Dieses ausgeprägte Bedürfnis nach identitätsstiftender Gruppenzugehörigkeit geht allerdings mit einer Angst vor sozialer Abwertung, Ablehnung und Ausgrenzung einher (Kap. 2.3.3). Die Berücksichtigung interpersonaler Faktoren ist einerseits angesichts des Gruppenformates von MBSR-Kursen notwendig. Andererseits verweist die in mehreren Interviews zu findende Aussage „es kommt auf die Leute an“ (z.B. 101, 110, 143, 205, 229) darauf, dass bei der Zielgruppe von Jugendlichen die Reaktionen der anderen in der Gruppe einen erheblichen Einfluss auf das Kurserleben und die daraus resultierenden Kursauswirkungen ausüben. Im Unterschied zu den üblichen MBSR-Kursen kannten sich die Jugendlichen aufgrund des schulischen Kontextes zudem untereinander, was mit Vorteilen aber auch mit Nachteilen verbunden war. Aus den Interviews mit den Jugendlichen wurde ersichtlich, dass eine angenehme Gruppenatmosphäre für das Anstoßen von persönlichen Lernprozessen unabdingbar war. Die Schwierigkeit bestand für die Jugendlichen darin, sich im Gruppenkontext auf sich zu konzentrieren, sich nicht durch soziale Ansteckungseffekte

ablenken zu lassen und sich vor den anderen auf Ungewöhnliches im Kurs einzulassen. Soweit es von den Jugendlichen berichtet wurde, wurden schließlich die Einflüsse des sozialen Umfeldes zusammengetragen.

### **Angenehme Gruppenatmosphäre**

Die Entstehung einer angenehmen Gruppenatmosphäre hängt von verschiedenen Umständen ab. Aufgrund des Schulkontextes wurden die Beziehungen unter den Jugendlichen teilweise durch den jahrelangen Besuch der gleichen Klasse geprägt. Andererseits kannten sich manche nur sehr wenig, da sie die Parallelklassen besuchten oder neu an die Schule wechselten. Daher flossen bereits vor dem Beginn des MBSR-Kurses die gesammelten Erfahrungen miteinander, die Gedanken übereinander oder ein intuitiv eher sympathisches oder eher unsympathisches Gefühl füreinander in die individuell wahrgenommene Gruppenatmosphäre ein. Der MBSR-Kurs bot den Jugendlichen die Gelegenheit, sich außerhalb des üblichen Schul- und Unterrichtskontextes in einem anderen Rahmen zu begegnen und sich dadurch von einer anderen Perspektive kennenzulernen. Insbesondere Jugendliche, die sich aufgrund von Auslandsaufenthalten oder Schulwechseln neu an der Schule orientieren mussten, ermöglichte die Kursteilnahme einen Zugang, um soziale Kontakte zu knüpfen.

„manche haben eben auch beschrieben dass sie mühe haben wieder in der schule einzusteigen weil sie im ausland waren und jetzt sind die freundinnen wo anders oder sie haben einfach mühe wieder reinzukommen und genau diejenigen haben eigentlich gut fuß gefasst weil sie dann doch ein paar kennengelernt haben (.) das fand ich ganz äh ganz beeindruckend auch.“ (Kursleiterin M)

Eine Jugendliche wurde der Kontakt zu den Mitschülerinnen durch die Teilnahme am MBSR-Kurs nach ihrem Auslandsaufenthalt erleichtert. Sie bemerkte, dass sie durch den MBSR-Kurs bessere Laune habe, was sie im nahtlosen Zusammenhang mit ihrem Umgang mit den Mitschülerinnen berichtete.

„ich glaub denen is aufgefallen dass ich en bisschen bessere laune hab [...] naja wenn ich GUTE laune hab also wenn ich so RICHTIG gute laune hab (.) dann dreh ich bisschen am rad (lacht) und des sagen sie halt immer (.) dass ich voll verrückt bin (.) aber des also des sagen sie so NETT (.) und ja (.) zum beispiel (.) ähm (.) also (.) ich RED jetzt auch mit ganz vielen leuten aus unsrer stufe und (.) ich versuch die alle zu überreden (.) dass sie ne gastfamilie werden (.) also weil ich da ja (.) auf gastfamiliensuche immer bin und diese ganzen (.) ja eben die AUSländer betreu von unsrer organisation (.) und des is eigentlich ganz lustig weil (.) die kennen mich schon alle (.) und sagen dann immer so (.) ah ja (.) jetzt kommt wieder die staubsaugervertreterin und dann komm ich schon hüpf da so UND (.) wollt ihr nich AUCH ne gastfamilie werden? (lacht beim reden) und so (.) und des hätt ich wirklich davor (.) hätt ich des glaub ich NICH gemacht weil ich einfach (.) ja (.) kein BOCK und so keine LUST und überhaupt (.) und des hat sich auf JEDEN fall verändert (.) ja (.) ALso (.) ich bin total zufrieden.“ (104)

Die Wahrnehmung der Gruppenatmosphäre variierte zwar interindividuell, die Mehrheit der Jugendlichen berichtete aber von einer positiven Gruppenatmosphäre. Ein Jugendlicher, der

sich neu an der Schule befand, erlebte die gemeinsame Entspannung in der Gruppe als entlastenden „Aha-Moment“.

„aha momente warn auch so so als wir da in der gruppe LAGEN und uns ja so halbe STUNDE entspannt ham dass es mir danach einfach BEsser geht und ja ich einfach ja mir gings einfach besser danach so (I: mh) son bisschen die LAST war weg von der schule (.) ich hab nich mehr an die schule gedacht.“ (201)

„im grundgefühl fand ich eigentlich ähm (.) dass die gruppe eigentlich sehr vertraut miteinander war ehrlich gesagt weil (.) ähm (.) wir hatten vier jungs glaub ich und der rest warn nur mädchen aber (.) wir hatten jedes mal die gleiche sitzordnung weil wir irgendwie alle so voll gut miteinander warn (.) und ähm (.) also ich hab mich voll wohl gefühlt dort und ich glaub des ging den andern auch so (.) weil des war irgendwie so ne runde an leuten wo du weißt ok wenn ich des jetzt hier erzähl dann (.) ähm (.) BLEIBT des vielleicht auch hier dann (.) die leute verstehn mich oder (.) eben als es mir so schlecht ging an dem einen abend wo es dann über negative sachen ging dann (.) ham mich danach drei vier fünf leute angeschrieben hey wenn was is dann kannst du auch kommen und so und (.) ähm (.) ja ich weiß nich wie des in ner andern runde gewesen wär (.) und auch in (.) in diesen übungen (.) ähm (.) wo wir zum beispiel rumlaufen mussten oder (.) einmal so (.) ok ich bin der beste ich bin der erste und dann so (.) oh ich (.) bin fehl am platz (.) es war halt schon richtig lustig (lacht kurz) und ich wie gesagt ich weiß nich wie des in ner andern gruppe gewesen wäre ich hab mich voll wohl gefühlt (I: mhm) (.) ich mochte die leute auch.“ (205)

### **Sich vor anderen auf Ungewohntes einlassen**

Das Gruppenformat des MBSR-Kurses war bei den Jugendlichen allerdings auch mit der Schwierigkeit verbunden, sich vor anderen Mitschüler/innen auf ungewohnte oder ungewöhnlich erscheinende Übungen einzulassen und sich „im raum mit anderen fallen zu lassen“ (144).

„weiß nich des is irgendwie halt alles son bisschen seltsam wenn man des noch nie gemacht hat dass man sich da hin setzt dann (.) sich in den körper hinEINFührt und sowas so (.) wenn man sowas noch NIE wirklich gemacht hat dann ist es irgendwie SELTsam wenn man des des erste mal hört.“ (233)

„manche können sich auch bei so sachen wenn mehrere im raum sind nich so entspannen oder halt Öffnen und es kommt einfach auch auf die situation und auf die leute einfach glaub ich auch drauf an deswegen war so die MEInung auch ob des was gebracht hat und produktiv war einfach auch so zwiegespalten.“ (143)

Die bestehenden Beziehungen der Jugendlichen zueinander erschwerten teilweise das Einlassen auf die Übungen: „Es gab dann halt häufiger lachanfälle (.) weil sich dann jeder gekannt hat (.) des hat dann die Gruppenarbeit ein bisschen aufgehalten“ (116). Soziale Ablenkung und Ansteckungseffekte kamen insbesondere unter befreundeten Jugendlichen häufiger vor.

„es war für mich ganz schwierig dann (.) ab und zu wirklich ernst zu bleiben oder so wenn jetzt irgendwas vorher WITZIG war und ich dann die ganze zeit darüber LACH und grad x, y und z wir sind halt so befreundet (.) und des is halt SCHWIERig dann sich DAdrauf wirklich zu konzentrieren (.) (I: mhm) und grad ALLgemein wenn halt jemand angefangen hat zu lachen ich glaub des hat die Kursleiterin manchmal richtig aufgeregt aber (.) für mich is des ganz schwierig wenn ich EH schon so

(.) lustig drauf bin und (.) dann fängt an (.) fängt jemand an zu lachen (.) des war für mich ECHT schwer teilweise auch wenn ichs dann ernsthaft machen wollt.“ (144)

Eine Jugendliche berichtete von ihrer expliziten Schwierigkeit, mit Mitschülerinnen am MBSR-Kurs teilzunehmen, zu denen sich über die Schulzeit ein eher distanzierendes Verhältnis entwickelte. Durch das zudem wenig ernsthafte Verhalten dieser Mitschülerinnen in der Gruppe, wurde ihr der Zugang zum Kurs erschwert.

„dass ich die leute ja schon kenn (.) schon recht lang kenn [...] und des is dann auch schwierig so was mit leuten zu machen (.) die man irgendwie (.) nicht so ganz (.) toll findet zum beispiel [...] so ne typische art von menschen (.) die ich halt einfach nicht mag [...] die halt dann die sachen nicht ernst nehmen und dann halt die ganze zeit lachen und (.) dadurch halt die andern auch (.) dadurch irgendwo zwingen (.) dass sie des dann auch nicht ernst nehmen [...] oder dass ich mich dann unwohl gefühlt hab (.) dass ich des ernst nehme.“ (101)

Das geschilderte Verhalten der Jugendlichen im MBSR-Kurs kann darauf hindeuten, dass implizite Gruppennormen wahrgenommen wurden, die einzelne daran hinderte, sich auf etwas ernsthaft einzulassen, worüber andere lachten. Wenn sich aber eine Gruppenbereitschaft einstellte, war es auch für die einzelnen Jugendlichen leichter, sich selbst auf die Übungen einzulassen. Insbesondere bei den Jugendlichen aus der zweiten Projektschule klang ein gemeinsamer Meinungsbildungsprozess in der Gruppe an, welcher sich insbesondere in der übereinstimmenden Kritik zum „erzwungenen Erfahrungsaustausch“ (siehe auch Zitate in Kap. 6.3.3) sowie zur „Rosinenübung“ widerspiegelte: „wir sollen die rosine so beschreiben (.) als ob man des so nem menschen aufm mars (.) der noch nie ne Rosine hatte (.) beschreibt (.) ich weiß nicht (.) sowas ist halt eher (-) seltsam“ (233). Das Beispiel der „Rosinenübung“ verdeutlicht, dass bei der Vermittlung von Achtsamkeitsübungen an Jugendliche gruppenspezifische und entwicklungspsychologische Aspekte unbedingt zu berücksichtigen sind. Das innere Bedürfnis nach sozialer Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung kommt auch bei der dauernden Verwendung des Pronomens „man“ zum Ausdruck. Bei der Verbalisierung des subjektiven Erlebens betonte die Kursleiterin daher die Wichtigkeit, sich nicht hinter allgemeinen Man-Aussagen zu verstecken sondern sich in differenzierten Ich-Botschaften zu zeigen.

„bei beiden gruppen immer dieses „man“ ne? die sagen immer wenn ich frag „was hast du erlebt“ sagen die „man erlebt das und das und das und das“ ne? und ich habs IMMER wieder angesprochen ne? bitte wir sind ja jetzt bei dem was du erlebt hast ja? und ganz individuell und hab auch wieder erklärt wie des ist man möchte dazugehören und deshalb sagt man „man“. (Kursleiterin S)

Die erhöhte Orientierung an der Peer-Gruppe geht bei Jugendlichen auch mit einer höheren Vulnerabilität für soziale Ablehnung einher. Sich vor anderen auf Ungewohntes und Ungewöhnliches im MBSR-Kurs einzulassen, kann die Jugendlichen in eine verletzte,

angreifbare und schambehaftete Situation versetzen. Daher können sich soziale und personale Ressourcen in Form einer vertrauensvollen Gruppenatmosphäre sowie einer Abgrenzungsfähigkeit in Bezug auf wahrgenommene Gruppennormen positiv auf das Kurserleben und die Kurseffekte auswirken. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Achtsamkeitsübungen die Selbstregulationsfähigkeiten von Jugendlichen verbessern können. Allerdings werden die Selbstregulationsfähigkeiten im MBSR-Kurs auch auf doppelte Weise beansprucht. Einerseits verlangen die Achtsamkeitsübungen zur Förderung einer fokussierten Aufmerksamkeitslenkung per se von den ungeübten Jugendlichen eine erhöhte Mobilisierung ihrer kognitiven Selbstregulationsfähigkeiten. Im Gruppensetting mit Mitschüler/innen bedarf es aber auch einer bewussten Selbstdisziplinierung und Abgrenzung von ablenkenden Gruppendynamiken. Die Aufmerksamkeitslenkung auf innere Prozesse und Konzentration auf sich in der Gruppe muss daher als besondere Herausforderung berücksichtigt werden, wenn Achtsamkeitskurse für Jugendliche angeleitet werden.

### **Einfluss des sozialen Umfeldes**

Nicht nur die im MBSR-Kurs anwesende Peer-Gruppe, auch nicht teilnehmende Freunde und Mitschüler/innen sowie andere Bezugspersonen in der Familie sowie Diskurse im sozialen Umfeld können die Wahrnehmung der Jugendlichen in Bezug auf den MBSR-Kurs beeinflussen. Im Hinblick auf die Charakteristik der Kursteilnehmer/innen (Kap. 6.4.3) wurde der Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Motivation, die Erwartungen und Einstellungen dem MBSR-Kurs gegenüber bereits erwähnt. Im Folgenden werden die Reaktionen des sozialen Umfeldes der teilnehmenden Jugendlichen zusammengetragen. Jugendliche, die von positiven Auswirkungen berichteten, wurden in ihrer Teilnahme am MBSR-Kurs auch von familiären Bezugspersonen unterstützt (104, 140, 142, 143, 201, 228).

„meine mutter (.) ähm (.) die fand des total GUT die hat auch gesagt ich soll da UNbedingt mitmachen und die hat da diesen (.) diesen ganzen zettel gelesen und dann noch irgendwas ich glaub im internet steht auch noch was oder so und hat des alles gelesen und fand des total super (.) joa (.) aber (.) natürlich fand sie es auch nicht gut dass ich immer so spät heimgekommen bin.“ (104)

„DOCH (.) mein vater konnte was damit anfangen weil der kennt auch so ähnliche übungen (.) die so aufgebaut sind auch n bisschen so (.) ähnlich wie meditation halt und ähm (.) der macht sowas auch (.) der fand des ganz cool.“ (142)

„och die fanden das alle gut (-) also mein vater hat auch son bisschen stress in der arbeit und wollt sich dann auch diese arbeitsblätter die wo wir da bekomm ham anschauen und auch ein zwei übungen dann auch ma machen.“ (201)

„meine (lacht beim reden) eltern predigen mir auch son bisschen des ganze und ähm (.) mir kam auch vieles beKANNT vor (.) und dadurch DASS ich eben REgelmäßig die aufgaben mit dem bodyscan und

diesen verschiedenen ACHTsamkeitsübungen machen musste is dann halt dann auch (.) immer wieder hängen geblieben dass es wirklich was bringt und dass meine eltern nich nur Reden.“ (228)

Im Freundeskreis der teilnehmenden Jugendlichen rief die Teilnahme am MBSR-Kurs aber auch Unverständnis und Skepsis hervor. Die Reaktionen im Freundeskreis wurden von einer Jugendlichen wie folgt paraphrasiert: „HÄ WAS machst du da? KEINE AHNUNG (.) was soll des sein? und DES bringt dir was?“ (140). Zwei andere Jugendliche begründeten die Reaktionen ihrer Freunde und Freundinnen damit, dass der zusätzliche Zeitaufwand problematisiert wurde:

„von meinen freundinnen hat GAR keine mitgemacht und die ham (.) naja (.) da ein bisschen vielleicht drüber gelacht oder gesagt du ja (.) die zeit würde ich nich opfern (.) also ein PAAR fanden des auch (.) ne gute sache aber ham halt gesagt sie ham keine zeit (-) wo wir ja wieder beim thema sind stress und so weiter.“ (104)

Aber auch wenn befreundete Jugendliche gemeinsam am MBSR-Kurs teilnahmen und unterschiedlich davon profitierten, können die kursbedingten Veränderungen, die an den Freunden und Freundinnen beobachtet wurden, abhängig vom eigenen Kurserleben unterschiedliche Reaktionen auslösen.

S: „zwei von denen warn ziemlich ähnliche meinungen wie ich (.) die ham (.) konnten damit auch nich wirklich was anfangen (I: mhm) und eine war aber vollauss beGEISTERT und hat es auch (.) keine ahnung (.) hat sich auch find ich bisschen verändert dadurch (I: inwiefern denn?) die macht viel mehr (.) die ACHTET viel mehr drauf was sie jetzt macht (.) und so (.) auch beim essen wir ham auch so essensübungen gemacht (.) dass man morgens zum beispiel des frühstück auch geNIEßT und nich einfach nur reinzwingt (.) und allgemein so essen genießt und (.) joa (.) und des macht sie jetzt alles immer in der pause (.) isst sie (lacht beim reden) plötzlich richtig langsam und alles und ja.

I: und wie wirkt das auf dich wenn sie das macht?

S: weiß ich nicht des war halt (.) des is für mich jetzt ungewohnt vielleicht machen des manche menschen immer so aber (.) ich bin halt (.) nich wie (.) ich denk da nich viel drüber nach wie ich des alles mach.“ (120)

Die deutlich geringere Anzahl von männlichen Jugendlichen in den MBSR-Kursen kann im Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation diskutiert werden. Von den sechs männlichen Jugendlichen in der qualitativen Stichprobe begründeten fünf ihre Teilnahme am MBSR-Kurs damit, dass sie ihre obligatorischen AG-Stunden damit abdecken wollten. Ein Jugendlicher war aufgrund seiner psychischen Erkrankung intrinsisch zur Kursteilnahme motiviert. Im Interview mit diesem Jugendlichen sowie mit einem anderen zeigte sich, dass der MBSR-Kurs die Selbstregulationsfähigkeiten stärken konnte. Die anderen vier Jugendlichen berichteten, dass die Kursteilnahme eher mit einem zusätzlichen Zeitaufwand als mit positiven Auswirkungen verbunden war. Zusätzlich zur allgemeinen Beobachtung, dass das Verhalten der Jugendlichen häufig dadurch motiviert ist, von

Gleichaltrigen Anerkennung zu gewinnen sowie Ablehnung zu vermeiden, kann die geschlechtsspezifische Sozialisation von Jungen dazu führen, dass sie sich weniger erlauben, persönliche Schwierigkeiten und Schwächen einzugestehen und vor anderen zu zeigen. In den folgenden Interviewpassagen problematisieren zwei männliche Jugendliche diese „Coolness“, die den Zugang zum MBSR-Kurs versperren kann.

„ich glaub bei jungs is ja äh (.) vor allem diese coolness steht im vordergrund dass man halt (.) vor allem ähm bei so (.) auch wenns um so gefühlsmäßige sachen geht oder (.) grad um sowas wie achtsamkeit da gibt keiner gern zu ja (.) ich bin gestresst oder ja mir gehts so und so nich gut (.) sondern dass halt (.) nein ich (.) bin cool und ich hab keine probleme (.) was juckt mich sowas oder (.) halt so diese gleichgültigkeit auch (.) und des ist halt des problem bei jungs dass mädchen da generell einfach mal (.) ich weiß nich obs das richtige wort ist aber jetzt generell sensibler sind.“ (224)

„ich glaub jetzt grad in der mittelstufe (.) ähm (.) da wärs dann eher so dass ähm (.) wenn sich alle jungs ich sag mal zu cool dafür fühlen oder WAS weiß ich also (lacht) (.) äh (.) also kenn ich ja selbst noch aus der mittelstufe dass äh (.) dann sowas eher so (.) PAUSchAL abgelehnt wird und dass man des dann eigentlich (.) NICH irgendwie macht (.) weil man denkt dass es was bringt sondern keine ahnung weil man MUSS.“ (225)

#### 6.4.6 Schwierigkeiten mit der Achtsamkeitspraxis

Zwar nennt sich der Kurs achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung, das Erlernen der Achtsamkeitspraxis ist allerdings auch häufig mit Anstrengungen und Frustrationen verbunden. Aus der Erfahrung der Kursleiterin müssen sich die Teilnehmer/innen insbesondere in den ersten Sitzungen zunächst einmal auf die ungewohnten Übungen einlassen und sich etwas „mühsam das Werkzeug“ aneignen.

„des erste ist erstmal so werkzeug beibringen auch ne? und des ist erstmal nen bissl mühsam (I: mhm) und wenn du das werkzeug dann aber kannst und dann mehr damit auch umgehen kannst und ähm die zusammenhänge mehr spürst dann wirts wirklich interessant ne? aber da musste halt durchhalten bis zum fünften abend oder so.“ (Kursleiterin S)

Zu den häufigsten Schwierigkeiten wurde von den Jugendlichen das *Ziehenlassen der Gedanken* während der Achtsamkeitsübungen genannt. Ein Jugendlicher beschrieb, dass er die Schulung der Fokussierungs- und Konzentrationsfähigkeit zwar sinnvoll halte, er dennoch immer wieder gedanklich abdriftete. So beschäftigte er sich während des Body-Scans auch häufig mit anstehenden Aufgaben.

„was ich sehr schwer fand war dass man sich eben nur auf [...] den fuß oder irgendwas konzentrieren sollte also auch (.) auch wenns hieß JA es is nich schlimm wenn gedanken kommen einfach wieder wegschieben (.) das hat bei mir nich so wirklich geklappt aber ich bin auch selber ich lenk mich ständig ab (.) aso bei allem und (.) ja (-) hab dann halt vor allem wenn ich halt zu tun hatte denkt man dann halt eigentlich mehr drüber nach was man noch so machen muss.“ (229)

Einer anderen Jugendlichen gelang es nur wenig, aufkommende Gedanken ziehen zu lassen, da sie sich dann eher noch mehr darauf „versteifte“ (110). Insbesondere bei der gedanklichen

Beschäftigung mit negativen Erlebnissen wurde die Anleitung zum Gedankenziehenlassen als zu anspruchsvoll empfunden.

„es wurde halt auch immer son bisschen ANspruchsvoller [...] wo wir die gedanken so ziehn lassen sollen und halt nich so an eim gedanken festklammern und des kann ich halt eigentlich nich so also wenn ich an was denke (.) und mich dann so dadrauf versteife dann denk ich meistens da immer noch mehr und mehr dran (.) und dann kann ich des halt auch nich so richtig ziehen lassen.“ (110)

„negative erlebnisse und wie man damit quasi umgeht um die objektiv anzuschau (.) und ähm (.) für mich war des ziemlich HEFTIG ehrlich gesagt weil (.) sie hat dann in dieser meditation quasi gesagt man soll an ne sache denken aus der letzten woche (I: mhm) ich fand des en bisschen schwierig weil [...] mir sind dann halt ganz andere sachen quasi in kopf gekommen (.) und ähm (.) des war (.) find ich nich so geschickt gestaltet dass des so quasi alles so (.) nur darauf bedacht ist negativ zu sein und dann hat sie uns gesagt wir sollen uns vorstellen (.) wir würden auf ner wiese liegen und die probleme oder schlechten sachen würden wie WOLKEN über uns rüber ziehen (.) und ähm (.) ich persönlich dachte mir dann so in diesem (.) in diesem DING wo so (.) SCHLECHTE sachen auf mich einge- (.) schlagen sind so ja (.) die kann leicht reden dann lieg ich auf ner wiese und dann (.) fliegt des über mir vorbei ja is nich so (.) ähm (.) is vielleicht gut (.) und des kann man bestimmt sich auch antrainiern (lacht) aber (.) ähm (.) nicht wirklich realisierbar in dem moment wo man des quasi zum ersten mal so hört dass man des so machen KANN.“ (205)

Auch im Alltag erfordert die selbstständige Anwendung der Achtsamkeitsübungen ein absichtsvolles Einlassen sowie Geduld, da sich die erhofften Auswirkungen auf sich warten lassen oder auch ausbleiben können. So schilderte eine Jugendliche, dass ihr das Einschlafen aufgrund von „zu vielen Gedanken“ schwer fiel. Die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem verhalf zwar zu einem beruhigteren Einschlafen, „aber es dauert halt trotzdem noch ziemlich lang“.

„einschlafen kann ich irgendwie trotzdem immer noch nich so gut (I: mhm) ich weiß auch nich woran des liegt also (.) (lacht beim reden) zu viele gedanken abends aber da acht ich dann meistens auch wenn ich einschlafen will grad auf mein Atem dass er runter kommt und so (I: mhm) und dann GEHTS mit der zeit aber es dauert halt trotzdem noch ziemlich lang.“ (206)

Des Weiteren muss die *Integration der Achtsamkeitspraxis in den Alltag* der Jugendlichen als grundsätzliche Schwierigkeit erörtert werden. Den Aussagen einiger Jugendlicher konnte zwar entnommen werden, dass sie sich ihrer unachtsamen Gewohnheiten bewusst geworden sind, aber trotzdem entweder nicht zu einer Verhaltensänderung motiviert waren oder die Schwierigkeit wahrgenommen wurde, angeregte Veränderungen auch nachhaltig aufrechtzuerhalten. So verstand ein Jugendlicher unter Achtsamkeit zwar eine bewusstere Wahrnehmung seiner Umwelt, seine Gewohnheit, „mit Stöpsel im Ohr und Musik“ durch den Alltag zu laufen, behielt er dennoch bei.

S: „ja dass man halt nich so blind durchn alltag laufen soll sondern auch mal ein paar sekunden innehalten und so schauen was eigentlich um einen drum rum passiert (I: mhm) ja und auf seine umwelt halt achten.“

I: kannst du das auch an deinem ERLEBEN irgendwie beMERKEn?

S: da ich wenn ich irgendwo hin geh normalerweise immer mim stöpsel im ohr und musik (lachen beide) geht des dann NICH so gut (lachen beide) (.) äh mh ja (-) man denkt SCHON dran ab und zu aber machen tuts man dann halt DOCH nich.“ (213)

Auch allein die Erkenntnisse über ungünstige Lerngewohnheiten wie z.B. fehlende Lernpausen oder Lernen „bis zur letzten Sekunde“ führte nicht immer zu nachhaltigen Veränderungen.

„auch mal PAUsen macht wo man dann nur an SICH denken und also zwischen dem lernen zum beispiel (.) dass man dann fünf minuten mal sagt (.) stopp (.) des könnt ich mal machen (.) mach ich aber irgendwie nie (.) weil ich mir dann immer nicht die zeit nehm (.) aber eigentlich sollte man des auch mal machen (.) dann fünf minuten nichts machen (.) und dann weiter lernen (.) aber dazu fehlt mir irgendwie die Ruhe.“ (140)

„ich weiß nich (.) ich sehs immer noch so (.) es BRINGT was wenn ich bis zur letzten sekunde lerne aber (.) in DER situation wo ich des NICH gemacht hab (.) hats eigentlich MEHR gebracht aber (.) ich kann des noch nich SO einsehn.“ (206)

Obwohl viele Jugendliche, die Wichtigkeit einer kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis thematisierten, führten sie ihre *wenig ausgeprägte Übungsmotivation* auf die mangelnde Zeit oder andere Prioritäten in ihrer Zeitgestaltung zurück. Die Achtsamkeitsübungen hätten aus der Sicht vieler Jugendlichen zusätzliche Zeit beansprucht, die sie in ihrer wenigen Freizeit dann doch lieber anders verbrachten. Lediglich drei der 23 Jugendlichen aus der qualitativen Stichprobe (116, 203, 206) berichteten, dass sie den Body-Scan mithilfe der Kurs-CD übten. Die Länge der angeleiteten Übungen auf der Kurs-CD stellte zudem eine Hemmschwelle dar, sodass eine Jugendliche (205) sich alternativ kürzere Übungen im Internet suchte. Vereinzelt wurde angemerkt, dass auch einige Übungen im MBSR-Kurs wie die Sitz- und Gehmeditation zu lang waren. Einige Jugendliche hätten sich auch eine vermehrte Vermittlung von kurzen Übungen gewünscht, die im Alltag jederzeit angewendet werden können und daher zu einer nachhaltigeren Integration der Achtsamkeitspraxis in den Alltag beitragen können.

„diese übungen im sitzen fand ich [...] auf die zeit immer n bisschen unangenehm weil (.) ähm die ging ja auch dreißig bis vierzig minuten (I: mhm) teilweise (-) und dann so lang dasitzen zu bleiben war nich so ganz meins muss ich sagen (I: mhm) was ich auch vorhin schon erwähnt hab warn diese übungen wo man rumgelaufen is im raum ähm (-) ja die gingen mir teilweise n bisschen zu lang. [...]

übungen für alltagssituationen dass man halt diese übung auch einfach mal in der schule kurz ähm fünf sekunden oder ne minute oder so was anwenden kann [...] ja diese kurze mit den füßen aufn boden und durchatmen so was (I: mhm) mehr übungen die so aussehen ungefähr oder die so lang gehen.“ (207)

Dass ein achtsames Gewahrsein im Alltag häufig in Vergessenheit gerät, kann unter anderem auch daran liegen, dass die Anforderungen des Alltags einen effizienten ziel- und ergebnisorientierten Funktionsmodus erfordern. Eine Jugendliche sagte, „man denkt oft nicht

dran (.) wenn ich dran DENK (.) dann mach ichs immer (.) aber (.) ja (.) man denkt einfach nicht dran“ (104). Was es heißt, Achtsamkeit zu üben, lässt sich in diesem Zusammenhang auch anhand des Pali-Wortes *sati* herleiten, was die Bedeutungen wie Besinnung, Gedächtnis oder Erinnerung umfasst (Analayo, 2009). Die Übertragung der Kursinhalte in den Alltag besteht demnach auch darin, sich daran zu erinnern, während der alltäglichen Aktivitäten präsent zu sein und immer wieder innezuhalten, um die Intention wieder zu erneuern und das gegenwärtige Verhalten danach auszurichten. Obwohl die meisten Jugendlichen Achtsamkeit als einen Zustand definierten, der eine bewusste Wahrnehmung umfasst, formulierten die wenigsten von ihnen die Intention, mehr Präsenz im Alltag zu zeigen. Vielmehr waren die Jugendlichen häufig erst zur Anwendung von Achtsamkeitsübungen motiviert, wenn die Notwendigkeit zur Regulation von unangenehmen Zuständen sie dazu veranlasste.

Um die unterschiedlichen Schwierigkeiten mit der Achtsamkeitspraxis in einem konkreten Fall zu veranschaulichen, wird im Folgenden das Interview mit einer Jugendlichen beleuchtet, die sich nach vier Kurssitzungen entschloss, nicht weiter am MBSR-Kurs teilzunehmen. Ihre Motivation zur Kursteilnahme sank, da sich die erwartete Verbesserung der Stressbewältigung nicht einstellte und sie ihre Zeit angesichts anstehender Klausuren nicht weiter in den MBSR-Kurs investieren wollte. Vielmehr konfrontierte der MBSR-Kurs sie mit der Schwierigkeit, sich auf Ungewohntes einzulassen. Der Gruppenkontext erschwerte ihr zudem das Erleben von Ruhe und Entspannung. Während andere Jugendliche kein Problem darin sahen, bei den Übungen einzuschlafen und das eher als Zeichen einer herbeigeführten Ruhe und Entspannung deuteten, führte sie ihr Einschlafverhalten auf ihre mangelnde Fähigkeit zur Achtsamkeitspraxis zurück. Zudem war es ihr unangenehm in der Gruppe einzuschlafen und die anderen dadurch wohlmöglich zu stören, was sie auch damit begründete, dass sie nur wenig Vertrauen gegenüber den Reaktionen der anderen hatte. Die Übungen selbst betonten zudem das Erleben ihrer inneren Unruhe. In einer akuten Stresssituation verhalf ihr die Anwendung der Kurs-CD nicht, ihre stressverschärfenden Gedanken zu beruhigen. Stress bewältigte sie dann am besten durch gedankliche Ablenkung beim Sport.

S: „ich hab irgendwie schwierigkeiten mich auf neues einzulassen und vielleicht hat sich mein kopf dann schon son bisschen dagegen gewehrt so ok du musst dich jetzt wieder hinlegen und dich auf dein bein konzentrieren dass macht ja eh kein sinn (.) und dann hat mein kopf irgendwie schon so gesagt (.) das geht nicht und dann (.) konnt ich mich nicht drauf einlassen und ja (-) ich bin dann auch manchmal eingeschlafen (lacht) weil ich das einfach (.) ja nicht richtig KONNTE [...] wir haben uns ja sehr viel auf den bodyscan (.) darauf konzentriert und (-) ja ich fands immer schwierig da RICHTIG zur ruhe zu kommen (.) also ich hab das meistens zu hause gemacht und da wars viel einfacher (-) ja auch (-) allgemein die aufgaben die warn alle so neu und (-) ich fand es auch ein bisschen witzig und dann musst ich lachen und dann (.) ja konnt ich nicht so ganz drauf konzentrieren und ich hab auch (.) irgendwie

kein sinn dahinter gesehen (.) aber ich hab auch keine verBESSERUNG gemerkt und dann fand ichs n bisschen schwierig immer wieder hinzugehen und weiterzumachen.

I: wann hattest du dann entschieden aufzuhörn?

S: das war so allmählich da kamen so verschiedene sachen zusammen (.) ich hatte dann keine zeit mehr dann kam die klauSURN (.) und ja (.) dann hatt ich auch irgendwie keine lust mehr hinzugehen weil ich weiss ich lieg eh nur aufm boden und schlaf fast ein und stör dann noch die anderen und dann (.) ja wenn das für mich also mir nicht mehr weiterhilft dann kann ichs auch lassen.

[...]

es war öfters dass ich halt (.) total gestresst war und dann bin ich in mein zimmer (.) und dann ok was mach ich jetzt? ich muss irgendwas MACHEN und dann ist mir da dieser ordner ins auge gefallen und ich hab die cd eingelegt und mich hingelegt und (.) versucht mich auf meinen körper zu konzentrieren (.) aber mein kopf konnte irgendwie nicht abschalten (.) also ich war die ganze zeit noch (.) geDANKLICH bei der sache und ähm (.) ja das war dann n bisschen schwierig (.) und dann kam ich auch nicht zur ruhe [...] wenn ich beim sport bin dann mach ich das einfach dann hab ich was worauf ich mich konzentrieren kann und wo ich mich voll AUSpowern kann (.) da kann ich halt alles andere vergessen und wenn ich da jetzt so LIEG (.) und mich drauf konzentrieren muss dass ich auf mein ähm FUSS achten soll (.) weil dann denk ich vielleicht an die nächste matheklausur oder so und beim sport bin ich einfach mehr abgelenkt.“ (122)

Dass die Jugendliche nicht vom MBSR-Kurs profitierte, kann auch dadurch erklärt werden, dass bei ihr Unklarheit für das Achtsamkeitskonzept sowie den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Stressreduktion herrschte. Dadurch konnte sie auch keinen Sinn in den Achtsamkeitsübungen sehen.

S: oh je (-) ja (-) ACHTsam (.) sein (lacht) ich weiss nicht genau ich kann das jetzt nicht so definieren (I: mhm) ja einfach acht geben (.) sich auf was konzentrieren und (-) ja.

I: hast du das gefühl dass die übungen das so vermitteln können? also die achtsamkeit?

S: mh (-) ich hatte ja dieses eine mal mit der rosine (.) das war ja auch achtsam ähm aber ich versteh auch nicht wie man dann die achtsamkeit in bezug auf stress nimmt und deswegen (.) ähm (-) keine ahnung.

I: jetzt hast du gesagt so richtig NEUES hast du da nicht gelernt (.) was meinst du damit?

S: ja so allgemein im leben wie ich mit stress umgehen kann (.) das hab ich jetzt noch nicht gelernt (.) so AUF situationen angewandt so z.B. wenn ich jetzt weiß ich schreib ne klauSUR (.) und ich bin TOTAL unter strom und ich weiss nicht ok wie kann ich dann runterkommen? ich kann (.) ja (.) ich kann dasitzen und ähm ruhig durchatmen aber (.) so genau? [...]

I: du hast gesagt du hast da nicht so viel sinn drin gesehen?

S: ja das stimmt ich lag dann da immer auf dem boden und wir haben bodyscan gemacht und das hab ich nicht verstanden was das jetzt (.) mit meinem stress zu tun hat? oder so (.) wie ich da entspannter werden kann (.) und dann haben wir auch so übungen gemacht wie (.) haben (.) rosinen so gegessen (.) schokolade (.) ganz konzentriert und da hab ich auch keinen sinn gesehen wie mich das jetzt allgemein beruhigen könnte? oder ob ich einfach was lernen kann (.) weil klar (.) ich hab die rosine besser schmecken können aber irgendwie hab ich das trotzdem nicht so ganz verstanden [...] deswegen hab ichs auch abgebrochen (.) also (-) auch weil ichs irgendwie nich ganz verstanden hab (.) was das soll und auch (-) dann wie man mit achtsamkeit stress bewältigen kann. (122)

**Tabelle 46: Beschreibung der qualitativen Stichprobe hinsichtlich der Kursmotivation, des persönlichen Achtsamkeitsverständnisses sowie der Kursauswirkungen**

Code	Geschlecht	Kursmotivation und Teilnahmehäufigkeit	Verständnis und Integration von Achtsamkeit im Alltag	Kursauswirkungen und Wirkweisen
101	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stress aufgrund der Schwierigkeit, innere Anliegen und äußere Verpflichtungen miteinander zu vereinen;</li> <li>sonst wenig Schulstress</li> <li>Teilnahme an 7 Kurssitzungen und TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>auf etwas achten, vor allem wichtige Bezugspersonen wahrnehmen und beachten</li> <li>häufiger individuell abgewandelte Gehmeditation und Ruhemomente, sonst keine Übungsmotivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prioritätensetzung in der Zeitgestaltung, verbrachte mehr Zeit mit wichtigen Bezugspersonen wie Freunden und Familienmitgliedern und weniger mit als sinnentleert empfundenen Tätigkeiten</li> <li>Kurs verdeutlichte die positiven Auswirkungen von bewussten Erholungs- und Entspannungspausen und ermöglichte auch bei aufeinanderfolgenden Terminen das Erleben von Präsenz</li> <li>Wirkmechanismus Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse: vermehrtes Nachdenken über sich selbst und andere Menschen</li> <li>Schwierigkeit: Einlassen auf den Kurs durch andere Kursteilnehmerinnen erschwert</li> </ul>
104	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stresssymptome (schlechte Stimmung, Kopfschmerzen, Einschlaf- und Durchschlafprobleme, Krankheitsanfälligkeit)</li> <li>Stress eher aufgrund von Vielzahl an außerschulischen Aktivitäten, weniger wegen schulischen Anforderungen</li> <li>Teilnahme an 7 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bewusstere Wahrnehmung des Erlebens und Verhaltens statt wie eine „Maschine“ abzulaufen</li> <li>Gegenwartsorientierung ermöglicht Freude an „kleinen Momenten“</li> <li>Wegzeiten für Atemübung genutzt, vor dem Einschlafen in den Körper hineingespürt, sonst keine längeren Achtsamkeitsübungen im Alltag integriert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wahrnehmen körperlicher Grenzen, bewusstes Einlegen von Erholungs- und Entspannungspausen</li> <li>Verbessertes Ein- und Durchschlafen durch bewusstes Unterbrechen von negativen Gedankenkreisen</li> <li>Positivere und gelassener Haltung der Schule gegenüber durch Besinnung auf intrinsische Lernmotivation und Relativierung des Leistungsanspruchs</li> <li>Nach ihrem Auslandsaufenthalt verhalf ihr die Vermittlung einer nicht-wertenden Haltung zu mehr Aufgeschlossenheit den Mitschülerinnen gegenüber, die sie in dem Kurs zudem aus einer anderen Perspektive kennenlernte.</li> <li>Schwierigkeit: Wahrnehmung innerer Unruhe beim Body-Scan</li> </ul>

110	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entscheidung zur Kursteilnahme durch Freunde beeinflusst</li> <li>• mit antizipierten Stress der Oberstufe präventiv umgehen</li> <li>• Umgang mit Prüfungsaufgeregtheit</li>   <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen und TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusste Wahrnehmung von Gedanken, Körperempfindungen und äußeren Umgebungsreizen und wiederum die Auswirkungen dieser äußeren Einflüsse auf das eigene Erleben</li>   <li>• manchmal kurzes Innehalten und tiefes Ein- und Ausatmen bei aufkommendem Stress, vor dem Einschlafen in den Körper hineinspüren, sonst keine Übungsmotivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenig Veränderungen im Umgang mit Stress</li>   <li>• Bei belastenden Gedanken an schulische Anforderungen versuchte sie sich durch den Atem wieder zu beruhigen und die Gedanken ziehen zu lassen, was sie allerdings als schwierig empfand.</li>   <li>• Reflexion über Akzeptanz und Relativierung des Leistungsanspruches sowie Erfahrungsaustausch hilfreich, allerdings keine Veränderung ihres hohen Selbstanspruches</li>   <li>• theoretische Einsicht aber wenig persönliche Passung</li>   <li>• andere Kurserwartungen (mehr verbaler Austausch, konkrete Anleitungen zur Stressreduktion, besseren Zeiteinteilung und dadurch mehr Freizeit)</li> </ul>
113	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress insbesondere durch mangelnde Zeit, schulischen Anforderungen nachzukommen</li>   <li>• Teilnahme an 4 Kurssitzungen und TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung des eigenen Befindens und der Umgebung statt ständig an schulische Anforderungen zu denken</li>   <li>• Selten Body-Scan bei Einschlafproblemen, sonst keine Integration von Achtsamkeitsübungen im Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlaubnis, sich hinzulegen und einzuschlafen, ermöglichte Erfahrung von Ruhe und Entspannung, allerdings auch Strenge bei der Kursleiterin wahrgenommen, wenn man eingeschlafen ist</li>   <li>• Keine Kursauswirkungen, da die Besinnung auf Achtsamkeit nur in ruhigen Momenten möglich sei und in der alltäglichen Geschäftigkeit in Vergessenheit geriet</li>   <li>• Integration von Achtsamkeitsübungen bedarf zusätzlicher Zeit, die aber im schulischen Alltag nicht verfügbar sei</li> </ul>
116	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstüberforderung durch zu hohen Anspruch an sich und die eigenen Leistungen</li> <li>• dadurch bedingte Migräne und Krankheitsanfälligkeit</li>   <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Bedürfnisse und körperliches Befinden bewusst wahrnehmen und auch in schwierigen Situationen nicht verdrängen sondern darauf eingehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Verhaltens (z.B. hastig essen, gedankliches Abschweifen) ermöglicht selbstregulierende Gegenmaßnahmen</li>   <li>• Eingehen auf körperliche Signale (z.B. Rückenschmerzen, Müdigkeit) vermindert Überanstrengung beim Lernen; aufkommende Migräne verbessert sich durch den Body-Scan</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Body-Scan mithilfe der CD bei körperlichen Verspannungen, manchmal auch mehrmals täglich, sonst eher am Wochenende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr Zufriedenheit durch Relativierung des Leistungsanspruchs, weniger kritische Selbstwahrnehmung und Akzeptanz negativer Gedanken</li> <li>• Wichtigkeit der Selbstfürsorge als Voraussetzung für selbstwirksames und prosoziales Verhalten</li> <li>• Schwierigkeit: Notwendigkeit der kognitiven Selbstregulation bei der Sitzmeditation als sehr anspruchsvoll wahrgenommen, um immer wieder „Leere im Kopf“ schaffen zu können</li> </ul>
120	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit</li> <li>• Teilnahme an 5 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeit der Umgebung und den Mitmenschen gegenüber</li> <li>• sensibilisierte Wahrnehmung</li> <li>• Fähigkeit, sich einer Sache zu widmen und diese Konzentration aufrechtzuerhalten</li> <li>• Keine Übungsmotivation aufgrund ausgebliebener positiver Effekte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Nullbockstimmung“ zur Kursteilnahme aufgrund mangelnder persönlicher Passung mit Kursaktivitäten und Kursleiterin</li> <li>• Zweifel, inwiefern die Übungen zu einer verbesserten Konzentrationsfähigkeit beitragen können</li> <li>• Mehr verbaler Austausch und interaktivere Übungen (z.B. in der Natur) wären hilfreicher</li> <li>• Wenig Motivation, über ihren Modus des Erlebens und Verhaltens zu reflektieren</li> </ul>
122	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Antistressbewältigung“ und Umgang mit Prüfungsaufgeregtheit</li> <li>• Kursabbruch nach 4 Kurssitzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unklarheit über Konzept von Achtsamkeit und inwiefern die Achtsamkeitsübungen zu einer Stressreduktion verhelfen können</li> <li>• Keine Integration von Achtsamkeitsübungen im Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einlassen auf den Kurs und Konzentration auf sich durch den Gruppenkontext erschwert (soziale Ablenkung, Unwohlsein bei den Übungen einzuschlafen)</li> <li>• Nicht gelungen, sich in einer akuten Stresssituation durch das Anhören des Body-Scans zu beruhigen und ruminierende Gedanken ziehen zu lassen</li> <li>• Fehlende persönliche Passung (eher Sport als Stressbewältigung)</li> </ul>
140	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressbewältigung erlernen</li> <li>• Stress durch Vielzahl an Aktivitäten (insbesondere zu T1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusste Wahrnehmung des eigenen Erlebens und Verhaltens, was sich durch eine erhöhte Körperwahrnehmung und Offenheit für das soziale Umfeld auszeichnet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstwerdung über eigene Stressursachen und Stressreaktionen und wie sie sich durch die Aufmerksamkeitslenkung auf Körper und Atem selbst beruhigen kann</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenere Wahrnehmung durch reduzierte Ziel- und Ergebnisorientierung</li> <li>• informelle Achtsamkeit im Alltag (z.B. während Wegzeiten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alltägliche Leerlaufmomente nicht mit nebensächlichen Aktivitäten gefüllt, sondern zum entspannten Innehalten aber auch bewussten Nachdenken nutzen</li> <li>• Schwierigkeit: Besinnung auf Achtsamkeitsübungen nur bei Stress (Vergleich mit Medikamenteneinnahme)</li> </ul>
142	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse an der Muße-Thematik und allgemeine Offenheit für neue Erfahrungen</li> <li>• wenig Stresserleben</li> <li>• Teilnahme an 8 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modus der Entspannung und Entfunktionalisierung</li> <li>• freier Gedankenfluss und innere Ruhe ermöglichen kreative Prozesse</li> <li>• Body-Scan einmal die Woche (z.B. vorm Einschlafen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr Lust und Freude an Aktivitäten, die durch entspannte Gegenwartsorientierung mehr genossen werden konnten</li> <li>• Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse: Positive Haltung zu sich selbst und „sich Fehler gönnen; Relativierung des Leistungsdrucks</li> <li>• Schwierigkeit: fehlender Austausch beim Tag der Achtsamkeit</li> </ul>
143	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stresserleben durch Vielzahl an wahrgenommenen äußeren Anforderungen</li> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzentration auf eine Sache (insbesondere bei Gedankenflut)</li> <li>• Body-Scan vorm Einschlafen, in einer stressigen Phase zweimal die Woche, allerdings ließ die Übungshäufigkeit aufgrund von Zeitmangel nach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehr innere Ruhe und Zufriedenheit durch den Body-Scan und die Wahrnehmung des Atems (weniger „aufbrausend“, ruhigere Atmung, Mimik und Gestik und gedankliche Freiheit)</li> <li>• weniger Impulsivität in sozialen Situationen (z.B. in mündlichen Unterrichtsbeiträgen, Ruhe bewahren und vermehrtes Nachdenken über eigene Kommunikation und Kompromissbereitschaft im familiären Kontext)</li> <li>• Bewusstes Abgrenzen von Ablenkungsquellen, dadurch mehr Präsenz im Unterricht</li> <li>• Schwierigkeit: Erlernen von Achtsamkeit braucht Zeit und sollte nicht so vermittelt werden, dass sie als weitere äußere Anforderung zu einer verbesserten Selbstregulation aufgefasst wird</li> </ul>
144	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „lernen wie man richtig lernt“ aufgrund von Konzentrationsschwierigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich einer Sache entspannt und gleichzeitig konzentriert widmen, bei dieser Sache zu bleiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserte Fokussierungsfähigkeit und emotionale Beruhigung durch Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem (z.B. Innehalten und Durchatmen bei gedanklicher Unaufmerksamkeit und Abgelenktheit beim Erledigen der Hausaufgaben; Gedanken vorm Einschlafen eindämmen);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme an 8 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeitslenkung auf Atem und Körper bei ruminierenden Gedanken oder emotionaler Aufregung oder vor der Ruhe- und Schlafenszeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruhe und Entspannung durch Body-Scan</li> <li>• Bewusstes Abgrenzen von ablenkenden Umweltreizen, dadurch Aufrechterhaltung der Fokussierungsfähigkeit</li> <li>• Schwierigkeit: Konzentration auf sich in einer Gruppe durch die Anwesenheit von Freunden schwierig</li> </ul>
201	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannung und weniger Stress in der Schule</li> <li>• weniger Gedanken an schulische Anforderungen</li> <li>• weitere Bewältigung einer psychischen Erkrankung</li> <li>• „das es mir besser geht“</li> <li>• Motivation: 10 von 10</li> <li>• Erwartung: 9.28 von 10</li> <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erhöhte Aufmerksamkeit und Zuwendung der Umgebung gegenüber</li> <li>• zwischendurch oder zur Selbstregulation drei- bis viermal die Woche kurze Momente, um in den Körper zu spüren, nie längere Übungen aufgrund des Zeitmangels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrung von Ruhe und Entspannung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass er durch den Body-Scan belastende Gedanken an die Schule „abschalten“ konnte</li> <li>• Kam neu in die Stufe und erlebte im Kurs eine angenehme Gruppenatmosphäre, die ihm die Kontaktaufnahme zu anderen Mitschüler/innen erleichterte</li> <li>• Erkenntnis, dass jederzeit kurze Entspannungsmomente möglich sind (z.B. Atempausen während einer Klausur, Body-Scan bei aufkommender Nervosität vor Treffen mit der Freundin)</li> <li>• Schwierigkeit: Erfahrungsaustausch insbesondere in Bezug auf Bewältigung der psychische Erkrankung</li> </ul>
203 (K2)	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notenbeeinträchtigung aufgrund von Prüfungsaufgeregtheit</li> <li>• körperliche Beschwerden (Bauchschmerzen, Rückenschmerzen, Migräne)</li> <li>• „nicht mehr so gestresst sein und bessere Ergebnisse in der Schule ohne Prüfungsangst“</li> <li>• Motivation = 7.53 von 10</li> <li>• Erwartung = 7.94 von 10</li> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achtsamkeit gehe mit Akzeptanz von schwierigen Situationen sowie einer nicht-wertenden, positiveren Einstellung einher statt gewohnheitsmäßig in negative Bewertungsautomatismen zu verfallen</li> <li>• ein- bis zweimal in der Woche Body-Scan mit der CD geübt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung gesundheitlicher Beschwerden</li> <li>• Bewahrte ihre Fokussierungsfähigkeit und erzielte dadurch bessere Prüfungsergebnisse, indem sie am Anfang einer Klausur tief ein- und ausatmete, sich weniger unter Druck setzte, sich auf ihre Fähigkeiten besann</li> <li>• Gelasseneres Verhalten von Freunden beobachtet</li> <li>• Schwierigkeit: Finden einer bequemen Sitzposition und Gehmeditation</li> </ul>

205	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr Distanz und Gelassenheit bei Stress</li> <li>• „mit Stresssituationen besser umgehen können“</li> <li>• Motivation = 7.63 von 10</li> <li>• Erwartung = 7.63 von 10</li> <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich selbst, andere, was um sich herum passiert sowie die „kleinen Dinge“ wahrnehmen</li> <li>• erhöhtes Bewusstheit und intensivere Wahrnehmung</li> <li>• „bewusstes Handeln in einer realen Welt und nicht in seiner Seifenblase“</li> <li>• Übungen auf der CD aufgrund der Länge nicht angewendet, sondern sich zwei bis dreimal die Woche kurze Übungen auf youtube gesucht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weniger Stresserleben und mehr Gelassenheit durch Gönnen von kleinen „Zwischendurchpausen“ zur Wahrnehmung von gegenwärtigen Gedanken, Gefühlen und Körperempfindungen</li> <li>• Wertschätzung für sich und den eigenen Körper durch Körperwahrnehmungsübungen und die Kursleiterin vermittelt</li> <li>• Intensiveres Erleben bzw. bewussteres Auskosten von Alltagsaktivitäten (z.B. Zeit mit Freunden und Familie verbringen) durch mehr Präsenz in der gegenwärtigen Situation</li> <li>• Schwierigkeit: Gedanken ziehen lassen sowie „erzwungener“ Erfahrungsaustausch beim Kursabend zu negativen Erlebnissen</li> </ul>
206	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kumuliertes Stresserleben aufgrund von Vielzahl an äußeren Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Freizeit, Krankheit des Freundes)</li> <li>• Schlechter Schlaf und Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung</li> <li>• Motivation = 7.73</li> <li>• Erwartung = 7.11</li> <li>• Anrechnung von AG-Stunden</li> <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achtsamkeit gehe mit einer erhöhten Wahrnehmung des eigenen Befindens, einem freundlichen Umgang mit dem Körper sowie weniger Bewertung einher</li> <li>• Tägliches in sich „reinhören“; Kürzere Body-Scans jeden 2./3. Tag; Lange Body-Scans nur vor Arbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurs verstärkt Wahrnehmung und Wissen um eigenes Befinden und verhilft durch die geübte Verbalisierung der eigenen Erfahrungen zu einer differenzierteren Wahrnehmung und Beschreibung von Stressursachen und -reaktionen.</li> <li>• Alleinzeit nutzen, um kurz in sich „reinzuhören“ statt sich zu „langweilen“ und „rumzuhängen“, mehr auf die eigenen Bedürfnisse hören statt nur äußeren Erwartungen gerecht werden zu wollen, entschärft Stresserleben</li> <li>• Aufmerksamkeitslenkung auf Atem und Körper zur kognitiven und emotionalen Selbstregulation (beim Lernen, vor Klausuren)</li> <li>• Beschäftigte sich im Rahmen einer Schularbeit theoretisch mit dem Thema Stress und MBSR</li> <li>• Schwierigkeiten: ruminierende Gedanken vor dem Einschlafen, Aufbrechen von Verhaltensmustern (Lernen bis kurz vor der Arbeit)</li> </ul>
207	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anrechnung von AG-Stunden, sonst keine konkreten Anliegen</li> <li>• „Entspannung“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhte Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Moment: „im Hier und Jetzt leben“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurs hat neben anderen Aktivitäten viel zeitlichen Aufwand gekostet, dadurch mehr Stress verursacht und zu keinen konkreten positiven Auswirkungen geführt.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation = 6.91 Erwartung = 7.73</li> <li>• Teilnahme an 7 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Übungsmotivation aufgrund zu langer Übungen auf der CD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abnehmende Aufmerksamkeitsspanne beim Tag der Achtsamkeit</li> <li>• Kurze Alltagsübungen am hilfreichsten (z.B. Atempausen bei schwierigen Klausuraufgaben)</li> <li>• Hilfreiche Reflexionen: Akzeptanz statt Verzweiflung bei schwierigen Situationen, um dann weiteres Vorgehen zu überlegen; weniger Gedanken an nicht veränderliche Situationen verwenden</li> </ul>
212	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress aufgrund von belastenden Gedanken an Stresssituationen einhergehend mit Panikgefühlen und Versagensängsten</li> <li>• „stressfreies Lernen bzw. mit stressigen Situationen besser umgehen können“</li> <li>• Motivation = 7.22</li> <li>• Erwartung = 7.84</li> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsorientierung: „des einfach geNIEßen was man grade HAT und des einfach WERTschätzen; Wahrnehmung positiver Aspekte und sich nicht „ins Negative reinsteigern“</li> <li>• Selten Body-Scan vorm Einschlafen, ansonsten keine Übungsmotivation aufgrund von Zeitmangel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch und Vermittlung durch die Kursleiterin hilfreich</li> <li>• Verstärkung des positiven Denkens und Akzeptanz statt Selbstvorwürfe bei schwierigen Situationen, um dann von Neuen anzufangen</li> <li>• Mehr mündliche Beteiligung im Unterricht durch gestärktes Selbstvertrauen und mehr Mut zu Fehlern</li> <li>• Schwierigkeit: zusätzlicher Zeitaufwand durch den Kurs</li> </ul>
213	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anrechnung von AG-Stunden, sonst keine konkreten Anliegen</li> <li>• Kein Stresserleben</li> <li>• „Techniken zur Konzentration und Fokussierung“</li> <li>• Motivation = 5.05</li> <li>• Erwartung = 7.94</li> <li>• Teilnahme an 8 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgebung wahrnehmen, sich unvoreingenommen einlassen und darüber nachdenken:</li> <li>• „nicht so blind durch den alltag laufen, sondern auch mal ein paar sekunden innehalten und so schauen was eigentlich um um einen drum rum passiert ja und auf seine umwelt halt achten“</li> <li>• Keine Übungsmotivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstwerdung über automatisierte Verhaltensgewohnheiten (z.B. mit Kopfhörern unterwegs sein, bewussteres Essen)</li> <li>• Kurs vorwiegend als ungewohnte nicht alltägliche Erfahrung beschrieben, kurze Body-Scan-Momente als am alltagstauglichsten wahrgenommen, dennoch nicht im Alltag angewendet</li> <li>• Abnehmende Aufmerksamkeitsspanne beim Tag der Achtsamkeit</li> </ul>

224	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>verbesserte Entspannungsfähigkeit in Stresssituationen</li> <li>Motivation = 5.46</li> <li>Erwartung = 6.70</li> <li>Anrechnung von AG-Stunden</li> <li>Teilnahme an 6 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„andere Wahrnehmung“, Einzigartigkeit von vorbeiziehenden Momenten und Wertschätzung dem Körper gegenüber insbesondere in schwierigen Situationen hilfreich</li> <li>keine Integration von Achtsamkeitsübungen in den Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bewusstere Wahrnehmung im Alltag</li> <li>Beruhigung durch Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem in emotional aufwühlenden Situationen und Akzeptanz schwieriger Situationen, dadurch weniger impulsives Verhalten; davor schnelle Gereiztheit bei vielen äußeren Anforderungen und familiären Konflikten</li> <li>Angeregte Reflexionen: Ruhe bewahren manchmal schwierig, auch da emotionale Reaktivität insbesondere im Jugendalter normal sei; Achtsamkeitskurs für Jungen schwieriger anzunehmen als für Mädchen, da „Coolness“ der Jungen sonst gefährdet sei; Wichtigkeit, sich unvoreingenommen auf den Kurs einzulassen</li> <li>Schwierigkeit: Finden einer bequemen Sitzposition aufgrund von Rückenproblemen</li> </ul>
225	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anrechnung von AG-Stunden</li> <li>Mit antizipierten Stress der Oberstufe präventiv umgehen lernen</li> <li>Motivation = 5.88</li> <li>Erwartung = 8.56</li> <li>Teilnahme an 4 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache lenken (z.B. auf die äußere Umwelt, auf das Essen, auf den Körper während des Body-Scans) „frei von diesen ganzen anderen Nebengedanken“</li> <li>keine Integration von Achtsamkeitsübungen in den Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>keine konkreten Kursveränderungen, aber Reflexionen über Wahrnehmungsprozesse im Sinne eines „anderen Denkens“: Aufbrechen von gewohnten Wahrnehmungs- und automatischen Diskriminationsprozessen (z.B. Assoziationen und damit einhergehende Denkmuster zurückhalten, Wahrnehmung nicht gleich mit festen Begriffen verbinden)</li> <li>Schwierigkeit: Gedanken ziehen lassen</li> </ul>
228	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>Umgang mit Stress erlernen</li> <li>Stresserkrankung der Schwester</li> <li>Stress zeigt sich in Form von körperlichen Verspannungen und Schmerzen (z.B. im Kiefer), nimmt Stress sonst nicht wahr</li> <li>Motivation = 7.84</li> <li>Erwartung = 7.63</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeit und Selbstfürsorge, nicht-wertende Haltung</li> <li>keine Integration von Achtsamkeitsübungen in den Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verbesserte Körperwahrnehmung und Akzeptanz von Schmerzen reduziert Schmerzen während des Body-Scans</li> <li>Bewusstwerdung über häufige Abwertung der eigenen Person in schwierigen Situationen ermöglicht ein Gegensteuern durch realistischere Einschätzungen und mehr Selbstakzeptanz</li> <li>erhöhte Motivation, sich in der Schule zu beteiligen, positive Rückmeldungen von Lehrer/innen hinsichtlich ihrer aktiveren Unterrichtsbeteiligung erhalten</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwierigkeit: zusätzlicher Zeitaufwand durch den Kurs</li> </ul>
229	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anrechnung von AG-Stunden</li> <li>• hilfreiche Praktiken zum besseren/schnelleren Einschlafen &amp; Konzentrationsverbesserung Motivation = 4.02 Erwartung = 0.52</li> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen mit TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeit und Offenheit der Umgebung gegenüber</li> <li>• Keine Anwendung der Achtsamkeitsübungen im Alltag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wenig Auswirkungen</li> <li>• Kurstermin als zeitliche Zusatzbelastung empfunden, davor und danach Anspannung angesichts eines hohen Aktivitätsniveaus, währenddessen aber Entspannung und Beruhigung durch Einlassen und Nichtwerten erlebt</li> <li>• Abnehmende Aufmerksamkeitsspanne beim TdA</li> </ul>
233	W	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anrechnung von AG-Stunden</li> <li>• Umgang mit Klausurstress</li> <li>• sonst keine konkreten Anliegen und kein Stresserleben</li> <li>• Motivation = 5.26</li> <li>• Erwartungen = 8.76</li> <li>• Teilnahme an 6 Kurssitzungen ohne TdA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis von Achtsamkeit als Wertschätzung für den Körper</li> <li>• Keine Übungsmotivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch hilfreich, wodurch Mitschüler/innen von einer anderen Perspektive kennengelernt werden konnten</li> <li>• Kurs verursachte durch den zeitlichen Aufwand und die zusätzlichen Wegzeiten mehr Stress und führte zu keinen konkreten positiven Auswirkungen</li> <li>• Schwierigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sich auf ungewöhnliche Übungen einzulassen</li> <li>○ Zweifel an Wirksamkeit der Übungen insbesondere für die jugendliche Altersgruppe</li> <li>○ Konzentrationsschwierigkeiten bei langen Übungen</li> </ul> </li> </ul>

W=weiblich; M=männlich; TdA = Tag der Achtsamkeit; erste Projektschule (101-116 Interventionsgruppe, 122-144 Wartegruppe); zweite Projektschule (201-213 Interventionsgruppe, 224-233 Wartegruppe)

## **6.5 Bestimmungstücke von Muße aus der Sicht von Jugendlichen**

Ein Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit zielte auf die Untersuchung der Frage, inwiefern sich der MBSR-Kurs auf das Erleben von Muße auswirkte. Doch bevor konkrete Interviewaussagen präsentiert werden, die eindrückliche Reflexionen und Erfahrungen der Jugendlichen zur Beleuchtung des Zusammenhanges zwischen Achtsamkeit und Muße veranschaulichen, war es notwendig, die Jugendlichen zu fragen, was sie persönlich unter Muße verstehen, was den Zustand von Muße kennzeichnet sowie welche inneren und äußeren Bedingungen dazu führen können, dass das Erleben von Muße ermöglicht oder verhindert wird. Die Jugendlichen beschrieben Muße als einen positiven Zustand. Als Voraussetzung für das Erleben von Muße wurde die Entlastung von inneren und äußeren Zwängen genannt, die es Jugendlichen dann ermöglichen kann, sich selbstbestimmten, selbstzweckhaften und somit sinnstiftenden Tätigkeiten zuzuwenden. Aus den Interviews wurde zudem deutlich, dass Muße durch den Aufenthalt in bestimmten Räumen bzw. durch bestimmte Raumcharakteristika begünstigt werden kann. Im Folgenden werden diese wesentlichen Bestimmungstücke, welche nicht unabhängig voneinander gedacht werden können, näher erläutert. Die generierten Interviewergebnisse wurden teilweise bereits in Verbindung mit bisherigen geisteswissenschaftlichen Diskursen sowie anknüpfungsfähigen Forschungsarbeiten diskutiert. So kann konstatiert werden, dass die Bestimmungstücke von Muße aus der Sicht der Jugendlichen mit Hegers (2015) Konzeption von Muße übereinstimmen (Kap. 2.2.4).

### **6.5.1 Entlastung von inneren und äußeren Zwängen**

Als Voraussetzungen für das Erleben von Muße wurde die Entlastung von inneren und äußeren Zwängen genannt, die sich sonst sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen häufig in Form von Zeit-, Erwartungs- und Handlungsdruck äußern. Bei Jugendlichen zählt die Auseinandersetzung mit den schulischen Leistungsanforderungen zu den primären Stressquellen (Kap. 2.3.2). In der vorliegenden Interviewstichprobe ist sowohl bei einigen Jugendlichen mit niedrigen schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen als auch bei solchen, die sehr hohe Leistungsansprüche an sich selbst stellen, eine psychische Beanspruchung aufgrund des Leistungsdrucks erkennbar (Tabelle 46). Die „Fixierung auf ein möglichst gutes Abi“ (225) soll ihnen zu mehr Wahlfreiheiten im weiteren Werdegang und somit zu einer erhöhten Selbstbestimmung verhelfen.

„ICH und jetzt äh viele leute die ich kenn (.) sind halt darauf fixiert jetzt erst mal (.) äh (.) ein möglichst gutes abi zu schreiben und dann ähm (.) danach halt ähm (.) den studiengang (.) den studiengang zu finden den man wirklich studieren will und dann halt gucken (.) was man dann später aus seinem leben MACHT.“ (225)

Vor dem Hintergrund des bevorstehenden Abiturs ist das Lernverhalten von Oberstufenschüler/innen in hohem Maße durch eine extrinsisch motivierte Ziel- und Ergebnisorientierung charakterisiert. Aussagen wie „manches find ich total bescheuert was, wir hier lernen MÜSSEN“ (104) oder „meistens is es ja so (.) man lernt (.) wenn man`s machen MUSS“ (110) problematisieren, dass das Lernen angesichts vorgegebener Lehrinhalte und sozialer Erwartungen äußeren Zwängen unterliegt. Im Kontrast dazu beruht ein intrinsisch motiviertes Lernverhalten auf Neugier und Wissbegierde. Muße im schulischen Kontext zeichnet sich aber gerade durch eine innere Lernmotivation aus, welche aus der Sicht von zwei Jugendlichen mit dem Erleben von Freude, Sinnhaftigkeit und Kompetenz einhergeht.

„wenn man dann vielleicht einfach mal was lernt und (.) es interessIERT einen WIRKLICH (.) und man FREUT sich vielleicht auch so bisschen dass man des jetzt lernt weil (.) WEIL es eben was is was man (.) GUT findet (.) dann denk ich hat das ja auch was mit muße zu tun so (.) (I: mhm) vielleicht jetzt hat man des (.) ich hab des jetzt auch nich SO oft aber wenn man des (.) oder wenn ich des dann hab dann (.) freu ich mich auch immer darüber dass ich jetzt mal was (.) so SINNVolles lerne was mich auch interessiert.“ (110)

„wenn man (.) zum beispiel längere zeit krank war (.) und dann äh macht es einen fertig die vier wände erdrücken einen irgendwann und dann freut man sich auch mal wenn man einfach mal wieder in die schule kann (.) hört sich makaber an (.) aber halt so einen tag wens dann auch noch fächer sind wo man (.) eigentlich gut is und die man gar nicht so schlecht find wie bio zum beispiel da bin ich gut drin (.) und dann äh (.) ja (.) kann des AUCH MAL spaß machen aber (.) eher selten.“ (224)

Ausgehend von der Annahme, dass Zeit ein „Kanal zur Muße“ (142) darstellt, wundert es nicht, dass aus Schülerperspektive die Freiräume der Muße häufig in der Ferienzeit verortet werden. Der einnehmende Charakter der Schulzeit zeigt sich darin, „dass man einfach JEDEN Tag eigentlich die ganze Zeit in der Schule ist bis abends (.) HAT man fast nur Schule (.) und so zwischenmenschliches ist halt auch HIER in der schule“ (203). Selbst am Ende eines Schultages besteht angesichts der fortwährend zu bewältigenden Aufgaben die Notwendigkeit, sich im Schlaf zu regenerieren. Zwar wird die „Ruhe und Entspannung vorm Schlafen“ von einer Jugendlichen mit Muße assoziiert, aber selbst dieser vermeintliche Moment der Muße im Bett und das scheinbare Nichtstun in der Form von Schlafen muss funktionalisiert werden.

I: „fällt dir denn eine situation ein wo du sagen würdest da hatte ich mUße?“

S: ruhe und entspannung vorm schlafen gehen (lacht) also des is eigentlich der einzigste moment wo ich dann wirklich versuche runter zu kommen und einfach damit ich einfach so schnell wie möglich einschlaf und is für mich die entspannteste zeit die ich dann hab deswegen bin ich fröh wenn ich ma schlafe (lacht) wenn ich zu wenig hab immer am wochenende ja (I: mhm) des tut mir am meisten gut da erhöl ich mich richtig regenerier mich so von der woche so (I: beim schlafen?) ja is bei mir so der entspannungsmoment.“ (143)

Die antagonistischen Bestrebungen zwischen dem Wunsch nach selbstbestimmter Zeitgestaltung auf der einen Seite und dem Lernen für die Schule auf der anderen Seite scheint sich nur in den Ferien aufzulösen, in denen Jugendliche von der alltäglichen Anwesenheitspflicht in der Schule befreit sind. Eine Jugendliche stellte für sich fest: „Ich find halt (.) dass ich während der Schulzeit halt gar keine Muße hab“ (113). Muße definiert sie als eine „Entlastung“ von Gedanken an das Bevorstehende, die erst einen Modus von Genuss und Gegenwartsorientierung ermöglicht:

„wenn ich halt an (.) nichts denken muss (.) sondern einfach wirklich (.) nur des grade geNIEßen kann was ich halt grad mach (.) nich an des was noch so beVORsteht (I: mhm) also (-) so einfach (.) jetzt nich FREIheit is des falsche wort aber halt so so (.) diese (.) entLASTung sozusagen.“ (113)

Ferner erachtet sie die Sommerferien als die eigentliche Mußezeit, da diese sechs Wochen aufgrund der mangelnden Kenntnis über die Anforderungen des nächsten Schuljahres vom Praxisdruck befreit sind. Die Weihnachtsferien seien im Kontrast dazu dadurch belastet, „dass man ja schon WEIß (.) was für Arbeiten daNACH kommen und man hat schon den Stoff (.) um sich da vorzubereiten.“ Sie schilderte auch, wie die Zeitwahrnehmung in den Hintergrund rückt, wenn das Erleben und Verhalten nicht mehr nach der Uhrzeit ausgerichtet werden muss:

„es müssten auf jeden fall ferien sein (lachen beide) aber ähm (-) jA wenn man halt einfach (-) ähm (.) spontan mit ner freundin zum beispiel was grad machen will (.) in die stadt oder ins kino (.) und dann einfach (.) den moment halt mit der freundin dann einfach geNIEßen kann und halt nich (.) äh (.) gleich denken wann der nächste BUS nach (.) äh wieder nach Hause fährt (I: mhm) sondern dass man einfach (.) die ZEIT dazu hat äh (.) und es eigentlich eGAL ist wann man halt nach Hause kommt weil man einfach die Zeit der WELT hat sozusagen.“ (113)

### 6.5.2 Möglichkeitsraum zu mehr Selbstbestimmung und Sinnstiftung

Aus den Interviews ging häufig hervor, dass die äußeren Bedingungen das Erleben und Verhalten der Jugendlichen beeinflussen und erst die Abwesenheit von äußeren Belastungsfaktoren Kapazitäten freilegen, um sich persönlichen Interessen und „schönen Beschäftigungen“ (140) zu widmen. So mangle es im dichten Schulalltag nicht nur an selbstbestimmter Zeitgestaltung sondern auch an „gedanklicher Freiheit“ (142), die für das Erleben von Muße aber wesentlich ist:

„während der schule hab ich oft nich so viel (.) MUße zum malen (.) einfach weil der tag grad mit anderen sachen dann noch (.) voll is oder (.) eben dann fehlt dann der raum dafür und ähm (.) auch die geDANKliche freiheit es braucht ja nich nur zeit (.) und ähm (.) aber in den ferien zum beispiel (.) da ähm (.) da mal ich viel und des macht auch (.) also dann machts richtig spaß (.) ja (.) wie gesagt weil da eben zeit und raum dafür ist und (.) ähm (.) ich den tag halt selbst gestalten kann.“ (142)

Wenn die inneren und äußeren Bedingungen für das Erleben von Muße günstig sind, kann Muße als ein *Möglichkeitsraum* betrachtet werden, der abhängig von den individuellen Interessen inhaltlich sehr unterschiedlich gefüllt werden kann. Die folgende Interviewpassage veranschaulicht das schöpferische Potential, welches in Muße enthalten sein kann:

„die muße (.) also des verbind ich vor allen dingen mit kreativität (.) und ähm (.) zeitlosigkeit (-) ähm (.) und auch mit raum also (.) da is halt RAUM für etwas es ist eben also quasi ich mach NICHTS (.) und daraus heraus kann ich ALLES machen eigentlich (.) und (.) ähm (-) ja (.) wirklich (.) also wie gesagt (.) auch mit der KUNST (.) also vor allen dingen mit der kunst verbind ich des (.) weil (-) die muße (.) bringt mir (.) also in (.) IN DER muße kann ich eben (.) kreieren (.) da kann ich ähm (.) ALLES machen eigentlich (.) ja.“ (142)

Auch wenn Muße inhaltlich unbestimmt ist und sich nicht auf bestimmte Tätigkeiten einschränken lässt, handelt es sich bei all diesen Tätigkeiten um selbstbestimmtes Verhalten. „Wenn`s was is (.) was man nicht komPLETT FREIwillig macht (.) dann würd ich sagen (.) ist es eigentlich eher keine Muße“ (140). Diese Aussage einer Jugendlichen verweist darauf, dass Muße einem intrinsisch motivierten Verhalten entspricht und daher keinerlei äußerer Anreize bedarf. Der Zweck liegt im Verhalten selbst, welches kein Ziel verfolgen und auch keinen funktionalen Nutzen hervorbringen muss. Mußevolle Tätigkeiten werden aufgrund ihres Selbstzweckcharakters aus sich heraus als befriedigend, erfüllend und beglückend erlebt.

„dass man was MACHT (.) was wirklich für einen (-) also was wirklich für einen (-) also was wirklich irgendwie ausm herzen kommt was man machen MÖCHTE (.) nich weil mans MUSS (.) und (.) manchen (.) für manche menschen is es ja total wichtig (.) anderen zu HELfen oder für andere is die faMILIE wichtich dass man (.) ja die finden ihr glück in der familie (.) und (.) auf jeden fall nich dass man (.) MEINT man könnte des glück finden wenn man (.) immer mehr geld anschöffelt oder (.) solche sachen halt [...] glück is son (.) moMENT (.) und man KAnn nich des glück finden indem man (-) ja (.) immer mehr halt (-) immer mehr LEistung erbringen will oder sowas (.) und dann sagt (.) ja (.) ich müsste eigentlich glücklich sein ich hab alles erreicht was ich wollte aber man isses dann vielleicht trotzdem nich.“ (104)

Im vorherigen Zitat wird Muße mit Glück durch positive Beziehungen und prosoziales Verhalten verbunden. Dadurch wird deutlich, dass Muße sich nicht auf das Ausüben von selbstbezogenen Interessen reduzieren lässt, sondern auch maßgeblich vom persönlichen Bedürfnis- und Wertesystem geprägt ist. Weiterhin fällt auf, dass Muße nicht mit negativen Konnotationen wie lähmender Untätigkeit, Faulheit, Trägheit oder Langeweile assoziiert wird:

„dass man des wort muß so FALSch verstehen könnte dass man sozusagen ähm (.) sein LEBen (.) gar nichts widmet und sozusagen den ganzen tag GAR nichts macht und so weiter (.) aber dass es ja eben nich so geMEINT.“ (225)

Trotz der ausgebliebenen negativen Konnotationen wurde Muße allerdings auch nur wenig mit Lern- und Arbeitskontexten in Verbindung gebracht. Die Aussagen der folgenden drei Jugendlichen schildern, dass Muße beim Lernen und Arbeiten einerseits durch einen Modus von Konzentration und Gelassenheit gekennzeichnet sei. Andererseits wurde Muße auch mit dem Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit assoziiert, das nach gelungener Erfüllung von Pflichten und Selbstansprüchen eintritt.

„für MICH bedeutets so (.) dass man halt (-) man kann irgendwas MACHen (I: mhm) und man kann sich dadrauf konzentriern aber man (.) ja oh gott des is so schwIERig (lacht) (.) aber man hat den NERV praktisch dazu (.) sich dabei gelassen (.) drauf einzulassen (I: mhm) (.) is des logisch? (I: ja) ja ok (.) und ähm (.) dass man halt einfach kein ZWANG hat jetzt (.) um (.) ums verrecken praktisch (.) sorry dass ich des so sag aber (.) dass man des einfach unbedingt jetzt machen muss (.) sondern dass man halt weiß ok (.) ich MUSS des jetzt zwar machen (.) aber ich geh da jetzt gelassen dran und (.) mach des ganze halt so mit MUße (.) so (.) wenn ich ne PAUse brauch mach ich ne PAUse (.) so einfach (.) eher chilliger.“ (144)

„eher beim arbeiten zum beispiel bei mir weil ich brauch diese bewegung auch (.) ich arbeite im getränkemarkt im edeka (.) da muss ich mich auch viel bewegen (.) und dass ich da manchmal (.) ja wenn da alles gut läuft und ich die sachen gut erledige und halt (.) meine bewegung krieg (.) dass es mir gut tut dann und dann (.) kann man auch so ne art (.) muße erreichen denk ich.“ (224)

„dann bin ich meistens so motiviert und mach halt dann irgendwas und dann (.) denk ich mir nicht die ganze zeit so ja des STRESST jetzt sondern dann denk ich mir immer so JA (.) jetzt hab ich schon DES gemacht (.) und DES (.) ich bin ziemlich gut wie ich des alles hinkriege (.) weil des is ja jetzt auch nich so EINFach [...] wenn ich zum beispiel immer so merke wie viel ich (.) ja wieder mit schule (lacht) wie viel ich immer lerne (.) und dann krieg ich meine arbeit zurück und hab fünfzehn punkte (.) und dann (.) freu ich mich halt richtig darüber dass ich halt so gut war.“ (110)

Die meisten Jugendlichen verstanden Muße allerdings als einen vom Praxisdruck entlasteten Möglichkeitsraum, in dem sie mit sich oder mit anderen in Kontakt treten können, um sich einem rein selbstzweckhaften Zeitvertreib hingeben zu können.

„die äußeren umstände spielen da ne große rolle (.) wenn ich jetzt zum beispiel (.) letzter tag vor den ferien (.) und wenig zu tun und dann kann ich mich einfach mal entspannen entweder mit freunden einfach sitzen und reden oder (.) auch mal in ruhe fernseh gucken gehört auch dazu dass man dann komplett entspannt und in muße is (.) und auch (.) ja (.) des is so für mich so momente.“ (224)

„was einen glücklich macht und was einen wegbringt vom Alltag oder (.) was eben was einen (.) so erfüllt auch ein stück weit dass ich dann auch was (.) was schönes für MICH mach (.) und (.) eher die zeit einfach genieße [...] KOCHEN find ich auch sehr mußevoll (.) ähm (-) vor allen dingen mit anderen zusammen also wenn man so frische sachen hat und ähm (.) in tollen farben dann (.) also es macht einfach spaß (.) zusammen zu kochen und ähm (-) danach auch zusammen zu essen (.) ich find da also (.) DA kann man auch ganz viel zeit so (.) unbeabsichtigt so reinstecken ohne dass man dann ein blödes gefühl hat weil man macht ja was GUTES (I: ja) für sich selbst.“ (140)

Die im vorherigen Zitat enthaltene Aussage „da kann man auch ganz viel Zeit so unbeabsichtigt so reinstecken ohne dass man dann ein blödes Gefühl hat“ (140) impliziert eine Unterscheidung zwischen sinnvollen und sinnentleerten Tätigkeiten. Da es sich bei Muße um einen inhaltlich unbestimmten Möglichkeitsraum handelt, bedarf es einer Bewusstwerdung über die persönlichen Bedürfnisse, um vermehrt erfüllende und beglückende Momente im Alltag zu integrieren, sodass die frei zur Verfügung stehende Zeit mit mehr Sinnstiftung statt dem „unproduktiven Nichts“ (101) gefüllt wird.

„ich bin mir bewusster in der zeit (.) die ich hab und wie ich die einsetzen kann (.) oder einsetz (.) also auch wenn ich irgendwie mal wieder (.) ewig lang (.) irgendwie (.) irgendwie nichts tue (.) dieses unproduktive nichts und nicht mal dieses entspannende nichts und dieses (.) kack-irgendwie-FACEbook-hängen oder sowas wo man einfach nichts bei tut wo einfach nichts bringt (.) denk ich auch wieder (.) ja hätt ich jetzt irgendwie auch sinnvoller verbringen können (.) und (.) also ich versuch des auch zu vermeiden (.) ich glaub es gelingt mir sogar en bisschen (.) oder zumindest so en bisschen zu reduzieren (.) also reduziert hab ichs auf jeden fall schon gekriegt (.) oder irgendwelches unnötige SERien gucken-gedöhns.“ (101)

In anderen Interviews zeigte sich aber auch, dass die Vorstellungen von sinnvollen Betätigungen durch gesellschaftliche Werte wie Produktivität oder Pflichterfüllung geprägt sind. Demnach sei es sinnvoller, das Zimmer aufzuräumen statt im Schlafanzug auf dem Sofa zu sitzen:

„ich hab mir dann eben gedacht ja jetzt heute (.) mach ich mal was SINNVolles (.) weil ich halt in den ferien öfters mal nur so (.) ein tag im schlafanzug aufm sofa sitze (lacht) oder so (.) und ja dann kam ich eben drauf dass ich vielleicht jetzt mal aufräum [...] normal wenn ich aufräume bin ich immer so (-) oh nee jetzt (.) aufräumen (.) hab ich keine lust aber dann war ich dann irgendwie so (.) RICHTIG motivIERT und dachte mir so JA (.) jetzt MACH ich des mal und dann hab ich mich richtig darüber gefREUT also über alles was (.) auch immer weg war (.) und (.) auch während dessen war ich (.) voll glücklich dass ich des jetzt mal (lacht) endlich mache weil des sah wirklich schon schlimm aus bei mir (.) und ähm (.) hab mich dann eben auch HINTERHER gefreut und war dann voll stolz auf mich so was ich jetzt alles geschafft hab (.) ja (.) also SO situationen würd ich dann schon so (.) als muße bezeichnen oder so müßige situationen.“ (110)

Auch wenn die Notwendigkeit des Zimmerräumens mit Freude verrichtet wurde, kann die Interviewpassage insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Leistungsorientierung der Jugendlichen dahingehend interpretiert werden, dass Individuen bereits im Jugendalter verinnerlichen, dass sich Freiräume der Muße häufig erst durch vorherige Erfüllung von zu erledigenden Pflichten erarbeitet und verdient werden müssen. Schließlich spielt sich das Erleben von Selbstbestimmung und Sinnstiftung stets im Spannungsfeld zwischen persönlichen Bedürfnissen und Interessen sowie gesellschaftlichen Erwartungen und Werten ab.

### 6.5.3 Muße in konkreten und imaginierten Räumen

Räume können einen erheblichen Einfluss auf das innere Befinden und das daraus resultierende Verhalten von Menschen nehmen. Abhängig von den wahrgenommenen Raumeigenschaften können bestimmte Modi des Erlebens und Verhaltens ermöglicht oder verhindert werden. Dies kann mit der Atmosphäre zusammenhängen, die durch die sinnliche Wahrnehmung des Raumes sowie durch gedankliche Assoziationen hervorgerufen wird. Auch beim Erleben von Muße können verschiedene Raumaspekte eine wesentliche Rolle spielen (Figal, 2015). Den Schülerinterviews zufolge kann sich die Erfahrung eines mußevollen Zustandes sowohl in konkreten physischen Räumen als auch in imaginierten Räumen entfalten. Insbesondere wenn die äußere Umgebung wenig ansprechend erscheint oder die auszuführende Tätigkeit mit Langeweile verbunden ist, können sich Menschen auch ohne einen physischen Ortswechsel in imaginierte Räume versetzen. Die Räume, in denen die befragten Jugendlichen Muße erlebten, zeichneten sich häufig entweder durch eine Einfachheit oder aber durch ein Nebeneinander von inspirierenden Farben, Formen und Materialien aus. Ein möglicher Indikator für das Erleben von Muße könnte eine erhöhte Wahrnehmung des äußerlich umgebenden oder auch des innerlich vorgestellten Raumes sein. Die Annahme, dass der Zustand der Muße sich unter anderem durch eine intensiviertere Wahrnehmung auszeichnet, basiert auf den in der Retroperspektive prägnant erinnerten und sehr detailreichen Raumbeschreibungen der Jugendlichen. Als prototypische Beispiele für Mußeräume wurden der alte Friedhof in Freiburg, das Museum of Arts and Design in New York, das Kloster St. Cyriak in Sulzburg sowie reale und imaginierte Rückzugsräume in der Natur geschildert. Auch bei Auto- und Zugfahrten berichteten Jugendliche, dass sie beim reinen Betrachten von vorbeiziehenden Landschaften und ästhetischen Naturerscheinungen (z.B. eintreffenden Sonnenstrahlen) Muße erlebten. Im Folgenden werden die Interviewpassagen präsentiert, die nicht nur die realen sowie imaginierten Eigenschaften von Mußeräumen sondern auch das damit einhergehende subjektive Erleben der Jugendlichen illustrieren:

Alter Friedhof in Freiburg

S: „da waren wir ein paar mal beim alten friedhof und dass der so (.) krass ruhe ausstrahlt (.) oder so so zeitlos einfach wirkt [...] ich glaub ich hab da zwei drei stunden drauf verbracht.

I: war des inhalt des kurses? an diesem tag der achtsamkeit?

S: mmh also ich (.) also so gefühlt hatte ich da den halben tag war ich dann dort.

I: und wie gings dir da so?

S: man wurde einfach aus der (.) aus dieser (.) aus dieser zeit rausgerissen, einfach so ins (.) weiß nich ins zeitlose versetzt (.) das es einfach unwichtig is was für ne zeit jetzt is sondern dass es einfach (.) einfach des dasein war (.) das in dieses ruhige und entspannen.“ (101)

Der alte Friedhof in Freiburg strahlt aus der Sicht einer Jugendlichen eine beeindruckende Ruhe und Zeitlosigkeit aus. Sie suchte den alten Friedhof für eine Gehmeditation am Tag der Achtsamkeit auf, in dem sie sich in einem Seins-Modus von Ruhe und Entspannung wiederfand und ihre Zeitwahrnehmung dabei im Sinne einer Zeitlosigkeit, Zeitvergessenheit und Zeitdehnung in den Hintergrund rückte.

Museum of Arts and Design in New York

„des is einfach der hammer (.) was die da alles hatten so UNglaubliche sachen auf ganz vielen verschiedenen stockwerken (.) und man konnte durchlaufen und (.) des is wie wenn man in son (.) wie soll ich sagen (.) see der möglichkeiten gesprungen is weil (.) SO TOLLE dinge dort waren und so verschiedene auch einfach ein reichtum an farben und formen und materialien (.) ähm (.) das war echt toll (.) und da hätt ich stundenlang durchlaufen können (-) vor allen dingen auch auch das ambiente und die leute (.) die da warn die warn auch so begeistert (.) genau BEGEISTERUNG ist auch noch so ne sache also (.) in der muße bin ich beGEIstert (lacht).“ (142)

Der Besuch des Museum of Arts and Design in New York versetzte eine andere Jugendliche ebenfalls in den Zustand der Zeitvergessenheit, welcher sich dadurch auszeichnete, dass sie sich „stundenlang“ auf den verschiedenen Stockwerken hätte aufhalten können und sich wie in einem „See der Möglichkeiten“ fühlte, in den man hineinspringen und eintauchen kann. Der „Reichtum an Farben und Formen und Materialien“ regte vermutlich unweigerlich eine intensiviertere Wahrnehmung mit allen Sinnen an und ging mit dem subjektiven Erleben von Inspiration, Faszination und Begeisterung einher.

Kloster St. Cyriak in Sulzburg

„EINmal waren wir in der KIRche (.) und des war so ne ganz alte (.) die ähm (.) so beige is aber ganz schlicht (.) und dann durften wir uns einfach aufm boden irgendwo setzen (.) und sollten (.) was abmalen was und gut gefallen hat [...] ja ich war dann einfach so fasziniert und hab dann wirklich versucht da en schönes bild zu fabriziern (.) dann war des zweitens (.) diese KIRche die is wirklich (-) die is SO SCHÖN (.) obwohl da eigentlich (.) nich viel IS (.) da sind en paar fenster und dann eben so (.) beige gelb (.) dann war des (.) war irgendwie noch ernte dank und dann warn da so äpfel und kürbisse und sonnenblumen (.) also ich denk des war der ORT.“ (104)

Bei der Beschreibung des Klosters St. Cyriak in Sulzburg fällt die schlichte Schönheit des Raumes auf (sehr alt, beige, wenige Fenster, Naturdekoration). Diese Einfachheit findet sich andererseits auch in der Situation sowie der Aufgabenstellung wieder (auf dem Boden sitzen und ein selbst gewähltes Motiv abmalen). Die Faszination für das Kloster führte schließlich dazu, dass eine erhöhte Motivation für die Aufgabenstellung entwickelt wurde.

Imaginierte Mußeräume

„ich glaub mein persönliches glück wär irgendwo hinten im schwarzwald (.) am arsch der welt zu leben (.) mit meinen zehn kühen auf der wiese (.) WIKRLICH (.) des hört sich total verrückt an aber des is für

mich irgendwie so was (-) wo ich einfach (-) son gefühl von FREIheit (.) und (.) wo ich nich dieses (.) dieses ganze (.) ZEUG was in der welt passiert (-) irgendwie (-) des is vielleicht egoistisch aber ich hab mir echt OFT überlegt (.) entweder ich geh in die poliTIK und ÄNDER irgendwas oder ich verkriech mich weil ich halt das nich aus (.) ich find es gibt so viel (.) so viel SACHen die (.) boah (.) wo man echt nich zugucken kann (.) was so schlimm is (.) und (.) also (.) des hat mich früher total mitgenommen inzwischen (.) ich glaub des also auch durch diesen mußekurs konnt ich da (.) kann ich davon ein bisschen besser abstand nehmen (.) aber (.) oah ich find des wirklich SCHLIMM und dann würd ich wirklich gern mit (.) da irgendwo draußen (.) mit (.) paar tiern (.) auf meim hof sitzen und fertig (lacht) und des wär für mich glück so persönlich jetzt (.) ja (.) irgendwie so was.“ (104)

#### Imaginierte Mußeräume

„wir ham immer eine übung gemacht (.) oder öfters (.) wo man sich son schönen ort vorstellt (.) wo man (.) eben is und (-) alles (.) also des mit allen sinnen aufnimmt (.) und des war schön im WINTer also (.) es war ja so ne zeit lang so richtig eklich (.) und dann hab ich mir immer so schöne (.) irgendwie (.) ja wo ich halt DRAUßen bin (.) und die SONne scheint (.) und die vögel (.) zwitschern und des war einfach schön wenn man so (.) also in so ne andere welt abdriften kann und (.) bin ich dabei auch immer eingeschlafen (lacht) also viel hab ich dann davon nich mitbekommen aber (.) des war für mich so die schönste (.) ähm (.) übung eigentlich.“ (104)

Die Jugendliche, die sich von der schlichten Schönheit des Klosters St. Cyriak in Sulzburg angezogen fühlte, malte sich ihr „persönliches Glück irgendwo hinten im Schwarzwald“ aus, in dem wie im Kloster eine Einfachheit und Überschaubarkeit vorherrscht. An diesem imaginierten idyllischen Rückzugsort abseits vom geschäftigen Alltag könnte sie dem „ganzen Zeug was in der Welt passiert“ entfliehen und ein „Gefühl von Freiheit“ verspüren. Bei ihr konnte ein weiterer imaginiertes Mußeraum gefunden werden, der durch eine Übung im MBSR-Kurs hervorgerufen wurde. Die Übung beinhaltete sich einen schönen Ort vorzustellen, wobei sie auch hier in eine „andere Welt“ abdriftete.

#### Autofahrten

„dabei bin ich nich geZWUNGEN irgendwas zu machen (.) also ich bin dann (.) in diesem auto drin und man fährt EINFach nur wohin (.) und in dem moment ist es eigentlich für mich nicht wichtig wohin ich fahr oder (.) wann ich wieder zurückkomm oder so sondern einfach (-) dieses vorBEIZIEHN von der LANDSchaft an mir (.) einfach dieses (-) dieses FAHRN dieses (.) LOSlösen es is für mich so (.) entSPANnend also (.) ich weiß nicht (.) ich kann des nicht so richtig erklär.“ (116)

Im Kontrast zu konkreten und imaginierten Mußeräumen schilderten einige der befragten Jugendlichen auch Zug- und Autofahrten als einen Freiraum, in dem kein Erwartungs- und Handlungsdruck und auch nicht das Streben nach einer persönlichen Zielerreichung vorherrscht, sondern in dem die Bedingungen es erlauben, die Kontrolle abzugeben, loszulassen und sich entspannt zurückzulehnen. Diese innere Gelassenheit wird im äußeren Raum sinnbildlich durch die vorbeiziehenden Landschaften widergespiegelt.

### 6.5.4 Zustandsbeschreibungen von Muße

Einige der aufgeführten Interviewpassagen illustrieren bereits sehr anschaulich, dass das subjektive Erleben von Muße durch positive Zustände gekennzeichnet ist. Nach dem

Circumplex-Modell der Affekte von Russell (1980) lassen sich diese Zustände auf den zwei orthogonal angeordneten Dimensionen der Valenz sowie Aktivierung beschreiben. Zu unterschiedlichen Graden werden Affekte demnach in ihrer Valenz als angenehm oder unangenehm und in ihrer Aktivierung als ruhig oder erregt empfunden. Den Interviewaussagen der Jugendlichen zufolge handelt es sich bei Muße stets um angenehme Zustände, die sich in ihrem Erregungsgrad von gering bis mittelhoch unterscheiden können. Insbesondere die Entlastung vom Praxisdruck ermöglicht einen Modus von innerer Ruhe, Entspannung, Zufriedenheit und Gelassenheit.

„wenn wir irgendwie lange Autofahrten haben oder so (.) einstündig (.) zweistündig dann hör ich immer Musik (.) und schau einfach die Landschaft an mir vorbeiziehn des sind dann meistens so die Momente wo ich eigentlich (-) eigentlich (.) zuFRIEDEN bin also (.) rund um zufrieden ich bin entspannt (.) ich bin son bisschen (.) ähm (.) müde (.) aber (.) nich so dass ich einschlafen würde (-) ja und (.) ich weiß nich also es is so für mich eigentlich (.) ein ganz schöner Moment (.) wenn einfach alles an mir vorbeizieht dann (-) meine Musik in den Ohren (.) ich empfind dabei einfach nur (.) GANZ (.) GRUNDtiefen Zufriedenheit.“ (116)

Auf sprachlicher Ebene fällt auf, dass die Jugendlichen sich der Formulierung von „einfach sitzen“ (u.a. 104, 140, 224), „an nichts denken“ (u.a. 104, 113, 116, 140, 142) und „genießen“ (u.a. 101, 104, 113, 140, 142) bedienen, um den mit Muße verbundenen Modus von innerer Ruhe und Entspannung zu veranschaulichen. Muße wurde aber auch mit angeregteren Emotionszuständen und Sinnesempfindungen wie Freude, Inspiration, Faszination, Begeisterung, Lust oder Genuss verknüpft:

„ich hatte allgeMEIN mehr LUST an den Sachen und mehr Freude daran weil ich irgendwie das Gefühl hatte dass ich mehr im moMENT lebe und das genieße ohne (.) nach vorne zu denken oder halt nach hinten in die Vergangenheit zu gucken (.) und ähm (.) von dem her wars immer TOLL wenn man so (.) jede Minute genießen kann.“ (142)

Neben den positiven Emotionskomponenten fördern die Interviews mit den Jugendlichen weiterhin zutage, dass die Erfahrung von Präsenz zu den wesentlichen Bestimmungsstücken von Muße zählt. Präsenz wird als das bewusste Erleben im Hier und Jetzt definiert und basiert insbesondere auf Aufmerksamkeitsprozessen, die es ermöglichen, mit dem gegenwärtigen Erleben in Kontakt zu sein (Kap. 2.1.2). Muße beinhaltet demnach nicht nur angenehme Zustände, sondern vielmehr auch das Bewusstsein für dieses positive Erleben.

„für mich ist Muße auch so dieses (.) geLASSene (.) dieses ruhige (.) dieses entSPANnen (4) aber auch dieses beWUSSTsein was man (.) dass man nichts tut (.) oder dass man irgendwas macht.“ (101)

Das Bewusstsein für das eigene Erleben und Verhalten in einer gegenwärtigen Situation kann als gemeinsames Merkmal in der Konzeption von Muße und Achtsamkeit identifiziert werden. Den Zusammenhang zwischen Muße und Achtsamkeit sehen einige Jugendliche

darin, dass Muße ein achtsames Präsenzerleben beinhaltet, was sich durch bewusstes Wahrnehmen und Genießen auszeichnet.

„bei muße is eigentlich immer für mich achtsamkeit dabei [...] wenn ich jetzt so denk (.) im ZUG (.) bin ich achtsam auf die musik also (.) je nachdem was ich halt MACH oder (.) auch ACHTSam einfach aufs RAUSschaun (.) was draußen is oder so (.) wenn ich jetzt LERN (.) bin ich achtsam auf dES was ich mACH (.) also was ich lernen muss (.) und wenn ich draußen in der sonne lieg zum beispiel dann bin ich ja achtsam auf die wärme.“ (144)

„also ich denk sie haben auf jeden fall (.) total viel gemeinsam (.) weil (.) wenn ich irgendwas mit muße mache (.) dann (.) bin ich ja dabei auch (.) würd ich sagen automatisch achtsam (.) also (.) ja (.) also des beispiel wenn ich mit (.) muße irgendwie (.) auf ner BANK sitz oder so was (.) und des genieß einfach nur diese gerüche und die landschaft oder keine ahnung (.) dann bin ich ja (.) gleichzeitig sozusagen auch (.) ACHTSam (.) und nehm des wahr (.) nehm wahr dass ich mir jetzt grad zeit nehm dafür.“ (140)

„Dieses im Moment leben“ (207), was im Kontrast zum ziel- und zweckorientierten Handlungsmodus auch als entfunktionalisierter Seins-Modus bezeichnet werden kann, wird häufig auch von einem Zustand der Zeitvergessenheit begleitet. Die Erfahrung einer zeitvergessenen Entrückung vom Alltag wurde bereits sehr ausdrucksvoll in den Interviewpassagen zum Erleben von Muße auf dem alten Friedhof in Freiburg oder auch im Museum of Arts and Design in New York geschildert (Kap. 6.5.3). Auch der bereits erwähnte Aufenthalt im Kloster St. Cyriak in Sulzburg wurde von der befragten Jugendlichen als eine „spannende Erfahrung“ beschrieben, die durch einen zeitvergessenen Modus geprägt war.

„des war für mich so eigentlich des erste mal wo ich (.) das was ich unter (.) mir unter MUße vorstell des erste mal so richtig geSPÜRT hab weil man saß (.) ich weiß nich ne halbe stunde (.) ne dreiviertel stunde ich weiß gar nich wie lang wir saßen einfach (.) in dieser kirche auf dem boden und ham was abgemalt und (.) man hat an NICHTS gedacht außer (.) ja eigentlich an NICHTS (.) und des war eigentlich total (.) des war echt schön (.) des war so ne spannende erfahrung.

[...]

des war ein DIENstag und eigentlich mitten in der schulwoche und ein anstrengender tag eigentlich aber (.) ich hab dann GAR nich mehr daran geDACHT und einfach konnte des geNIEßen (.) und da sitzen und NICHTS tun (-) aber es war auch nich so dieses (.) oh NEIN jetzt saß ich die (.) schon wieder ne halbe stunde rum jetzt muss ich aber mal arbeiten oder so sondern einfach (.) ja (.) entspannt.“ (104)

Die Interviewaussage kann auch dahingehend interpretiert werden, dass dieser Ausflug ins Kloster als ein Ausbruch aus der alltäglichen Schulroutine erlebt wurde, die eher vom Modus der Ergebnis- statt der Prozessorientierung geprägt ist. Einfach dasitzen und an nichts denken, das kommt in der Schule normalerweise nicht vor. Viele der befragten Jugendlichen verstehen aber gerade „dieses Dasein ohne zu denken und so vollkommen im Einklang mit sich und der Umwelt [...] ohne irgendwelche großen PFLichten (.) die man machen muss“ (104) unter Muße. Insbesondere die „gedankliche Freiheit“ (142), die Abwesenheit von unwillkürlich einschließenden und belastenden Gedanken, wird als wesentliches Bestimmungsstück von Muße benannt.

„für mich is es eigentlich mit positiven gefühlen besetzt (.) weil wenn ich muße hab dann denk ich eigentlich weniger an die (.) negativen sachen (.) weil dann denk ich eigentlich gar nicht so richtig (.) sondern (-) ich fühl mich (.) ich fühl mich GUT in dem moment und des is (.) für mich (.) was POSITIVES.“ (116)

Gedankliche Ruhe wurde einerseits in kontemplativ anmutenden Momenten erlebt, in denen „man auch mal NICHTS macht (.) dass man auch mal ja eben weg is vom handy (.) dass man einfach nur so für sich DASITZEN kann (.) MÜßig is (.) einfach nur die landschaft anguckt und nicht an stress denkt“ (140). Andererseits geht der Modus des Nichtdenkens auch mit Tätigkeiten einher, denen sich Menschen hingeben, in denen sie aufgehen und denen sie ihre ungeteilte Aufmerksamkeit widmen.

„KOCHen (.) des is für mich total schön (.) weil ich dann auch gar nichts an gar nichts mehr denk (.) sondern einfach nur noch (.) DA dabei bin [...] dass ich einfach in der küche steh und des so wahrnehm die gerüche des schneiden.“ (140)

„auch in der muSIK (.) find ich (.) find ich des (.) weil wenn man SINGT oder klavier spielt (.) dann denkt man nich (.) dann is man (.) ja (.) dann denkt man WIRKlich gar nich (.) und dann is man irgendwie glücklich in dem moment.“ (104)

### 6.5.5 Grenzen des subjektiven Verständnisses von Muße

Bei der Untersuchung des subjektiven Verständnisses von Muße muss beachtet werden, dass der gehobene Begriff der Muße unter den Jugendlichen kaum gebräuchlich war. Im Rahmen des vorliegenden Projektes befassten sich die Jugendlichen in Form von drei theoretischen Unterrichtseinheiten näher mit dem Phänomen der Muße sowie ihren Zusammenhängen zur Achtsamkeit, der Gelassenheit und der Arbeit. Das bewusste Kennenlernen der Mußekonzepte ermöglichte den Jugendlichen, bestimmte Erlebnisse als Muße zu bezeichnen, was sie vorher mit anderen Begriffen beschrieben hätten. Dass Sprache zudem unsere Sicht auf die Welt beeinflussen kann, zeigt sich in den Aussagen der Jugendlichen, dass sie aufgrund ihres Wissens über Muße auch das damit assoziierte Erleben bewusster wahrnehmen können.

„ich wusste nich mal wirklich was muße is (.) also (.) der beGRIFF (.) den kannt ich von meiner mutter ich hab grad keine muße und ich hab des immer so gedeutet ich hab keine ZEIT (.) dabei gehts darum ja gar nich (lacht) und wir hatten ja ab und zu so ne STUnde (.) nee ne DOPpelstunde immer wo wir darüber was gemacht haben was is muße? (.) und (.) ja vielleicht hatt ich davor ab und zu mal son mußeerlebnis (.) aber ich hab das nich MUßE genannt (.) aber (.) ja (.) (I: mhm) ich wusste eigentlich nich was des is.“ (104)

„WENN ich sowas erlebe dass ich vielleicht MERKE ah ja ok (.) des könnte jetzt so muße sein (.) weil davor (.) hat ich ja noch gar nich so ne VORstellung davon was muße überhaupt is also da hätt ich des vielleicht nich so MUßE genannt (.) ähm (.) und (.) ja dass ichs dann eben auch (.) so (.) vielleicht bewusster WAHRnehme also dass ich mir dann denke JA ok (.) des is jetzt schön (.) und ähm (-) ja (.)

so eben des mehr (.) empfinde oder wenn ich des hab mich dann auch mehr darüber freue weil ich einfach weiß ja ok (.) des is jetzt so muße (lacht).“ (110)

Aber auch nach Kenntnis des Mußekonzeptes blieb die Schwierigkeit der Verbalisierung des Erlebens von Muße: „Ich weiß nicht (.) ich kann das irgendwie nicht gut sagen (.) das is immer so `ne doofe Sache wenn man was sagen will aber es nich ausdrücken kann“ (104), sagte eine Jugendliche lachend. Auch die folgende Interviewpassage zum Erleben von Muße im Kloster in Sulzburg (siehe auch Zitate in Kap. 6.5.3) illustriert die Schwierigkeit, den Zustand von Muße in Worte wiederzugeben.

„das is eigentlich was was man nich (-) nich NACHvollziehn kann weil man sitzt da und denkt an nichts und fühlt sich trotzdem total wohl und gut und (-) und ist dabei einen apfel abzumalen des is eigentlich echt komisch (lacht) aber (.) ja (.) keine ahnung (.) und danach war ich so (-) ja bedömmelt so (.) so hhhöhhh ja (.) total (.) komisch eigentlich ich weiß nich (-) wie kann man des denn sagen.“ (104)

Ein weiterer Störfaktor in der Erfassung des subjektiven Verständnisses von Muße war die durch das vorliegende Projekt hergestellte Verbindung zwischen Muße und Achtsamkeit. Da neben dem praktischen MBSR-Kurs auch drei theoretische Unterrichtseinheiten zum Phänomen der Muße durchgeführt wurden, wurden wahrscheinlich gemeinsame Assoziationen zwischen den Konzepten hervorgerufen, die ohne die explizite Verbindung zwischen MBSR und Muße in der Schule vielleicht nicht von den Jugendlichen in den Interviews versprachlicht geworden wären. In den Interviews war auffällig, dass das subjektive Verständnis von Muße sehr durch die Erfahrungen mit dem MBSR-Kurs geprägt wurde. Allein die häufig synonymisch verwendeten Bezeichnungen „Achtsamkeitskurs“ und „Mußeprojekt“ und die hergestellte Assoziation zwischen Muße, Gegenwartsorientierung, Selbstfürsorge und Selbstakzeptanz sind Indizien für die hohe Verwechslungshäufigkeit.

„Eines hab ich mitgenommen und zwar dass unten auf dieser glaswand muße steht (I: ah!) und dass es ich glaub irgendwas mit übersetzt schule heißt oder so (.) ähm (.) und (-) muße (.) kann ich eigentlich für mich nich (.) definieren aber ich verbind halt ähm (.) mußePROJEKT mit (.) eben diesem (.) auf sich ACHten (.) ja (I: mhm) (.) eben (.) achtsamkeitskurs.“ (228)

„MUße is (.) ohje (.) ähm (.) ja auch so was ähnliches also eben dass man (.) vielleicht son bisschen (.) ACHTsam ist auf jeden fall und (.) dabei vielleicht auch noch son bisschen gelassen bleibt (.) und auch (.) dass man (.) sich selbst gegenüber nich so streng is also dass man auch (.) immer so en bisschen (.) sagt zu sich selbst ja es is ok so wie du bist und (.) ähm (.) eben (.) ja so ne ganz (.) relativ POSitive einstellung hat eben sich selbst gegenüber und auch ähm (.) vielleicht andern leuten gegenüber auch (.) oder so den äußeren sachen also dass man nicht immer (.) so (.) NEgativ denkt.“ (110)

„man is ja öfter in stresssituationen (.) und dann is immer die frage ok äh (.) ob ich jetzt einfach nur probier diese achtsamkeit anzuwenden oder ob ich jetzt grad in muße bin (.) des is dann manchmal so (.) ne ansichtssache (.) und des is dann deswegen schwer festzulegen find ich (.) deswegen (.) so MUße so in der theorie kann man des so gut beschreiben find ich aber ob man grad selber in muße is is schwer festzustellen (.) des is gar nicht mal SO leicht.“ (224)

Einige Jugendliche verstanden Muße auch als bewusste Momente zum Innehalten und Entspannen, als „der moment wo ich dann so rUnterkomm und einfach so in mich geh“ (143), als „solche Momente wo man praktisch entspannt“ (201). Ein anderes gängiges Verständnis von Muße bestand darin, dass Muße mit Kreativität assoziiert wurde.

„son anderes wort für kreativität (I: mhm) aber ähm (.) weil ich ja eigentlich jetzt (.) ne ähm (.) ANdere bedeutung WEIß (lacht) aber die jetzt grad mir im moment jetzt nicht mehr einfällt (lacht) ist es ein bisschen schwer ähm des so zu sagen [...] zum beispiel wenn man ähm (.) wenn man sich irgendwas ausdenken soll oder so (.) da sagt man ja auch sozusagen des is ja so ne redewendung ähm dass man darauf wartet dass die muße einen küsst.“ (225)

### **6.6 Achtsamkeit als Ermöglichung von Muße**

In einem ersten Schritt war es erforderlich, die wesentlichen Bestimmungsstücke von Muße aus der Schülerperspektive zu generieren, um Muße in einem zweiten Schritt auch als hermeneutische Kategorie für die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Muße und Achtsamkeit heranziehen zu können. Die generierten Bestimmungsstücke von Muße fungieren nun als inhaltliche Kriterien für die Beantwortung der Frage, inwiefern Achtsamkeit das Erleben von Muße ermöglichen kann und welche Schwierigkeiten sich insbesondere im schulischen Kontext ergeben. Das konkrete Vorgehen bestand darin, die Narrativen zum Erleben von Muße und Achtsamkeit miteinander abzugleichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Wenn die zuvor generierten Bestimmungsstücke von Muße auch in den Beschreibungen zu finden sind, die sich auf das Erleben während der Achtsamkeitspraxis oder die Auswirkungen des MBSR-Kurses beziehen, können diese Befunde als Indizien betrachtet werden, dass Achtsamkeit einen Zugang zum Erleben von Muße oder zumindest zu bestimmten Facetten von Muße darstellen kann. Den Schülerinterviews konnte entnommen werden, dass die Achtsamkeitspraxis über die Selbstregulation von mußefeindlichen Zuständen, die Präsenz im gegenwärtigen Moment sowie die Bewusstwerdung über eigene Bedürfnisse und Prioritäten, eine Annäherung an das Erleben von Muße ermöglicht (Abb. 20).

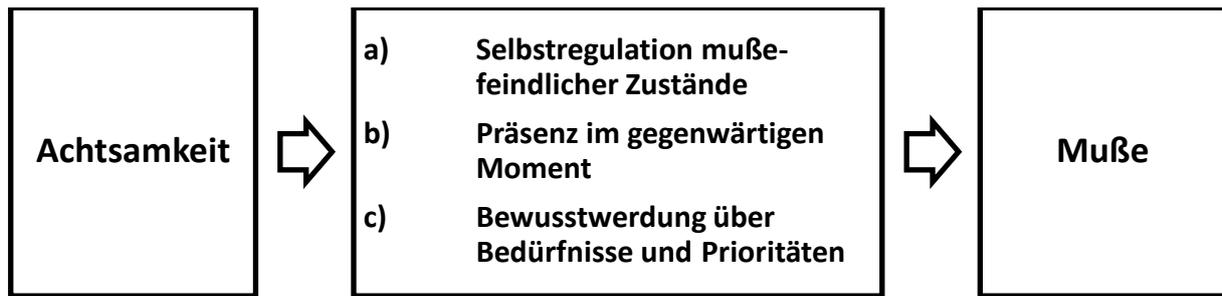


Abbildung 20: Wege von der Achtsamkeit zur Muße

### 6.6.1 Selbstregulation von muße-feindlichen Zuständen

Während Muße von den Jugendlichen als positiver Zustand betrachtet wurde (Kap. 6.5.4), der einer Abwesenheit von innerer Beanspruchung und äußeren Belastungen bedarf und somit maßgeblich von äußeren Umständen abhängig ist, versteht sich Achtsamkeit als eine erlernbare Haltung und Fähigkeit, die unabhängig von inneren und äußeren Bedingungen praktiziert werden kann. Vielmehr griffen die Jugendlichen erst in schwierigen Situationen auf Achtsamkeitsübungen zurück, in denen Stress und andere muße-feindliche Zustände erlebt wurden. Ein konstruktiver Umgang mit unangenehmen Zuständen, die aus Sicht der Jugendlichen nicht mit dem Erleben von Muße vereinbar sind, kann durch die im MBSR-Kurs vermittelte Aufmerksamkeitslenkung auf neutrale Wahrnehmungsobjekte wie den Atem oder den Körper sowie die Haltung der Nichtwertung, Akzeptanz und Selbstfürsorge gefördert werden.

„achtsamkeit ist ja eher so (.) dass man sich selbst auch akzeptiert (.) also auch die negativen gefühle (.) auch zulässt aber eben trotzdem versucht POSitive zu betrachten und MUße is find ich (.) eher so NUR positiv [...] MUße ist vielleicht eher so nur wenn man positive gefühle empfindet also was man vielleicht auch nicht IMMER haben kann (.) und achtsamkeit is halt sowas des man dann eher (.) so DURCHgängig so umsetzen kann also auch wenss einem schlecht geht dass man jetzt denkt ja mir gehts jetzt schlecht.“ (110)

Aus der Sicht der Jugendlichen beinhaltet Muße häufig einen achtsamen Zustand. Achtsamkeit wurde allerdings nicht immer mit muße-affinen Zuständen assoziiert, sondern kann durch die intentionale Aufmerksamkeitslenkung auf das eigene Befinden auch dazu führen, dass unangenehme Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen bewusst wahrgenommen werden.

„weil achtsamkeit bedeutet ja nicht gleich dass es (.) also dass man so entspannt ist sondern nur dass man auf irgendwas ACHtet oder sich irgendwas bewusst ist (.) ich mein man kann sich ja dem stress bewusst sein (I: dann ist aber keine muße vorhanden?) nein bei mir nicht.“ (101)

Während einengende Zustände wie Stress, Angst und Depression den Zugang zu Muße versperren, kann die Achtsamkeitspraxis gerade beim Erleben dieser muße-feindlichen

Zustände selbstregulierend wirken. Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden konnte, reduzierte die Teilnahme am MBSR-Kurs das subjektive Erleben von Stress, Angst und Depression und förderte die Selbstregulation sowie die emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen, wodurch das Erleben von Muße wahrscheinlicher erscheint. Eine gelungene Selbstregulation von mußefeindlichen Zuständen bedeutet aber noch nicht, dass auch Muße erlebt wird. Die Achtsamkeitspraxis kann es aber erleichtern, den Zustand von Ruhe und Entspannung wiederzuerlangen, was von den Jugendlichen als eine der häufigsten Kursauswirkungen genannt wurde. Gleichzeitig assoziierten viele Jugendliche Muße als einen Zustand von Ruhe und Entspannung.

„muße verbind ich äh viel mit dieser achtsamkeit auch auf jeden fall also (.) ja mit mehr ruhe (.) mit mehr gelassenheit und äh auch dass man (.) im leben irgendwie (.) alles auch bestimmter wahrnimmt (.) und (.) ja auch mit ähm (.) eben dass man weniger geSTREsst is.“ (224)

Eine Jugendliche sah den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße darin, dass Achtsamkeit ein Weg zur Muße darstellen könne. Sie beschrieb, wie sie erst gestresst war und einen „Moment der Muße“ erlebte, als die untergehende Abendsonne auf ihr Gesicht schien. In dem Moment saß sie einfach da, hielt inne, nahm ihren Atem wahr und dachte an nichts.

S: „vielleicht kann man durch achtsamkeit muße erlangen? weiß nich (.) also miteinander was zu tun ham die beSTIMMT (.) nur inwiefern? ich denk achtsam also diese achtsamkeitsübungen (.) is vielleicht so ne ART (.) also ein WEG wie man zu muße kommen kann (.) oder so (.) keine ahnung (lacht).

I: hast du ein beispiel für? wo DU des erlebt hast?

S: ich war im zug auch wieder (.) und dann hab ich (.) war ich halt auch geSTRESST weil ich eigentlich schnell nach hause wollte (.) und dann hatte der wiedern bisschen verspätung (.) und dann saß ich aber am fenster und die sonne (.) die is so untergegangen und hat mir aber direkt noch ins gesicht geschienen (.) und dann hab ich so ne atemübung gemacht (.) und dann war des wirklich so (.) des war son (.) MOMENT der muße irgendwie wo ich einfach (.) fünf minuten lang nur DAsaß und an nichts gedacht hab und (.) mir die sonne ins gesicht schien.“ (104)

Eine andere Jugendliche vermutete, dass der Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße darin liege, dass der Übergang von einem achtsamen in einen mußevollen Zustand sich leichter gestalte als der Modus-Wechsel von Stress zu Muße.

„wenn man komplett gestresst ist dann gehts ja gar nicht (.) dann kann man ja gar nicht (.) in so ein (.) mußezustand reinkommen (.) weil man ja die ganze zeit noch an andere sachen denkt und (.) ich glaub dann is es viel SCHWIEriger (.) das zu wechseln (.) als wenn man schon (.) in dieser achtsamen phase drin is.“ (140)

Daher kann die Achtsamkeitspraxis in emotional aufwühlenden Situationen zwar zur Selbstregulation beitragen, aber der Zugang zum Erleben von Muße kann dann erst einmal versperrt sein. Eine Kursleiterin sagte diesbezüglich, „wenn natürlich der stress zu groß ist (.)

dann ist die stressbewältigung im vordergrund (.) wenn der Stress weniger ist (.) hat man natürlich auch mehr raum“ (Kursleiterin M).

### 6.6.2 Muße durch Präsenz im gegenwärtigen Moment

Wenn das Erleben und Verhalten von Menschen nicht durch innere und äußere Zwänge beeinträchtigt ist und die Achtsamkeitübungen nicht vordergründig zur Selbstregulation von negativen Zuständen eingesetzt werden müssen, kann die der Achtsamkeit innewohnende Haltung der Präsenz das Erleben von Muße herbeiführen. In den Zustandsbeschreibungen von Muße (Kap. 6.5.4) wurde bereits aufgezeigt, dass die Jugendlichen das gegenwartsorientierte Präsenzerleben als wesentliche Gemeinsamkeit im Erleben von Muße und Achtsamkeit betrachteten. Der damit einhergehende Modus des intensivierten Wahrnehmens und bewussten Genießens wird dann begünstigt, wenn äußere Anforderungen in den Hintergrund rücken und die Aufmerksamkeit auf selbst gewählte und sinnstiftende Anliegen gerichtet werden kann. Das Erleben von Muße und Achtsamkeit wurde auch häufig von Zuständen der inneren Ruhe, Entspannung, Zufriedenheit, Gelassenheit und Freude begleitet. Als Beispiel für die teilweise sehr ähnlich klingenden Narrativen zum subjektiven Verständnis und Erleben von Muße und Achtsamkeit wird die Antwort einer Jugendlichen aufgeführt, die Achtsamkeit auf verschiedenen Ebenen definierte. Ein achtsamer Zustand kennzeichne sich auf der kognitiven Ebene durch einen freien Gedankenfluss, was auf der physiologischen Ebene durch einen Modus von innerer Ruhe widergespiegelt wird. Auf der Verhaltensebene könne Achtsamkeit dadurch einerseits kreative Prozesse hervorbringen, da die innere Ruhe, die auch der Muße eigen zu sein scheint, aus der Sicht der Jugendlichen kreativitätsförderlich sei. Andererseits legitimiere die Besinnung auf Achtsamkeit aber auch einen Modus von Entspannung und Entfunktionalisierung. Würde man nicht wissen, dass es sich im Folgenden um die Beschreibung eines achtsamen Zustandes handelt, könnte man auch das Erleben von Muße hineinlesen.

S: „den gedanken freien lauf zu lassen aber zu versuchen jetzt (.) sich nicht irgendwo festzuhaken wenn meine gedanken irgendwo hinkommen (.) einfach (.) die einfach FLIEßEN zu lassen (.) ohne einzugreifen (.) und ähm (.) also wenn ich achtsam bin dann (.) dann bin ich zum beispiel besonders kreativ (.) weil ich dann einfach diese ruhe hab (.) was zu (.) ähm (.) KREIERN.

I: was ist für dich so ein zeichen dass du gerade achtsam bist?

S: also mein herz (lacht) schlägt ganz ruhig und normal (-) ähm (-) ich hab kein stress in meinem kopf also (.) keine ganz vielen gedanken die sich irgendwie auftürmen (.) mh (-) ich bin kreativ (.) ich kann mich auch hinlegen und einfach entspannen (.) nichts machen (-) obwohl mir des sehr schwer fällt.“ (142)

Die Achtsamkeitspraxis lädt die Übenden dazu ein, intentional innezuhalten und bewusst wahrzunehmen. Achtsamkeit bedeute, dass „man mehr so auf Dinge achtet und sie nicht einfach so an sich vorbei ziehn lässt praktisch“ (201). Ein achtsames Hinschauen kann dazu beitragen, dass man sich auch an „kleinen Momenten oder kleinen Dingen (.) die einem davor vielleicht gar nicht aufgefallen wärn“ erfreuen kann (104).

„ich seh da auch son geNIEßen drin sozusagen (I: mhm) man erfreut sich ja an dingen (.) an den dingen (.) die man eigentlich nich so (.) gar nich so beMERKT (I: mhm) und muße is halt (.) ähm (-) ich find da freut man sich halt auch grad über des was man grade hat.“ (113)

Eine Jugendliche schlussfolgerte, dass Achtsamkeit durch die erhöhte Zuwendung zum gegenwärtigen Erleben erst die bewusste Wahrnehmung von Muße ermögliche. „Muße ist eben dieser Moment voller Zufriedenheit und Entspannung (.) den man beWUSST WAHRnimmt aber ohne sich darauf zu konzenTRIERN“ (116). Nach dem Kennenlernen der Achtsamkeitspraxis versuche sie nun, Momente von Muße bewusster wahrzunehmen und zu genießen.

„man merkt ja nicht dass man (.) muße HAT oder muße empfindet wenn man nicht darauf ACHTET (-) ähm (.) des heißt ich könnt ja dann auch sagen ja lesen is für mich (.) muße (.) weil ich ja nicht bewusst WAHRnehme ob ich dabei wirklich auch so (.) entSPANnt und zuFRIEden bin und deswegen find ich is es schon wichtig dass man diese ACHTsamkeit auf die muße legt (-) um zu wissen dass man muße hat. [...]  
MUße hab ich davor schon eigentlich erlebt (.) aber (.) ich nehms jetzt beWUsster wahr also in solchen momenten wo ich dann wirklich muße empfinde (.) dann (-) lass ich die nicht einfach nur an mir vorbei ziehen sondern ich versuch die wirklich (-) nicht ZWANghaft zu erfassen sondern einfach den moment (.) zu LEben quasi (-) den moment (.) zu FÜhlen (.) und zu SPÜren (.) und mich trotzdem noch (-) in einer gewissen leere zu füllen (.) wenn ich den moment empfinde.“ (116)

Zwei Jugendliche berichteten, dass sich die Effekte des MBSR-Kurses direkt im Anschluss an eine Sitzung positiv auf ihre darauffolgenden Tätigkeiten auswirkten. So konnte eine Jugendliche trotz ihres vollen Tagesablaufes eine Tanzaufführung ihrer Geschwister nach dem Tag der Achtsamkeit genießen.

„meine geschwister tanzen irgendwie fast alle und dann haben wir die aufführungen angeguckt (.) da bin ich dann mim fahrrad hingefahren nach (.) und danach musst ich noch lernen (I: und da hattest du das gefühl da warst du weniger hippelig?) ja so könnt ich auch die aufführung von denen genießen.“ (101)

Die andere Jugendliche erzählte, dass sie mehr Lust und Freude beim Theaterspielen empfand, nachdem sie aus dem MBSR-Kurs kam. Sie habe es mehr genossen, da sie „total relaxt“, „total ruhig“ und „einfach im Moment“ war.

„ich hatte auch zwei aufführungen direkt nach dem mußeprojekt (.) was total toll war weil ich da auch toTAL reLAXT war und des hat echt spaß gemacht ja (-) und bei den sachen hatt ich einfach viel mehr lust (.) und spaß dran [...] ja ich war VIEL entspannter (.) also (.) ähm (.) joa (.) wie soll man sagen (.)

einfach im moMENT dann so (.) bis halt die aufführung kam (.) wir ham davor immer noch kurz (.) ähm geprobt (.) und ähm des hat einfach spaß gemacht ja (.) und ich war total ruhig und habs genossen auch mehr als (.) ähm davor (.) ja.“ (142)

Die Aufmerksamkeitslenkung auf den gegenwärtigen Moment wurde im Kurs dadurch vermittelt, dass die Jugendlichen immer wieder zur bewussten Wahrnehmung der eigenen Gedanken, Gefühle und Empfindungen angehalten wurden. Auch das Nachdenken über die Bedeutung einer gegenwartsorientierten Haltung kann zu mehr Genuss und einem intensiveren Erleben im Alltag verhelfen.

„einfach dieses ok (.) ich bin jetzt im hier und jetzt und ich geNIEße diesen moment [...] egal ob er negativ oder positiv is [...] ich bin auch son mensch ich hink entweder in der vergangenheit oder ich guck so (.) oh (.) was passiert morgen (I: mhm) ich find des wichtig dass man halt im hier und jetzt lebt [...] seitdem seh ich des halt viel mehr und geNIEße des was ich halt habe (.) wenn ich mit freunden unterwegs bin oder (.) mit mit meiner mum mal irgendwie ein kaffee trinken geh oder so und man wirklich (.) da DRIN is dann (.) is des einfach viel intensiver finde ich und des is eigentlich (-) eigentlich is es schon ne inspiration (I: mhm) für so sein leben (I: mhm) ja dass man halt genau wirklich des geNIEßt was man grade macht.“ (205)

Die folgenden Interviewpassagen veranschaulichen, wie die Haltung der Präsenz das alltägliche Erleben und Verhalten einer Jugendlichen veränderte. Durch den MBSR-Kurs wurde sie dazu angeregt, sich Zeit für sich zu nehmen, um „zu sich selbst zu kommen“ und nur einer Sache ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken. Ihr Erleben von alltäglichen Leerlaufmomenten veränderte sich zum Positiven, da sie diese nun als Gelegenheit betrachtete, bewusste Erholungs- und Entspannungspausen einzulegen statt diese mit nebensächlichen Aktivitäten zu füllen.

„durch den kurs hab ich jetzt auch angefangen einfach (.) mir zeit zu nehmen zu essen (.) nichts anderes nebenher zu machen sondern einfach nur dazusitzen (.) des zu essen (.) nachzudenken oder ans essen zu denken oder keine ahnung (.) oder auch im zug (.) die gespräche komplett auszublenden einfach nur dasitzen (.) des hat mir find ich schon geholfen auf jeden fall (.) überhaupt mal (.) allgemein (.) bisschen zu mir selber oder so zu kommen (.) doch.

[...]

ALLgemein bin ich auch nich mehr so UNruhig (.) wenn ich grad nichts zu tun hab sondern dass ich mir dann eher denk (.) ja is doch schön (.) wenn ich jetzt grad mal nichts machen muss und nicht so denk (.) scheiße (.) was mach ich jetzt (.) hol ich jetzt mein handy raus (.) mach ich des (.) mach ich des (.) des machen ja fast alle im zug dass sie irgendwie (.) die ganze zeit beschäftigt sind [...] ich denk des hat sich auf jeden fall verändert durch den kurs bei mir (.) dass ich (.) ja mir auch mehr zeit nehm für MICH und nicht die ganze zeit jemand (.) irgendwas brauch was mich bespaßt.“ (140)

### 6.6.3 Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse über eigene Bedürfnisse

Sowohl Achtsamkeit als auch Muße können Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse zu Tage fördern, die sich auf die Fragen „was WILL ich eigentlich wirklich (.) was is für mich wichtig (.) was is wichtig im Leben“ (104) beziehen. So können die angeregten

Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse dazu führen, dass persönliche Bedürfnisse, Präferenzen und Prioritäten erkannt werden.

„ich glaub (.) dass es daran liegt dass ich einfach mehr zeit (.) also bzw. mich meiner zeit (.) beWUSST geworden bin (.) und wie ich die nutzen kann oder beziehungsweise was mir WICHTig ist auch (.) und dadraus dann halt auch (.) mit wem ich gern was mach und mit wem ich dann halt auch gern MEHR zeit verbringen würde (.) und des hab ich dann halt so gemacht (.) so mir vorgenommen und so teilweise auch umgesetzt bekommen.“ (101)

Die Achtsamkeitspraxis kann die Wahrscheinlichkeit für das Erleben von Muße erhöhen, wenn dadurch erkannt wird, welche Tätigkeiten selbstzweckhaft und sinnstiftend sind und welche alltäglichen Ablenkungen und Stressoren unnötig wertvolle Ressourcen aufbrauchen. Diese Erkenntnisse im Hinblick auf das eigene Verhalten und die zugrundeliegenden Motivationen können die Grundlage bilden, um vermehrt selbstzweckhafte und sinnstiftende Tätigkeiten in den Alltag zu integrieren.

„ich denk MUße is einfach ne sache die (-) man SELber sag ich mal (.) äh (-) ja finden kann zum beispiel (.) mit irgendeinem (.) was spaß macht (I: mhm) dann kann man ja auch des ähm (.) bewusst herVORrufen (.) zum beispiel wenn jetzt einem sport spaß macht dann (.) macht man eben sport.“ (213)

Eine Jugendliche sieht den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Muße darin, dass man sich mehr Zeit für sich nehme und durch das erhöhte Bewusstsein für erfüllende und beglückende Beschäftigungen eher in einen Zustand von Muße versetzt wird.

„weil man sich mehr zeit nimmt vielleicht auch für sich selbst (.) und weil man in nem achtsamen (.) wenn man was achtsam durchführt automatisch auch (.) viel eher in muße reinkommt als wenn man was einfach MACHT [...] dann kanns einen auch (.) glaub ich (.) gar nicht so ruhig machen (.) so glücklich machen (.) wie wenn man jetzt währenddessen schon sich dessen bewusst ist dass man des jetzt grad nur für sich macht (.) dass des was schönes is (.) dass man runterkommt vom stress.“ (140)

In den folgenden Überlegungen einer anderen Jugendlichen spiegeln sich Diskurse über den arbeitsbedingten Stress und die damit einhergehende gesellschaftliche Relevanz von Achtsamkeit und Muße wider. Auch hier wird der Zusammenhang darin gesehen, dass Achtsamkeit eine Voraussetzung für das Erleben von Muße schaffe, in dem ein konstruktiverer Umgang mit Stress erlernt werde.

„entspannung ist ja total wichtig (.) ähm in unserer gesellschaft (.) also jetzt jedenfalls in der westlich geprägten gesellschaft weil (.) immer mehr menschen ja total gestresst sind und (.) ähm (.) auch arbeit angeblich immer anstrengender wird und (.) ähm (.) muße ist ja glaub ich auch was wichtiges also ich denk mal die großen DENKER unserer zeit (.) oder (.) der zeit irgendwie vor uns (.) die hatten auch alle muße (.) und ähm (.) von dem her ist es glaub ich sehr sinnvoll wenn man des kombiniert eben dass man (.) durch die achtsamkeit (.) abschalten kann (.) und ähm (.) mit stress besser umgehen kann oder ihn auch eben vermeiden kann (.) ähm (.) und dadurch halt (.) eben in MUße (.) in den zustand der MUße hineinkommen kann (.) und ähm (.) ich denk des is sicher sehr geWINNbringend (.) für alle.“ (142)

Die persönlichen Erkenntnisse, die durch Achtsamkeit und Muße gewonnen werden können, geraten in der Alltagsgeschäftigkeit allerdings immer wieder in Vergessenheit. In diesem Zusammenhang wurde eine Jugendliche durch den MBSR-Kurs dazu angeregt, sich dem Thema „Lebst du noch oder hast du`s schon vergessen?“ (104) im Rahmen einer Seminararbeit zu widmen.

S: „die frage was WILL ich eigentlich wirklich was is für mich wichtig (.) was is wichtig im leben [...] ich wollte halt erst ein anderes thema machen nämlich irgendwie (-) lebst du noch oder hast du schon vergessen? sowas weil (.) ja (.) des hing mit der muße stark zusammen.

I: aber was war der gedanke?

S: dass (-) man so von diesem (.) na (.) halt dieser alltag den man die ganze zeit hat dass man wirklich vergisst was eigentlich wichtig im leben is (.) dass man des LEBEN vergisst (-) und (.) nicht irgendwie (3) ja halt (-) dass man (.) die ganze zeit lebt lebt lebt aber so (.) halt nicht mehr dieses WIRKliche leben.“ (104)

#### 6.6.4 Spannungsverhältnis von Muße und Achtsamkeit im schulischen Kontext

In den vorherigen Abschnitten wurden drei Wege aufgezeigt, über die Achtsamkeit eine Annäherung an das Erleben von Muße ermöglichen kann. Die Untersuchung von Muße und Achtsamkeit im schulischen Kontext brachte allerdings auch Ambivalenzen zum Vorschein, die einerseits die Abgrenzungen zwischen Muße und Achtsamkeit und andererseits die Schwierigkeit der praktischen Umsetzung von Muße und Achtsamkeit in der Schule betreffen. Zwar sollte über das Erlernen der Achtsamkeitspraxis ein Zugang zur Muße geschaffen werden, einige Bedingungen des MBSR-Kurses erschwerten dennoch diesen Zugang. Eine der Hauptschwierigkeiten stellte die freiwillige Kursteilnahme am späten Nachmittag dar, die für viele Jugendliche insbesondere in geballten Prüfungsphasen einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutete. „Dann wurde eben (.) (lacht) die Muße zum Stress (.) und des solls ja nicht sein“ (104), sagte eine Jugendliche. Eine andere problematisierte, dass die Achtsamkeitspraxis zusätzlicher Zeit bedarf, die ihr im schulischen Alltag aber bereits fehle: „Ich hab halt son Stress (.) dass ich mir nich so viel ZEIT für etwas nehmen kann (.) weil ich die ganze Zeit was andres machen muss noch“ (113). Der wahrgenommene Zeitdruck in der Abitursphase erschwerte das Erlernen der Achtsamkeitspraxis und somit auch den Zugang zur Muße: „weil jetzt ist es eher so zu SPÄT und man arbeitet schon aufs abi hin und da ist halt der ZEITdruck auch größer“ (206).

Neben dem Problem der zeitlichen Belastung muss insbesondere für die Jugendlichen, die zur Kursteilnahme nur aufgrund der AG-Stundenanrechnung motiviert waren, die Ambivalenz zwischen der freiwilligen Teilnahme und der schulischen Verpflichtung

diskutiert werden. Für diese Jugendlichen war der MBSR-Kurs keine Form von Muße. Aber auch andere Jugendliche räumten ein, dass die Kursteilnahme Überwindung kostete, mit Anstrengungen verbunden war und „nicht NUR Spaß“ (104) bereitete. Auch Formulierungen wie „wenn alle auf ihren Matten liegen (lacht) und sich halt entspannen müssen“ (116) oder „ich wurde gezwungen mich zu entspannen“ (101) implizieren, dass die Teilnahme am MBSR-Kurs keinem reinen Selbstzweck entsprach. Das Einlassen auf die Achtsamkeitspraxis konnte dennoch dazu beitragen, einen Modus von Entspannung und Entfunktionalisierung herbeizuführen. Die kurze Befreiung vom Erwartungs-, Handlungs- und Leistungsdruck kann sogar das subversive Potential bergen, eine Unlust gegenüber auferlegten Pflichten und äußeren Zwängen zu entwickeln. So empfand es eine Jugendliche als „sinnlos“, nach den Kurssitzungen die Hausaufgaben zu erledigen.

„des lohnt sich (.) also man is danach ruhiger (-) nur wenn ich (.) ähm (-) zum beispiel von dem kurs dann immer zurückkam (.) dann war ich immer so total fröhlich (.) aber ich konnte mich dann gar nicht mehr auf die schule konzentriern also wirklich des war dann (.) SINNLOS sich irgendwie an hausaufgaben zu setzen (lacht) des is natürlich dann NICHT so gut aber (.) ich denk wenns dann nur zehn minuten sind dann (.) geht des besser danach wieder (.) aber ja (.) des war irgendwie komisch.“ (104)

Während Muße durch die Abwesenheit jeglicher Zielverfolgung und jeglichen Nützlichkeitsdenkens definiert ist und positive Erlebenszustände bereits aus der alleinigen Zuwendung zu Momenten der Muße resultieren (Kap. 6.5.2), diente die Achtsamkeitspraxis den Jugendlichen aber auch häufig als Mittel zum Zweck. Anders als Muße kann Achtsamkeit auch an einer bestimmten Zielerreichung orientiert sein und dadurch zur konzentrierteren Verfolgung notwendiger Aufgaben verhelfen.

„bei muße is eigentlich immer für mich achtsamkeit dabei aber wenn ich jetzt WEIß ok ich MUSS jetzt achtsam sein also ich mein es gibt auch momente wo ich lernen muss (.) wirklich lernen MUSS (.) jetzt grad GESTern oder so wir ham halt die klausur geschrieben (.) dann weiß ich ok ich hab jetzt so und so lang zeit (.) ich kann des ding jetzt in MUße lernen oder ich kanns halt lernen (.) in dem ich wirklich (.) des kontinuierlich durch mach und dann vielleicht (.) also ich schreibs achtsam RAUs (.) ich mach des vielleicht schon in muße aber muss es mir dann halt schon einprägen (.) und das hat dann (.) NICHT UNBedingt was mit muße zu tun weil ich weiß (.) ok des is jetzt eigentlich ein ZWAng.“ (144)

„dann ist es ja so dass ich ähm (.) darauf achte erst mal zu schaun wies MIR geht (.) und des is ja eigentlich was positives (.) und dann aber wieder darauf zurückzukommen (.) dass ich noch was anderes zu tun hab (.) des is dann halt für mich wieder so dieses (.) ähm (.) ACHTSamkeit als mittel zum (3) ja zu etwas was man vielleicht so nicht machen möchte (.) aber dass man sich darauf richtig konzentriert und deswegen ist es halt auch mit negativen aspekten verbunden.“ (116)

Mit Augenmerk auf das Konzept der Muße kritisierte ein Jugendlicher jedoch die Funktionalisierung der Achtsamkeitspraxis, um bessere Leistungen zu erzielen.

„es ging ständig dadrum ja wenn man (-) ähm (-) wenn man sich besinnt und so weiter dann (.) dann kann man auch irgendwie bessere leistungen erzielen (-) aber muße is ja eigentlich das ZIEL und nich die besseren leistungen (I: mhm) ja des fand ich ein bisschen kontrovers.“ (207)

Die oftmals drohende Funktionalisierung der Achtsamkeit besteht dann, wenn das Erlernen der Achtsamkeitspraxis als weitere äußere Anforderung zur schnelleren Leistungssteigerung und besseren Selbstoptimierung wahrgenommen wird. Zwar kann die Achtsamkeitspraxis die Selbstregulationsfähigkeiten sowie Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse bei Jugendlichen fördern, dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass tiefergehende Lern- und Entwicklungsprozesse wie die Verinnerlichung von Werten und Grundhaltungen ihre Zeit brauchen. Einhergehend mit der inneren Überforderung durch äußere Anforderungen und Ansprüche konstatierte eine Jugendliche, dass die kognitiven Selbstregulationsfähigkeiten wie die Beruhigung der eigenen Gedanken nicht schnell und einfach erlernbar seien.

„aber es is halt auch schwIERig weil einem immer so die gedanken herumschwirrn und einfach mal so was auszublenden ist dann halt einfach wirklich extrem schwierig [...] einfach mal über nichts nachdenken und ich find des einfach total schwierig (I: mhm) des is einfach was man einfach auch nich so schnell LERNen kann [...] zu viel Ansprüche auch und von überall verlangen sie was von dir (.) fühlt man sich NUR wie so ne maschine die LAUFen muss irgendwie (atmet ein) und irgendwann kam man einfach nich mehr dann isses voll.“ (143)

Dass einige Jugendliche im Zustand einer konzentrierten Vertiefung ein gemeinsames Merkmal von Muße und Achtsamkeit sahen, kann auch auf die hauptsächlichsten Übungen zur Schulung der fokussierten Aufmerksamkeit im MBSR-Kurs zurückgeführt werden. Eine Kursleiterin (M) erläuterte, dass die „richtige Achtsamkeit“ eigentlich in einen Zustand des offenen Gewährseins münde, was dann dem Erleben von Muße auch sehr nahe käme. Um die Muße expliziter in den MBSR-Kurs einzubetten, könnte eine Modifikation des klassischen Curriculums angedacht werden, die mehr Übungen zum offenen Gewährsein vorsieht.

„der muße bedarf es an achtsamkeit (.) und ähm (.) die achtsamkeit ist eben für mich (.) die konzentration und die braucht man auch bei der muße wenn man eben DABEI ist etwas zu tun (.) dann ist man total konzentriert ohne ähm (.) sich (.) ähm (.) oder den blick zu beschränken.“ (142)

„achtsamkeit hat ja einen aspekt noch der in dem kurs nur ganz wenig vorkommt das ist eigentlich das offene gewahrsein (.) die richtige achtsamkeit geht weg von dem gerichteten fokussierten und hat am schluss ein offenes gewahrsein für alles und das ist so was wie dasitzen und nichts tun (lacht).“ (Kursleiterin M)

Freiräume für Muße und Achtsamkeit in komplexen Systemen wie Schule zu schaffen, in dem zunehmend Zeitverdichtung, Beschleunigung und Leistungsdruck vorherrschend sind, scheint einerseits für alle Beteiligten von hoher Relevanz zu sein, andererseits scheitert es doch oftmals an der praktischen Umsetzung. Eine Jugendliche hielt „Schule und Muße“ für eine

schwierige Kombination, da die schulischen Anforderungen einen Modus des zukunftsorientierten Planens, Denkens und Vorbereitens von den Jugendlichen abverlangen.

„also nur an den heutigen tag denken und nich weiter denken ich find des GEHT gar nich wirklich (.) weil ich denk mir (.) des EINzige an was ich denk wenn ich so über schule denk is (.) wann schreib ich die nächste arbeit (.) wann muss ich des da und da machen (.) wie viel tage hab ich noch zeit bis ich eben die arbeit schreiben muss und so (.) ich find des GEHT gar nicht wenn man jetzt schule hat und so und nur an heute denken weil (.) ich glaub sonst würd schule nich so supi laufen wenn ich da jetzt nur an heute denk (.) heute mach ich des und des und so und (-) weiß nicht.“ (233)

Nicht nur die Haltung der gegenwartsorientierten Präsenz sondern auch die der Nichtwertung ist aufgrund des Bewertungszwangs in der Schule nur schwer umzusetzen und durchzuhalten.

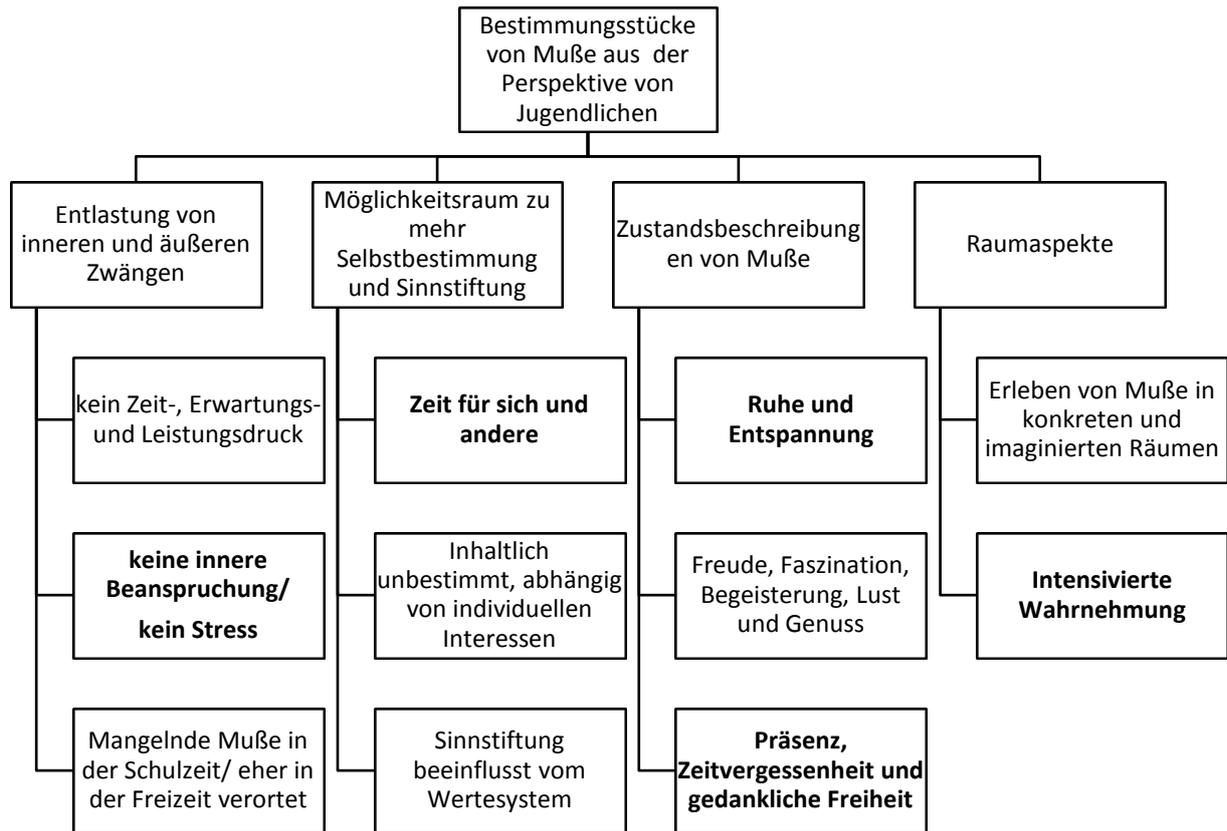
„grad so mit dieser bewertungssache (.) des is ja schon einerseits ähm (.) auch in dem drin was wir in dem kurs auch gelernt haben (.) dass man nicht bewerten soll (.) nich von vornerein [...] ich glaub da sind eben themen aufgekommen die die schüler halt vor allem (.) ähm (-) na belasten würd ich nich sagen aber halt einfach (.) also beschäftigen (I: mhm) deswegen fand ichs eigentlich ganz gut dass da die schüler vielleicht auch ne möglichkeit hatten um einfach mal was zu sagen.“ (205)

„in der schule MUSS man bewerten also die lehrer MÜssen ja die schüler bewerten aber (.) des hat glaub ich auch der Lehrer x oder so gesagt (.) dass es halt ähm (-) ja doch en bisschen (.) doof ist so dass man halt (.) den schülern damit vielleicht auch manchen NICH son gutes gefühl gibt (I: mhm) DAMit vielleicht die schüler eher runterzieht anstatt noch mehr puscht (I: mhm) also so ist des bei mir auch wenn ich nur negative sachen über mich hör dann denk ich ja auch (.) ja (.) toll (.) (I: mhm) des nervt mich dann vielleicht grad noch mehr.“ (212)

Schließlich sensibilisierte die Teilnahme am MBSR-Kurs die Jugendlichen zwar für bewusste Momente des Innehaltens, des Nichtstuns sowie der Entfunktionalisierung, diese Momente entsprachen allerdings häufig nur kurzen Erholungs- und Entspannungspausen während oder nach der Erledigung von Aufgaben. Auch Wegzeiten wurden manchmal genutzt, um die Aufmerksamkeit nach innen zu richten. So konnte die informelle Achtsamkeitspraxis auf der individuellen Ebene mehr Momente der Ruhe und Entspannung in den Alltag bringen. Wenn das bewusste Einlegen von kurzen Erholungs- und Entspannungspausen bereits als Muße gilt, dann konnte der MBSR-Kurs einen Zugang zur Muße schaffen. Wenn Muße aber eher als ein von äußeren Zwängen befreiter Möglichkeitsraum für mehr Selbstbestimmung und Sinnstiftung begriffen wird, muss nüchtern festgehalten werden, dass der MBSR-Kurs per se nicht mehr freie Zeit für mehr mußevolle Tätigkeiten schaffen kann. Ein Indiz dafür ist, dass die Jugendlichen Muße vorwiegend in der Ferienzeit verorten, in der sie von schulischen Anforderungen entlastet sind und keine Achtsamkeit anwenden müssen, um sich selbst zu regulieren. Die Achtsamkeit kann allerdings zur Bewusstwerdung von inneren Bedürfnissen verhelfen, sodass entsprechende Prioritäten gesetzt werden können und das eigene Handeln dadurch als selbstbestimmter und sinnstiftender wahrgenommen wird. Die systembedingten

Ursachen von Stress bleiben dennoch unverändert und fordern vom Individuum einen selbstregulierten Umgang ab.

Die Abbildung 21 stellt die wesentlichen Bestimmungsstücke von Muße aus der Sicht der jugendlichen MBSR-Kursteilnehmer/innen in einer Übersicht dar. Fett gedruckt sind diejenigen Facetten von Muße, die durch die Intervention gefördert werden konnten.



**Abbildung 21: Wesentliche Bestimmungsstücke von Muße aus der Sicht der jugendlichen MBSR-Kursteilnehmer/innen**

## 7 DISKUSSION

### 7.1 Wirksamkeit von MBSR bei Jugendlichen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollte überprüft werden, ob sich die Teilnahme am MBSR-Kurs förderlich auf die erhobenen Zielvariablen auswirkte. Zudem sollten die Interventionseffekte auch vier Monate nach Abschluss des MBSR-Kurses noch nachweisbar sein. Um die Wirksamkeit des MBSR-Kurses statistisch zu untersuchen, wurden die Skalenmittelwerte der Interventions- und Wartegruppe zum zweiten Messzeitpunkt mittels Kovarianzanalyse miteinander verglichen. Als Kovariate wurde der zum ersten Messzeitpunkt erhobene Baseline-Wert in die Analysen aufgenommen. Um die Stabilität der erwarteten Effekte vier Monate nach der Intervention zu prüfen, wurden die Daten der Interventionsgruppe zu allen drei Messzeitpunkten anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholungen untersucht.

In der gepoolten Stichprobe über alle drei Schulen zeigten sich zum Post-Messzeitpunkt unter Kontrolle möglicher Vortestunterschiede signifikante Gruppenunterschiede bei der Selbsteinschätzung der Achtsamkeit, des subjektiven Stresserlebens, der Ausprägungen von Angst und Depression, der emotionalen Kompetenzen sowie der Selbstregulationsfähigkeiten. In Übereinstimmung mit den aufgestellten Hypothesen schnitt die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe auf diesen Skalen zur Erfassung der psychischen Belastungen und sozial-emotionalen Kompetenzen im Mittel signifikant besser ab. Die Effektstärken für die Mittelwertunterschiede zwischen den zwei Untersuchungsgruppen liegen im kleinen bis mittleren Bereich ( $p \leq .05$ ,  $d_{\text{Ancova}} = 0.34 - 0.52$ ).

#### **Selbstberichtete Achtsamkeit**

Die Teilnahme am MBSR-Kurs führte bei den Jugendlichen in der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen aus der Wartegruppe zu signifikant höheren Ausprägungen von Achtsamkeit. Die Selbsteinschätzung erfolgte anhand des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit (FFA, Walach et al., 2006), der die Kernkomponenten der Präsenz und Akzeptanz umfasst. Neben der psychometrischen Erfassung von Achtsamkeit verdeutlichten auch die Interviewdaten, dass die Mehrheit der Jugendlichen Achtsamkeit als einen Zustand von Präsenz definierten, der durch bewusste Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozesse gekennzeichnet ist. Aber auch die Haltung der Akzeptanz und Nichtwertung war im Achtsamkeitsverständnis einiger Jugendlicher verankert. Beim Einsatz des FFA ist allerdings zu kritisieren, dass dieser noch nicht an Jugendlichen validiert wurde. Denkbar wäre auch die

Verwendung einer Achtsamkeitsskala, die nicht wie beim FFA Achtsamkeit als Eigenschaft (*trait*) sondern als Zustand (*state*) erfasst (Tanay & Bernstein, 2013) und das körperliche Gewahrsein mit berücksichtigt wird. Die Erfassung des Achtsamkeitsverständnisses ist schließlich von Relevanz, da sich in den Interviews zeigte, dass dieses einen Einfluss auf die Kursauswirkungen ausüben kann. Da Achtsamkeit eine unmittelbare Erfahrung ist, können die positiven Effekte von Achtsamkeit ausbleiben, wenn das Verständnis von Achtsamkeit nur auf der theoretischen Ebene verbleibt und Unklarheiten hinsichtlich des Konzeptes, der Wirksamkeit und Wirkweise vorherrschen.

### **Stress, Angst und Depression**

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Intervention das subjektive Erleben von Stress, Angst und Depression abfederte. Konsistent mit den Befunden aus Meta-Analysen (z.B. Eberth & Sedlmeier, 2012; Keng et al., 2011; Sedlmeier et al., 2012; Zenner et al. 2014) entfaltete der MBSR-Kurs auch bei der Zielgruppe der Oberstufenschüler/innen die größte Wirkung im Bereich der verbesserten Stressbewältigung und Emotionsregulation. Diese positiven Effekte konnten auch anhand des Interviewmaterials validiert und erklärt werden (Kap. 6.2). So berichteten die Jugendlichen, dass sie durch den MBSR-Kurs lernten, wie sie sich bei aufkommenden Anspannungszuständen selbst wieder beruhigen und fokussieren können. Der Post-Messzeitpunkt fand immer vor den Weihnachtsferien statt. Um diesen Zeitraum mussten die Jugendlichen viele Tests, Klausuren und Schularbeiten absolvieren. Das erklärt auch, warum es in der Wartegruppe zu einem Anstieg im subjektiven Erleben von Stress, Angst und Depression kam, während die Werte in der Interventionsgruppe stabil blieben bzw. sich sogar reduzierten. Diese Ergebnisse können schließlich dahingehend gedeutet werden, dass Achtsamkeit insbesondere die Resilienz für stressige Zeiten stärkt (Kuyken et al., 2013).

### **Emotionale Kompetenzen und Selbstregulation**

Die hypothesenkonformen Ergebnisse in diesem Bereich stimmen mit der theoretischen und empirischen Forschungsliteratur überein, die die positiven Effekte der Achtsamkeitspraxis auf eine verbesserte Selbstregulation der Aufmerksamkeit sowie der Emotionen zurückführen (z.B. Lyons & DeLange, 2016; Zelazo & Lyons, 2012; Kap. 2.2.3). Die signifikanten Effekte im Bereich der Selbstregulation sowie der emotionalen Kompetenzen spiegelten sich auch im Interviewmaterial wider. Die positiven Kursauswirkungen wurden demnach durch die zwei achtsamkeitsspezifischen Wirkmechanismen der verbesserten Selbstwahrnehmungs- und Selbstregulationsfähigkeiten sowie durch Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse

vermittelt (Kap. 6.2.2 und Kap. 6.2.3). Die wiederholte Einübung der bewussten Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem oder den Körper verhalf den Jugendlichen, sich zu entspannen und zu fokussieren. Belastende Ruminationsprozesse, emotionaler Distress oder impulsive Reaktionen konnten dadurch abgeschwächt werden. Die Achtsamkeit auf den Atem und den Körper spielt dabei eine bedeutende Rolle. Da die Atmung häufig mit anderen Vitalfunktionen wie dem Herzschlag, dem Blutdruck und den Aktivitäten des zentralen Nervensystems synchronisiert ist und in hohem Maße durch Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen beeinflusst wird, kann die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf den Atem auch zu einem besserem Verständnis für das eigene Erleben führen (Grossman, 1983, 2010). Schließlich eröffnete die vermittelte Haltung der Nichtwertung, Akzeptanz und Selbstfürsorge den Jugendlichen einen konstruktiven Umgang mit wahrgenommenen Schwächen, Fehlern und Misserfolgen.

### **7.2 Erklärungen für nicht-signifikante Effekte**

Keine signifikanten Gruppenunterschiede ergaben sich bei der psychometrischen Erfassung der schulbezogenen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der interpersonalen Probleme sowie der Offenheit für Erfahrungen. Auch im Hinblick auf Kreativität muss konstatiert werden, dass die angenommenen Interventionseffekte mithilfe der eingesetzten Testverfahren entweder nicht erfasst oder nicht durch einen MBSR-Kurs gefördert werden konnten ( $p \geq .32$ ,  $d_{\text{Ancova}} \leq 0.22$ ).

#### **Selbstwirksamkeitserwartungen**

Erwartungsgemäß verbesserte sich die Interventionsgruppe im Vergleich zur Wartegruppe in ihren schulbezogenen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen. Der Signifikanzwert wurde im Falle der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sogar nur marginal überschritten. Die Effektstärken liegen aber nur im kleinen Bereich ( $p \geq .06$ ,  $d_{\text{Ancova}} \leq 0.30$ ). Angesichts dieser Ergebnisse kann nicht eindeutig beantwortet werden, ob die Teilnahme an einem MBSR-Kurs die Selbstwirksamkeitserwartungen von Jugendlichen stärkt. Einerseits könnten sich signifikante Gruppenunterschiede in einer größeren Stichprobe zeigen. Andererseits ist auch denkbar, dass ein achtwöchiger MBSR-Kurs nicht ausreichend ist, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. So bedarf es vor allem eigener Erfolgserlebnisse, die internal attribuiert werden (d.h. auf die eigene Fähigkeit oder Anstrengung zurückgeführt werden). Bei Schüler/innen sind die Prozesse der Wahrnehmung und Attribution von Erfolgen allerdings auch von äußeren Faktoren – wie dem Verhalten der Lehrkräfte – abhängig (Jagenow et al., 2015; Satow, 1999). Auch die anderen Quellen wie das Beobachten von

Erfolgen bei anderen oder das positive Zureden durch andere, aus denen sich nach Bandura (1997) Selbstwirksamkeitserwartungen speisen, sind von der sozialen Umwelt abhängig.

### **Interpersonale Probleme**

Die Teilnahme am MBSR-Kurs führte entgegen der Hypothese zu keiner Verringerung der interpersonalen Probleme. Den Interviews konnte zwar entnommen werden, dass einige Jugendliche durch den MBSR-Kurs angeregt wurden, über ihr Verhalten und insbesondere ihre Kommunikationsweise mit anderen zu reflektieren. Bei der Frage nach der Kursmotivation wurde allerdings von keinem der Jugendlichen geäußert, dass Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen sie zur Kursteilnahme bewegte. Berücksichtigt man den Zusammenhang zwischen Kursmotivation und Kursauswirkungen (Kap. 6.4.4), so kann das eine Erklärung für den ausgebliebenen Effekt sein. Eine andere Erklärung kann darin bestehen, dass der Einsatz des Inventars zur Erfassung interpersonaler Probleme (IIP-D; Horowitz, Strauß & Kordy, 2000) für Jugendliche nicht geeignet war. Zukünftige Studien sollten eine Skala wählen, die speziell für die jugendliche Altersgruppe konzipiert, validiert und normiert wurde. Bislang mangelt es allerdings an solchen Messinstrumenten (Kwan & Rickwood, 2015). Alternativ wäre die Durchführung von Verhaltensexperimenten oder computerbasierten Spielen zur Erfassung des prosozialen Verhaltens bei der Zielgruppe der Jugendlichen sehr passend (Condon et al., 2013; Leiberg et al., 2011; Lim, Condon, & DeSteno, 2015). Falls sich interpersonale Effekte stärker entfalten sollen, wäre ebenfalls zu erwägen, ob neben der einen Einheit zum Thema achtsame Kommunikation mehr Anregungen und Übungen in das MBSR-Programm aufgenommen werden können, die den Aspekt der Achtsamkeit in Beziehungen fördern. Dabei wäre denkbar, Elemente aus dem Einsichts-Dialog nach Gregory Kramer (2009) zu integrieren. Statt allein oder nebeneinander zu meditieren, sitzen die Praktizierenden beim Einsichts-Dialog gegenüber, halten gemeinsam inne, entspannen und öffnen sich voreinander und praktizieren tiefes Zuhören und aufrichtiges Sprechen, während sie gemeinsam über ein Thema kontemplieren. Bei der Zielgruppe der Jugendlichen wäre auch empfehlenswert, mehr interaktive Gruppenübungen einzubauen, die zu einem besseren Kennenlernen und Vertrauensaufbau unter den Kursteilnehmer/innen aber auch zwischen den Kursteilnehmer/innen und der MBSR-Lehrer/in verhelfen können. Es wären Studien nötig, um zu eruieren, ob diese Modifikationen auch zu positiven Effekten im interpersonalen Bereich führen. Generell gibt es noch viel Forschungsbedarf, um die Annahme auch empirisch zu belegen, dass Achtsamkeit sich positiv auf die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung auswirkt.

### **Offenheit für Erfahrungen**

Der ausgebliebene Effekt von MBSR auf die Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrungen (McCrae, 1996) widerspricht zwar der Intuition, ist aber konsistent mit den Befunden aus der Meta-Analyse von Sedlmeier et al. (2012). Die Autoren berichteten, dass sich Meditation kaum auf neutrale Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit für Erfahrungen auswirkte. Die Effektgröße von  $r = 0.03$  war sogar die kleinste von allen. Sucht man eine Erklärung auf der psychometrischen Ebene, so konstatierten Brown und Ryan (2003), dass einige der abgefragten Items der Offenheitsskala nicht unbedingt mit Achtsamkeit korreliert sein müssen (z.B. Interesse an Philosophie oder Poesie) und diese Items den Effekt aufheben können. Zudem wurde das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) ursprünglich für Erwachsene konzipiert. Zwar lässt sich das NEO-FFI auch bei Heranwachsenden anwenden, allerdings sollten einige Items an die jüngere Altersgruppe angepasst werden (De Fruyt, Mervielde, Hoekstra & Rolland, 2000). Zu diesem Ergebnis kam auch eine psychometrische Studie mit einer Stichprobe von 1236 Schüler/innen (14-16 Jahre), die auf die Notwendigkeit einer Modifikation des NEO-FFI verwies, um eine adäquate Erfassung der Persönlichkeitsdimensionen bei Jugendlichen zu gewährleisten (Roth, 2002).

### **Kreativität**

Das Ausbleiben der erwarteten Kreativitätseffekte kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden. So benannten Lebeda et al. (2016) in ihrer Meta-Analyse zum Zusammenhang von Achtsamkeit und Kreativität einige Moderatoren, auf die die inkonsistenten Befunde in diesem Bereich zurückgeführt werden können. Die Autoren argumentierten, dass es sich bei Achtsamkeit um ein multidimensionales Konstrukt handelt, das verschiedene Fähigkeiten in sich vereint (Baer et al., 2006), die sich wiederum unterschiedlich auf die Kreativität auswirken können (siehe auch Baas, Nevicka & Velden, 2014). Aber nicht nur die Konzeption sondern auch die Praxis der Achtsamkeit beinhaltet diverse Aspekte. Bislang ist noch unklar, ob die Förderung der fokussierten Aufmerksamkeit (*focused attention*) oder eher des offenen Gewährseins (*open monitoring*) zu erhöhten Kreativitätswerten führt. Die Meta-Analyse von Lebeda et al. (2016) fand einen geringeren Effekt für die fokussierte Aufmerksamkeit als für das offene Gewährsein. Eine Erklärung dafür ist, dass durch die Förderung des offenen Gewährseins das divergente Denken angeregt wird (Colzato, Szapora & Hommel, 2012). Zudem bildet die fokussierte Aufmerksamkeit den Gegenpol zur Aktivität des Gedankenwanderns (*mind wandering*), was wiederum mit dem Aufkommen von kreativen Ideen assoziiert ist (Baird et al., 2012; Zedelius & Schooler, 2015).

Die durchgeführten MBSR-Kurse legten den Schwerpunkt weit mehr auf die Übung der fokussierten Aufmerksamkeit als auf die Übung des offenen Gewahrseins. Das lag daran, dass der Body-Scan oder die kurzen Atemmeditationen bei der Zielgruppe der Jugendlichen am meisten Anklang fand, da diese Übungen ihnen häufig zu mehr innerer Ruhe, Entspannung aber auch zu einer besseren Fokussierung verhalf. Ein anderer Grund ist, dass die Förderung der fokussierten Aufmerksamkeit zunächst nötig ist, etwaige gedankliche Aktivitäten zu beruhigen, bevor das offene Beobachten in der Achtsamkeitsmeditation möglich wird. Acht Wochen schienen allerdings nicht auszureichen, um auch die Praxis des offenen Gewahrseins zu vertiefen. Wenn die Einübung der fokussierten Aufmerksamkeit tatsächlich negativ mit Kreativität assoziiert sein sollte, kann das eine Erklärung für die ausgebliebenen Effekte darstellen.

### **7.3 Nachhaltigkeit des MBSR-Kurses bei Jugendlichen**

Bei der Überprüfung des Einflusses der Messzeitpunkte auf die abhängigen Variablen ergaben sich in der gepoolten Interventionsgruppe signifikante Ergebnisse ( $p \leq .03$ ) in den Bereichen des subjektiven Stresserlebens, der depressiven Ausprägungen, der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Selbstregulation, der interpersonalen Probleme sowie der verbal erfassten Kreativität.

Eine kontinuierliche Zunahme der selbstberichten Achtsamkeit konnte von Prä-, Post- und Follow-up-Messzeitpunkt beobachtet werden, auch wenn sich die Mittelwerte nicht signifikant unterschieden. Im Hinblick auf das subjektive Stresserleben und die depressiven Ausprägungen blieben die erfassten Skalenmittelwerte nicht nur stabil, die Interventionsgruppe berichtete zum Follow-up-Messzeitpunkt auf diesen Indikatoren der psychischen Belastung sogar über einen weiteren Rückgang. Auch die Ausprägungen von Angst reduzierten sich kontinuierlich von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt, auch wenn der Signifikanzwert leicht überschritten wurde.

Im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen verbesserte sich die Interventionsgruppe kontinuierlich von Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung auf den Skalen zur Erfassung der Selbstregulation und der interpersonalen Probleme. Die Selbsteinschätzungen hinsichtlich der emotionalen Kompetenzen, der schulbezogenen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen gingen auch vier Monate nach dem Ende des MBSR-Kurses nicht zurück.

Bei den erfassten Kreativitätsmaßen erreichte die Interventionsgruppe beim verbalen Kreativitätstest eine signifikant höhere Punktzahl, wenn man die Ergebnisse der Follow-up-

Erhebung mit denen des Prä- und Posttests vergleicht. Keine Veränderungen über die Messzeitpunkte zeigten sich auf der Skala Offenheit für Erfahrungen sowie beim zeichnerischen Kreativitätstest.

Die Ergebnisse der Follow-up-Analyse scheinen darauf hinzuweisen, dass die positiven Auswirkungen des MBSR-Kurses auch vier Monate nach der Intervention stabil bleiben oder sich sogar weiter verbessern. Bei der Interpretation der Follow-up-Befunde muss allerdings auch in Betracht gezogen werden, dass die Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr stattfanden. Die Prä- und Post-Messung lagen im ersten Schulhalbjahr, wobei T2 für die Jugendlichen in eine Phase mit erhöhtem Praxisdruck fiel, da vor den Weihnachtsferien viele Klausuren geschrieben werden mussten. Die Follow-up-Erhebung fand im zweiten Schulhalbjahr kurz vor den Osterferien statt. Leider erfolgte die Nachhaltigkeitsuntersuchung nur innerhalb der Interventionsgruppe und nicht im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Der Entwicklungsverlauf der Kontrollgruppe hätte Aufschluss über den Einfluss von unterschiedlichen Belastungsphasen im Schuljahr geben können, sodass die Follow-up-Befunde eindeutiger auf die Nachhaltigkeit des MBSR-Kurses oder eher auf unterschiedliche Belastungsphasen im Schuljahr zurückzuführen wären. Des Weiteren fand die Follow-up-Erhebung aus organisatorischen Gründen bereits nach vier Monaten statt, sodass über diesen Zeitraum hinaus keine Schlussfolgerungen über die langfristigen Effekte der Intervention möglich sind. Es bedarf daher weiterer Studien mit längeren Follow-ups, um die Langzeiteffekte von Achtsamkeit in schulischen Kontexten zu erfassen. Auch sollten Strategien identifiziert werden, die die Aufrechterhaltung der Achtsamkeitspraxis erleichtern. Wenn sich Achtsamkeit nachhaltig im System Schule verankern soll, müssen Maßnahmen auf struktureller Ebene erfolgen. Die Einladung zur Teilnahme an einem achtwöchigen MBSR-Kurs in der Schule kann nur ein erster Schritt sein, um Interessierte mit der Achtsamkeitspraxis vertraut zu machen

### **7.4 Spezifische Unterschiede zwischen den drei Schulkohorten**

Anhand des gleichen Studiendesign wurde die Wirksamkeit von MBSR an drei unterschiedlichen Gymnasien in Freiburg untersucht. An dieser Stelle soll der Einfluss der spezifischen Charakteristika der Schulen auf die Kursauswirkungen diskutiert werden. Insbesondere muss geklärt werden, warum an der dritten Schule sechs von 13 Jugendlichen an weniger als vier Kurssitzungen teilnahmen und aufgrund dessen die antizipierten Kursauswirkungen in dieser Kohorte nicht hinreichend untersucht werden konnten.

Zunächst fällt bei der Betrachtung der Schulen auf, dass es sich bei der ersten Schule um ein katholisches Mädchengymnasium handelt, während die Studie in der Fortsetzung an zwei allgemeinbildenden Gymnasien durchgeführt wurde. Die Baseline-Werte unterschieden sich zwischen der zweiten und dritten Schule in zwei Bereichen: Die teilnehmenden Jugendlichen aus der zweiten Schule wiesen im Vergleich zu denen aus der dritten signifikant höhere Ausgangswerte beim subjektiven Stresserleben auf (Kap. 5.3). Dieser Unterschied im subjektiven Stresserleben spiegelte sich auch in den Antworten auf die offene Frage „Was erwarten Sie sich vom Achtsamkeitskurs“ wider. Demnach erwarteten 17 der 25 teilnehmenden Jugendlichen aus der zweiten Schule, dass die Kursteilnahme ihnen zu einer besseren Stressbewältigung und mehr Entspannung verhelfe. In der dritten Schule enthielten die Kurserwartungen von lediglich 8 der ehemals 25 angemeldeten Jugendlichen den Aspekt einer besseren Stressbewältigung. Die Jugendlichen, die an weniger als vier Kurssitzungen teilnahmen, ließen die Frage entweder unbeantwortet oder gaben unkonkrete Antworten, die dahingehend interpretiert werden können, dass die Jugendlichen offen für neue Erfahrungen und Selbsterkenntnisprozesse sind. Auch die MBSR-Lehrerin, die den MBSR-Kurs für die Jugendlichen sowohl in der zweiten als auch in der dritten Schule leitete, bemerkte, dass die Hemmschwelle zum persönlichen Erfahrungsaustausch an der zweiten Schule höher als an der dritten war. Sie führte diese Beobachtung auf die persönlichen Belastungen der zweiten Schülerkohorte zurück, die mit der Herausforderung verbunden war, die Angst der Jugendlichen vor einer potentiellen Beschämung ernst zu nehmen und gleichzeitig einen offenen Erfahrungsaustausch zu fördern. Angesichts der signifikanten Verringerung der Angst- und Depressionswerte in der zweiten Schule und den ausgebliebenen Kursauswirkungen in der dritten Schule kann postuliert werden, dass das Ausmaß des anfänglichen Stresserlebens einen entscheidenden Einfluss auf die Kursmotivation und -auswirkungen nimmt. Diese Hypothese korrespondiert einerseits mit den vorliegenden Interviewergebnissen (Kap. 6.4.3 und 6.4.4) und andererseits mit dem sogenannten *mindfulness-stress-buffering account* von Creswell und Lindsay (2014). Die Autoren nehmen an, dass insbesondere Personen mit einem hohen Stresslevel von Achtsamkeitsinterventionen profitieren können. Auch die Ergebnisse der Meta-Analyse von Zoogman et al. (2015) stehen im Einklang mit dieser Hypothese, da sie höhere Effektstärken für klinische Stichproben als für nicht-klinische Stichproben im Kindes- und Jugendalter fand. Dieser Befund lässt sich auch mit den vielfach belegten Effekten von Achtsamkeitsinterventionen im Bereich der Stressbewältigung und Emotionsregulation erklären. Bei einem anfänglich ausgeprägten Erleben von negativen Zuständen besteht zudem mehr Raum für Veränderungsprozesse, die

in klinischen Stichproben deutlicher erfasst werden können als in nicht-klinischen (Beelmann, 2006).

Ein weiterer Hauptgrund für die verbindlichere Kursteilnahme an der zweiten im Vergleich zur dritten Schule war die Möglichkeit, sich durch die Teilnahme am MBSR-Kurs Arbeitsgemeinschaftsstunden anrechnen zu lassen. Diese schulische Rahmenbedingung an der zweiten Schule unterstützte die Jugendlichen darin, kontinuierlich am Kurs teilzunehmen. An der dritten Schule war die Möglichkeit der AG-Anrechnung nicht attraktiv genug, da anders als an der zweiten Schule kommuniziert wurde, dass die achtwöchige Kursteilnahme nicht für das Abdecken der gesamten AG-Stunden eines Halbjahres ausreichen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die unregelmäßige Kursteilnahme in der dritten Schülerkohorte auch durch Ansteckungseffekte verstärkt wurde. Aus Zeitgründen konnten die teilnehmenden Jugendlichen aus der dritten Schule leider nicht interviewt werden. Darum wurden sie am Ende der Follow-up-Erhebung dazu eingeladen, ihr persönliches Feedback schriftlich mitzuteilen. Den Feedbackbögen war zu entnehmen, dass der zusätzliche Zeitaufwand am späten Nachmittag und die dadurch fehlende Zeit zum Lernen die Kursteilnahme erschwerte. Die Jugendlichen kamen häufig nicht zu den Kurssitzungen, wenn Arbeiten anstanden oder andere Termine von höherer Priorität waren. Es wurde kritisiert, dass manche Mitschüler/innen das Projekt nicht ernst genommen hätten, die Erwartungen enttäuscht wurden, die Kursinhalte mehr an die jugendliche Zielgruppe angepasst werden müssen und mehr auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden sollten. Bei der Betrachtung der spezifischen Unterschiede zwischen den Schulen zeigte sich, dass schulische Rahmenbedingungen, motivationale und gruppendynamische Aspekte als Erklärungen für die Ineffektivität des MBSR-Kurses an der dritten Schule angeführt werden können.

### **7.5 Anpassung des MBSR-Programms an jugendliche Bedürfnisse**

Damit sich die positiven Effekte noch mehr entfalten können, müssen einige der im MBSR-Curriculum vorgesehenen Kursinhalte (*Strukturkomponenten*) weiter an die Bedürfnisse der jugendlichen Zielgruppe angepasst werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Wirksamkeit einer in der Schule eingebetteten MBSR-Intervention von Faktoren abhängt, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person liegen und das Einlassen auf den Kurs entweder erleichtern oder erschweren können (*Prozesskomponenten*). Im Folgenden werden die aus dem Interviewmaterial herausgearbeiteten Struktur- und Prozesskomponenten des MBSR-Kurses mit anderen Forschungsbefunden abgeglichen und wenn nötig Modifikationen für die Zielgruppe der Jugendlichen vorgeschlagen.

## 7.5.1 Modifikation von Strukturkomponenten

### Body-Scan

Die Übung des Body-Scans fand bei der Mehrheit der befragten Jugendlichen Anklang. Auch in der Mixed-Methods-Studie von Bluth, Gaylord, Campo, Mullarkey und Hobbs (2015) wurde berichtet, dass die Körperwahrnehmungsübungen positiv von den Jugendlichen aufgenommen wurden. Ebenso berichteten Bluth et al. (2016), dass sie mehr Zeit für achtsame Körperwahrnehmungsübungen und weniger für die Sitzmeditation verwendeten. Die Beliebtheit der Übung kann damit zusammenhängen, dass sich das Erleben von Ruhe und Entspannung im Liegen leichter als im Sitzen einstellt. Der Body-Scan wurde daher auch als Einschlafhilfe angewendet. Diese Hypothese wird durch die Ergebnisse der EEG-Studie von Harmon-Jones und Peterson (2009) unterstützt, die den Einfluss einer sitzenden versus einer liegenden Körperposition auf emotionale Reaktionen und den einhergehenden neuronalen Aktivitäten untersuchte. Demnach zeigte sich eine höhere präfrontale Aktivität im Sitzen als im Liegen, nachdem die Probanden eine negative Bewertung erhielten. Aber auch wenn es im Alltag keine Gelegenheit zum Hinlegen gab, sondern konkrete Aufgaben zu bewältigen waren (z.B. Lern- und Prüfungssituationen) verhalf ein kurzes Hineinspüren in den Körper (z.B. in die Fußsohlen) den Jugendlichen, sich bei aufkommender Unaufmerksamkeit oder Nervosität wieder zu beruhigen und erneut zu fokussieren. Die Beliebtheit des Body-Scans bei den Jugendlichen kann auch daran liegen, dass er sich für verschiedene Zwecke eignete und sowohl Entspannung als auch Fokussierung ermöglichte.

### Meditation

Die Mehrheit der Jugendlichen berichtete, dass sie durch die Teilnahme am MBSR-Kurs lernte, ihre Aufmerksamkeit bewusst auf den Atem zu lenken. Bei aufkommenden Stresszuständen kann das helfen, sich wieder zu beruhigen und zu fokussieren. Die Rückmeldungen zu den formalen Meditationsübungen waren dennoch gespalten. Im Hinblick auf die Sitzmeditation wurden folgende Punkte problematisiert:

1. das Finden und Aufrechterhalten einer bequemen Sitzposition,
2. die Länge der Sitzmeditation, die zu einer abnehmenden Aufmerksamkeitsspanne führte
3. sowie die Schwierigkeit, aufkommende Gedanken ziehen zu lassen, insbesondere wenn es sich um die Beobachtung unangenehmer Erlebnisinhalte handelte.

Um den Jugendlichen die anspruchsvolle Übung der Sitzmeditation zu erleichtern, können folgende Empfehlungen aus den Rückmeldungen abgeleitet werden: Meditationsstühle mit

Rückenlehne können bei Bedarf die Aufrechterhaltung einer bequemen Sitzposition erleichtern. Die Sitzmeditation kann aber auch einfach auf normalen Stühlen erfolgen. Bei Bedarf kann die Sitzposition mit Kissen bequemer gestaltet werden. Die Länge der Meditationsübung sollte an die Altersgruppe angepasst sein (Sanger & Dorjee, 2015; Tan, 2015). Das Ziehenlassen der Gedanken gehört zu den größten Herausforderungen während der Achtsamkeitspraxis (Sears, Kraus, Carlough & Treat, 2011) und soll aus diesem Grund ausführlicher diskutiert werden. Wenn den Jugendlichen ein grundlegendes Wissen darüber vermittelt werden würde, dass Menschen 47% ihrer wachen Tageszeit im Modus des sogenannten *Mind Wanderings* verbringen (Killingsworth & Gilbert, 2010) und die Aktivität des *Default Mode Networks* (Buckner, Andrews-Hanna & Schacter, 2008) damit assoziiert ist, könnte die Erfahrung des gedanklichen Abdriftens während der Sitzmeditation normalisiert und dem Missverständnis der angestrebten Gedankenlosigkeit vorgebeugt werden. Daher kann es hilfreich sein, die möglichen Schwierigkeiten während der Meditation zu besprechen und zu verdeutlichen, dass es nicht darum geht, einen bestimmten Zustand zu verändern oder herzustellen, sondern darum aufkommende Gedanken und die einhergehenden inneren Reaktionen wahrzunehmen, ihnen wohlwollend zu begegnen und sich dem ständigen Entstehen und Vergehen der Vorgänge bewusst zu werden. Wenn die Betrachtung gegenwärtiger Erlebenszustände zu überwältigend erscheint, könnten die Praktizierenden darauf hingewiesen werden, dass sie ihre Aufmerksamkeit zu jeder Zeit wieder auf neutralere Wahrnehmungsobjekte wie den Atem oder den Körper lenken können. Die Einübung einer nichtwertend-anehmenden Haltung ist dabei essenziell. Abschließend sollen kurz die Rückmeldungen zur Gehmeditation erwähnt werden. Die Jugendlichen sahen keinen Sinn in der Durchführung der Gehmeditation im Kursraum. Als Konsequenz sollte der Sinn der Gehmeditation verdeutlicht werden. Zudem kann die Gehmeditation auch interaktiver gestaltet werden oder im Freien stattfinden.

### **Erfahrungsaustausch**

Sich mit den Mitschüler/innen über persönliche Erfahrungen im Gruppenkontext auszutauschen, wurde als ambivalent empfunden. Für einige Jugendliche war es hilfreich, über sich selbst zu reflektieren und vom inneren Erleben der anderen zu erfahren. Anderen fiel es schwerer sich zu öffnen. Die Herausforderung bestand darin, eine einladende Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Jugendlichen mit den anderen in der Gruppe sicher fühlen, sodass sie sich freiwillig einander mitteilen, ohne dass sie einen sozialen Bewertungs- und Erwartungsdruck verspüren. Das Wahrnehmen und Mitteilen von momentanen Gedanken, Gefühlen und Empfindungen kann auch in Form von regelmäßigen Ankommens-

oder Befindlichkeitsrunden gefördert werden, sodass sich dieser Austausch zunehmend als gewohntes Ritual verankert (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Es wäre auch überaus überlegenswert gewesen, einen Erfahrungsaustausch zwischen den am MBSR-Kurs teilnehmenden Schüler/innen und den teilnehmenden Lehrer/innen zu initiieren, um die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das gegenseitige Verständnis zu fördern.

### **Tag der Achtsamkeit**

Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen kam aus unterschiedlichen Gründen nicht zum Tag der Achtsamkeit. Die Beanspruchung eines Wochenendtermins erschwerte den meisten die Teilnahme. Für die anwesenden Jugendlichen stellte der Tag der Achtsamkeit zudem eine sehr ungewohnte Erfahrung dar, da dieser zu einem großen Teil im Schweigen durchgeführt wurde. Einigen fiel es nach einer gewissen Zeit schwer, ruhig sitzen zu bleiben und sich konzentriert auf die aufeinanderfolgenden Achtsamkeitsübungen einzulassen. In Anbetracht des zeitlichen sowie organisatorischen Aufwandes kann der Tag der Achtsamkeit bei der Zielgruppe der Jugendlichen auch weggelassen werden. Der Blick in die Forschungsliteratur bestätigt, dass die Implementation von MBI-Programmen für Kinder und Jugendliche mit einem ganztägigen Retreat die Ausnahme darstellt. Stattdessen könnte eher in Erwägung gezogen werden, die Kursdauer über mehr als acht Sitzungen zu verlängern.

### **Interaktive Gruppenübungen**

Der MBSR-Kurs wie er bei Erwachsenen vermittelt wird, kann bei Jugendlichen das Problem mit sich bringen, dass die Kursinhalte zu sehr auf der abstrakten Ebene verbleiben. Der verstärkte Einsatz von interaktiven und aktivierenden Gruppenübungen kann eine willkommene Abwechslung zu den klassischen Wahrnehmungsübungen in der Stille darstellen. So betonen Thompson und Gauntlett-Gilbert (2008), dass zwar das wiederholte Üben für die Entwicklung von Achtsamkeit notwendig ist. Ihrer Ansicht nach ist aber auch der Einsatz von vielfältigen Übungen wichtig, um das Interesse der Jugendlichen aufrechtzuerhalten und sie dazu anzuregen, die Achtsamkeitspraxis in unterschiedlichen Alltagssituationen anzuwenden (z.B. Übungen zur Förderung der Sinneswahrnehmung, Übungen an unterschiedlichen Orten). Interaktive Gruppenübungen können auch dem besseren Kennenlernen und Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe dienen, was den einzelnen Jugendlichen wiederum helfen kann, sich auf ungewöhnliche Übungen in der Gruppe einzulassen (Tan, 2015). Auch die praktische Auseinandersetzung mit zunächst sehr abstrakt erscheinenden Lerngegenständen wie der inneren Haltung der Nichtwertung und Akzeptanz kann durch Gruppenarbeiten oder Rollenspiele erleichtert werden. Die

Empfehlung zur interaktiven Gestaltung des MBSR-Kurses für Jugendliche stützt sich auch auf die Befunde von Überblicksarbeiten und Meta-Analysen (z.B. Beelmann, 2006; Tobler et al., 2000). Demnach war die Einübung und Anwendung von konkreten Verhaltenskompetenzen im Rahmen von interaktiven Präventionsprogrammen wirksamer als eine reine Aufklärung und Wissensvermittlung.

### **Yoga**

Obwohl Studienergebnisse vermuten lassen, dass sich Yoga positiv auf das Wohlbefinden von jungen Menschen auswirkt (Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner & Cope, 2012; Sauer-Zavala, Walsh, Eisenlohr-Moul & Lykins, 2012), erfreuten sich die sehr langsam und sanft ausgeführten Yogaübungen in der ersten Schulkohorte (Mädchengymnasium) keiner großen Beliebtheit. Aus diesem Grund waren die Yoga-Übungen an der zweiten und dritten Projektschule kein wesentlicher Bestandteil des Curriculums mehr (Inhalte der Intervention in Kap. 4.1.5). Daher kann in dieser Arbeit nicht von den Auswirkungen von Yoga im schulischen Kontext berichtet werden. Dieser Frage muss in zukünftigen Studien nachgegangen werden.

### **Informelle Praxis**

Den Rückmeldungen der Jugendlichen konnte entnommen werden, dass sie sich eine vermehrte Vermittlung von kurzen Übungen wünschten (z.B. kurze Atemübungen wie beim Einatmen bis sieben zählen und beim Ausatmen bis elf zählen), die keine zusätzliche Zeit beanspruchen und jederzeit im Alltag anwendbar sind. Die Förderung der informellen Praxis, die individuell angepasst ist, kann daher zu einer nachhaltigeren Integration der Achtsamkeitspraxis in den Alltag beitragen. Um dies zu erreichen, sollten mehr Übungen zur Förderung der informellen Praxis in den MBSR-Kurs eingebaut werden. So könnte in jeder Kurssitzung eine alltägliche Aktivität wie zum Beispiel das Essen, das Erledigen der Hausaufgaben, das Telefonieren oder Verschicken von Kurznachrichten, die Benutzung des Internets, das Hören von Musik usw. mit einer achtsamen Haltung durchgeführt werden. Wenn Achtsamkeit zudem vermehrt beim Sprechen, Zuhören und Interagieren eingeübt werden würde, dann gäbe es unzählige Gelegenheiten zur Achtsamkeitspraxis, die keine zusätzliche Zeit im Alltag erfordert.

### **Materialien**

Die hier durchgeführte Studie muss dahingehend kritisiert werden, dass keine Kursmaterialien zur Verfügung standen, die eigens für die Zielgruppe der Jugendlichen gestaltet wurden. Stattdessen wurden die Kursmaterialien und CDs verwendet, die für MBSR-Kurse mit

Erwachsenen konzipiert wurden. Für die Zielgruppe der Jugendlichen sollte daher eine altersgerechte Gestaltung des Kursheftes vorgenommen werden, die mehr an die Interessen und die Lebensrealitäten dieser Altersgruppe anknüpft (z.B. Bilder, Cartoons, hilfreiche Metaphern und Analogien, Liedtexte, Anregungen zur informellen Praxis usw.). Zudem sollten die angeleiteten Übungen auf den CDs kürzer sein. Die Länge der Übungen auf den CDs war einer der Hauptgründe, warum die formale Praxis kaum selbstständig geübt wurde. Die Bereitsstellung von kurzen Übungsanleitungen, die sich die Kursteilnehmenden direkt auf ihr Smartphone oder ihren Mp3-Player speichern können, wäre daher sehr empfehlenswert.

## **7.5.2 Berücksichtigung der Prozesskomponenten**

### **Schulische Rahmenbedingungen**

Häufig beeinflusst der Kontext, in dem eine Intervention durchgeführt wird, welche Auswirkungen sich ergeben. Das kann mit spezifischen Bedürfnissen und Erwartungen der jeweiligen Zielgruppen zusammenhängen. Bei der Wirksamkeitsuntersuchung von Interventionen, die in komplexen Systemen eingebettet werden, müssen daher die Einflüsse des Kontextes und der Implementation berücksichtigt werden. Für die erfolgreiche Implementation der vorliegenden Studie war die administrative Unterstützung der Schulleitungen und Lehrkräfte unabdingbar. Der Aufbau einer durch gegenseitige Sympathie und Vertrauen getragenen Beziehung zwischen den Bezugspersonen in der Schule und dem Forschungsteam trug dazu bei, dass Schwierigkeiten bei der Implementation schnell beseitigt werden konnten. Auch die Forschungsgruppe um Mendelson et al. (2013, S.279) schlussfolgerten aus ihren Studien zu einem Achtsamkeits- und Yoga-Programm an Schulen: „The school administration serves as a gatekeeper for the teachers, such that administrative support translates directly into greater teacher involvement and youth engagement.“ In Kapitel 7.4 wurden unter anderem die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen zwischen den drei eingeschlossenen Schulkohorten näher beleuchtet. In allen Schulen wurde der MBSR-Kurs in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft am späten Nachmittag angeboten. Insbesondere nach einem langen Schultag, bei langen Schulwegen und in Prüfungsphasen kann der zusätzliche Zeitaufwand für den MBSR-Kurs eine Erschwernis für die regelmäßige Teilnahme darstellen. Die Möglichkeit, sich die Kursteilnahme als Arbeitsgemeinschaftsstunden anrechnen zu lassen, unterstützte die Jugendlichen darin, kontinuierlich am Kurs teilzunehmen. Schulische Rahmenbedingungen üben somit einen wesentlichen Einfluss auf die Implementation und die Effekte einer Intervention aus.

### **Rolle der Kursmotivation**

Anhand des Interviewmaterials konnten die Wechselwirkungen zwischen der Kursmotivation, dem Achtsamkeitsverständnis und den Kursauswirkungen deutlich nachgezeichnet werden (Tabelle 46). So profitierten die Jugendlichen vom MBSR-Kurs, wenn die persönlichen Anliegen aufgegriffen werden konnten, durch die sie zur Kursteilnahme motiviert wurden. Positive Effekte blieben aus, wenn ein Mangel an persönlichen Beweggründen (z.B. in Form von Leidensdruck) oder eine extrinsische Motivation (z.B. Kursteilnahme zur Anrechnung von Arbeitsgemeinschaftsstunden) vorherrschten. Bereits Shapiro (1992) demonstrierte, dass die Outcomes mit den zugrunde liegenden Intentionen korrelierten. Um die Wirksamkeit von MBSR zu vergrößern, sollte daher am Kursanfang eruiert werden, mit welcher Motivation die Teilnehmer/innen sich für den Kurs anmelden. Im Laufe des Kurses sollte auch immer wieder reflektiert werden, inwiefern die Achtsamkeitspraxis dazu beitragen kann, die zugrunde liegenden Bedürfnisse zu adressieren.

### **Einfluss Peer-Gruppe und des sozialen Umfeldes**

Die Rückmeldungen der Jugendlichen verdeutlichen, dass ihre Motivation zur Kursteilnahme aus komplexen Interaktionen zwischen individuumspezifischen, sozialen und kontextuellen Faktoren resultierte. Neben den persönlichen Anliegen waren die schulischen Rahmenbedingungen sowie die Gruppenatmosphäre im MBSR-Kurs von entscheidender Bedeutung. Die Motivation ist eben nicht nur ein Merkmal von Personen, sondern wird insbesondere bei Jugendlichen stets vom sozialen Kontext mitbestimmt (Kap. 2.3.3). Entwicklungspsychologisch kann der enorme Einfluss der Peer-Gruppe dadurch erklärt werden, dass Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen eine erhöhte Vulnerabilität gegenüber sozialer Abwertung, Ablehnung und Ausgrenzung durch Gleichaltrige zeigen (Sebastian, Viding, Williams & Blakemore, 2010). Eine vertraute Gruppenatmosphäre war daher unerlässlich, um sich auf die zunächst ungewohnten Übungen im MBSR-Kurs einzulassen und sich im Gruppenkontext auf sich selbst und nicht auf die Reaktionen der anderen zu konzentrieren. Da sich die Jugendlichen aufgrund des schulischen Kontextes zumeist untereinander kannten, stellten ablenkende Gruppendynamiken und Ansteckungseffekte eine besondere Herausforderung dar, die berücksichtigt werden muss, wenn Achtsamkeitsübungen für diese Zielgruppe angeleitet werden. Aber nicht nur die im MBSR-Kurs anwesende Peer-Gruppe, auch nicht teilnehmende Freunde und Mitschüler/innen, Bezugspersonen in der Familie sowie Diskurse im sozialen Umfeld können die Wahrnehmung der Jugendlichen in Bezug auf den MBSR-Kurs beeinflussen. In diesem Zusammenhang kann die sehr geringe Anzahl von männlichen Jugendlichen in der

vorliegenden Studie diskutiert werden. In zukünftigen Studien wäre daher zu klären, ob es a) geschlechtsspezifische Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen gibt und b) inwiefern die Attraktivität und Akzeptanz von Achtsamkeit bei der männlichen Zielgruppe erhöht werden kann. Die Beobachtungen aus dem vorliegenden Interviewmaterial deuten darauf hin, dass wahrgenommene Gruppennormen die Motivation zur Kursteilnahme, das Kurserleben und die dadurch resultierenden Kursauswirkungen beeinflussen. Gestützt wird dieser Befund durch die Studie von Volanen et al. (2015), die das achtsamkeitsbasierte Programm .b mit 500 Schüler/innen im Alter von 12-15 Jahren durchführten. Die Autoren interessierten sich dafür, welche motivationalen Aspekte die selbstständige Achtsamkeitspraxis nach dem Ende der Intervention vorhersagten. Von allen untersuchten Variablen (wahrgenommene Normen, Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartungen, Intention) zeigte sich, dass die wahrgenommenen Normen (d.h. was Jugendliche glauben, wie andere Jugendliche sich verhalten) den größten Prädiktor für die selbstständige Achtsamkeitspraxis darstellten. Bei der Durchführung von Achtsamkeitsprogrammen für Jugendliche muss daher berücksichtigt werden, dass das Erleben und Verhalten der einzelnen Kursteilnehmenden nicht unabhängig von der Peer-Gruppe und dem sozialen Umfeld zu betrachten ist.

### **Vermittlung durch die Kursleitung**

Im Vorfeld von MBSR-Kursen finden üblicherweise persönliche Einzelgespräche statt, sodass die Kursteilnehmenden und der/die MBSR-Lehrer/in einen ersten Eindruck voneinander gewinnen können. In dieser Studie musste aus organisatorischen und zeitökonomischen Gründen darauf verzichtet werden. Die signifikanten Ergebnisse lassen zwar vermuten, dass der MBSR-Kurs durch diese Einsparmaßnahme nicht an Wirksamkeit einbüßte, dennoch wären vorgeschaltete Einzelgespräche insbesondere bei Jugendlichen sehr zu empfehlen, um das Vertrauen zur Kursleitung zu fördern, die individuelle Kursmotivation sowie eventuell vorhandene Beeinträchtigungen zu erfassen. Vor allem können Fragen und Unklarheiten zum Kursablauf und -inhalt geklärt werden, sodass die Jugendlichen wissen, was sie im MBSR-Kurs erwartet. Wie die Meta-Analysen von Hattie (2009) demonstrierten, können auch persönliche Feedbackgespräche im Laufe des Kurses dienlich sein, insbesondere wenn bei einzelnen Kursteilnehmenden Schwierigkeiten beobachtet werden. Thompson und Gauntlett-Gilbert (2008) weisen darauf hin, dass bei Jugendlichen konkretere Erklärungen zur Rationale der durchgeführten Übungen notwendig sind, sodass eine Verbindung hergestellt werden kann, inwiefern z.B. die Atemmeditation sinnvoll für den Alltag sein kann. Die Autoren raten auch zur Verwendung von Metaphern und Analogien, sodass abstrakte innere Vorgänge anschaulich erklärt werden können (z.B. Richte die Aufmerksamkeit nach gedanklichen

Ablenkungen immer wieder auf den Atem, so wie auch mit viel Geduld ein Hundewelpen angeleitet werden muss, bis er/sie still sitzen kann). Die Vermittlung von Achtsamkeit für die Zielgruppe der Jugendlichen sollte schließlich die kognitiven Kapazitäten der Teilnehmenden berücksichtigen und an die konkrete Lebensrealität der Jugendlichen anknüpfen.

### 7.5.3 Achtsamkeit als Ermöglichung von Muße

Die Achtsamkeitspraxis kann einen möglichen Zugang zum Erleben von Muße darstellen, indem a) mußeindliche Zustände reguliert werden können, b) die Aufmerksamkeit auf die unmittelbare gegenwärtige Erfahrung gelenkt wird und c) eigene Bedürfnisse und Prioritäten wahrgenommen werden. Andererseits erweist sich auch die Auseinandersetzung mit Muße-Diskursen als Bereicherung, da durch die Themen um Freiräume und Selbstzweckhaftigkeit ein erhöhtes Bewusstsein für die häufige Instrumentalisierung oder Funktionalisierung der Achtsamkeitspraxis geschaffen wird. Während geisteswissenschaftliche Arbeiten Muße unter anderem auch als bewusster Akt des *Nichttuns*, *Nichtstuns* und *Unterlassens* betrachten oder Muße als *tätige Untätigkeit* (z.B. Gronau, 2015) verstehen, kann Achtsamkeit dahingehend kritisiert werden, dass sie in unserer wachstumsorientierten Leistungsgesellschaft zur ständigen Selbstoptimierung beitragen soll. Wie der Name Mindfulness-Based Stress Reduction bereits impliziert, wird Achtsamkeit in diesem Kontext häufig nicht um ihrer selbst willen praktiziert, sondern gezielt zur Stressbewältigung eingesetzt und damit funktionalisiert. Auch die meisten Jugendlichen der vorliegenden Studie wandten erst bei wahrgenommenem Bedarf Achtsamkeitsübungen an, um einen erwünschten Zustand herbeizuführen (z.B. innere Ruhe, Entspannung, Konzentration). Es ist nachvollziehbar, dass die Anwendung von Achtsamkeitsübungen für die Jugendlichen kein Selbstzweck darstellt, sondern zur Selbstregulation dienen soll. Allerdings entfaltet die Achtsamkeitspraxis ihre Wirkung häufig erst, wenn die Personen ihre Zielorientierung während des Übens loslassen, für diesen Moment nichts zu verändern oder erreichen versuchen. In einem von Boyce (2016) geführten Interview beschrieb Kabat-Zinn dies als unvermeidliches Paradox der Achtsamkeitspraxis:

„That is an unavoidable paradox. There are tremendous benefits that arise from mindfulness practice, but it works precisely because we *don't* try to attain benefit. Instead, we befriend ourselves as we are. We learn how to drop in on ourselves, visit, and hang out in awareness.“

Im Kontrast zur häufig funktionalisierten Achtsamkeitspraxis zeichnet sich Muße durch ihren selbstzweckhaften Charakter aus. In Muße ausgeführte Tätigkeiten verfolgen keine äußere Zielerreichung und werden somit aus sich heraus als befriedigend und sinnstiftend erlebt. Dieser Unterschied lässt bereits vermuten, dass sich Muße und Achtsamkeit hinsichtlich ihres

emotionalen Erlebens deutlich voneinander unterscheiden können. So verstanden die Jugendlichen Muße als einen positiven Zustand, der sich durch die Abwesenheit von äußeren Zwängen wie Zeit-, Erwartungs- und Handlungsdruck auszeichnet. Auch einengende Zustände wie Stress, Angst und Depression versperren den Zugang zum Erleben von Muße. Werden diese mußeifeindlichen Zustände erlebt, dann ist die Motivation zur bewussten Anwendung von Achtsamkeitsübungen als Selbstregulationsmaßnahme allerdings hoch. Eine gelungene Bewältigung von unangenehmen Zuständen bedeutet aber noch nicht, dass auch Muße erlebt wird. Achtsamkeit kann allerdings als Brücke fungieren, die die Kluft zwischen den konträren Zuständen von Stress und Muße zu verringern vermag. Zu einer Mußepraxis wird die Achtsamkeitspraxis vor allem dann, wenn sie nicht mehr nur als Mittel zum Zweck betrachtet wird, sondern wenn sie sich immer mehr zu einer inneren Lebenseinstellung entwickelt. Abhängig von der zugrunde liegenden Intention oder Motivation kann Achtsamkeit somit sowohl als Mittel zum Zweck als auch als innere Haltung betrachtet werden. Im Rahmen von achtsamkeitsbasierten Programmen könnte es daher sehr erkenntnisreich sein, wenn ein Erfahrungsaustausch angestoßen werden würde, der die einzelnen Kursteilnehmer/innen anregt, darüber nachzudenken, was Achtsamkeit eigentlich für sie bedeutet und wo sie die Tücken und Fallstricke hinsichtlich einer möglichen Instrumentalisierung der Achtsamkeitspraxis sehen.

## **7.6 Limitationen und Anregungen für zukünftige Achtsamkeitsforschung**

Die vorliegende Studie konnte dazu beitragen, neue Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit und Wirkmechanismen von MBSR bei Schüler/innen zu generieren. Die angewandte Achtsamkeitsforschung im schulischen Kontext kann zwar eine hohe externe Validität vorweisen, dennoch ist die Interpretation der Ergebnisse mit verschiedenen Limitationen verbunden.

### **Repräsentativität der Stichprobe**

Die Repräsentativität der Stichprobe ist eingeschränkt, da ausschließlich gymnasiale Oberstufenschüler/innen aus Freiburg als Zielgruppe angesprochen wurden. Zudem meldeten sich mehrheitlich weibliche Personen für die Kursteilnahme an. Weitere Studien sind daher nötig, um die Effekte von achtsamkeitsbasierten Interventionen in anderen Schularten, in anderen Regionen sowie in Schülerkohorten mit einem höheren männlichen Anteil zu replizieren. In jedem Falle wäre es lohnenswert, die Studie an möglichst unterschiedlichen Schularten (Gesamtschulen, Realschulen, Werkrealschulen, Berufsschulen etc.) zu implementieren. Es stellt sich des Weiteren die Frage, ob aufgrund der freiwilligen

Kursteilnahme ein Selektionsbias vorliegt, d.h. dass die Jugendlichen, die sich für den MBSR-Kurs anmeldeten, in bestimmten Merkmalen (z.B. subjektives Stresserleben) vom Rest der jugendlichen Population unterscheidet.

### **Quasi-experimentelles Versuchsdesign**

Das quasi-experimentelle Versuchsdesign ohne eine durchgängig randomisierte Zuordnung der Kursteilnehmer/innen in die Interventions- und Wartegruppe muss als weitere Limitation diskutiert werden. In der ersten und dritten Schule wurde zwar zunächst eine zufällige Zuordnung der Jugendlichen zu den Untersuchungsbedingungen realisiert. Um die Bedingungen der Kursteilnahme für die Interessierten zu begünstigen und Drop-Outs zu vermeiden, wurden in vereinzelt Fällen die zeitlichen Präferenzen dennoch berücksichtigt und ein Gruppenwechsel ermöglicht. In der zweiten Schule notierten die Jugendlichen ihre zeitliche Präferenz bereits auf den Anmeldebögen, sodass bereits zu Beginn keine zufällige Gruppenzuteilung vorgenommen werden konnte. Zum Baseline-Messzeitpunkt zeigten sich dennoch keine signifikanten Unterschiede in den abhängigen Variablen, sodass von einer Vergleichbarkeit der Gruppen ausgegangen werden konnte.

### **Fehlen einer aktiven Kontrollgruppe**

Statt die Interventionsgruppe mit einer Wartegruppe zu vergleichen, sollte trotz des erhöhten Aufwandes die Implementation einer aktiven Kontrollgruppe in zukünftigen Studien erwogen werden. Dies würde den Einfluss von unspezifischen Interventionseffekten wie der sozialen Unterstützung durch die Gruppenzugehörigkeit, die Zuwendung durch die Kursleitung oder das Erlernen von Entspannungstechniken kontrollieren. Zugleich könnte eine systematische Implementations- und Prozessforschung die spezifischen Wirkmechanismen von achtsamkeitsbasierten Interventionen identifizieren und deren angenommene Überlegenheit gegenüber anderen Psychoedukations- und Entspannungsprogrammen empirisch überprüfen.

### **Einfluss von konfundierenden Kontextvariablen**

Der Einfluss von konfundierenden Kontextvariablen muss berücksichtigt werden, die allgemein eine Schwierigkeit von angewandten Forschungsprojekten darstellen. Hinsichtlich inhaltlicher, organisatorischer und logistischer Aspekte war in Anbetracht des komplexen Schulbetriebs unter anderem die Durchführung des MBSR-Kurses in den Räumen der Schule mit Vor- und Nachteilen verbunden (Kap. 6.4.1). Die Durchführung von Studien im schulischen Kontext wird insbesondere durch den Wechsel von dichten Schulphasen mit zeitlich weniger strukturierten Ferienzeiten erschwert. So fanden die Datenerhebungen an unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr statt, sodass Schulphasen mit unterschiedlichen

Belastungsgraden einen konfundierenden Einfluss auf das Antwortverhalten nehmen können. Auch die unmittelbar vorangegangene Unterrichtssituation vor der Datenerhebung kann zu einer Beeinflussung der Itembeantwortung führen. So wurde an der dritten Schule unmittelbar vor der Follow-up-Erhebung in einem Deutschkurs eine Klausur zurückgegeben und besprochen, die im Durchschnitt nur zwischen befriedigend und ausreichend bewertet wurde. Die Jugendlichen waren aus diesem Grund verständlicherweise auch wenig motiviert, an der Datenerhebung teilzunehmen. Auch wenn einzelne Schüler/innen ein störendes Verhalten zeigten, mussten die Testleiter/innen dafür sorgen, dass sich die Unruhe nicht auf die Gruppenatmosphäre während der Datenerhebung ausbreitete. An der zweiten und dritten Schule bestand die Schwierigkeit insbesondere darin, auch die Jugendlichen, die sich nicht für den MBSR-Kurs anmeldeten, zur Teilnahme an den drei Datenerhebungsterminen zu motivieren. Um Verzerrungen in den Antworten und Störungen während der Gruppenbefragungen vorzubeugen und die Freiwilligkeit zu gewährleisten, sollten in zukünftigen Studien entweder nur die Kursteilnehmer/innen wissenschaftlich begleitet werden oder die Nicht-Kursteilnehmer/innen eine Aufwandsentschädigung für ihre Studienteilnahme erhalten.

### **Keine systematische Erfassung der unabhängigen Achtsamkeitspraxis**

Kritik muss auch geübt werden, da die Quantität und Qualität der unabhängigen Achtsamkeitspraxis nicht systematisch nachverfolgt wurde. Die Übungsmotivation und Übungshäufigkeit wurde lediglich nach dem Ende des MBSR-Kurses im Rahmen der Interviews exploriert. Der Achtsamkeitsforschung fehlt es bislang aber generell an reliablen und validen Methoden zur Erfassung der Übungshäufigkeit und des konkreten Übungsprozesses (Vettese, Toneatto, Stea, Nguyen & Wang, 2009). So stellte sich in einer Studie heraus, dass die Interventionseffekte nur bedingt durch die Häufigkeit der Kursteilnahme hervorgesagt werden konnten. Von größerer Vorhersagekraft waren die subjektiven Rückmeldungen über die individuelle Passung und Anwendung der Achtsamkeitsübungen im Alltag (Bornemann et al., 2015). Zudem bedarf es an experimentellen Studien, um den Zusammenhang zwischen der Übung von Achtsamkeit und den antizipierten Veränderungsprozessen nicht nur anhand von Korrelationen zu untersuchen. Im Review von Vettese et al. (2009) stellten die Autoren fest, dass nur ein Viertel (24 von 98 Studien) aller von den Autoren eingeschlossenen Studien den Zusammenhang zwischen der unabhängigen Achtsamkeitspraxis und den Veränderungen auf den Zielvariablen untersuchte. Lediglich 13 Studien konnten den positiven Einfluss des Übens aufzeigen. Diese Forschungslücke muss daher noch in zukünftigen Studien adressiert werden.

### **Anwendung von Selbstbeurteilungsinstrumenten**

Auch die hauptsächliche Anwendung von Selbstbeurteilungsinstrumenten muss als eine weitere Limitation der Studie angesehen werden. So kann die Beantwortung der vorgegebenen Items für Jugendliche mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden sein (Duckworth & Yeager, 2015). Zunächst müssen die Jugendlichen die Items lesen und verstehen, dann ihre Erinnerung nach relevanten Informationen absuchen, diese Informationen zu einer Selbstbeurteilung integrieren und diese Selbstbeurteilung mit den vorgegebenen Itemoptionen abgleichen und schließlich die Antwort wählen, die am ehesten mit ihrer Person übereinstimmt. Die Ergebnisse wären in ihrer Interpretation eingeschränkt, wenn die Jugendlichen die Items missverstehen, ihnen nicht genügend Informationen zur akkuraten Beantwortung zur Verfügung stehen oder sie Antworten auswählen, die ihnen sozial erwünscht erscheinen. Bei der Erfassung des subjektiven Stresserlebens (PSQ), der selbstberichteten Achtsamkeit (FFA) sowie der Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen (SEK-27) muss zudem kritisiert werden, dass diese Selbstbeurteilungsinstrumente noch nicht für die Zielgruppe der Jugendlichen validiert wurden. Der Rückgriff auf die genannten Skalen erfolgte dennoch, da im deutschsprachigen und internationalen Raum ein Mangel an psychometrisch validierten Messinstrumenten für das Jugendalter besteht. In der systematischen Übersichtsarbeit von Kwan und Rickwood (2015) untersuchten die Autoren die Eignung von Messinstrumenten, die bei jungen Menschen im Alter von 12-25 Jahren zur Erfassung von unterschiedlichen psychischen Gesundheitsparametern dienen. In den 184 eingeschlossenen Studien kamen insgesamt 29 unterschiedliche Messinstrumente zum Einsatz. Keines dieser Messinstrumente wurde eigens für die junge Altersgruppe konstruiert. Lediglich fünf Messinstrumente wurden als geeignet eingestuft. Angesichts dieses kritischen Befundes sollten auch die Messinstrumente und Forschungsparadigmen zur Untersuchung der Effekte von Achtsamkeitsinterventionen bei Kindern und Jugendlichen auf ihre Angemessenheit überprüft werden (Zenner et al., 2014). Um die Schwächen der quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu kompensieren, wurden die Fragebogenergebnisse zusätzlich anhand von qualitativen Interviewdaten validiert und erklärt. Die Durchführung von semi-strukturierten Einzelinterviews bei der Zielgruppe der Jugendlichen kann weiterhin befürwortet werden. Andere Forschungsmethoden wie die Erfassung von Daten im Alltag anhand von ambulanten Assessments, physiologischen Maßen (z.B. Haarkortisol, Entzündungswerte im Blut, Gehiraktivität), soziometrischen Verfahren, Verhaltensbeobachtungen und -experimenten

würden in zukünftigen Studien einen weiteren Beitrag leisten, um die Wirksamkeit und Wirkmechanismen von Achtsamkeitsinterventionen zu untersuchen.

### **Einschränkungen des qualitativen Forschungsprozesses**

Neben den Schwächen der psychometrischen Messinstrumente sollen an dieser Stelle auch die Einschränkungen des qualitativen Forschungsprozesses reflektiert werden. Durch Interviews sollte das subjektive Erleben von Achtsamkeit und Muße erfasst werden, dennoch konnte dadurch kein Zugang zum direkten Erleben sondern lediglich zu den gedeuteten Erfahrungen geschaffen werden (Helfferich, 2011). Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass sich selbst bewusste Erfahrungen häufig nicht in all ihren Facetten und Feinheiten versprachlichen lassen (Schmidt, 2014). Vielen Jugendlichen fiel das Sprechen über Achtsamkeit und Muße schwer, da ihnen diese Begriffe wenig bekannt waren. Zudem stellte die Interviewsituation und die damit verbundene Aufforderung, über das subjektive Erleben zu sprechen, für viele der befragten Jugendlichen eine ungewohnte Situation dar. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass das erhobene Interviewmaterial nicht einfach nur von den Jugendlichen generiert wurde, sondern aus der Interaktion zwischen Interviewenden und Erzählenden resultierte. Der Einfluss der interviewenden und forschenden Personen im Erkenntnisprozess muss daher immer reflektiert werden. Der qualitative Prozess beinhaltet somit einen doppelten hermeneutischen Prozess, da die Jugendlichen zunächst ihr Erleben deuten und versprachlichen müssen und diese Erlebnisinhalte von der Forschungsgruppe wiederum richtig verstanden werden müssen. Zur Validierung der qualitativen Ergebnisse könnten zukünftige Studien die Interviewpartner/innen in den Forschungsprozess einbinden und somit evaluieren, inwiefern die herausgearbeiteten Themen und Kategoriensysteme die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen widerspiegeln.

### 7.7 Kritischer Ausblick

Wenn Achtsamkeit in einen Arbeits- und Leistungskontext eingeführt wird, dann besteht die große Gefahr, dass die Anwendung von Achtsamkeit instrumentalisiert oder funktionalisiert wird, damit Menschen ihre Aufgaben noch besser, schneller, effizienter bewältigen können. Die berechtigte Kritik an der Funktionalisierung von Achtsamkeit ist auch nur sehr schwer vom schulischen Kontext zu lösen, selbst wenn das Anliegen – wie bei dem vorliegenden Projekt – die Förderung der psychischen Gesundheit, der sozial-emotionalen Kompetenzen, der Offenheit und Kreativität sowie das Erleben von Muße ist, denn auch diese Aspekte werden dahingehend verdächtigt, dass sie wiederum nur die Leistungsfähigkeit befördern sollen. Im Zuge der zunehmenden Popularisierung von Achtsamkeit ist dieser kritische Diskurs hilfreich, um einerseits die gesellschaftlichen Misstände zu benennen, die unter anderem das gestiegene Interesse für Achtsamkeit bedingen. Andererseits bedarf es einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen, Praktiken und Werten, die ein respektvolles Zusammenleben ermöglichen oder erschweren. Besonders in Arbeits- und Leistungskontexten sollten daher Vorkehrungen getroffen werden, damit die Achtsamkeitspraxis nicht als Selbstoptimierungs- oder Anpassungstechnik missverstanden wird, um systemisch bedingte Belastungen auf der individuellen Ebene zu bewältigen. Vielmehr kann Achtsamkeit auch dazu beitragen, dass internalisierte Ansprüche der Gesellschaft (z.B. ausgeprägtes Leistungs- und Effizienzstreben) erkannt werden und ein selbstbestimmterer Umgang dazu gefunden wird. Der Instrumentalisierung von Achtsamkeit kann vor allem vorgebeugt werden, wenn das der Achtsamkeitspraxis zugrunde liegende ethische Wertesystem durch die säkularisierte Anwendung im Westen nicht ausgeklammert sondern expliziter aufgezeigt werden würde (Greenberg & Mitra, 2015). So geht die Achtsamkeitspraxis auch mit der Kultivierung von Tugenden wie Gleichmut, Freundlichkeit, Mitgefühl und Mitfreude einher (Grossman, 2015). Das verdeutlicht, dass Achtsamkeit nicht nur eine individuelle Praxis in der Stille ist, sondern vielmehr auch eine soziale Praxis zum Wohl der Gemeinschaft sein kann (Nilsson & Kazemi, 2016). Es fehlt derzeit allerdings an Studien, die die Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis auf der interpersonalen und systemischen Ebene untersuchen. Im schulischen Kontext könnten die Auswirkungen von Achtsamkeit auf die Beziehungen unter den Schüler/innen, im Lehrerkollegium sowie zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen untersucht werden. Aber auch der Kontakt zu den beteiligten Eltern ist nicht zu unterschätzen. Weiterhin muss an der Nachhaltigkeit von Achtsamkeitsinterventionen im schulischen Kontext gearbeitet werden, sodass sich Achtsamkeit in der Kultur und den Leitbildern der Schulen verankert. Hier lautet die zentrale

Frage: Wie kann das System Schule den Einzelnen in der alltäglichen Achtsamkeitspraxis unterstützen? Wenn die Achtsamkeitspraxis im schulischen Kontext räumlich und zeitlich unterstützt und eine achtsame Haltung von den erwachsenen Bezugspersonen vorgelebt wird, dann können das erste Schritte zu einer nachhaltigen Verankerung sein. Stellvertretend für die hier untersuchte Zielgruppe wird abschließend dafür plädiert, dass die Lebensphase der Jugend zwischen Kindheit und dem Erwachsenwerden mehr von den Zwängen unserer funktionalisierten und ökonomisierten Gesellschaft befreit werden sollte. Im Sinne der Muße sollte Schule ein Lebens- und Möglichkeitsraum sein, in dem selbstbestimmtes und sinnstiftendes Lernen stattfinden kann, sodass das Erleben von Muße nicht nur auf die Ferienzeit begrenzt ist.

## 8 QUELLENANGABEN

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: FISCHER Taschenbuch.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: FISCHER Taschenbuch.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Amthauer, R. (1973). *I-S-T 70: Intelligenz-Struktur-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Analayo, B. (2009). *Der direkte Weg – Satipatthana*. Stammbach: Beyerlein & Steinschulte.
- Arch, J. J. & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy, 44*(12), 1849–1858. doi:10.1016/j.brat.2005.12.007
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385–405. doi:10.1177/146879410100100307
- Baas, M., De Dreu, C. K. W. & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin, 134*(6), 779–806. doi:10.1037/a0012815
- Baas, M., Nevicka, B. & Velden, F. S. T. (2014). Specific Mindfulness Skills Differentially Predict Creative Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(9), 1092–1106. doi:10.1177/0146167214535813
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27–45.
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, J. W. Y., Franklin, M. S. & Schooler, J. W. (2012). Inspired by Distraction: Mind Wandering Facilitates Creative Incubation. *Psychological Science, 23*(10), 1117–1122. doi:10.1177/0956797612446024
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children’s Aspirations and Career Trajectories. *Child Development, 72*(1), 187–206. doi:10.1111/1467-8624.00273
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you’re feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion, 15*(6), 713–724. doi:10.1080/02699930143000239
- Bauer, J. (2015). *Selbststeuerung: Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München: Karl Blessing Verlag.

- Bauer, J. (2017). Selbststeuerung als Voraussetzung von Muße. In G. Dobler & P. Riedl (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34–45.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 151–162. doi:10.1026/1616-3443.35.2.151
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2013). Short scale for measuring general self-efficacy beliefs (ASKU). *Methoden Daten Anal*, 7, 251–278.
- Belzer, F., Schmidt, S., Lucius-Hoene, G., Schneider, J. F., Orellana-Rios, C. L. & Sauer, S. (2012). Challenging the Construct Validity of Mindfulness Assessment—a Cognitive Interview Study of the Freiburg Mindfulness Inventory. *Mindfulness*, 4(1), 33–44. doi:10.1007/s12671-012-0165-7
- Bennett, K. & Dorjee, D. (2015). The Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Course (MBSR) on Well-Being and Academic Attainment of Sixth-form Students. *Mindfulness*, 7(1), 1–10. doi:10.1007/s12671-015-0430-7
- Berking, M. & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153.
- Bhikkhu, T. (1997). Upaddha Sutta. Abgerufen am 07. August 2017, von <http://www.accesstoinsight.org/tipitaka/sn/sn45/sn45.002.than.html>
- Biebrich, R. & Kuhl, J. (2002). Neurotizismus und Kreativität: Strukturelle Unterschiede in der Beeinflussung kreativer Leistung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(2), 171–190.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 855–866.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. doi:10.1093/clipsy/bph077
- Bjelland, I., Dahl, A. A., Haug, T. T. & Neckelmann, D. (2002). The validity of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(2), 69–77. doi:10.1016/S0022-3999(01)00296-3
- Black, D. S., Milam, J. & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: a review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), 532–541. doi:10.1542/peds.2008-3434
- Black, D. S. & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 13–24. doi:10.1111/nyas.12998
- Blakemore, S.-J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9(4), 267–277. doi:10.1038/nrn2353

- Blakemore, S.-J. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 296–312. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M. & Broderick, P. C. (2016). A School-Based Mindfulness Pilot Study for Ethnically Diverse At-Risk Adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90–104. doi:10.1007/s12671-014-0376-1
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C. & Hobbs, L. (2015). Making Friends with Yourself: A Mixed Methods Pilot Study of a Mindful Self-Compassion Program for Adolescents. *Mindfulness*, 1–14. doi:10.1007/s12671-015-0476-6
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S. & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(02), 193–209.
- Böhme, T. (2015). *Kreativität durch Achtsamkeit in der Schule? Evaluation einer MBSR-Intervention mit Schüler\_innen und Lehrkräften* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472–499. doi:10.1007/s11618-002-0062-2
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9-357.e18. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Bornemann, B., Herbert, B. M., Mehling, W. E. & Singer, T. (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. *Frontiers in Psychology*, 5:1504. doi:10.3389/fpsyg.2014.01504
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1):26152. doi:10.3402/qhw.v9.26152
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J. & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254–20259. doi:10.1073/pnas.1112029108
- Broderick, P. C. (2005). Mindfulness and Coping with Dysphoric Mood: Contrasts with Rumination and Distraction. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 501–510. doi:10.1007/s10608-005-3888-0

- Broderick, P. C. & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence: Learning to BREATHE. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 31–44. doi:10.1002/yd.20095
- Broderick, P. C. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35–46.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211–237.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R. & Schacter, D. L. (2008). The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 1–38. doi:10.1196/annals.1440.011
- Busso, D. S. (2014). Neurobiological Processes of Risk and Resilience in Adolescence: Implications for Policy and Prevention Science. *Mind, Brain, and Education*, 8(1), 34–43. doi:10.1111/mbe.12042
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: the development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.004
- Cadime, I., Lima, S., Marques Pinto, A. & Ribeiro, I. (2016). Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A study across secondary school pupils and university students. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 1–10. doi:10.1080/17405629.2016.1148595
- Cameron, C. D. & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness Facets Predict Helping Behavior and Distinct Helping-Related Emotions. *Mindfulness*, 6(5), 1211–1218. doi:10.1007/s12671-014-0383-2
- Carlson, E. N. (2013). Overcoming the Barriers to Self-Knowledge: Mindfulness as a Path to Seeing Yourself as You Really Are. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 173–186. doi:10.1177/1745691612462584
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M. & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471–494. doi:10.1016/S0005-7894(04)80028-5
- Chambers, R., Lo, B. C. Y. & Allen, N. B. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303–322. doi:10.1007/s10608-007-9119-0
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4(3), 255–268. doi:10.1007/s12671-012-0123-4
- Chiesa, A. & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same? *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), 404–424. doi:10.1002/jclp.20776
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120–123.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2<sup>nd</sup> edition). Hillsdale, N.J: Routledge.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, J., Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. A., Leona, S., Patricia Cohen, S. G. W. & Leona, S. A. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3<sup>rd</sup> edition). New Jersey: Taylor & Francis Ltd.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago: Author.
- Colzato, L. S., Szapora, A. & Hommel, B. (2012). Meditate to create: the impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Front. Psychology* 3:116. doi:10.3389/fpsyg.2012.00116
- Condon, P., Desbordes, G., Miller, W. B. & DeSteno, D. (2013). Meditation Increases Compassionate Responses to Suffering. *Psychological Science*, 24(10), 2125–2127. doi:10.1177/0956797613485603
- Copeland, W. E., Shanahan, L., Costello, E. J. & Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders. *Archives of General Psychiatry*, 66(7), 764–772. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2009.85
- Costello, E. J., Copeland, W. & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015–1025. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x
- Creswell, J. D. & Lindsay, E. K. (2014). How Does Mindfulness Training Affect Health? A Mindfulness Stress Buffering Account. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 401–407. doi:10.1177/0963721414547415
- Creswell, J. D., Pacilio, L. E., Lindsay, E. K. & Brown, K. W. (2014). Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. *Psychoneuroendocrinology*, 44, 1–12. doi:10.1016/j.psyneuen.2014.02.007
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. National Institutes of Health. Abgerufen am 07. August 2017, von <https://obsr.od.nih.gov/training/mixed-methods-research/>
- Crone, E. A. & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636–650. doi:10.1038/nrn3313
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-Based Interventions: An Emerging Phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186–193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1
- Cunningham, W. A., Zelazo, P. D., Packer, D. J. & Van Bavel, J. J. (2007). The iterative reprocessing model: A multilevel framework for attitudes and evaluation. *Social Cognition*, 25(5), 736–760. doi:10.1521/soco.2007.25.5.736
- Davidson, R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: Conceptual and methodological conundrums. *Emotion*, 10(1), 8–11. doi:10.1037/a0018480

- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570.  
doi:10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3
- Davidson, R. J. & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.  
doi:10.1038/nn.3093
- Davis, D. M. & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198–208.  
doi:10.1037/a0022062
- De Fruyt, F. D., Mervielde, I., Hoekstra, H. A. & Rolland, J.-P. (2000). Assessing Adolescents' Personality with the NEO PI-R. *Assessment*, 7(4), 329–345.  
doi:10.1177/107319110000700403
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- DGPPN, BÄK, KBV, AWMF, AkdÄ, BpTK, BApK, DAGSHG, DEGAM, DGPM, DGPs, DGRW (Hrsg.) für die Leitliniengruppe Unipolare Depression. *S3-Leitlinie/Nationale Versorgungsleitlinie Unipolare Depression - Langfassung* (1. Aufl.). Version 5. 2009, zuletzt verändert: Juni 2015.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Diehl, M., Semegon, A. B. & Schwarzer, R. (2006). Assessing Attention Control in Goal Pursuit: A Component of Dispositional Self-Regulation. *Journal of personality assessment*, 86(3), 306–317. doi:10.1207/s15327752jpa8603\_06
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6), 1011–1026.
- Dollinger, S. J., Urban, K. K. & James, T. A. (2004). Creativity and Openness: Further Validation of Two Creative Product Measures. *Creativity Research Journal*, 16(1), 35–47.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41–54.  
doi:10.1080/14639947.2011.564815
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639–2640. doi:10.1073/pnas.1019725108
- Duckworth, A. L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. doi:10.3102/0013189X15584327
- Duncan, J. (2001). An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(11), 820–829. doi:10.1038/35097557
- Dunne, J. D. (2015). Buddhist Styles of Mindfulness: A Heuristic Approach. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (S. 251–270). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4939-2263-5\_18
- Durlak, J. A. (1998). Why Program Implementation is Important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5–18. doi:10.1300/J005v17n02\_02

- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eberth, J. & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174–189.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch. Mit Online-Materialien* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 1–14. doi:10.1007/s12671-017-0691-4
- Fahrmeir, L., Brachinger, W., Hamerle, A. & Tutz, G. (1996). *Multivariate statistische Verfahren*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Feagans Gould, L., Dariotis, J. K., Greenberg, M. T. & Mendelson, T. (2016). Assessing Fidelity of Implementation (FOI) for School-Based Mindfulness and Yoga Interventions: A Systematic Review. *Mindfulness*, 7(1), 5–33. doi:10.1007/s12671-015-0395-6
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K. & Singh, N. N. (2015). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. doi:10.1007/s12671-015-0389-4
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS* (4th edition.). London: Sage Publications
- Figal, G. (2015). Muße als Forschungsgegenstand. *Muße. Ein Magazin*, 1, 15-23. doi:10.6094/musse-magazin/1.2015.15
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). Implementation research: a synthesis of the literature. Abgerufen am 07. August 2017, von <http://www.popline.org/node/266329>
- Flashar, H. (Hrsg.). (2005). *Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung* (Band 9). Berlin: Akademie Verlag.
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S. & Klapp, B. F. (2001). Validierung des "Perceived Stress Questionnaire" (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica*, 47(3), 142–152. doi:10.1026//0012-1924.47.3.142
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. doi:10.1111/mbe.12026
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. doi:10.1037/a0038256
- Fox, K. C. R., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., ... Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A

- systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 43, 48–73.  
doi:10.1016/j.neubiorev.2014.03.016
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Front. Psychol.* 7:1385.  
doi:10.3389/fpsyg.2016.01385
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861–863. doi:10.1038/13158
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805–811.  
doi:10.1016/j.paid.2009.06.026
- Gimmel, J. & Keiling, T. (Hrsg.). (2016). *Konzepte der Muße*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A. & Lazar, S. W. (2015). Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. *Journal of Management*, 42(1), 114 - 142.  
doi:10.1177/0149206315617003
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gotlib, I. H. & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 285–312.  
doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S. & Bauer, J. (2016). Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study. *Front. Psychol.*, 7: 590. doi:10.3389/fpsyg.2016.00590
- Gouda, S. (2017). *The Potential and Limits of Mindfulness for Teachers: A Mixed-Methods Investigation of a Mindfulness-Based Intervention in the School Setting* (Dissertation). Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., ... Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA internal medicine*, 174(3), 357–368. doi:10.1001/jamainternmed.2013.13018
- Greenberg, M. T. & Harris, A. R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research: Nurturing Mindfulness in Children and Youth. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161–166. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Greenberg, M. T. & Mitra, J. L. (2015). From Mindfulness to Right Mindfulness: the Intersection of Awareness and Ethics. *Mindfulness*, 6(1), 74–78. doi:10.1007/s12671-014-0384-1
- Groeben, N. (2017). Kreativität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 07. August 2017, von <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kreativitaet/>

- Gronau, B. (2015). Nichttun, Nichtstun, Unterlassen. Schattenseiten des Handelns im Theater, *Muße. Ein Magazin*, 1, S. 14-21. doi:10.6904/musse-magazin/2.2015.14
- Grossman, P. (1983). Respiration, Stress, and Cardiovascular Function. *Psychophysiology*, 20(3), 284–300. doi:10.1111/j.1469-8986.1983.tb02156.x
- Grossman, P. (2008). On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(4), 405–408. doi:10.1016/j.jpsychores.2008.02.001
- Grossman, P. (2010). Mindfulness for Psychologists: Paying Kind Attention to the Perceptible. *Mindfulness*, 1(2), 87–97. doi:10.1007/s12671-010-0012-7
- Grossman, P. (2015). Mindfulness: Awareness Informed by an Embodied Ethic. *Mindfulness*, 6(1), 17–22. doi: 10.1007/s12671-014-0372-5
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R. & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1–12. doi:10.1016/j.cpr.2015.01.006
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guilford, J. P., Christensen, P. R., Merrifield, P. R. & Wilson, R. C. (1978). *Alternate uses: Manual of instructions and interpretation*. Orange, CA: Sheridan Psychological Services.
- Haase, L., Stewart, J. L., Youssef, B., May, A. C., Isakovic, S., Simmons, A. N., ... Paulus, M. P. (2016). When the brain does not adequately feel the body: Links between low resilience and interoception. *Biological Psychology*, 113, 37–45. doi:10.1016/j.biopsycho.2015.11.004
- Hanley, A., Garland, E., Canto, A., Warner, A., Hanley, R., Dehili, V. & Proctor, A. (2015). Dispositional Mindfulness and Bias in Self-theories. *Mindfulness*, 6(2), 202–207. doi:10.1007/s12671-013-0245-3
- Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I. & Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332–337. doi:10.1016/j.paid.2015.06.033
- Harmon-Jones, E. & Peterson, C. K. (2009). Supine Body Position Reduces Neural Response to Anger Evocation. *Psychological Science*, 20(10), 1209–1210. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02416.x
- Hart, R., Ivztan, I. & Hart, D. (2013). Mind the Gap in Mindfulness Research: A Comparative Account of the Leading Schools of Thought. *Review of General Psychology*, 17(4), 453–466. doi:10.1037/a0035212
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E. & Barsalou, L. W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: A fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *NeuroImage*, 59(1), 750–760. doi:10.1016/j.neuroimage.2011.07.008

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta - analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Haug, S. (2015). *Die Stimme des Arztes in den Erzählungen chronisch kranker Menschen* (Dissertation). Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
- Heger, B. (2014). *Muße als psychologisches Konstrukt. Eine theoretische und empirische Annäherung* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermann-Lingen, C., Buss, U. & Snaith, R. P. (2005). *HADS-D - Hospital Anxiety and Depression Scale*. Bern: Huber.
- Herpertz-Dahlmann, B., Bühren, K. & Remschmidt, H. (2013). Growing up is hard: mental disorders in adolescence. *Deutsches Arzteblatt International*, 110(25), 432–439. doi:10.3238/arztebl.2013.0432
- Höger, D. (2006). Klientenzentrierte Persönlichkeitstheorie. In J. Eckert, E.-M. Biermann Ratjen & D. Höger (Hrsg.), *Gesprächspsychotherapie* (S. 37-72). Berlin: Springer.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & KiGGS Study Group. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012): Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57(7), 807–819. doi:10.1007/s00103-014-1979-3
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*, 6 (2), 65–70.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. doi:10.1016/j.psychres.2010.08.006
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & 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. doi:10.1177/1745691611419671
- Horowitz, L. M., Strauß, B. & Kordy, H. (2000). *Inventar zur Erfassung Interpersonaler Probleme: Deutsche Version* (2. Aufl.). Göttingen: Beltz Test.
- Huebener, M. & Marcus, J. (2015). G8 high school reform results in higher grade repetition rates and lower graduate age, but does not affect graduation rates. *DIW Economic Bulletin*, 5(18), 247–255.
- Hurk, P. A. M., Wiggins, T., Giommi, F., Barendregt, H. P., Speckens, A. E. M. & Schie, H. T. (2011). On the Relationship Between the Practice of Mindfulness Meditation and Personality - an Exploratory Analysis of the Mediating Role of Mindfulness Skills. *Mindfulness*, 2(3), 194–200. doi:10.1007/s12671-011-0060-7
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (10. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.

- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M. & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. doi:10.1016/j.tate.2017.01.015
- Jacobshagen, N. & Rigotti, T. (2008). Voll der Stress? Stress bei Adoleszenten in den letzten Schuljahren. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 289–308). Wiesbaden: Gabler.
- Jacobshagen, N., Rigotti, T., Semmer, N. K. & Mohr, G. (2009). Irritation at school: Reasons to initiate strain management earlier. *International Journal of Stress Management*, 16(3), 195–214. doi:10.1037/a0016595
- Jagenow, D., Raufelder, D. & Eid, M. (2015). The development of socio-motivational dependency from early to middle adolescence. *Front. Psychol.* 6:194. doi:10.3389/fpsyg.2015.00194
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I. & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of behavioral medicine*, 33(1), 11–21. doi:10.1207/s15324796abm3301\_2
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : Holt.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L. & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54–64. doi:10.1037/a0018438
- Jörngården, A., Wettergen, L. & Essen, L. (2006). Measuring health-related quality of life in adolescents and young adults: Swedish normative data for the SF-36 and the HADS, and the influence of age, gender, and method of administration. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4(1), 91. doi:10.1186/1477-7525-4-91
- Justo, C. F., Mañas, I. M. & Ayala, E. S. (2014). Improving the Graphic Creativity Levels of Latin American High School Students Currently Living in Spain by Means of a Mindfulness Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 229–234. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.303
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33–47.
- Kabat-Zinn, J. (1984). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *ReVISION*, 7(1), 71–72.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*, 44(1), 23–52. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000323
- Karwowski, M. & Lebeda, I. (2016). The big five, the huge two, and creative self-beliefs: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(2), 214–232. doi:10.1037/aca0000035

- Keng, S.-L., Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of dsm-iv disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593
- Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N. & Cope, S. (2012). Evaluation of the Mental Health Benefits of Yoga in a Secondary School: A Preliminary Randomized Controlled Trial. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(1), 80–90. doi:10.1007/s11414-011-9249-8
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. doi:10.1016/j.cpr.2013.05.005
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. doi:10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S. & Gaylord, S. A. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41–46. doi:10.1016/j.paid.2014.12.044
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science*, 330(6006), 932–932. doi:10.1126/science.1192439
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J. & Poulton, R. (2003). Prior Juvenile Diagnoses in Adults With Mental Disorder: Developmental Follow-Back of a Prospective-Longitudinal Cohort. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 709–717. doi:10.1001/archpsyc.60.7.709
- Klauer, K. J. (2001). *Handbuch Kognitives Training* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Konrad, K., Firk, C. & Uhlhaas, P. J. (2013). Hirnentwicklung in der Adoleszenz. *Deutsches Ärzteblatt*, 110(25), 425–431. doi:10.3238/arztebl.2013.0425
- Kramer, G. (2009). *Einsichts-Dialog: Weisheit und Mitgefühl durch Meditation im Dialog* (M. Schäfer, Übers.). Freiamt im Schwarzwald: Arbor.
- Kuyken, W., Warren, F. C., Taylor, R. S., Whalley, B., Crane, C., Bondolfi, G., ... Dalgleish, T. (2016). Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Prevention of Depressive Relapse: An Individual Patient Data Meta-analysis From Randomized Trials. *JAMA Psychiatry*, 73(6), 565–574. doi:10.1001/jamapsychiatry.2016.0076
- Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., White, K., Taylor, R. S., Byford, S., ... Dalgleish, T. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work? *Behaviour research and therapy*, 48(11), 1105–1112. doi:10.1016/j.brat.2010.08.003.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649

- Kwan, B. & Rickwood, D. J. (2015). A systematic review of mental health outcome measures for young people aged 12 to 25 years. *BMC Psychiatry*, *15*. doi:10.1186/s12888-015-0664-x
- Langer, E. J. & Moldoveanu, M. (2000). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, *56*(1), 1–9. doi:10.1111/0022-4537.00148
- Larson, R. & Richards, M. H. (1991). Daily Companionship in Late Childhood and Early Adolescence: Changing Developmental Contexts. *Child Development*, *62*(2), 284–300. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(12), 1445–1467. doi:10.1002/jclp.20326
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 65–80). New York: Springer New York.
- Layard, R., Clark, A. E., Cornaglia, F., Powdthavee, N. & Vernoit, J. (2014). What Predicts a Successful Life? A Life-course Model of Well-being. *The Economic Journal*, *124*(580), 720–738. doi:10.1111/eoj.12170
- Lebuda, I., Zabelina, D. L. & Karwowski, M. (2016). Mind full of ideas: A meta-analysis of the mindfulness–creativity link. *Individual Differences in Mindfulness*, *93*, 22–26. doi:10.1016/j.paid.2015.09.040
- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Šestan, N., Weinberger, D. R. & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health—Opportunity and obligation. *Science*, *346*(6209), 547–549. doi:10.1126/science.1260497
- Leiberg, S., Klimecki, O. & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PloS One*, *6*(3): e17798. doi:10.1371/journal.pone.0017798
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C. & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, *37*(1), 19–32. doi:10.1016/0022-3999(93)90120-5
- Lim, D., Condon, P. & DeSteno, D. (2015). Mindfulness and Compassion: An Examination of Mechanism and Scalability. *PLoS ONE*, *10*(2): e0118221. doi:10.1371/journal.pone.0118221
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, *83*(404), 1198. doi:10.2307/2290157
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 132–141. doi:10.1016/j.tate.2016.10.008
- Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J. & O’Bryan, E. M. (2014). Mindfulness Skills and Emotion Regulation: the Mediating Role of Coping Self-Efficacy. *Mindfulness*, *5*(4), 373–380. doi:10.1007/s12671-012-0190-6

- Lueke, A. & Gibson, B. (2015). Mindfulness Meditation Reduces Implicit Age and Race Bias. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 284–291. doi:10.1177/1948550614559651
- Lueke, A. & Gibson, B. (2016). Brief mindfulness meditation reduces discrimination. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 3(1), 34–44. doi:10.1037/cns0000081
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen, P. & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555–566. doi:10.1016/j.paid.2003.09.026
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169. doi:10.1016/j.tics.2008.01.005
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 271–283). New York: Springer New York.
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7:8. doi:10.3389/fnins.2013.00008
- Marks, A. D. G., Sobanski, D. J. & Hine, D. W. (2010). Do Dispositional Rumination and/or Mindfulness Moderate the Relationship Between Life Hassles and Psychological Dysfunction in Adolescents? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(9), 831–838. doi:10.3109/00048674.2010.487478
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 5. doi:10.4073/csr2017.5
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Maxqda-Referenzhandbuch 12. (2017). Abgerufen am 07. August 2017, von [http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12\\_manual\\_ger.pdf](http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf)
- McCormick, J. & Barnett, K. (2013). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25, 278-293, doi:10.1108/09513541111120114
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120(3), 323-337. doi:10.1037/0033-2909.120.3.323
- Mehling, W. E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C. J., Hecht, F. M. & Stewart, A. (2009). Body awareness: construct and self-report measures. *PloS One*, 4(5): e5614. doi:10.1371/journal.pone.0005614
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... others. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., ... Swendsen, J. (2010). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in U.S. Adolescents: Results from

- the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. doi:10.1016/j.jaac.2010.05.017
- Merkens, H. (2003). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (2. Aufl., S. 286–299). Reinbek: Rowohlt.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252–272.
- Milde-Busch, A., Blaschek, A., Borggräfe, I., von Kries, R., Straube, A. & Heinen, F. (2010). Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222(04), 255–260. doi:10.1055/s-0030-1252012
- Mind and Life Education Research Network (MLERN). (2012). Contemplative Practices and Mental Training: Prospects for American Education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. doi:10.1073/pnas.1010076108
- Monshat, K., Khong, B., Hased, C., Vella-Brodrick, D., Norrish, J., Burns, J. & Herrman, H. (2013). “A Conscious Control Over Life and My Emotions:” Mindfulness Practice and Healthy Young People. A Qualitative Study. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 572–577. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.09.008
- Monteiro, L. M., Musten, R. F. & Compson, J. (2015). Traditional and Contemporary Mindfulness: Finding the Middle Path in the Tangle of Concerns. *Mindfulness*, 6(1), 1–13. doi:10.1007/s12671-014-0301-7
- Morris, S. B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386. doi:10.1177/1094428106291059
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776–781. doi:10.1177/0956797612459659
- Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M. & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Front. Psychol.* 4:560. doi:10.3389/fpsyg.2013.00560
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Niendam, T. A., Laird, A. R., Ray, K. L., Dean, Y. M., Glahn, D. C. & Carter, C. S. (2012). Meta-analytic evidence for a superordinate cognitive control network subserving diverse executive functions. *Cognitive, affective & behavioral neuroscience*, 12(2), 241–268. doi:10.3758/s13415-011-0083-5

- Nilsson, H. & Kazemi, A. (2016). Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The Big Five of mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183-193. doi:10.1037/gpr0000074.
- Boyce, B. (2016). No Blueprint, Just Love. Abgerufen am 16. Mai 2017, von <https://www.mindful.org/no-blueprint-just-love/>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569–582. doi:10.1037/0021-843X.100.4.569
- Nyanaponika. (2000). *Geistestraining durch Achtsamkeit* (8. Aufl.). Stammbach: Beyerlein & Steinschulte.
- OECD (2014). Bildung auf einen Blick 2014. Abgerufen 08. August 2017, von <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick-2014-deutschland.pdf>
- Otti, A., Gündel, H., Wohlschläger, A., Zimmer, C., Sorg, C. & Noll-Hussong, M. (2012). „Default-mode“-Netzwerk des Gehirns. *Der Nervenarzt*, 83(1), 16–24. doi:10.1007/s00115-011-3307-6
- Papageorgiou, C. & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 261–273. doi:10.1023/A:1023962332399
- Parto, M. & Besharat, M. A. (2011). Mindfulness, Psychological Well-Being and Psychological Distress in Adolescents: Assessing The Mediating Variables And Mechanisms of Autonomy and Self-Regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 578–582. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.112
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks: Sage Publications
- Paus, T., Keshavan, M. & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947–957. doi:10.1038/nrn2513
- Pyszczynski, T. & Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of reactive depression. *Psychological Bulletin*, 102(1), 122–138. doi:10.1037/0033-2909.102.1.122
- Raes, F., Griffith, J. W., Gucht, K. V. & Williams, J. M. G. (2013). School-Based Prevention and Reduction of Depression in Adolescents: a Cluster-Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Group Program. *Mindfulness*, 5(5), 477–486. doi:10.1007/s12671-013-0202-1
- Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W. & Creswell, J. D. (2016). Brief Mindfulness Meditation Training Reduces Mind Wandering: The Critical Role of Acceptance. *Emotion*, 17(2), 224-230. doi:10.1037/emo0000250
- Randal, C., Pratt, D. & Bucci, S. (2015). Mindfulness and Self-esteem: A Systematic Review. *Mindfulness*, 6(6), 1366–1378. doi:10.1007/s12671-015-0407-6
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P. & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420. doi:10.1177/0143034313498953

- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., ... BELLA study group. (2015). The longitudinal BELLA study: design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(6), 651–663. doi:10.1007/s00787-014-0638-4
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 871–878. doi:10.1007/s00103-007-0250-6
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Verlag.
- Remschmidt, H. (2013). Mental health and psychological illness in adolescence. *Dtsch Arztebl*, 110(25), 423–424. doi:10.3238/arztebl.2013.0423
- Richard, U. (2015). Vom Meditieren in der beschleunigten Leistungsgesellschaft. Kulturveränderung oder Konsumprodukt? (Im Gespräch: S. Schmidt). *Buddhismus aktuell*, 2, 22–25.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147. doi:10.1016/j.edurev.2010.12.001
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838
- Rohde, K., Adolph, D., Dietrich, D. E. & Michalak, J. (2014). Mindful attention regulation and non-judgmental orientation in depression: a multi-method approach. *Biological Psychology*, 101, 36–43. doi:10.1016/j.biopsycho.2014.06.009
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenberg, L. (2002). *Mit jedem Atemzug. Buddhas Weg zu Achtsamkeit und Einsicht*. Freiamt im Schwarzwald: Arbor-Verlag.
- Rost, D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Bad Heilbronn: UTB.
- Roth, M. (2002). Überprüfung der Anwendbarkeit des NEO-Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI) bei Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. *Diagnostica*, 48(2), 59–67. doi:10.1026//0012-1924.48.2.59
- Royuela-Colomer, E. & Calvete, E. (2016). Mindfulness Facets and Depression in Adolescents: Rumination as a Mediator. *Mindfulness*, 7(5), 1–11. doi:10.1007/s12671-016-0547-3
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. doi:10.1037/h0077714
- Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71–76.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Marshall, S. & Heaven, P. (2015). Empathy and nonattachment independently predict peer nominations of prosocial behavior of adolescents. *Front. Psychol.* 6: 263. doi:10.3389/fpsyg.2015.00263

- Sanger, K. L. & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 15(3), 696–711. doi:10.3758/s13415-015-0354-7
- Sanger, K. L. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training with adolescents enhances metacognition and the inhibition of irrelevant stimuli: Evidence from event-related brain potentials. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(1), 1–11. doi:10.1016/j.tine.2016.01.001
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I* (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Sauer, S., Walach, H., Schmidt, S., Hinterberger, T., Lynch, S., Büssing, A. & Kohls, N. (2012). Assessment of Mindfulness: Review on State of the Art. *Mindfulness*, 4(1), 3–17. doi:10.1007/s12671-012-0122-5
- Sauer-Zavala, S. E., Walsh, E. C., Eisenlohr-Moul, T. A. & Lykins, E. L. B. (2012). Comparing Mindfulness-Based Intervention Strategies: Differential Effects of Sitting Meditation, Body Scan, and Mindful Yoga. *Mindfulness*, 4(4), 383–388. doi:10.1007/s12671-012-0139-9
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Scherer, K. R. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, BD.3* (S.2-38). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, S. & Kupper, Z. (2012). German Contributions to Mindfulness Research, Part 1: Context and Concept of Mindfulness. *Mindfulness*, 3(3), 171–173. doi:10.1007/s12671-012-0138-x
- Schmidt, A. T. (2016). The ethics and politics of mindfulness-based interventions. *Journal of Medical Ethics*, 42(7), 450–454. doi:10.1136/medethics-2015-102942
- Schmidt, S. (2014). Was ist Achtsamkeit? Herkunft, Praxis und Konzeption. *SUCHT*, 60(1), 13–19. doi:10.1024/0939-5911.a000287
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 3–16). New York: Springer New York.
- Schoppe, K.-J. (1975). *Verbaler Kreativitäts-Test-VKT: ein Verfahren zur Erfassung verbalproduktiver Kreativitätsmerkmale*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183–190. doi:10.3238/arztebl.2016.0183
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der*

- Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin. Abgerufen am 16. Mai 2013, von <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388. doi:10.1080/10400410409534549
- Sears, S. R., Kraus, S., Carlough, K. & Treat, E. (2011). Perceived Benefits and Doubts of Participants in a Weekly Meditation Study. *Mindfulness*, 2(3), 167–174. doi:10.1007/s12671-011-0055-4
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D. & Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134–145. doi:10.1016/j.bandc.2009.06.008
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S. & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(6), 1139–1171. doi: 10.1037/a0028168
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D. & Williams, J. M. G. (2004). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theoretical Rationale and Empirical Status. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Hrsg.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (S. 45–65). New York: Guilford Press.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. Abgerufen am 24. Juli 2013, von <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2472604>
- Seneca, L. A. (2008). *De brevitate vitae: Von der Kürze des Lebens*. Übersetzt und herausgegeben von Marion Giebel. Stuttgart: Reclam.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. doi:10.1002/jclp.20237
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C. & Zelazo, P. D. (2014). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 27(1), 1–30. doi:10.1007/s10648-014-9265-3
- Smallwood, J. & Schooler, J. W. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015331
- So, K.-T. & Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419–440.
- Sonderforschungsbereich Muße. Konzepte, Räume, Figuren (2012). *Antrag auf Einrichtung und Förderung des Sonderforschungsbereichs 1015 für die Jahre 2013 – 2014 – 2015 – 2016*. Unveröffentlichter Forschungsantrag, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. doi:10.1037/0003-066X.51.7.677
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szollos, A. (2009). Toward a psychology of chronic time pressure Conceptual and methodological review. *Time & Society*, 18(2–3), 332–350. doi:10.1177/0961463X09337847
- Mendelson, T., Dariotis, J. K., Feagans Gould, L., Smith, A. S. R., Smith, A. A., Gonzalez, A. A. & Greenberg, M. T. (2013). Implementing mindfulness and yoga in urban schools: a community-academic partnership. *Journal of Children's Services*, 8(4), 276–291. doi:10.1108/JCS-07-2013-0024
- Tan, L. B. (2015). A critical review of adolescent mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 193–207. doi:10.1177/1359104515577486
- Tanay, G. & Bernstein, A. (2013). State Mindfulness Scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment*, 25(4), 1286–1299. doi:10.1037/a0034044
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. doi:10.1038/nrn3916
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., ... Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(43), 17152–17156. doi:10.1073/pnas.0707678104
- Teper, R., Segal, Z. V. & Inzlicht, M. (2013). Inside the Mindful Mind: How Mindfulness Enhances Emotion Regulation Through Improvements in Executive Control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449–454. doi:10.1177/0963721413495869
- Thompson, M. & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395–407. doi:10.1177/1359104508090603
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V. & Stackpole, K. M. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275–336. doi:10.1023/A:1021314704811
- Torrance, E. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236–262. doi:10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x
- Trautwein, F.-M., Naranjo, J. R. & Schmidt, S. (2016). Decentering the Self? Reduced Bias in Self- vs. Other-Related Processing in Long-Term Practitioners of Loving-Kindness Meditation. *Front. Psychol.* 7:1785. doi:10.3389/fpsyg.2016.01785
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353–379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: a researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1–2), 75–87. doi:10.5172/conu.19.1-2.75
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., ... Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers.

- International Archives of Occupational and Environmental Health*, 5(80), 433–441.  
doi:10.1007/s00420-007-0169-0
- Urban, K. K. (2004). Assessing creativity: The test for creative thinking-drawing production (TCT-DP) the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46(3), 387–397.
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken-Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt/Main: Swets Test Services.
- Vago, D. R. & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Front. Hum. Neurosci.* 6:296.  
doi:10.3389/fnhum.2012.00296
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I. & Bögels, S. M. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 775–787. doi:10.1007/s10826-011-9531-7
- Vettese, L. C., Toneatto, T., Stea, J. N., Nguyen, L. & Wang, J. J. (2009). Do Mindfulness Meditation Participants Do Their Homework? And Does It Make a Difference? A Review of the Empirical Evidence. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 198–225. doi:10.1891/0889-8391.23.3.198
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning*, 1:16011. doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
- Volanen, S. M., Hankonen, N., Knittle, K., Beattie, M., Salo, G. & Suominen, S. (2015). Building resilience among adolescents: First Results of a school-based mindfulness intervention. *The European Journal of Public Health*, 25(3): ckv168.056.  
doi:10.1093/eurpub/ckv168.056
- Volkomer, M. (2015). *Adolescent Mindfulness Interventions: A Meta-Analysis of the Effects on Anxiety and Depression* (Dissertation). Abgerufen am 07. August 2017, von [http://fisherpub.sjfc.edu/education\\_etd/255](http://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/255)
- Wachs, K. & Cordova, J. V. (2007). Mindful Relating: Exploring Mindfulness and Emotion Repertoires in Intimate Relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 464–481. doi:10.1111/j.1752-0606.2007.00032.x
- Wadlinger, H. A. & Isaacowitz, D. M. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 75–102.  
doi:10.1177/1088868310365565
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543–1555. doi:10.1016/j.paid.2005.11.025
- Wallace, R. K. (1970). Physiological Effects of Transcendental Meditation. *Science*, 167(3926), 1751–1754.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. & Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103–134. doi:10.1007/s10648-014-9258-2

- Waytz, A. & Mitchell, J. P. (2011). Two Mechanisms for Simulating Other Minds: Dissociations Between Mirroring and Self-Projection. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 197–200. doi:10.1177/0963721411409007
- Weare, K. (2014). Mindfulness in Schools: Where are we and where Might we go Next? *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, 1037–1053. doi:10.1002/9781118294895.ch53
- Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z. K., Olson, M. C., ... Davidson, R. J. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological science*, 24(7), 1171–1180. doi:10.1177/0956797612469537
- White, D., Leach, C., Sims, R., Atkinson, M. & Cottrell, D. (1999). Validation of the Hospital Anxiety and Depression Scale for use with adolescents. *The British Journal of Psychiatry*, 175(5), 452–454. doi:10.1192/bjp.175.5.452
- Widerberg, K. (2006). Embodying Modern Times Investigating tiredness. *Time & Society*, 15(1), 105–120. doi:10.1177/0961463X06061348
- Williams, K. D. & Jarvis, B. (2006). Cyberball: a program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior Research Methods*, 38(1), 174–180.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 8. doi:10.4073/csr.2011.8
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43(2), 109–115. doi:10.1055/s-2003-814839
- Wisner, B. L. & Starzec, J. J. (2015). The Process of Personal Transformation for Adolescents Practicing Mindfulness Skills in an Alternative School Setting. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1–13. doi:10.1007/s10560-015-0418-0
- Wittmann, M. (2013). *Gefühlte Zeit: Kleine Psychologie des Zeitempfindens* (2. Aufl.). München: C.H.Beck.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1): Art. 22. Abgerufen am 16. Mai 2013, von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Wolf, L. K., Bazargani, N., Kilford, E. J., Dumontheil, I. & Blakemore, S.-J. (2015). The audience effect in adolescence depends on who's looking over your shoulder. *Journal of Adolescence*, 43, 5–14. doi:10.1016/j.adolescence.2015.05.003
- Zedelius, C. M. & Schooler, J. W. (2015). Mind wandering “Ahas” versus mindful reasoning: alternative routes to creative solutions. *Front. Psychol.* 6:834. doi:10.3389/fpsyg.2015.00834
- Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. (2012). The Potential Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x

- Zenner, C. A. (2016). *ABC fürs Leben - Sind Achtsamkeitsprogramme im Schulkontext ein wirksamer Ansatz?* (Dissertation). Europa-Universität Viadrina Frankfurt.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol.* 5:603. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. doi:10.3102/00028312029003663
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.010

## 9 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das „School-Based Meditation Model“ nach Waters et al. (2015) .....	27
Abbildung 2: Auftreten von psychischen Störungen während der Adoleszenz.....	37
Abbildung 3: Ablauf und Design der vorliegenden Studie .....	65
Abbildung 4: Flow-Diagramm hinsichtlich der Stichprobenverteilung.....	70
Abbildung 5: Liniendiagramm selbstberichtete Achtsamkeit .....	109
Abbildung 6: Liniendiagramm subjektive Stresserleben. ....	111
Abbildung 7: Liniendiagramm Ausprägungen von Angst. ....	111
Abbildung 8: Liniendiagramm Ausprägungen von Depression.....	112
Abbildung 9: Liniendiagramm Selbstregulation. ....	114
Abbildung 10: Liniendiagramm emotionale Kompetenzen. ....	115
Abbildung 11: Liniendiagramm schulspezifische Selbstwirksamkeitserwartung. ....	115
Abbildung 12: Liniendiagramm allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. ....	116
Abbildung 13: Liniendiagramm interpersonalen Probleme. ....	116
Abbildung 14: Liniendiagramm Offenheit für Erfahrungen. ....	118
Abbildung 15: Liniendiagramm zeichnerischer Kreativitätstest.....	119
Abbildung 16: Liniendiagramm verbaler Kreativitätstest.....	119
Abbildung 17: Achtsamkeitsspezifische Wirkmechanismen .....	168
Abbildung 18: Übersicht über Struktur- und Prozesskomponenten.....	168
Abbildung 19: Modell zur Erklärung der signifikanten Fragebogenergebnisse .....	169
Abbildung 20: Wege von der Achtsamkeit zur Muße.....	227
Abbildung 21: Wesentliche Bestimmungsstücke von Muße .....	237
Tabelle 1: Beschreibungen von Muße anhand von fünf Dimensionen.....	30
Tabelle 2: Vergleich von Muße mit ausgesuchten psychologischen Konstrukten.....	31
Tabelle 3: Anwendung des Mixed-Methods-Ansatzes .....	67
Tabelle 4: Themen der einzelnen Kurssitzungen .....	73
Tabelle 5: Übersicht über die verwendeten Kreativitätsmaße und Testverfahren .....	84
Tabelle 6: Übersicht über die verwendeten Selbstberichtsmaße .....	85
Tabelle 7: Beschreibung der Schülerstichproben zum Baseline-Messzeitpunkt .....	105
Tabelle 8: Vergleich der gepoolten Interventions- und Wartegruppe hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Baseline-Messzeitpunkt.....	106
Tabelle 9: Vergleich der drei Schulkohorten hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Baseline-Messzeitpunkt mittels einfaktorieller ANOVA.....	107
Tabelle 10: Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit – Mittelwerte und Standard- abweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe und die gepoolte Wartegruppe .....	109
Tabelle 11: Erfassung von psychischen Belastungen – Mittelwerte und Standardab- weichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe sowie die gepoolte Wartegruppe .....	110
Tabelle 12: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen gepoolten Interventions- und Wartegruppe .....	110

Tabelle 13: Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe und die gepoolte Wartegruppe .....	113
Tabelle 14: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen gepoolten Interventions- und Wartegruppe .....	114
Tabelle 15: Erfassung von Kreativitätsmaßen – Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Interventionsgruppe und die gepoolte Wartegruppe .....	118
Tabelle 16: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen gepoolten Interventions- und Wartegruppe .....	118
Tabelle 17: Effektstärkenberechnung von Cohens <i>d</i> .....	120
Tabelle 18: Follow-up-Analyse in der Interventionsgruppe der gepoolten Schulkohorte .....	121
Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der ersten Schule.....	125
Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der ersten Schule.....	126
Tabelle 21: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule.....	126
Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der ersten Schule.....	127
Tabelle 23: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule.....	128
Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der ersten Schule.....	128
Tabelle 25: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der ersten Schule.....	128
Tabelle 26: Effektstärkenberechnung von Cohens <i>d</i> .....	129
Tabelle 27: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe an der ersten Schule.....	130
Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der zweiten Schule.....	132
Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der zweiten Schule.....	132
Tabelle 30: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule.....	133
Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der zweiten Schule.....	134
Tabelle 32: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule.....	134
Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle drei Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe sowie die Wartegruppe an der zweiten Schule .....	135
Tabelle 34: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen Interventionsgruppe und Wartegruppe an der zweiten Schule.....	135
Tabelle 35: Effektstärkenberechnung von Cohens <i>d</i> .....	135
Tabelle 36: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe an der zweiten Schule.....	136

Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der dritten Schule..... 138

Tabelle 38: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der dritten Schule..... 138

Tabelle 39: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule ..... 139

Tabelle 40: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der dritten Schule..... 139

Tabelle 41: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule ..... 139

Tabelle 42: Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Messzeitpunkte für die Interventionsgruppe und die Wartegruppe an der dritten Schule..... 140

Tabelle 43: Vergleich der adjustierten Mittelwerte zu T2 zwischen der Interventionsgruppe und Wartegruppe an der dritten Schule ..... 140

Tabelle 44: Effektstärkenberechnung von Cohens  $d$ ..... 141

Tabelle 45: Follow-up-Analyse für die Interventionsgruppe an der dritten Schule..... 142

Tabelle 46: Beschreibung der qualitativen Stichprobe hinsichtlich der Kursmotivation, dem persönlichen Achtsamkeitsverständnis sowie den Kursauswirkungen ..... 204

## 10 ANHANG

### Informationsschreiben

*Prof. Dr. med. Joachim Bauer*

*Prof. Dr. phil. Stefan Schmidt, Dipl. Psych.*

UNIVERSITÄTSKLINIKUM FREIBURG

Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie

Hauptstraße 8, D-79104 Freiburg

An die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Jahrgangsstufe 11

Wir leben in einer Zeit, die für immer mehr Menschen starken Arbeitsdruck, fortwährende Ablenkungen und Hetze mit sich bringt. Die dadurch hervorgerufene Stressbelastung, die nicht nur Erwachsene, sondern auch junge Leute – und hier insbesondere Schülerinnen und Schüler – betrifft, ist mittlerweile auch Gegenstand der Gesundheitsforschung.

Anfang dieses Jahres hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft – sie ist die wichtigste staatliche Institution für Forschungsförderung in Deutschland – an der Universität Freiburg einen Sonderforschungsbereich zum Thema „Muße“ gestartet. Zweck dieses Verbundes ist nicht nur die Erforschung der Gründe für die überall zunehmende Stressbelastung, sondern auch die Erarbeitung konkreter Hilfestellungen zur besseren Stressbewältigung.

Ein von uns geleitetes Teilprojekt im Rahmen des Sonderforschungsbereiches macht den Schülerinnen des xy Gymnasiums ein besonderes Angebot: Schülerinnen der Jahrgangsstufe 11 und ihre Lehrer/innen erhalten die Möglichkeit, an einem Kurs für „Achtsamkeitsbasierte Stressbewältigung“ (englisch: Mindfulness-Based Stress Reduction“, abgekürzt MBSR) teilzunehmen. MBSR ist ein in der amerikanischen Medizin entwickeltes Verfahren, welches erwiesenermaßen Stress reduziert und das Wohlbefinden erhöht. MBSR ist weder Therapie noch Psychotherapie, sondern findet weltweit bei Managern und anderweitig beanspruchten Menschen Anklang.

gefördert durch die

**DFG**

Der den Schülerinnen (und Lehrer/innen) des xy Gymnasiums angebotene Kurs ist freiwillig. Das Vorhaben wird nicht nur von der Schulleitung und dem Lehrerkollegium des xy Gymnasiums nachdrücklich unterstützt. Der Kurs wird von einer erfahrenen MBSR-Lehrerin xy geleitet. Wir wollen das Vorhaben wissenschaftlich begleiten, weshalb alle Teilnehmer/innen gebeten werden, vor und nach dem Kurs einige Fragebögen auszufüllen sowie einmalig an einem Interview teilzunehmen.

Unser Projekt wird die Schülerinnen der 11. Klasse nicht zusätzlich belasten, sondern soll sie unterstützen und helfen, ihre Konzentrationsfähigkeit zu stärken und Zugang zu ihren Ressourcen zu finden. Der Kurs erstreckt sich über einen Zeitraum von acht Wochen mit einem zweistündigen Termin pro Woche sowie einem ganztägigen Workshop an einem Wochenende.

Aus rechtlichen Gründen ist es erforderlich, dass Sie gegebenenfalls als Erziehungsberechtigte mit Ihrer Unterschrift die Zustimmung geben. Im Falle einer Teilnahme Ihrer Tochter bitten wir Sie, die untenstehende Einwilligungserklärung zu unterschreiben.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. med. Joachim Bauer und Prof. Dr. phil. Stefan Schmidt

Für Rückfragen stehen Ihnen die beiden Projektmitarbeiterinnen zur Verfügung:  
 Dipl.-Psych. Minh Tam Luong ([minh.tam.luong@sfb1015.uni-freiburg.de](mailto:minh.tam.luong@sfb1015.uni-freiburg.de))  
 M.Sc.-Psych. Sarah Gouda ([sarah.gouda@sfb1015.uni-freiburg.de](mailto:sarah.gouda@sfb1015.uni-freiburg.de))

Homepage des Sonderforschungsbereichs „Muße“:  
<http://www.sfb1015.uni-freiburg.de/>

### **Einwilligungserklärung**

Ich habe die Informationen über die Studie gelesen und erkläre mich einverstanden, dass meine Tochter an einem MBSR-Kurs im Rahmen eines von Prof. Bauer und Prof. Schmidt geleiteten Projektes teilnimmt. Ich bin damit einverstanden, dass die im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen Fragebogendaten in anonymisierter Form (also ohne Nennung von Namen) für Forschungszwecke verwendet werden.

Name Ihrer Tochter: .....

Ort, Datum

Unterschrift Erziehungsberechtigte/r



**1. Alter:**

**2. Wie viele Personen leben insgesamt in Ihrem Haushalt?**

Person(en)

**3. Wie viele Gebrüder/Geschwister haben Sie?**

**4. Haben Sie vorherige Erfahrung mit**

Meditation .....

Achtsamkeit.....

Autogenem Training .....

Yoga.....

Anderen Praktiken: \_\_\_\_\_

**Falls ja, über wie viele Jahre Erfahrung verfügen Sie?**

,  Jahre

# „Ungewöhnliche Verwendungsarten“

Zu einem alltäglichen Gegenstand, der Ihnen genannt wird, sollen Sie sich möglichst viele *ungewöhnliche* Verwendungsarten einfallen lassen.

Falsch: Schreiben Sie nicht auf, was man normalerweise damit tut. Notieren Sie auch nicht, was ein praktischer Mensch damit alles anfangen würde. Solche Antworten werden nicht bewertet.

Richtig: Denken Sie vielmehr an ganz neue, ungewöhnliche, originelle Verwendungsarten, die zumindest im Prinzip möglich sein müssen. Sie sollen dabei keine Hemmungen haben und alle Einfälle aufschreiben.

Verzichten Sie auf Begründungen und umständliche Erklärungen. Schreiben Sie Ihre Einfälle im Telegrammstil einzeilig untereinander auf.

Warten Sie bitte auf das Zeichen zum Umblättern und Testbeginn!

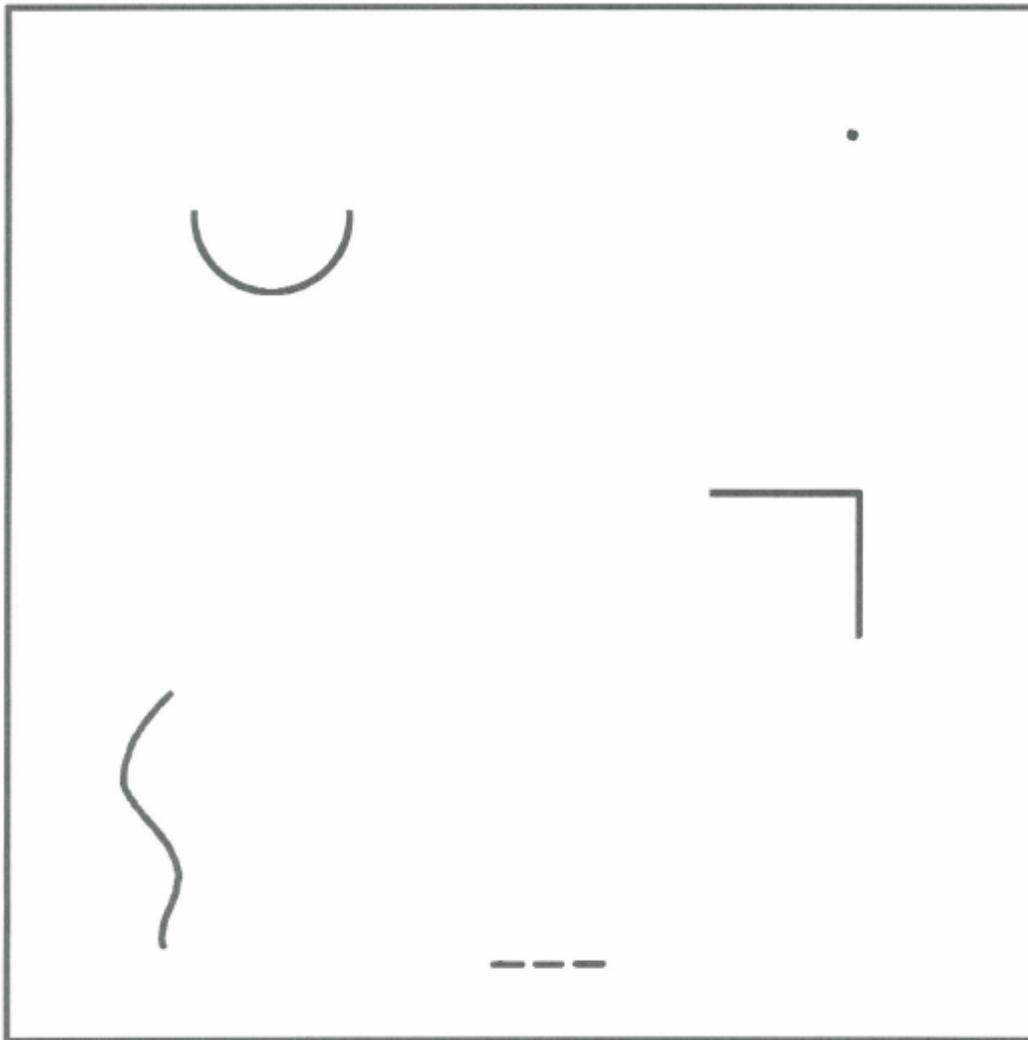
Copyrightvermerk © Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG,  
Göttingen

leere Konservendose		einfache Schnur
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

**Bitte warten Sie kurz  
auf weitere Anleitung**

...





C

Uhrzeit zu Beginn:

Uhrzeit am Ende

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie jede durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie häufig die Feststellung auf Ihr Leben **in den letzten 4 Wochen** zutrifft. Kreuzen Sie bitte bei jeder Feststellung das Feld unter der von Ihnen gewählten Antwort an. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Überlegen Sie bitte nicht lange und lassen Sie keine Frage aus.

	fast nie	manchmal	häufig	meistens
01. Sie fühlen sich ausgeruht.	1	2	3	4
02. Sie haben das Gefühl, dass zu viele Forderungen an Sie gestellt werden.	1	2	3	4
03. Sie haben zu viel zu tun.	1	2	3	4
04. Sie haben das Gefühl, Dinge zu tun, die Sie wirklich mögen.	1	2	3	4
05. Sie fürchten, Ihre Ziele nicht erreichen zu können.	1	2	3	4
06. Sie fühlen sich ruhig.	1	2	3	4
07. Sie fühlen sich frustriert.	1	2	3	4
08. Sie sind voller Energie.	1	2	3	4
09. Sie fühlen sich angespannt.	1	2	3	4
10. Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen.	1	2	3	4
11. Sie fühlen sich gehetzt.	1	2	3	4
12. Sie fühlen sich sicher und geschützt.	1	2	3	4
13. Sie haben viele Sorgen.	1	2	3	4
14. Sie haben Spaß.	1	2	3	4
15. Sie haben Angst vor der Zukunft.	1	2	3	4
16. Sie sind leichten Herzens.	1	2	3	4
17. Sie fühlen sich mental erschöpft.	1	2	3	4
18. Sie haben Probleme, sich zu entspannen.	1	2	3	4
19. Sie haben genug Zeit für sich.	1	2	3	4
20. Sie fühlen sich unter Termindruck.	1	2	3	4

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen spontan, indem Sie die Antwort aussuchen und ankreuzen, die Ihnen am passendsten erscheint.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.	Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, dass ich bald wieder weitermachen kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.	Wenn bei einer Tätigkeit eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.	Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.	Ich kann es verhindern, dass die Gedanken ständig von meiner Aufgabe abschweifen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.	Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8.	Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9.	Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.	Ich halte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Ihrem Umgang mit problematischen Gefühlen **in der letzten Woche**. Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, indem Sie die Antwort aussuchen und ankreuzen, die Ihnen am passendsten erscheint.

<i>In der letzten Woche....</i>	überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	(fast) immer
1.) achtete ich auf meine Gefühle	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
2.) konnte ich positivere Gefühle gezielt herbei führen.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
3.) verstand ich meine emotionalen Reaktionen	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
4.) fühlte ich mich auch intensiven, negativen Gefühlen gewachsen	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
5.) konnte ich auch negative Gefühle annehmen.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
6.) hätte ich klar benennen können, wie ich mich gerade fühle.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
7.) hatte ich eine gute körperliche Wahrnehmung meiner Gefühle.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
8.) machte ich, was ich mir vorgenommen hatte, auch wenn ich mich dabei unwohl oder ängstlich fühlte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
9.) versuchte ich, mir in belastenden Situationen selber Mut zu machen.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
10.) konnte ich meine negativen Gefühle beeinflussen.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
11.) wusste ich, was meine Gefühle bedeuten	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
12.) schenkte ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
13.) war mir klar, was ich gerade fühlte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
14.) merkte ich gut, wenn mein Körper auf emotional bedeutende Situationen besonders reagierte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
15.) versuchte ich mich in belastenden Situationen selber aufzumuntern.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
16.) konnte ich trotz negativer Gefühle das machen, was ich mir vorgenommen hatte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
17.) konnte ich zu meinen Gefühlen stehen	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
18.) war ich mir sicher, auch intensive, unangenehme Gefühle aushalten zu können.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
19.) setzte ich mich mit meinen Gefühlen auseinander.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
20.) war mir bewusst, warum ich mich so fühlte, wie ich mich fühlte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
21.) war mir klar, dass ich meine Gefühle beeinflussen kann.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
22.) konnte ich wichtige Ziele verfolgen, auch wenn ich mich dabei manchmal unwohl oder unsicher fühlte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
23.) akzeptierte ich meine Gefühle.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
24.) waren meine körperlichen Reaktionen ein gutes Signal dafür, wie ich mich fühlte.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
25.) wusste ich gut, wie es mir gerade geht.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
26.) fühlte ich mich stark genug, auch belastende Gefühle aushalten zu können.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>
27.) stand ich mir in belastenden Situationen selbst zur Seite.	<input type="radio"/> O <sub>0</sub>	<input type="radio"/> O <sub>1</sub>	<input type="radio"/> O <sub>2</sub>	<input type="radio"/> O <sub>3</sub>	<input type="radio"/> O <sub>4</sub>

Hier geht es um Ihre persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!

trifft  
nicht  
zu

trifft  
kaum  
zu

trifft  
eher  
zu

trifft  
genau  
zu

- |    |  |                                       |                                       |                                       |                                       |
|----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. | Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.   | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 2. | Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.  | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 3. | Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.                                       | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 4. | Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.  | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 5. | Wenn der Lehrer/ die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.               | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 6. | Auch wenn der Lehrer/ die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.           | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |
| 7. | Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe. | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> |

Kreuzen Sie bitte bei jeder Frage die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft. Bitte beziehen Sie dabei die Aussagen auf die **letzten sieben Tage**.

	fast nie	eher selten	relativ oft	fast immer
1. Ich bin offen für die Erfahrung des Augenblicks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich spüre in meinen Körper hinein, sei es beim Essen, Kochen, Putzen, Reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn ich merke, dass ich abwesend war, kehre ich sanft zur Erfahrung des Augenblicks zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann mich selbst wertschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich achte auf die Motive meiner Handlungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich sehe meine Fehler und Schwierigkeiten, ohne mich zu verurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich bin in Kontakt mit meinen Erfahrungen, hier und jetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich nehme unangenehme Erfahrungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich bin mir selbst gegenüber freundlich, wenn Dinge schief laufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich beobachte meine Gefühle, ohne mich in ihnen zu verlieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. In schwierigen Situationen kann ich innehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich erlebe Momente innerer Ruhe und Gelassenheit, selbst wenn äußerlich Schmerzen und Unruhe da sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich bin ungeduldig mit mir und meinen Mitmenschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann darüber lächeln, wenn ich sehe, wie ich mir manchmal das Leben schwer mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nachfolgend finden Sie eine Liste von Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit Beziehungen zu anderen berichtet werden. Bitte lesen Sie diese Liste durch und überlegen Sie, ob die einzelnen Schwierigkeiten für Sie ein Problem darstellten und zwar bezogen auf **irgendeine** Person, die in Ihrem Leben eine bedeutsame Rolle spielte. Kreuzen Sie bitte für jedes Problem die Ziffer an, die beschreibt, wie sehr Sie darunter gelitten haben.

**Beispiel:** Wie sehr haben Sie unter diesem Problem gelitten?

**Es fällt mir schwer ...**

	nicht	wenig	mittelmäßig	ziemlich	sehr
0. mit meinen Angehörigen zurechtzukommen.....	0	1	2	3	4

**Teil I. Die nachstehenden Aspekte können im Umgang mit anderen schwierig sein.**

**Es fällt mir schwer ...**

	nicht	wenig	mittelmäßig	ziemlich	sehr
1. anderen Menschen zu vertrauen.....	0	1	2	3	4
2. anderen gegenüber „Nein“ zu sagen.....	0	1	2	3	4
3. mich Gruppen anzuschließen.....	0	1	2	3	4
4. bestimmte Dinge für mich zu behalten.....	0	1	2	3	4
5. andere wissen zu lassen, was ich will.....	0	1	2	3	4
6. jemandem zu sagen, dass er mich nicht weiter belästigen soll.....	0	1	2	3	4
7. mich fremden Menschen vorzustellen.....	0	1	2	3	4
8. andere mit anstehenden Problemen zu konfrontieren.....	0	1	2	3	4
9. mich gegenüber jemand anderem zu behaupten.....	0	1	2	3	4
10. andere wissen zu lassen, dass ich wütend bin.....	0	1	2	3	4
11. eine langfristige Verpflichtung gegenüber anderen einzugehen.....	0	1	2	3	4
12. jemandem gegenüber die „Chef-Rolle“ einzunehmen.....	0	1	2	3	4

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 13. | anderen gegenüber aggressiv zu sein, wenn die Lage es erfordert..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | mit anderen etwas zu unternehmen.....                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | anderen Menschen meine Zuneigung zu zeigen.....                      |   |   |   |   |   |

**Es fällt mir schwer ...**

- |     | nicht   | wenig | mittelmäßig | ziemlich | sehr |   |
|-----|---|-------|-------------|----------|------|---|
| 16. | mit anderen zurechtzukommen.....  | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 17. | die Ansichten eines anderen zu verstehen.....                           | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 18. | meine Gefühle anderen gegenüber frei heraus zu äußern.....              | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 19. | wenn nötig, standfest zu sein.....                                      | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 20. | ein Gefühl von Liebe für jemanden zu empfinden.....                     | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 21. | anderen Grenzen zu setzen.....  | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 22. | jemand anderen in seinen Lebenszielen zu unterstützen.....              | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 23. | mich anderen nahe zu fühlen.....  | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 24. | mich wirklich um die Probleme anderer zu kümmern.....                   | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 25. | mich mit jemand anderem zu streiten.....                                | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 26. | alleine zu sein.....  | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 27. | jemandem ein Geschenk zu machen.....                                    | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 28. | mir auch gegenüber den Menschen Ärger zu gestatten, die ich mag.....    | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 29. | die Bedürfnisse eines anderen über meine eigenen zu stellen.....        | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 30. | mich aus den Angelegenheiten anderer herauszuhalten.....                | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 31. | Anweisungen von Personen entgegenzunehmen, die mir vorgesetzt sind..... | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 32. | mich über das Glück eines anderen Menschen zu freuen.....               | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |
| 33. | andere zu bitten, mit mir etwas zu unternehmen.....                     | 0     | 1           | 2        | 3    | 4 |

34.	mich über andere zu ärgern.....	0	1	2	3	4
35.	mich zu öffnen und meine Gefühle jemand anderem mitzuteilen.....	0	1	2	3	4
36.	jemand anderem zu verzeihen, nachdem ich ärgerlich war.....	0	1	2	3	4
37.	mein eigenes Wohlergehen nicht aus dem Auge zu verlieren, wenn jemand anderes in Not ist.....	0	1	2	3	4
38.	fest und bestimmt zu bleiben, ohne mich darum zu kümmern, ob ich die Gefühle anderer verletzte.....	0	1	2	3	4
39	selbstbewusst zu sein, wenn ich mit anderen zusammen bin.....	0	1	2	3	4

**Teil II. Die nachstehenden Aspekte kann man im Übermaß tun.**

	nicht	wenig	mittelmäßig	ziemlich	sehr	
40.	Ich streite mich zu viel mit anderen.....	0	1	2	3	4
41.	Ich fühle mich zu sehr für die Lösung der Probleme anderer verantwortlich.....	0	1	2	3	4
42.	Ich lasse mich zu leicht von anderen überreden.....	0	1	2	3	4
43.	Ich öffne mich anderen zu sehr.....	0	1	2	3	4
44.	Ich bin zu unabhängig.....	0	1	2	3	4
45.	Ich bin gegenüber anderen zu aggressiv.....	0	1	2	3	4
46.	Ich bemühe mich zu sehr, anderen zu gefallen.....	0	1	2	3	4
47.	Ich spiele zu oft den Clown.....	0	1	2	3	4
48.	Ich lege zu viel Wert darauf, beachtet zu werden.....	0	1	2	3	4
49.	Ich vertraue anderen zu leicht.....	0	1	2	3	4
50.	Ich bin zu sehr darauf aus, andere zu kontrollieren.....	0	1	2	3	4
51.	Ich stell zu oft die Bedürfnisse anderer über meine eigenen.....	0	1	2	3	4
52.	Ich versuche zu sehr, andere zu verändern.....	0	1	2	3	4
53.	Ich bin zu leichtgläubig.....	0	1	2	3	4
54.	Ich bin anderen gegenüber zu großzügig.....	0	1	2	3	4

55. Ich habe vor anderen zu viel Angst..... 0 1 2 3 4
56. Ich bin anderen gegenüber zu misstrauisch..... 0 1 2 3 4
57. Ich beeinflusse andere zu sehr, um zu bekommen, was ich will..... 0 1 2 3 4
58. Ich erzähle anderen zu oft persönliche Dinge..... 0 1 2 3 4
59. Ich streite zu oft mit anderen..... 0 1 2 3 4
60. Ich halte mir andere zu sehr auf Distanz..... 0 1 2 3 4
61. Ich lasse mich von anderen zu sehr ausnutzen..... 0 1 2 3 4
62. Ich bin vor anderen Menschen zu verlegen..... 0 1 2 3 4
63. Die Not eines anderen Menschen berührt mich zu sehr..... 0 1 2 3 4
64. Ich möchte mich zu sehr an anderen rächen..... 0 1 2 3 4

© Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

Die folgenden Aussagen können mehr oder weniger auf Sie zutreffen. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft etwas zu	Trifft ziemlich zu	Trifft voll und ganz zu
(1) In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
(2) Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
(3) Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Dieser Fragebogen enthält Aussagen, welche sich zur Beschreibung Ihrer eigenen Person eignen könnten. Lesen Sie bitte jede dieser Aussagen aufmerksam durch und überlegen Sie, ob diese Aussage auf Sie persönlich zutrifft oder nicht. Zur Bewertung jeder der Aussagen steht Ihnen eine fünffach abgestufte Skala zur Verfügung. Kreuzen Sie bitte an:

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
1. Ich mag meine Zeit <b>nicht</b> mit Tagträumereien verschwenden.....	<input type="checkbox"/>				
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.....	<input type="checkbox"/>				
3. Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.....	<input type="checkbox"/>				
4. Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.....	<input type="checkbox"/>				
5. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.....	<input type="checkbox"/>				
6. Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.....	<input type="checkbox"/>				
7. Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.....	<input type="checkbox"/>				
8. Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.....	<input type="checkbox"/>				
9. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.....	<input type="checkbox"/>				
10. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.....	<input type="checkbox"/>				
11. Ich bin sehr wissbegierig.....	<input type="checkbox"/>				
12. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.....	<input type="checkbox"/>				

Dieser Fragebogen bezieht sich auf Ihr **Befinden in der vergangenen Woche**. Wir bitten Sie, jede Frage zu beantworten und zwar so, wie es für Sie persönlich in der letzten Woche am ehesten zutrif.

☞ *Machen Sie bitte nur ein Kreuz pro Frage. Lassen Sie bitte keine Frage aus!*

---

**1. Ich fühle mich angespannt oder überreizt**

- 3  meistens  
2  oft  
1  von Zeit zu Zeit (gelegentlich)  
0  überhaupt nicht

---

**2. Ich kann mich heute noch so freuen wie früher**

- 0  ganz genau so  
1  nicht ganz so sehr  
2  nur noch ein wenig  
3  kaum oder gar nicht

---

**3. Mich überkommt eine ängstliche Vorahnung, dass etwas Schreckliches passieren könnte**

- 3  ja, sehr stark  
2  ja, aber nicht zu stark  
1  etwas, aber es macht mir keine Sorgen  
0  überhaupt nicht

---

**4. Ich kann lachen und die lustigen Dinge sehen**

- 0  ja, so viel wie immer  
1  nicht mehr ganz so viel  
2  inzwischen viel weniger  
3  überhaupt nicht

---

**5. Mir gehen beunruhigende Gedanken durch den Kopf**

- 3  einen Großteil der Zeit  
2  verhältnismäßig oft  
1  von Zeit zu Zeit, aber nicht zu oft  
0  nur gelegentlich/nie

---

**6. Ich fühle mich glücklich**

- 3  überhaupt nicht  
2  selten  
1  manchmal  
0  meistens

---

**7. Ich kann behaglich dasitzen und mich entspannen**

- 0  ja, natürlich  
1  gewöhnlich schon  
2  nicht oft  
3  überhaupt nicht

---

**8. Ich fühle mich in meinen Aktivitäten gebremst**

- 3  fast immer  
2  sehr oft  
1  manchmal  
0  überhaupt nicht

---

**9. Ich habe manchmal ein ängstliches Gefühl in der Magengegend**

- 0  überhaupt nicht  
1  gelegentlich  
2  ziemlich oft  
3  sehr oft

---

**10. Ich habe das Interesse an meiner äußeren Erscheinung verloren**

- 3  ja, das stimmt genau  
2  ich kümmere mich nicht so darum wie ich sollte  
1  evtl. kümmere ich mich zu wenig darum  
0  ich kümmere mich so viel darum wie immer

---

**11. Ich fühle mich rastlos, muss immer in Bewegung sein**

- 3  ja, tatsächlich sehr  
2  ziemlich  
1  nicht sehr  
0  überhaupt nicht

---

**12. Ich blicke mit Freude in die Zukunft**

- 0  ja, sehr  
1  eher weniger als früher  
2  viel weniger als früher  
3  kaum bis gar nicht

---

**13. Mich überkommt plötzlich ein panikartiger Zustand**

- 3  ja, tatsächlich sehr oft  
2  ziemlich oft  
1  nicht sehr oft  
0  überhaupt nicht

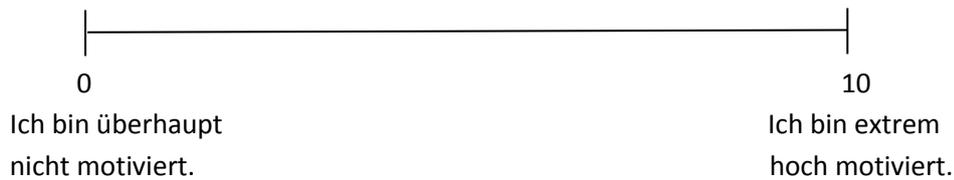
---

**14. Ich kann mich an einem guten Buch, einer Radio- oder Fernsehsendung freuen**

- 0  oft  
1  manchmal  
2  eher selten  
3  sehr selten
-

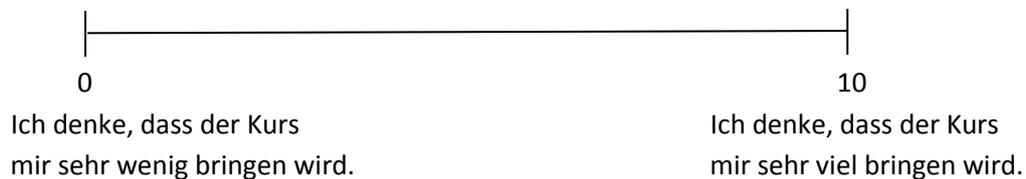
## Nur für Kursteilnehmer Innen:

- Wie hoch ist Ihre Motivation, beim Achtsamkeitskurs mitzumachen?  
Bitte setzen Sie an der entsprechenden Stelle ein Kreuz.



- Hätten Sie sich für den Kurs angemeldet, wenn der Kurs nicht als Arbeitsgemeinschaft (AG) angerechnet werden kann?
  - Ja
  - Nein

- Wie hoch sind Ihre Erwartungen, dass Ihnen der Achtsamkeitskurs etwas bringen kann?  
Bitte setzen Sie an der entsprechenden Stelle ein Kreuz.



- Was erwarten Sie sich vom Achtsamkeitskurs?
-

## 10.2 Interviewleitfäden

### Leitfaden für das Interview mit den Kursteilnehmer/innen

Leitfrage/ Erzählaufforderung/Stimulus	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsf ragen	Konkrete Nachfragen
Zu Beginn möchte ich Sie/dich gerne fragen, wieso Sie sich /du dich entschieden haben/hast, am Kurs teilzunehmen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwartungen</li> <li>- Vorverständnis</li> <li>- Persönliche Zielsetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hat Sie/dich sonst motiviert?</li> <li>- Hatten Sie/hattest du andere Überlegungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Welche Erwartungen</b> hatten Sie/hattest du an den Kurs?</li> <li>- Was waren deine/Ihre Ziele, Gefühle und Gedanken, als Sie/du vom Projekt gehört haben/hast?</li> <li>- Hatten Sie/hattest du denn konkrete Vorstellungen?</li> </ul>
Was haben Sie/du im Kurs erlebt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Kurserleben</li> <li>- Freie Schilderung der Ereignisse</li> <li>- Einblick in wichtige Elemente aus Sicht der Teilnehmer</li> <li>- Evtl. Highlights und Schwierigkeiten</li> <li>- Reaktionen des Umfelds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was war sonst für Sie/dich wichtig?</li> <li>- Was ist Ihnen/dir noch in Erinnerung geblieben?</li> <li>- Fällt Ihnen/dir noch was dazu ein?</li> <li>- Wenn Sie/du so den Kurs Revue passieren lassen/lässt ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bleibt Ihnen/dir <b>deutlich in Erinnerung</b>?</li> <li>- Wenn Sie sich/du dich an einen konkreten Kurs erinnern/erinnerst, wie ging es Ihnen/dir vor, während und nach dem Kurs?</li> <li>- Wie hat dein/Ihr Umfeld darauf reagiert, dass du/Sie den Kurs machst/machen?</li> </ul>
Was hat sich durch den Kurs bei Ihnen/bei dir verändert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderungen in den unterschiedlichen Lebensbereichen (Schule, Beziehungen, Familie, etc.)</li> <li>- Veränderungen in der Wahrnehmung von anderen Teilnehmer/innen</li> <li>- Wirkmechanismen des Kurses</li> <li>- Mögliche Inspiration oder neue Impulse (Kreativität)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haben Sie andere Veränderungen bemerkt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwieweit hat der Kurs Ihr/dein <b>Denken oder auch dein Verhalten</b> beeinflusst oder verändert?</li> <li>- Inwieweit hat der Kurs Ihr/dein <b>Erleben im Umgang mit anderen</b> beeinflusst oder verändert?</li> <li>- Haben Sie /hast du <b>Veränderungen bei anderen</b> bemerkt?</li> <li>- Gab es durch den Kurs neue <b>Impulse oder Inspirationsmomente</b>?</li> <li>- Falls Veränderung beschrieben wird: Wie erklären Sie sich/erklärst du dir diese Veränderung?</li> </ul>

Was ist Achtsamkeit für Sie/für dich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Verständnis vom Konzept</li> <li>- Persönliche Assoziationen</li> <li>- Grad der Aneignung einer achtsamen Haltung durch den Kurs</li> <li>- Übertragung der Kursinhalte in das Leben der Teilnehmer</li> <li>- Was für Gedanken hat sich die Person gemacht, wie sehr hat der Kurs sie beschäftigt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was verbinden Sie /verbindest du mit dem Wort?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Woran</b> erkennen Sie/erkennst du, dass Sie/du <b>achtsamer</b> sind /bist?</li> <li>- <b>Wann</b> sind Sie/bist du achtsam?</li> <li>- <b>Wo</b> haben Sie/hast du <b>Achtsamkeit integriert</b>? Was ließ sich in Ihren Alltag integrieren?</li> <li>- Inwiefern können Sie Achtsamkeit in ihren Berufsalltag integrieren?</li> <li>- Inwiefern hat Ihnen/dir Achtsamkeit etwas gebracht, oder auch nicht?</li> </ul>
Wie häufig haben Sie /hast du die Achtsamkeitsübungen zu Hause gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compliance mit den Übungen</li> <li>- Gründe für Compliance/non-compliance</li> <li>- Übertragung der Kursinhalte in den Alltag</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Was</b> hat Ihnen/dir dabei <b>geholfen</b>?</li> <li>- <b>Was</b> hat Sie/dich daran <b>gehindert</b>?</li> <li>- Fiel es Ihnen/dir schwer/leicht?</li> <li>- Wieso ging es Ihnen/dir so damit?</li> </ul>
Finden Sie/findest du es sinnvoll, dass der Kurs an der Schule angeboten wird? Oder auch nicht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwiefern ist der Kurs im Schulkontext angebracht?</li> <li>- Möglichkeiten der Nachhaltigkeit</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wieso oder wieso nicht?</li> <li>- Was denkst du/ denken Sie darüber: kann und soll man so etwas mehr oder permanenter in der Schule verankern?</li> </ul>
Wir waren ja als das Muße-Projekt bekannt und haben aber einen Achtsamkeitskurs angeboten: Wieso denken Sie/denkst du, dass ein Projekt zur Muße einen Achtsamkeitskurs anbietet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stellen die Teilnehmer/innen Muße und Achtsamkeit in Zusammenhang? Wie? Offen explorieren.</li> <li>- Schafft Achtsamkeit einen Zugang zur Muße?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falls eine Art von Zusammenhang erläutert wird: Was sind <b>Unterschiede</b> oder <b>Schnittstellen</b>?</li> </ul>
Welche Schwierigkeiten hatten Sie/hattest du mit dem Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unangenehme Anteile</li> <li>- Rezeption des Kurses</li> <li>- Schwierigkeiten die evtl. spezifisch für die jeweilige Gruppe sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiel Ihnen/dir sonst etwas schwer?</li> <li>- Womit kamen Sie /kamst du noch nicht zurecht?</li> </ul>	
Gibt es weitere wichtige Themen, die wir besprechen können?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioritätensetzungen</li> <li>- Unvorhergesehene Themen</li> </ul>		

## Leitfaden für das Interview mit den Kursleiter/innen

Leitfrage/ Erzählaufforderung/Stimulus	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsf ragen	Konkrete Nachfragen
Was waren deine Erwartungen/Vorstellungen bevor du den Kurs begonnen hast?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwartungen</li> <li>- Kursdarstellung für Teilnehmer/innen, Motivierung</li> <li>- Persönliche Zielsetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hat Sie/dich sonst motiviert?</li> <li>- Hatten Sie/hattest du andere Überlegungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Welche Erwartungen</b> hattest du an den Kurs?</li> <li>- Was wolltest du den Teilnehmer/innen mitgeben/ wobei wolltest du Ihnen Unterstützung anbieten?</li> <li>- Hattest du denn <b>konkrete (gruppenspezifische) Vorstellungen?</b></li> <li>- Hast du konkrete <b>Schwierigkeiten</b> erwartet?</li> <li>- Hast du dir im Vorfeld gruppenspezifische Gedanken gemacht (z.B. Wie erreiche ich Schülerinnen)?</li> </ul>
Was hast du im Kurs erlebt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Kurserleben</li> <li>- Freie Schilderung der Ereignisse</li> <li>- Einblick in wichtige Elemente aus Sicht der Kursleiterin</li> <li>- Evtl. Highlights und Schwierigkeiten</li> <li>- Unterschiede Lehrer/innen und Schülerinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was war sonst für dich wichtig?</li> <li>- Was ist dir noch in Erinnerung geblieben?</li> <li>- Fällt dir noch was dazu ein?</li> <li>- Wenn du so den Kurs Revue passieren lässt ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bleibt dir <b>deutlich in Erinnerung?</b></li> <li>- Wenn du dich an einen konkreten Kurs erinnerst, wie ging es dir vor, während und nach dem Kurs?</li> <li>- Wie hast du die Gruppe/Gruppendynamik erlebt?</li> </ul>
Was ist Achtsamkeit für dich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Verständnis und persönliche Assoziationen</li> <li>- Wie äußert sich die Aneignung einer achtsamen Haltung bei erfahrenen Practitioners?</li> <li>- Einschätzung der Achtsamkeitskonzepte der Teilnehmer/innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was verbindest du mit dem Wort?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Woran</b> erkennst du, dass du <b>achtsamer</b> bist?</li> <li>- <b>Wann</b> bist du achtsam?</li> <li>- <b>Wo</b> hast du <b>Achtsamkeit integriert?</b> Was ließ sich in dein Leben/ Alltag integrieren?</li> <li>- Inwiefern kannst du Achtsamkeit in deinen Berufsalltag integrieren?</li> <li>- Wie sehr konntest du dein Achtsamkeitskonzept den Teilnehmer/innen übermitteln?</li> </ul>
Was hat sich durch den Kurs bei den Teilnehmer/innen verändert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstberichtete Veränderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hast du andere Veränderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hast du für <b>Veränderungen bei den Schüler/innen/ Lehrer/innen</b> bemerkt?</li> </ul>

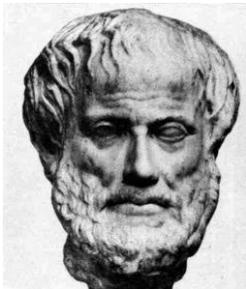
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beobachtete Veränderungen (in der Interaktion, im Verhalten während des Kurses, in der Gruppendynamik ..)</li> <li>- Vermutete Wirkmechanismen des Kurses bei Schülerinnen und Lehrer/innen</li> </ul>	bemerkt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Veränderungen wurden <b>berichtet</b>?</li> <li>- <b>Unterscheiden</b> sich die Veränderungen bei Schülerinnen und Lehrer/innen?</li> <li>- Wie hat sich das <b>Verhalten in der Gruppe</b> verändert?</li> <li>- Hast du Veränderungen <b>im Umgang während des Kurses</b> bemerkt?</li> <li>- Fällt dir bei den Lehrerinnen etwas auf/ bei den Schülerinnen etwas auf?</li> <li>- Was könnten <b>Ursachen für die Veränderung</b> sein?</li> </ul>
Wie häufig haben die Teilnehmer/innen die Achtsamkeitsübungen zu Hause gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compliance mit den Übungen</li> <li>- Vermutete sowie berichtete Gründe für Compliance/Non-compliance</li> <li>- Haltung zu „Hausaufgaben“</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Was</b> könnte aus deiner Sicht dazu verhelfen)</li> <li>- <b>Was</b> ist aus deiner Sicht hinderlich?</li> <li>- Wie sollen Übungsimpulse bzw. „Hausaufgaben“ am besten vermittelt werden?</li> </ul>
Was ist für dich Muße?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektives Verständnis vom Konzept</li> <li>- Subjektives Erleben der Muße</li> <li>- Subjektiv wahrgenommene Ferne/Nähe zur Achtsamkeit</li> <li>- Durch Achtsamkeit bedingtes Erleben der Muße</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was verbindest du mit dem Wort?</li> <li>- Woran denkst du, wenn du an Muße denkst?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie geht es dir, wenn du Muße hast?</li> <li>- Wie sieht ein <b>Tag</b> aus, an dem du Muße hast?</li> <li>- Unter welchen <b>Bedingungen</b> erlebst du Muße?</li> <li>- <b>Was verhindert</b> bei dir Muße?</li> </ul>
Haben Muße und Achtsamkeit für dich etwas miteinander zu tun?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hat Muße während des Kurses eine Rolle gespielt?</li> <li>- Schafft Achtsamkeit einen Zugang zur Muße?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was sind <b>Unterschiede</b> oder <b>Schnittstellen</b></li> <li>- Hatte die Einbettung des Achtsamkeitskurses in einen formellen Mußekontext Einfluss auf den Kurs?</li> </ul>
Welche Schwierigkeiten hattest du mit dem Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unangenehme Anteile</li> <li>- Rezeption des Kurses</li> <li>- Schwierigkeiten die evtl. spezifisch für die jeweilige Gruppe sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiel dir sonst etwas schwer?</li> <li>- Womit kamst du noch nicht zurecht?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was würdest du anders machen?</li> </ul>
Gibt es weitere wichtige Themen, die wir besprechen können?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioritäten</li> <li>- Unvorhergesehene Themen</li> </ul>		

## 10.3 Arbeitsblätter für die Unterrichtseinheiten zum Thema Muße

### Begriffe der Muße I

---

#### SINNERFÜLLTES LEBEN IN DER ANTIKE



#### Aufgabe 1

**Lest die folgenden Textausschnitte aus einem Text des griechischen Philosophen Aristoteles (Politik, Buch VIII, Kapitel 3 1337b-1338a).**

*Es sind wohl vier Gegenstände, die man zu lehren pflegt: Lesen und Schreiben, Gymnastik und Musik; einige unterrichten auch in Zeichnen als dem vierten Fach. Schreiben und Zeichnen lehrt man, weil man sie als nützlich für das Leben und in vielfältiger Weise brauchbar hält, Gymnastik, weil sie zu Tapferkeit beiträgt; über den Zweck von Musik könnte man aber schon Fragen aufwerfen: heutzutage üben die meisten Musik zu ihrem Vergnügen aus, während die Männer der Vergangenheit ihr einen Platz in der Erziehung gaben, weil, wie schon häufig dargelegt wurde, die Natur selber nicht nur sucht, richtig tätig zu sein, sondern sich auch in würdiger Weise der Muße zu erfreuen - dies ist das eine Grundprinzip von allem, und wir wollen dies hier wiederholen. Nun sind zwar beide unerlässlich, Muße ist aber dem Tätigsein vorzuziehen und ist sein Zweck; daher muss man untersuchen, womit man sich während der Muße beschäftigen soll. Bestimmt nicht mit Amüsement, denn dann müsste ja Amüsement das Lebensziel sein - das ist aber unmöglich. Man muss sich Amüsement eher in Zeiten anstrengender Arbeit gestatten: denn wer sich anstrengt, braucht Erholung, und Amüsement dient der Erholung, während Arbeit von Anstrengung und Anspannung begleitet ist. Amüsement muss man sich aus diesem Grunde gönnen, aber den dafür richtigen Zeitpunkt sorgfältig beachten, so wie man Heilmittel verabreicht. Die Bewegung der Seele beim Amüsement ist ja Entspannung, und weil man sich dabei vergnügt, bringt sie Erholung. Muße enthält dagegen, wie man glaubt, Vergnügen, Glück und glückseliges Leben in sich selber; dieser (Segnungen) erfreut sich aber nur, wer in Muße lebt, nicht dagegen die, die arbeiten müssen. Wer arbeitet, müht sich ja um eines Zweckes willen ab, der noch nicht erfüllt ist; Glück ist dagegen das Ziel selber und alle nehmen an, dass Glück nicht von Schmerz, sondern von freudigem Empfinden begleitet ist; aber nicht mehr alle sind sich darüber einig, welche Freude (Glück begleitet), sondern jeder wählt sie, wie es zu ihm und seinem Wesen passt; der Beste wählt die beste Lust und die, die von den nobelsten Anlässen erregt wird. Damit ist Folgendes klar: einige Dinge muss man auch für die Muße einer sinnerfüllten Lebensgestaltung lernen und sich darin erziehen lassen; diese Gegenstände der Erziehung und des Lernens\* enthalten den Zweck in sich selber, während was man für die Arbeit lernt, notwendig ist und anderen Zwecken dient.*

\* Anmerkung: Das griechische Wort für Muße lautet σχολή (scholē). Von ihm ist das deutsche Wort *Schule* abgeleitet.



## Begriffe der Muße II

### GELASSENHEIT IM SPÄTMITTELALTER

---

**Meister Eckhart** (ca. 1260-1328) war ein deutscher Dominikaner und wichtiger Theoretiker der Mystik. Eckhart ist berühmt für seine sehr fortschrittliche, zu Lebzeiten Eckharts umstrittene Theologie. Eckhart rief die mittelalterlichen Gläubigen zu einem selbstbestimmten Leben im Vertrauen auf Gott auf. Er machte deutlich, dass man in einer Haltung der Gelassenheit auch im alltäglichen Leben religiösen Vorstellungen gerecht werden kann. Damit hinterfragte er die Autorität der Kirche und religiöse Institutionen wie die Verpflichtung zur regelmäßigen Beichte. In der Folge wurde Eckhart um 1325 der Gotteslästerung angeklagt und 1329 für schuldig befunden.



#### Aufgabe 1

**Lest die folgenden Textausschnitte aus Texten Meister Eckharts.**

*Die Leute sagen: ‚Ach, Herr, ich möchte so gern, dass ich auch so gut zu Gott stünde und dass ich ebensoviel Andacht hätte und Frieden mit Gott, wie andere Leute haben, und ich möchte, mir ginge es ebenso oder ich wäre ebenso arm‘. Wahrlich, darin steckt überall dein Ich und sonst ganz und gar nichts. Es ist der Eigenwille [...]: niemals steht ein Unfriede in dir auf, der nicht aus dem Eigenwillen kommt, ob man's nun merke oder nicht. Du bist es selbst in den Dingen, was dich hindert, denn **du verhältst dich verkehrt zu den Dingen**. Darum fang zuerst bei dir selbst an und **lass dich!** Wahrhaftig, fliehst du nicht zuerst dich selbst, wohin du sonst fliehen magst, da wirst du Hindernis und Unfrieden finden, wo immer es auch sei. Die Leute, die da Frieden suchen in äußeren Dingen, sei's an Stätten oder in Weisen, bei Leuten oder in Werken, in der Fremde oder in Armut oder in Erniedrigung - wie eindrucksvoll oder was es auch sei, das ist dennoch alles nichts und gibt keinen Frieden. (Erfurter Reden)*

*Gott spricht: ‚Wer etwas um meinetwillen und meines Namens willen hingibt, dem will ich's hundertfältig wiedergeben und das ewige Leben dazu‘. Gibst du's aber hin um des Hundertfältigen und um des ewigen Lebens willen, so hast du nichts hingegeben; ja, gibst du's hin um tausendfältigen Lohn, so hast du nichts hingegeben: du musst dich selbst lassen, und zwar völlig lassen, dann hast du recht gelassen.‘ (Predigt 28)*

*Wer von sich selbst und von **seinem Eigenwillen ablässt**, dem fällt es leicht, von allen materiellen Dingen abzulassen. (Predigt 58).*

*Denn wer recht daran sein soll, bei dem muss je von zwei Dingen eines geschehen: entweder muss er Gott in den Werken zu ergreifen und zu halten lernen, oder er muss **alle Werke lassen**. Da nun aber der Mensch in diesem Leben nicht ohne Tätigkeit sein kann, die nun einmal zum Menschsein gehört und deren es vielerlei gibt, darum lerne der Mensch, seinen **Gott in allen Dingen zu haben und unbehindert zu bleiben** in allen Werken und an allen Stätten. (Erfurter Reden)*



## Begriffe der Muße III

### GELASSENHEIT IN DER MODERNE

---



**Martin Heidegger** (1889-1976) war einer der wichtigsten deutschsprachigen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Mit seinem Hauptwerk *Sein und Zeit* (1927) wurde Heidegger weltberühmt. Während des Nazi-Regimes in Deutschland war Heidegger einige Monate Rektor der Universität Freiburg. Nach dem Zweiten Weltkrieg wandte sich Heidegger verstärkt ethischen Fragen zu.

#### Aufgabe 1

Lest die folgenden Textausschnitte aus M. Heideggers so genannter *Gelassenheitsrede*.

*Für uns alle sind die Einrichtungen, Apparate und Maschinen der technischen Welt heute unentbehrlich, für die einen in größerem, für die anderen in kleinerem Umfang. Es wäre töricht, blindlings gegen die technische Welt anzurennen. Es wäre kurzsichtig, die technische Welt als Teufelswerk verdammen zu wollen. Wir sind auf die technischen Gegenstände angewiesen; sie fordern uns sogar zu einer immerzu steigenden Verbesserung heraus. Unversehens [=unbeabsichtigt, überraschend] sind wir jedoch so fest an die technischen Gegenstände geschmiedet, daß wir in die Knechtschaft zu ihnen geraten. [...]*

*Aber wir können auch Anderes. Wir können zwar die technischen Gegenstände benutzen und doch zugleich bei aller sachgerechten Benützung uns von ihnen so freihalten, daß wir sie jederzeit loslassen. Wir können die technischen Gegenstände im Gebrauch so nehmen, wie sie genommen werden müssen. Aber wir können diese Gegenstände zugleich auf sich beruhen lassen als etwas, was uns nicht im Innersten und Eigentlichen angeht. Wir können »ja« sagen zur unumgänglichen Benützung der technischen Gegenstände, und wir können zugleich »nein« sagen, insofern wir ihnen verwehren, daß sie uns ausschließlich beanspruchen und so unser Wesen verbiegen, verwirren und zuletzt veröden. [...]*

*Wenn wir jedoch auf diese Weise gleichzeitig »ja« und »nein« sagen zu den technischen Gegenständen, wird dann unser Verhältnis zur technischen Welt nicht zwiespältig und unsicher? Ganz im Gegenteil. Unser Verhältnis zur technischen Welt wird auf eine wundersame Weise einfach und ruhig. Wir lassen die technischen Gegenstände in unsere tägliche Welt herein und lassen sie zugleich draußen, d. h. auf sich beruhen als Dinge, die nichts Absolutes sind, sondern selbst auf Höheres angewiesen bleiben. Ich möchte diese Haltung des gleichzeitigen Ja und Nein zur technischen Welt mit einem alten Wort nennen: die Gelassenheit zu den Dingen. [...]*

*So regiert denn in allen technischen Vorgängen ein Sinn, der das menschliche Tun und Lassen in Anspruch nimmt, ein Sinn, den nicht erst der Mensch erfunden und gemacht hat. Wir wissen nicht, was die ins Unheimliche sich steigernde Herrschaft der Atomtechnik im Sinn hat. Der Sinn der technischen Welt verbirgt sich. [...] Ich nenne die Haltung, kraft deren wir uns für den in der technischen Welt verborgenen Sinn offen halten: die Offenheit für das Geheimnis. [...]*

*Die Gelassenheit zu den Dingen und die Offenheit für das Geheimnis gehören zusammen. Sie gewähren uns die Möglichkeit, uns auf eine ganz andere Weise in der Welt aufzuhalten. Sie versprechen uns einen neuen Grund und Boden, auf dem wir innerhalb der technischen Welt, und ungefährdet durch sie, stehen und bestehen können.*

