



Die Universitäten von Bangor, Exeter und Oxford

Achtsamkeitsbasierte Interventionen Evaluationskriterien für das Unterrichten (MBI:TAC)

Rebecca Crane*¹, Trish Bartley¹, Catrin Eames³, Alison Evans¹, Melanie Fennell², Margaret Fletcher⁴, Richard Hastings⁵, Karunavira¹, Lynn Koerbel⁶, Kay Octigan⁷, Sophie Sansom¹, Sarah Silverton¹, Judith Soulsby¹, Christina Surawy², Alison Yiangou², Mark Williams², Vici Williams¹, Willem Kuyken²

Autorenbeiträge:

Konzepterstellung: Crane, Eames, Hastings, Kuyken,

Autoren der ersten Version: Crane, Eames, Kuyken, Soulsby,

Fördermittel für Forschung und Entwicklung der Erstversion: Eames, Crane, Williams

Ursprüngliche psychometrische Forschung: Crane, Eames, Kuyken, Hastings, Williams, Bartley, Evans, Silverton, Soulsby, Surawy,

Bearbeitung u. Beiträge zu weiteren Versionen: Crane, Bartley, Evans, Fennell, Koerbel, Silverton, Soulsby, Kuyken

Training: Crane, Fletcher, Karunavira, Koerbel, Kuyken, Octigan, Sansom, V. Williams, Yiangou

Erstversion: 2010

Zweite Version: 2018

Dritte Version: 2021

1. Centre for Mindfulness Research and Practice, Bangor University
2. Oxford Mindfulness Centre, Oxford University
3. Liverpool John Moores University
4. East Coast Mindfulness
5. Warwick University
6. Center for Mindfulness, Brown University
7. Exeter University

*Kontaktperson:

Rebecca Crane

Centre for Mindfulness Research and Practice

School of Psychology

Brigantia Building

Bangor University, Bangor, LL57 2AS

Email: r.crane@bangor.ac.uk

Einleitung

Ziel der folgenden Evaluationskriterien (TAC: Teaching Assessment Criteria) ist, das Unterrichten achtsamkeitsbasierter Verfahren (im Folgenden MBIs: Mindfulness-Based Interventions) im Hinblick auf Kompetenz und Adhärenz der Philosophie von MBIs zu bewerten. MBI:TAC wurde in Großbritannien von 2008 an im Kontext der Programme MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction = Stressbewältigung durch Achtsamkeit) und MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy = Achtsamkeitsbasierte Kognitive Therapie) entwickelt; in diesem Kontext beziehen sich die achtsamkeitsbasierten Interventionen auf diese Programme. Das Tool wurde federführend von der Bangor University in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen der Mindfulness Centres an den Universitäten Exeter und Oxford entwickelt. MBI:TAC wird nun allerdings verwendet, um die Kompetenz und Adhärenz der Grundlagen weiterer achtsamkeitsbasierter Verfahren zu prüfen; in einigen Fällen wurden die Deskriptoren für das angepasste Programm maßgeschneidert.

Die vorliegende Version 2021 entstand aus einer Überarbeitung mit Blick auf Traumasensitivität, um expliziter auf Traumasymptome einzugehen, die als Reaktion auf die Meditationspraxis auftreten können. Da MBI-Trainings mittlerweile weltweit Anwendung finden, erfordern Fragen der Diversität und des globalen Bewusstseins einen erweiterten Blickwinkel darauf, wie Kompetenz und Adhärenz über Kulturen, Ethnien und eine Vielzahl von Bevölkerungsgruppen hinweg bewertet werden können.

Was ist Integrität einer Intervention?

Integrität einer Intervention ist der Begriff, der verwendet wird, um zu beschreiben, in welchem Maße eine Intervention wie vorgesehen umgesetzt wird. Im allgemeinen hat das Konzept drei Dimensionen: Adhärenz, Differenzierung und Kompetenz:

1. 'Adhärenz' bezieht sich auf das Maß, in dem der Lehrende/Therapeut die geeigneten 'Bestandteile' zum jeweils geeigneten Zeitpunkt anwendet und gleichzeitig davon absieht, Methoden und Curriculum-Elemente einzuführen, die nicht als Teil des Programms anerkannt sind.
2. 'Differenzierung' bezieht sich darauf, in welchem Maße das Programm von anderen Programmen unterschieden werden kann.
3. 'Kompetenz' ist eine komplexere Dimension und bezieht sich auf die Fähigkeit des Lehrenden, die Intervention durchzuführen.

Warum ist es wichtig, sich die Integrität achtsamkeitsbasierten Unterrichts sorgfältig anzuschauen? Die Verifizierung der Integrität eines Programms ist aus einer Vielzahl von Gründen wichtig:

1. In Forschungsstudien ist die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts (d.h. laut Lehrplan und in einer ausreichend hohen Qualität) eine Schlüsselvariable, um die Ergebnisse zu interpretieren; sie kann auch die Wirksamkeit für die Teilnehmenden beeinflussen. Um dies sicherzustellen, muss Governance in der Forschung Systeme beinhalten, welche die Stufen von Adhärenz, Differenzierung und Kompetenz bewerten.
2. Diese Themen beschränken sich nicht auf Forschungskontexte. In Ausbildungskontexten ist Klarheit bezüglich der einzelnen zu entwickelnden Fertigkeiten gefordert, und es sollten Systeme vorhanden sein, die sicherstellen, dass die Ausbildungsziele erreicht werden.
3. Im Kontext von an Universitäten validierten Postdoc-Programmen zur Lehrerausbildung (dazu gehören die Programme, die in UK an den Universitäten Bangor, Oxford und Exeter angeboten

werden) ist die formale Evaluierung der Unterrichtspraxis erforderlich, um akademische Leistungsnachweise zu erhalten. Zu diesem Zweck müssen die Bewertungskriterien und der Evaluierungsprozess absolut klar und transparent sein.

4. Systeme, mit denen die Lehrerintegrität geprüft werden kann, sind auch ein wichtiger Bestandteil bei der Umsetzung eines erfolgreichen Verfahrens. Im Zuge der Implementierung eines vielversprechenden Ansatzes besteht aber auch das Risiko, dass die zahlreichen Faktoren, die ihn zu einem vielversprechenden Ansatz machen, durch eine Verwässerung der Integrität in der Durchführung verloren gehen. Auf internationaler Ebene festgelegte Benchmarks und die Bereitschaft zu Governance können dazu beitragen sicherzustellen, dass eine Abweichung vom Kernmodell während des Übergangs von der Forschung in die Praxis nicht stattfindet (Crane & Kuyken, 2012, Rycroft-Malone et al., 2014 & 2017).

Das Arbeitsfeld achtsamkeitsbasierter Interventionen entwickelt sich in einem hohen Tempo. Trainingsprogramme müssen auf Good-Practice-Themen eingehen, um Integrität in diese Entwicklungen zu bringen. Die Autoren waren alle an den drei Master-Programmen beteiligt, die die achtsamkeitsbasierte Lehrerausbildung in UK anbieten (Universitäten von Bangor, Exeter und Oxford). Diese Programme beinhalten die Evaluierung von Unterrichtskompetenz innerhalb ihrer Ausbildungen. Es war klar, dass eine robuste Methodik nötig war, um die Konsistenz und Reliabilität sowohl innerhalb des Trainerteams als auch auf nationaler Ebene zu ermöglichen und einen Kompetenzstandard einzuführen, der innerhalb UK angewandt werden kann.

Bei der Kompetenzevaluation vor dem Entwickeln von Kriterien haben wir die Erfahrung gemacht, dass innerhalb der Kernteams ein überraschendes Maß an Bewertungsübereinstimmung vorlag. Allerdings gab es auch eine ganze Reihe von Herausforderungen. Insbesondere wurden die Evaluierungskriterien nicht klar festgelegt, so dass diese für die Lernenden nicht transparent genug waren und somit die Grundlage, auf der die Abschlussbewertungen entschieden wurden, schwer zu verteidigen war. Eine vertiefte Beschreibung der Entwicklung achtsamkeitsbasierter Verfahren befindet sich im Forschungsbericht (Crane u.a., 2013) sowie im Buch 'Achtsamkeit und die Transformation von Verzweiflung' (Williams u.a., 2015; englischer Originaltitel: 'Mindfulness and the Transformation of Despair').

Bewertungen in Bezug auf die Kompetenz werden immer auch subjektiv sein. Unsere Absicht ist es, ein System zu schaffen, das sowohl den Bewertungsprozess unterstützt als auch Konsistenz und Transparenz in den Prozess bringt. Wie wir weiter oben bereits erwähnt haben, kann es im Übergang von der ursprünglichen Vision eines Ansatzes (bzw. von seiner Beforschung) zur Anwendung im Mainstream Abweichungen vom Kernmodell geben. Dies kann die Wirksamkeit des Modells verwässern. Eine unserer Hauptabsichten ist es, die Disziplin einer Struktur zur Verfügung zu stellen, die das aufzeigt, was als Kernkompetenten achtsamkeitsbasierten Unterrichtens betrachtet wird. Während wir unser Verständnis dieses Terrains weiterentwickeln, sind wir bestrebt interkulturell und jenseits von Landesgrenzen zu kooperieren, um ein Verständnis dafür aufzubauen, wie dieser Prozess im Hinblick auf Trauma und Kultur sensibel angegangen werden kann.

Forschung zu MBI:TAC

MBI:TAC ist das erste Tool, das jemals zur Evaluierung der Integrität achtsamkeitsbasierten Unterrichtens entwickelt wurde. Vorläufige Ergebnisse zu seinen psychometrischen Eigenschaften sind ermutigend (siehe ausführlichen Bericht: Crane u. a., 2013). Die Zuverlässigkeit des Tools (Reliabilität) wurde während eines Routine-Assessments innerhalb der drei Master-Programme an den Universitäten Bangor, Exeter und Oxford evaluiert, indem ein Teil der Unterrichtspraxis der Studierenden unabhängig von zwei Ausbildern bewertet wurde. Die Intra-Klassen-Korrelation (ICC), die die Interrater-Reliabilität misst, zeigte

ein hohes Maß an Übereinstimmung ($r = .81, p < .01$). Auch wenn Assessoren bei einer Domäne nicht übereinstimmten, war die Reliabilität der Durchschnitts-Ratings hervorragend. Auch die Evaluierungen der Validität, die in diesem frühen Stadium der Entwicklung dieses Tools möglich waren, waren ermutigend.

Weiterführende Forschung in verschiedenen Kontexten ist allerdings erforderlich, um die Reliabilität und Validität von MBI:TACs zu verdeutlichen, einschließlich eines tieferen Verständnisses der kulturellen Unterschiede vor dem Hintergrund der weltweiten Zunahme des Einsatzes von MBI-Trainings. Forschung ist auch für folgende Themen erforderlich: Verhältnis der Integrität des Lehrenden und des Resultats für die Teilnehmenden (Outcome); Verhältnis zwischen Kompetenz und Resultat; Wirksamkeit von Methoden, die in den Trainingsprogrammen verwendet werden, um die Kernfertigkeiten zu entwickeln.

Die bemerkenswerte Ausweitung der Forschungsaktivitäten zu Achtsamkeit in den letzten 15 Jahren hatte den Fokus hauptsächlich auf der Evaluierung des Resultats achtsamkeitsbasierter Kurse. Allerdings wurde der Unterrichts- und Lernprozess, durch den diese Resultate erreicht werden, wenig beforscht. Dies ist angesichts der Multi-Dimensionalität, Komplexität und Subtilität vielleicht nicht überraschend. Für die zukünftige Weiterentwicklung wäre es allerdings von großem Wert, ein größeres Verständnis dafür zu entwickeln, wie positive Resultate erreicht werden können.

Struktur der Bewertungskriterien für das Unterrichten

Die sechs Kompetenzdomänen innerhalb MBI:TAC

Domäne 1: Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums
Domäne 2: Beziehungskompetenz
Domäne 3: Achtsamkeit verkörpern
Domäne 4: Anleiten von Achtsamkeitsübungen
Domäne 5: Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten
Domäne 6: Halten der Lernumgebung der Gruppe

Jede Domäne umfasst eine Reihe von 'Schlüsselmerkmalen', die ihre Hauptaspekte beschreiben. Diese zentralen Merkmale müssen beim Bewerten jeder Domäne beachtet werden. Stellen Sie bei der Evaluation jeder Domäne zunächst fest, ob die Schlüsselmerkmale vorhanden sind; wägen Sie dann die Kompetenzstufe des Unterrichts ab. Wenn der Lehrer die meisten Schlüsselmerkmale in seinen Unterricht integriert und sie angemessen einsetzt (d.h. wenn er nur wenige passende Gelegenheiten auslöst, um sie einzusetzen), sollte er hoch bewertet werden. Die Tabellen 'Beispiele' in der Zusammenfassung der MBI:TAC innerhalb jeder einzelnen Domäne geben eine Orientierung, wie das Unterrichten in jeder einzelnen Kompetenzstufe innerhalb jeder Domäne *'aussieht'*. Diese sollten eher eine Orientierung als detaillierte Mustervorgaben darstellen.

Dieses Manual bietet eine ausführlichere Beschreibung zu jedem Schlüsselmerkmal innerhalb jeder Domäne und hat zum Ziel, die Benutzung der Zusammenfassung der MBI:TAC zu begleiten.

Was wir alles nicht über die Kompetenz von Achtsamkeitslehrenden wissen

Bei der Erarbeitung der Domänen wurde klar, dass alle Kompetenzen, die von den einzelnen Domänen repräsentiert werden, absolut entscheidend für den Gesamtprozess sind. Wenn eine oder mehrere nicht eingesetzt werden würden, hätte das Unterrichten erhebliche Mängel und Lücken. Jede Domäne repräsentiert einen ganz eigenen Aspekt des Unterrichts. Natürlich sind einige Domänen umfangreicher / facettenreicher und haben deshalb mehr Schlüsselmerkmale, die sie beschreiben. Dennoch heißt das nicht unbedingt, dass bestimmte Domänen wichtiger sind als andere. Zum derzeitigen Stand der Entwicklung in unserem Verständnis des Unterrichtsprozesses ist nicht bekannt, welche konkreten Kompetenzen den Outcome für Teilnehmende am besten voraussagen. Folglich wurde die Entscheidung getroffen, dass jede Domäne gleiche Priorität in Bezug auf Profil und Summenwert erhält.

Es ist möglich, dass sich zwei verschiedene Lehrende an die Leitlinien halten und kompetent sind und dennoch einen recht unterschiedlichen Stil und Schwerpunkt haben. Auch wenn noch nicht klar ist, wie sich bestimmte Schwerpunkte innerhalb des Unterrichtsprozesses oder bestimmte Unterrichtsstile in Bezug auf die Resultate für die Teilnehmenden auswirken, erlauben die Kriterien eine gewisse Variabilität. Deshalb ist es wichtig, dass Assessoren dem Prozess der Betrachtung und Bewertung des Unterrichts von anderen offen begegnen und dabei ihre persönlichen Neigungen und Präferenzen außen vor lassen. Außerdem ist es hilfreich, wenn der Assessor die Sprache, in der der Kurs gehalten wird, fließend beherrscht und mit der Kultur/dem Kontext der Kursteilnehmenden vertraut ist. Denn wenn man mit der Sprache und Kultur vertraut ist, hat man ein feineres Gespür dafür, was im Unterricht vermittelt - und aufgenommen - wird. Wir erläutern die von uns vorgeschlagene Vorgehensweise, die Unterrichtspraxis zu bewerten (siehe unten); sie unterstützt Assessoren darin, sowohl intuitive als auch evidenzbasierte Bewertungsgrundlagen für die Evaluierung einer Unterrichtseinheit einzusetzen.

Einige Grenzen der Kompetenzkriterien

Es ist wichtig sich daran zu erinnern, dass diese Evaluationskriterien ein sehr unterstützendes Werkzeug für eine konsistente Evaluierung der Lehrerkompetenz sein können. Falls aber der Assessor keinen Zugang zum Gesamtbild hat, kann MBI:TAC kein vollständiges Bild von der Fähigkeit und Kompetenz des Lehrenden zeigen. Der Assessor kann seine Bewertungen nur auf der Grundlage von *Beobachtungen* des Lehrenden und seiner Verhaltensweisen machen. Es ist deshalb hilfreich und wichtig, die Kriterien zusammen mit anderen Bewertungsmethoden durchzuführen, wie zum Beispiel reflektierende Methoden, bei denen der Lehrende sein Bewusstsein für den innere Prozess dokumentiert sowie theoretische Aufgaben, in denen der Lehrende gebeten wird, sein Verständnis der zugrunde liegenden Prinzipien zu demonstrieren.

Vor allem gibt es einige Schlüsselbereiche, die nicht über die unmittelbare Beobachtung des Unterrichts evaluiert werden können - es geht um Good Practice, die um das Unterrichten herum geschieht. Eine Grundvoraussetzung des Evaluationsprozesses ist die Sicherstellung, dass eine Basis von Good Practice für achtsamkeitsbasiertes Unterrichten vorhanden ist. Ein Leitfaden für Good Practice wurde von der British Association for Mindfulness-Based Approaches (BAMBA; <https://bamba.org.uk/>) und dem International Mindfulness Integrity Network (<http://iminetwork.org/>) erarbeitet und verabschiedet.

Eine weitere Herausforderung, die bei der Ermittlung und Benennung der einzelnen Teile eines komplexen Prozesses auftauchen kann, ist, dass ein Gefühl von Rigidität entstehen kann - auch wenn Flexibilität, Einfühlungsvermögen und Feingefühl der Lehrenden für die Erfahrung im gegenwärtigen Moment in erheblichem Maße vorhanden sind. Um sich vor einer allzu starren Interpretation zu schützen, ermutigen wir den Assessoren, seine Aufmerksamkeit in regelmäßigen Intervallen von einer sehr nahen Beobachtung eines Details zu einer weiter gefassten Perspektive zu wechseln, um ein besseres Gespür für den Prozess zu bekommen. Wir ermutigen auch, ein feinfühliges Gewahrsein persönlicher Reaktionen und Vorlieben

usw. wahrzunehmen, das eine Bewertung in eine bestimmte Richtung hin beeinflussen könnte. Zu Beginn der Nutzung von MBI:TAC zur Bewertung anderer ist es für einen Assessoren hilfreich, mit einem erfahrenen Anwender der Kriterien zusammenzuarbeiten, um persönliche Voreingenommenheit besser wahrnehmen zu können. An den Universitäten, an denen MBI:TAC eingesetzt wird, um Studierende wegen der Vergabe von Leistungspunkten zu bewerten, haben ein interner Moderator und ein externer Assessor eine Kontrollfunktion im System, um zu gewährleisten, dass die Kriterien genau und fair angewandt werden.

Für unerfahrene Lehrende kann die Erfahrung, dass die eigene Kompetenz evaluiert wird, die Auswirkung haben, dass die Aufmerksamkeit auf die Einzelteile des Unterrichts in einer Weise gerichtet wird, was ein 'Nachdenken über' statt ein 'Sein mit' dem Prozess fördert. Diese natürliche Art neue Fähigkeiten zu erlernen und diese zu integrieren, ist auf gewisse Weise unvermeidlich. Wenn man sich neuen Lernstoff aneignet, erscheint der Prozess am Anfang wie ein Methodenkoffer mit Techniken, die nach und nach gleichsam in die Person eingehen als eine natürliche Art des Seins. Für die Lehrenden kann es hilfreich sein, sich Aufnahmen des eigenen Unterrichts anzuschauen. Sie können diese Zeit als Gelegenheit nutzen, um die Elemente zu reflektieren, die sich zu einem Ganzen verbinden, um dann während des Unterrichts wieder in die Gegenwärtigkeit des Moments zu kommen und diese zu priorisieren.

Man sollte nicht vergessen, dass eine sehr hohe Evaluierung des Unterrichts in den Kompetenzkriterien bedeutet, dass der Lehrende die Fähigkeit hat, auf dieser Stufe zu unterrichten - auch wenn es unvermeidliche Variationen in der Kompetenz gibt. Auf der anderen Seite bedeutet eine eher niedrige Evaluation, dass zum Zeitpunkt der Evaluation keine Kompetenz gezeigt wurde. Um diese Variabilität zu berücksichtigen, wird in den Ausbildungskursen von den Autoren gefordert, dass das Unterrichten eines kompletten Acht-Wochen-Kurses aufgenommen wird, um einen repräsentativen Eindruck der Unterrichtspraxis des Lehrenden zu erhalten.

Prinzipien, die bei der Verwendung der Evaluationskriterien berücksichtigt werden sollten

Während der Kompetenzevaluierung unter Verwendung dieser Kriterien sollten Assessoren einige Prinzipien berücksichtigen:

- Beim Skalieren geht man von der Annahme aus, dass sich Kompetenzen mit der Zeit entwickeln und dass sich eine höhere Kompetenz mit Training, Üben und Feedback entwickelt.
- Assessoren sollten im Vorfeld vereinbaren, (I) welche Domänen evaluiert werden und (II) um welche Evaluierungseinheit es geht (z. B. eine bestimmte Übung anleiten mit anschließender Inquiry; ein Element des Lehrplans innerhalb des 8-Wochen-Kurses; eine komplette Sitzung; oder der ganze 8-Wochen-Kurs). Wenn die Evaluierungseinheit nur ein bestimmter Teil des 8-Wochen-Kurses ist, kann nicht erwartet werden, dass alle Kompetenzdomänen bzw. Schlüsselmerkmale innerhalb von Domänen beobachtet werden können.
- Es sollten *beobachtbare Daten* für die Evaluation als Nachweis verwendet werden. Wenn es kontextbezogene Gründe gibt, die den Nachweis von Kompetenz beeinträchtigt haben, muss der Assessor darüber informiert werden, damit diese Gründe während der Evaluierung berücksichtigt werden können (wenn die Sitzung beispielsweise von zwei Lehrenden gemeinsam unterrichtet wurde, oder wenn ein Teilnehmender darum gebeten hat, dass die eigenen Beiträge zur Sitzung aus der Videoaufnahme herausgeschnitten werden sollen, oder wenn die Gruppe aus einigen besonders verletzlichen Teilnehmern bestand, die bestimmte Entscheidungen des Lehrenden beeinflusst haben).
- Wenn bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden, dann aber nicht auftreten, kann dies genutzt werden, um die Domäne zu evaluieren.

Auch hier kann in einer Fußnote angemerkt werden, was erwartet wurde, dann aber gefehlt hat. Da es kontextbezogene Gründe für das Fehlen geben kann, ist es wichtig, dass der Assessor kein voreiliges Urteil fällt.

- Kompetenz in einer Domäne heißt nicht automatisch Kompetenz in einer anderen Domäne.
- Die Kompetenzdeskriptoren innerhalb einer Domäne sind fortschreitend, d.h. Fähigkeiten auf einer höheren Stufe schließen die Fähigkeiten, die in den niedrigeren Stufen beschrieben wurden, mit ein.
- Die Reihenfolge der aufgeführten Domänen hat keine Bedeutung, dennoch sind einige substantieller als andere, d.h. bei ihnen sind mehr Merkmale als bei den anderen zu berücksichtigen.
- Ebenso werden die Schlüsselmerkmale gleich gewichtet, d.h. keine werden als wichtiger als andere vorausgesetzt.
- Die Domänen beschreiben Prozesse, die während des gesamten Unterrichtens eine Rolle spielen. In jedem einzelnen Augenblick sind gleichzeitig mehrere Domänen aktiv. Während des Dialogs, der vom Lehrenden nach einer Achtsamkeitsübung angeleitet wird, ist Domäne 1 relevant (passender Inhalt der Themen, die aufgegriffen werden; zeitliche Einteilung der Sitzung); Domäne 2 ist relevant (der Beziehungsaspekt der Gespräche); Domäne 3 ist relevant (Verkörpern von Achtsamkeit während des Inquiry-Prozesses); Domäne 5 ist relevant (Qualität des Unterrichtsprozesses innerhalb des Dialogs); auch Domäne 6 ist relevant (Qualität von Gewahrsein und Eingehen auf den Gruppenprozess während des Gesprächs).
- Die Fertigkeiten und Prozesse, die durch die Domänen repräsentiert werden, sind alle eng miteinander verknüpft; dadurch ist es herausfordernd zu ermitteln, welcher Aspekt des

Unterrichtens innerhalb der jeweiligen Domäne evaluiert werden soll. Sofern es möglich ist, ist es wichtig, dass der Assessor sich darüber im klaren ist, innerhalb welcher Domänen die verschiedenen Elemente des Unterrichtsprozesses evaluiert werden. Der Assessor sollte sich auf die Schlüsselmerkmale beziehen, wenn er diese Unterscheidungen macht. Zusätzliche Anleitungen für diesen Unterscheidungsprozess werden unter 'Hinweise' bei den einzelnen Merkmalen innerhalb jeder Domäne gegeben. Wenn dieser Bereich nicht ganz klar und deutlich ist, kann dies dazu führen, dass auch ein außerordentlich erfahrener Achtsamkeitslehrer unzuverlässige Evaluierungen durchführen könnte. Weiterhin ist Erfahrung darin nötig, die Form dieses Tools an die Gegebenheiten anzupassen.

- Wenn die Evaluation einer Lehrenden stattfindet, während sie mit einem Co-Trainer arbeitet (Co-Teaching), ist die Qualität dieser Zusammenarbeit in Domäne 2 (siehe Anleitung) beschrieben.

Verkörperung

Achtsamkeit ist ein innerer Vorgang, eine bestimmte Art sich auf die eigene Erfahrung zu beziehen. Um dies den Teilnehmenden erfolgreich zu kommunizieren, müssen Lehrende diesen Prozess selbst verkörpern. Der Begriff 'Verkörperung' beschreibt im Wesentlichen, wie diese innere Arbeit der Achtsamkeitspraxis sich implizit in der Gegenwärtigkeit und dem Verhalten der Lehrenden widerspiegelt, was wiederum die Atmosphäre der Gruppe beeinflusst. Mit anderen Worten reflektiert das Verkörpert-Sein, in welchem Maße die Lehrende mit ihrer eigenen Erfahrung achtsam verbunden ist, sowie die Verbindung zwischen dieser Erfahrung und der Gruppe, den einzelnen Teilnehmenden und dem Unterrichtsprozess.

In der Vorfeldstudie zu MBI:TAC war 'Verkörperung' die Domäne, bei der die Bewertungen der Assessoren am wenigsten übereinstimmten (siehe die Abschnitte Ergebnisse und Diskussion von Crane u. a., 2013). Beim Erstellen der Kriterien fanden wir die Domäne 'Verkörperung' am schwierigsten über spezifische Deskriptoren zu erfassen. Wir mussten Wege finden, um zu beschreiben, wie es 'aussieht, klingt und sich anfühlt', wenn Lehrende diese innere Arbeit tun, sich achtsam mit der Erfahrung zu verbinden, und wie diese innere Arbeit sich in ihrem verbalen und nonverbalen Verhalten ausdrückt. Diese Domäne ist vielleicht am schwierigsten zu bewerten, da sie das 'Menschsein' reflektiert, die natürliche Präsenz und die Authentizität des Lehrenden. Aus diesem Grund empfehlen wir Assessoren bei dieser Domäne eine besonders sensible Herangehensweise. Es gibt keine bestimmte eindeutige Art, verkörpert auszusehen, wodurch es schwierig wird, bei den Deskriptoren eine hohe Genauigkeit zu erzielen. Die Deskriptoren haben aber den Zweck, auf die Eigenschaften hinzuweisen, die sichtbar werden, wenn dieser innere Prozess abläuft.

Wichtig ist, dass die Verkörperung kein idealisierter Zustand ist, der erreicht werden muss: Verkörperung kann durchaus dadurch demonstriert werden, dass die Lehrende Momente von persönlicher Instabilität, Unsicherheit und Ausgeliefertsein mit Weite und Präsenz hält.

Kompetenzstufen

Die Dreyfus-Kompetenzskala (Dreyfus, 1986) ist die Basis für die hier vorliegenden Kompetenzbeschreibungen (siehe Tabelle 1). In der Original-Dreyfus-Skala gab es fünf Stufen; hier wurden folgende Veränderungen vorgenommen: eine weitere Stufe 'Inkompetent' wurde hinzugefügt; der Ausdruck 'Neuling' wurde durch den Begriff 'Anfänger' ersetzt; der Begriff 'Experte' wurde - wie weiter unten ausgeführt durch 'Fortgeschritten' ersetzt, jeweils mit der entsprechenden Ziffer rechts in der Tabelle. Die Evaluationskriterien wurden auch aus der Arbeit zur Evaluationskompetenz von psychologischen Beratern von Sharpless & Barber (2009) übernommen.

Die Stufen innerhalb der Evaluationskriterien repräsentieren die Bandbreite der Unterrichtskompetenz, die bei achtsamkeitsbasiertem Unterrichten als realistisch erwartet wird. Jede einzelne Stufe stellt eine Entwicklungsphase dar. Es ist natürlich, dass die Lehrer im Laufe der Zeit mit der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und ihres Verständnisses diese einzelnen Phasen durchlaufen - unter der Voraussetzung, dass geeignete Ausbildungs- und Good-Practice-Prozesse wie zum Beispiel Supervisionen stattfinden. 'Anfänger' und 'Fortgeschrittener Anfänger' sind zu Beginn der Lehrerausbildung die üblichen Stufen; 'Kompetent' ist eine Stufe für einen Lehrer in Ausbildung, der ein komplettes Lehrertrainingsprogramm bzw. eine Supervision durchlaufen hat - mit erster Unterrichtserfahrung auf diesem Gebiet; 'Erfahren' ist die geeignete Stufe für einen Lehrer, der bereits viele Kurse geleitet hat und jetzt mit dem Unterrichtsprozess sehr vertraut ist; die Stufe 'Fortgeschritten' eignet sich in der Regel für einen Lehrer mit beachtlicher und langjähriger Erfahrung und mit großer Reife in Bezug auf die Unterrichtspraxis. In der Praxis ist es allerdings unwahrscheinlich, dass ein Lehrer in einer Phase immer die gleichen Kompetenzstufen erreichen würde - eine gewisse Variabilität zwischen benachbarten Stufen ist normal.

Der herausforderndste Aspekt in diesem Prozess ist die Entscheidung, in welche Stufe das Unterrichten innerhalb der jeweiligen Domäne fällt; eine kompetente Einschätzung erfordert Erfahrung beim Einsetzen der Evaluationskriterien und beim Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf Benchmark-Evaluationen (siehe unten: Abschnitt über Ausbildung). Die Beispieltabellen, die für jede Domäne in der MBI:TAC Kurzversion aufgeführt sind, sollen diese Unterscheidungsfähigkeit unterstützen. Innerhalb eines Master-Programms im universitären Setting wird jede Kompetenzstufe noch weiter unterteilt in hoch, mittel und niedrig.

Es braucht Zeit und Praxis, um die Kriterien zuverlässig anwenden zu können (d.h. sie in einer Weise anzuwenden, die mit Benchmark-Kriterien übereinstimmen). Dies erfordert ein Gewahrsein persönlicher Muster und Tendenzen. In einem Workshop zu MBI:TAC bemerkten einige Teilnehmende beispielsweise, dass ihre Tendenz, niedrige Bewertungen zu geben, die persönliche Tendenz, ihren eigenen Unterricht zu bewerten, widerspiegelte!

Das Tool als Unterstützung zur Reflexionspraxis nutzen

Obwohl MBI:TAC ursprünglich als Assessment-Tool entwickelt wurde, war ein starker Treiber für den Einsatz in der Praxis sein Wert als Werkzeug zur Unterstützung der Reflexionspraxis für den einzelnen Lehrenden, in Peer-Kontexten sowie in Supervisions- und Trainingskontexten. Das Tool bietet eine ‚Landkarte‘ von Fähigkeiten zum achtsamkeitsbasierten Unterrichten und damit eine Sprache, die Reflexion unterstützt (siehe Evans et al., 2021, und Griffiths et al., 2021 als Anleitung, wie man das Tool auf diese Weise nutzen kann).

Um den Einsatz des Tools auf diese Weise zu unterstützen, hat Gemma Griffith die Entwicklung einer Version des Tools geleitet, die speziell auf die Reflexionspraxis zugeschnitten ist - Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion - oder kurz der TLC. (siehe Griffith et al., 2021).

Kompetenz- und Adhärenzstufen in MBI:TAC
(in Anlehnung an die Kompetenzskala von Dreyfus, 1986)

Kompetenzeinteilung	Generische Definition der Gesamtkompetenzstufe	Ziffer
<p>Inkompetent <i>Im Unterricht sind keine Schlüsselmerkmale vorhanden, die Leistung ist extrem schlecht bzw. das Verhalten ist schädlich.</i></p>	<p>Schlüsselmerkmale sind nicht vorhanden. Der Lehrende macht durchgängig Fehler und zeigt schlechtes und inakzeptables Unterrichten, das potenziell oder tatsächlich negative therapeutische Konsequenzen haben kann. Es gibt keinen echten Hinweis darauf, dass der Lehrende die Grundlagen des Prozesses des Unterrichts achtsamkeitsbasierter Verfahren verstanden hat.</p>	1
<p>Anfänger <i>Der Unterricht zeigt Grundbausteine von MBI-Kompetenz in mindestens einem Merkmal.</i></p>	<p>Mindestens ein Schlüsselmerkmal in jeder Domäne ist auf Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber es gibt erhebliche Stufen von Inkonsistenz bei allen anderen Schlüsselmerkmalen. Bei anderen Schlüsselmerkmalen gibt es einen grundlegenden Spielraum für Entwicklung, durchgängig fehlende Konsistenz und viele Bereiche, die einer Weiterentwicklung bedürfen, um als geeignetes Unterrichten bezeichnet zu werden. Der Lehrende beginnt einige Grundbausteine von MBI-Kompetenz zu entwickeln.</p>	2
<p>Fortgeschrittener Anfänger <i>Das Unterrichten zeigt Kompetenz bei zwei Schlüsselmerkmalen pro Domäne. Der Lehrende kümmert sich in adäquater Weise um die emotionale und körperliche Sicherheit der Teilnehmenden.</i></p>	<p>In jeder Domäne sind mindestens zwei Schlüsselmerkmale auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber es gibt ein oder mehrere größere Probleme bei anderen Merkmalen. Der Unterricht zeigt Entwicklungspotenzial in Richtung höhere Kompetenzstufen im Hinblick auf Konsistenz über alle Schlüsselmerkmale und Domänen hinweg. Das Unterrichten auf einer sehr grundlegenden Stufe könnte als 'fit für die Praxis' bezeichnet werden.</p>	3
<p>Kompetent <i>Der Unterricht ist auf Stufe 'Kompetent', mit einigen Problemen bzw. Inkonsistenzen</i></p>	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind in allen Domänen auf Stufe 'Kompetent' zumeist vorhanden, eventuell mit einigen guten Merkmalen, aber einer gewissen Anzahl von Inkonsistenzen. Der Lehrende zeigt eine akzeptable Kompetenzstufe und ist eindeutig 'fit für die Praxis'.</p>	4
<p>Erfahren <i>Durchgängige Kompetenz, die mit wenigen oder kleinen Problemen bzw. Inkonsistenzen gezeigt wird.</i></p>	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind in allen Domänen vorhanden, mit sehr wenigen und sehr kleinen Inkonsistenzen; der Lehrende zeigt gute Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Lehrende ist fähig, diese Fertigkeiten konsistent über die ganze Bandbreite der Aspekte des MBI-Unterrichts anzuwenden.</p>	5

Fortgeschritten <i>Ausgezeichnete Unterrichtspraxis bzw. sehr gute Unterrichtspraxis auch bei Schwierigkeiten mit Teilnehmenden</i>	Alle Schlüsselmerkmale sind vorhanden und zeigen beachtliche Fähigkeiten. Der Unterricht ist besonders inspirierend, fließend und exzellent. Der Lehrende benutzt keine Regeln, Vorgaben oder Maximen mehr. Er hat ein tiefes inneres Verständnis der Themen und ist fähig, auf ursprüngliche und flexible Art und Weise zu arbeiten. Die Fähigkeiten können auch in schwierigen Situationen eingesetzt werden (z. B. herausfordernde Situationen in der Gruppe).	6
---	---	----------

Einsatzweise von MBI:TAC zur Kompetenzbewertung

Die Kriterien gehen über sechs Bereiche von 'Inkompetent', d.h. der Lehrende hält sich nicht an das Programm und zeigt keine Kompetenz, bis hin zu 'Fortgeschritten', d.h. der Lehrende hält sich an das Programm und zeigt eine sehr hohe Kompetenz. Somit evaluiert MBI:TAC sowohl die Adhärenz an das Verfahren des Programms als auch die Kompetenz des Lehrenden. Auf dem Übersichtsblatt (am Ende des Dokuments) können Sie ein 'X' in die entsprechende Spalte/Zeile setzen, je nachdem, wo Sie den Lehrenden im Hinblick auf die Erfüllung der Kernfunktionen für jede Domäne sehen, die evaluiert wird.

Es wird empfohlen, folgende Vorgehensweise der Kompetenzevaluation beim Anschauen von Videoaufnahmen zu durchlaufen (es ist nicht empfehlenswert, die MBI:TAC anhand von Audioaufnahmen einzusetzen, da diese für eine effektive Evaluierung zu wenige Informationen bieten):

1. Schauen Sie sich die komplette Unterrichtseinheit an, die evaluiert werden soll. Bringen Sie achtsames Gewahrsein zu Ihrer Erfahrung, während Sie sich in die Erfahrung des Unterrichts begeben - versetzen Sie sich in die Position eines Teilnehmenden und nehmen Sie auch an den Achtsamkeitsübungen teil.
2. Legen Sie, während Sie die Videosequenz zum ersten Mal anschauen, den Bewertungsbogen als Gedankenstütze für die Domänen und die Schlüsselmerkmale vor sich hin. Wenn es hilfreich ist, machen Sie sich bei den entsprechenden Abschnitten Notizen, um die Verwendung von Schlüsselmerkmalen für verschiedene Kompetenzstufen schriftlich festzuhalten. Auf diese Weise wird sich ein Profil aufbauen, das in den Schlüsselmerkmalen innerhalb jeder Domäne verankert ist. Bleiben Sie auf einer erfahrungsbezogenen Ebene als Teilnehmender mit dem Unterricht und den Anleitungen verbunden. Fokussieren Sie sich mehr auf das, was in der Erfahrung des Kurses präsent ist, als auf das, was Sie als fehlend wahrnehmen. Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit auch eher auf Ihre Teilnahme als auf die Bewertung des Unterrichtsprozesses.
3. Nehmen Sie sich am Ende der Unterrichtseinheit eine achtsame Pause und lassen Sie sich in Ihrer direkten Erfahrung nieder. Machen Sie aus dieser Haltung heraus eine Gesamtevaluierung der Kompetenzstufe des Lehrenden und verwenden Sie als Anleitung die Tabelle auf der vorhergehenden Seite.
4. Nehmen Sie sich jetzt die Zeit, um jede einzelne Domäne und die darin enthaltenen Schlüsselmerkmale durchzugehen und arbeiten Sie heraus, wie sich die Fähigkeiten

des Lehrenden innerhalb dieser Merkmale gezeigt haben. Nehmen Sie sich auch die Zeit, alle Facetten des Unterrichtens, die sich zeigten, zu berücksichtigen, wenn Sie Ihr Rating und die entsprechende Evaluation vornehmen. Diese Stufe beinhaltet das Aufstellen von 'Hypothesen', die beim Ansehen der Aufnahme auf Stichhaltigkeit geprüft werden können (Beispiel: Man könnte eine Hypothese entwickeln, dass 'dieser Lehrende eine Tendenz hat, schnell über die Phase des unmittelbaren Erforschens einer Erfahrung hinwegzugehen und gleich zu einem Lernpunkt zu kommen'.) Wenn dies nur einmal bemerkt wird, sollte sich der Assessor andere Szenen während der Inquiry anschauen, um herauszufinden, ob dies ein Muster ist oder nur ein Einzelfall war, bevor er dies als Basis für seine Bewertung einfließen lässt.

5. Setzen Sie in der Tabelle ein X in die passende Stufe. Ein schriftliches Feedback (unter den Überschriften 'Stärken des Unterrichtens' und 'Lernbedarf') kann auf dem folgenden Blatt dokumentiert werden: Hier können die Stärken und die sich abzeichnenden Stärken sowie notwendige Schritte zur Weiterentwicklung notiert werden. Versuchen Sie, die Textlänge auf jeder Seite in etwa gleich lang zu halten, um der Gefahr zu entgehen, mehr über den Weiterentwicklungsbedarf zu schreiben als über die Stärken.
6. Distanzieren Sie sich dann von dem Blick auf die Details und prüfen Sie das Gesamtkompetenzprofil über alle Domänen hinweg und berücksichtigen Sie dabei, wie diese zu Ihrer anfänglichen Gesamtbewertung passen. Wenn es eine Diskrepanz zwischen den Einzelbewertungen und der ersten Gesamtbewertung gibt, dann halten Sie inne und reflektieren Sie diese Tatsache. Beide haben Aussagekraft über die Kompetenzstufen. Gehen Sie die Aufnahmen noch einmal durch, um einen unmittelbaren Eindruck zu gewinnen, mit dem Sie Ihre Gesamt- und Ihre Einzelbewertungen noch einmal überdenken bzw. bestätigen können, bevor Sie zu einer finalen Entscheidung kommen. An diesem Punkt kann es sehr hilfreich sein, mit einer Kollegin zusammenzuarbeiten, um die Bewertungen vorzunehmen.

Die Bewertungen ergeben ein multidimensionales Bewertungsprofil (d.h. die Bewertungen können über die verschiedenen Domänen durchaus variieren, besonders zu Ausbildungsbeginn). Bei der Verwendung der Evaluationskriterien zur Unterstützung der Weiterentwicklung von Lehrenden (z. B. als Teil eines Supervisionsprozesses) wird dieses Profil genau das bieten, was gebraucht wird. Bei einer summativen Evaluation (z. B. um die Fähigkeit eines Lehrenden zu bewerten, an einer Forschungsstudie teilzunehmen oder ein evaluiertes Modul zu durchlaufen) kann das Profil in einem Gesamtwert zusammengefasst werden. In solchen Kontexten kann man - in Abhängigkeit von der Art/Stufe des Evaluierungskontextes - erwarten, dass alle Domänen mindestens mit der Stufe 'fortgeschrittener Anfänger' oder 'Kompetent' evaluiert werden. Es können eigene Versionen des Übersichtsblatts der Evaluation entwickelt werden, mit denen die entsprechenden Punktwerte für akademische Kontexte integriert werden können, und somit ein Gesamtdurchschnittswert ermittelt werden kann.

Wenn innerhalb einer Domäne die Kompetenz stark unterschiedlich ist (z. B. eine sehr hoch zu bewertende Übungsanleitung zu Beginn einer Sitzung und eine Anleitung auf Anfängerniveau am Ende der Sitzung), sollte der ermittelte Durchschnittswert (mit einer erklärenden Fußnote) in den Gesamtwert übertragen werden.

Verwendung der Evaluationskriterien bei Auftreten von Herausforderungen und Schwierigkeiten

Fokussieren Sie sich bei allen Domänen auf die Kompetenz des Lehrenden und berücksichtigen Sie gleichzeitig herausfordernde und schwierige Situationen, die während der Sitzung auftauchen. Wenn zum Beispiel die Gruppe oder ein einzelner Teilnehmender ungewöhnlich herausfordernde Schwierigkeiten zeigt, muss der Assessor bewerten, wie kompetent der Lehrende die Skills im Kontext von Schwierigkeiten anwendet. Ein zentrales Thema der MBIs ist es zu lernen, mit der Schwierigkeit zu sein und mit ihr umzugehen. Aus diesem Grund sollte es positiv bewertet werden, wenn im Umgang mit Herausforderungen und Schwierigkeiten geeignete hilfreiche Interventionen eingesetzt wurden.

Training für den Einsatz von MBI:TAC

Da man sich der angespannten Situation bei der Bewertung der eigenen Kompetenz nicht aussetzen kann, ohne ein gewisses Maß an Verletzlichkeit zu erfahren, erfordert diese Arbeit von allen Beteiligten Feingefühl und Respekt. In allen Kontexten ist die Kernaufgabe, die Entwicklung von Achtsamkeitstrainern in Ausbildung und von erfahrenen Lehrenden zu nähren. Wir hoffen sehr, dass die durchgeführten Evaluierungen nicht nur mit feinfühligem Gewahrsein des Prozesses durchgeführt werden, sondern auch geschickt formuliertes qualitatives Feedback und hilfreiche Anleitungen zur Weiterentwicklung geben. Bei der Entwicklung der Evaluationskriterien waren wir uns des Potenzials und auch der Risiken wohl bewusst, die bei der Anwendung dieser Methoden auftreten können, wenn eine solche komplexe und multidimensionale Aufgabe, die das Unterrichten achtsamkeitsbasierter Interventionen darstellt, evaluiert wird. Es ist wichtig, dass die Anwender der Kriterien auch dieses Verständnis für den Prozess mitbringen.

Assessoren sollten selbst durch MBI:TAC auf Stufe 'Erfahren' oder 'Fortgeschritten' evaluiert sein, bevor sie die Kriterien verwenden, um andere zu bewerten. Da inzwischen aber viele Trainer die Kriterien in einer informellen Weisen verwenden, um ihre Reflektionspraxis zu unterstützen, kann dies auf jeder Entwicklungsstufe stattfinden.

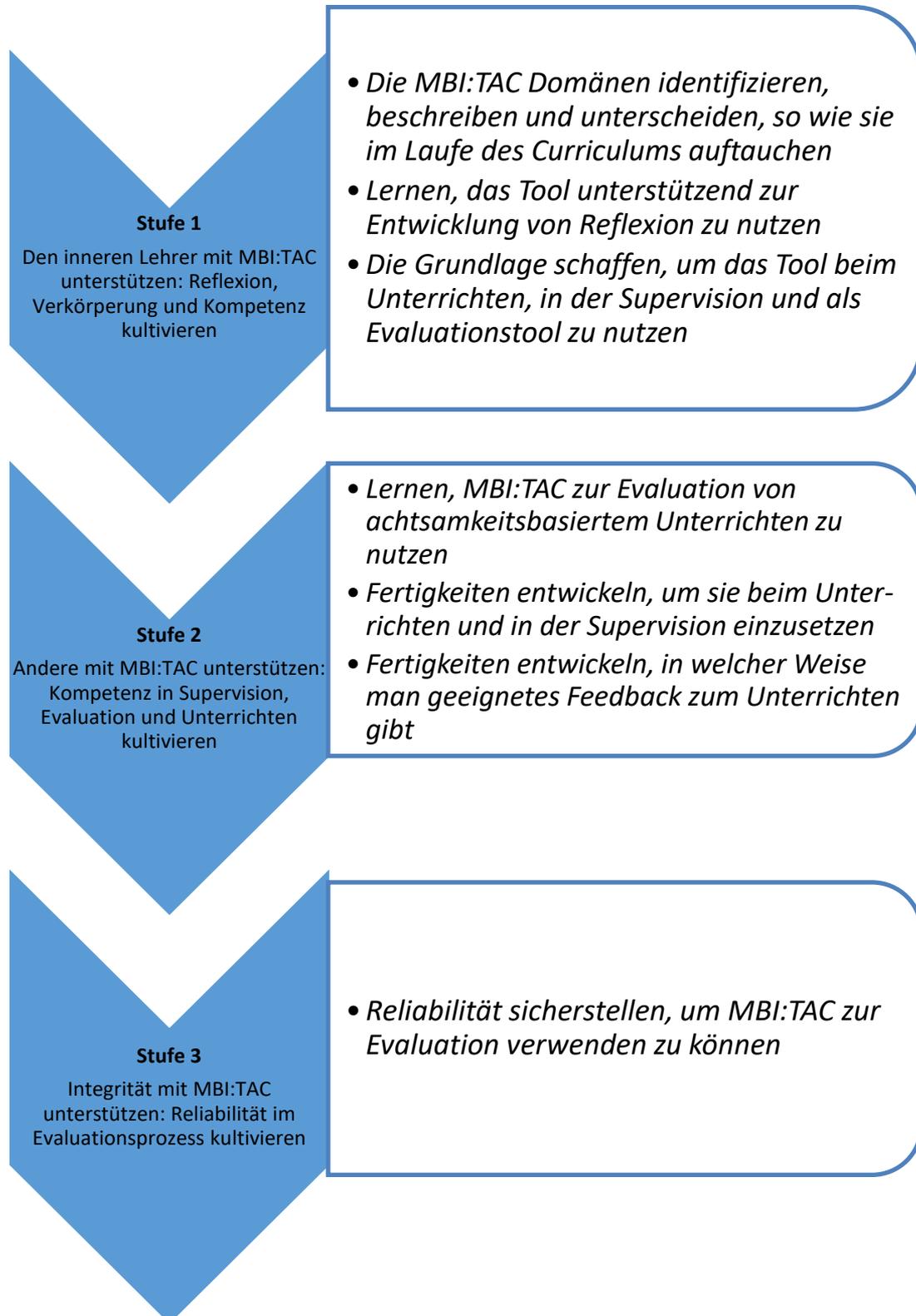
Bevor Anwender das Tool zur Evaluierung anderer einsetzen, ist es von größter Bedeutung, dass sie ein Training in der Anwendung dieser Evaluationskriterien durchlaufen. Es benötigt Zeit, um sich mit den Inhalten, dem Aufbau und der Vorgehensweise von MBI:TAC vertraut zu machen, um ein Benchmark-Verständnis davon zu bekommen, was die Domänen bedeuten, und um die richtige Kompetenzstufe zu ermitteln. Die Reliabilität von Evaluationen steigt in dem Maße, in dem der Assessor mit den Kriterien und mit dem Prozess der Kompetenzevaluierung vertraut und erfahrener wird. Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn neue Anwender bei erfahrenen Assessoren assistieren, den Prozess besprechen und einen Konsens erzielen. Es versteht sich von selbst, dass der Assessor mit dem achtsamkeitsbasierten Programm, das evaluiert wird, bestens vertraut sein muss, d.h. dass er dieses Programm selbst schon als Lehrer durchgeführt hat.

Trainingsweg für den Einsatz von MBI:TAC

Informationen zum Trainingsweg (online) sind hier detailliert beschrieben:

<http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>.

Im Folgenden befindet sich eine Übersicht über die drei Trainingsstufen:



Domäne 1: Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums

Überblick: In dieser Domäne wird untersucht, wie gut der Lehrende den Inhalt des Lehrplans der Kurseinheit adäquat einsetzt und abdeckt. Dazu gehört es, eine kompetente Balance zwischen den Bedürfnissen jedes Einzelnen, der Gruppe und den Anforderungen an das Unterrichten der Kurseinheit zu schaffen. Darüber hinaus ist der Lehrende gut organisiert, hat die entsprechenden Kursunterlagen und Unterrichtshilfen zur Hand, und der Raum wurde für die Gruppe gut vorbereitet. Die Sitzung ist in Bezug auf das Curriculum zeitlich gut strukturiert und hat ein gutes Tempo, so dass ein Gefühl von Weite und Stabilität transportiert wird und kein Gefühl von Zeitdruck entsteht. Wenn die Gruppe vom Thema abschweift, holt der Lehrende die Gruppe mit Taktgefühl und Leichtigkeit wieder zum Sitzungscurriculum zurück.

Fünf Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

1. *Der Lehrende hält sich an die Struktur des Programms (Adhärenz) und behandelt die Themen und den Inhalt des Curriculums*
2. *Responsivität und Flexibilität bei der Einhaltung des Sitzungscurriculums*
3. *Angemessenheit der Themen und des Inhalts (je nach Stufe des Programms und Erfahrung der Teilnehmenden)*
4. *Organisationsgrad des Lehrenden, Vorbereitung des Raums und der Kursunterlagen*
5. *Der Grad, in dem die Sitzung 'fließt' und zeitlich gut strukturiert ist*

Hinweise:

- i. Assessoren müssen selbst über umfangreiche direkte Unterrichtserfahrung in dem achtsamkeitsbasierten Verfahren verfügen, das sie prüfen.
- ii. Der Assessor benötigt den Lehrplan der zu prüfenden Unterrichtseinheit in schriftlicher Form. Für den Fall, dass im Lehrplan Anpassungen vorgenommen wurden, muss das Motiv für den Assessoren transparent sein.

**Domäne 1: Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums
(Fortsetzung)**

	Beispiele
Inkompetent	<p>MBI-Lehrplan Kurseinheit wird nicht oder höchst unangemessen erfüllt. Es wurde nicht versucht, die Sitzung zeitlich zu strukturieren. Die Sitzung erschien ziellos, übermäßig starr oder schädlich.</p>
Anfänger	<p>Mindestens eines der fünf Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Stufen über alle Schlüsselmerkmale hinweg.</p> <p>Beispiele: angemessene Behandlung des Kernthemas der Kurseinheit, jedoch muss zur Unterstützung der Teilnehmenden beim Lernen mehr darauf eingegangen werden, was in der Gruppe geschieht, es muss der Gruppe bzw. dem Wissensstand entsprechen und so getaktet sein, dass es wirkungsvoll ist; das Curriculum deckt einige Inhalte ab, hat aber erhebliche Lücken oder unangemessene Ergänzungen; die Sitzungen sind durchgängig starr oder sehr unstrukturiert; die Themen sind durchgängig unangemessen für die unterrichtete Kurseinheit; der Lehrende ist unorganisiert; er hat erhebliche Probleme mit dem Tempo oder sein Zeitmanagement muss verbessert werden (z.B. zu langsam, zu schnell, Zeitlimits nicht eingehalten).</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der fünf Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber Schwierigkeit bzw. Inkonsistenz ist bei anderen Merkmalen deutlich vorhanden.</p> <p>Beispiele: etwas Kompetenz wird gezeigt, das Programmformat einzuhalten oder den vorgegebenen Lehrplan abzudecken, aber ein wichtiges Lehrplanelement fehlt oder ein Lehrplanelement, das nicht Teil der Sitzung ist, wird auf nicht nachvollziehbare Weise eingeführt; manchmal starr oder zu unstrukturiert; Inhalt und Lehrplanthemen sind zumeist angemessen, aber mit einigen Problemen (d.h. die Lehrende führt manchmal ein passendes Thema ein, aber zu einem suboptimalen Zeitpunkt im Kurs); die Lehrende ist manchmal unorganisiert; manchmal Probleme mit dem Tempo oder dem Zeitmanagement (z.B. zu langsam, zu schnell, Zeitlimits werden nicht eingehalten).</p>
Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: angemessenes Curriculum, das einigermaßen gut abgedeckt wurde; der Lehrende nutzte die Zeit effektiv, indem er periphere und unproduktive Gespräche taktvoll beendete bzw. indem er das Tempo der Sitzung für die Gruppe passend wählte; Inhalt der Lehrplanthemen ist weitgehend angemessen; der Lehrende ist meistens gut organisiert.</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind durchgängig vorhanden.</p> <p>Beispiele: Angemessenes Curriculum und ein klares Programmformat, die Themen wurden gut abgedeckt und mit Leichtigkeit und Weite eingehalten; gute Zeiteinteilung; der Lehrende behielt in angemessener Weise die Kontrolle über den Verlauf der Gespräche und das Voranschreiten der Sitzung; Inhalt und Themen sind absolut angemessen; geeignetes Maß an Flexibilität bei der Zusammenstellung des Lehrplans; gutes Maß an Organisiertheit.</p>

Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiele: Ausgezeichnete Umsetzung, zeitliche Strukturierung und Organisation des Lehrplans; besonders hoher Grad an Flexibilität, Responsivität, Weite und geeignetem Vorgehen, während gleichzeitig die Schlüsselthemen des Lehrplans für die Sitzung gründlich behandelt werden. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für das Feedback zu finden.</p>
-----------------	--

Detaillierte Beschreibung der fünf Schlüsselmerkmale von Domäne 1

Schlüsselmerkmal 1: Einhaltung des Formats des Programms (Adhärenz) und Behandlung der Themen und des Lehrplaninhalts

Dieses Merkmal bewertet, ob die entsprechenden Lehrplaninhalte und Themen behandelt wurden oder nicht, und ob das Gesamtformat des Programms/der Sitzung eingehalten wurde. In jeder Sitzung gibt es einige Lehrplanelemente, die 'nicht verhandelbar' sind und immer durchgeführt werden müssen:

- mindestens 30 Minuten Achtsamkeitspraxis; alle Sitzungen außer Sitzung 1 beginnen mit einer Achtsamkeitsübung;
- Gespräch/Inquiry über die Meditationspraxis und das Üben zu Hause; Besprechen der Hausaufgaben für die folgende Woche;
- Abschlussübung in Achtsamkeit / achtsames Innehalten, um die Sitzung zu beenden, oder ein Ansatz, der gewährleistet, dass die Sitzungen mit achtsamem Gewahrsein für das Sitzungsende und den Übergang in den Alltag beendet werden;
- die Themen der jeweiligen Sitzung müssen durch den Ablauf und den Inhalt der Sitzung durch den Lehrenden vermittelt werden.

Die Intention und die Ziele der Lehrplanelemente, die der Lehrende in der Sitzung einsetzt, müssen klar und deutlich auf die Art des Kurses (z. B. MBSR oder MBCT; siehe Santorelli et al. 2017, und Segal et al., 2013 in der Literaturliste), auf die Zielgruppe, auf den Kontext für das Unterrichten und die allumfassenden Zielsetzungen der Sitzung ausgerichtet sein. Der Assessor benötigt Kontextinformationen sowie eine Begründung, falls der Lehrinhalt vom vorgegebenen MBSR- bzw. MBCT-Curriculum abweicht.

Folgende Fragen sind bei der Evaluation dieses Merkmals zu stellen: Hat sich der Lehrende an das vorgegebene Sitzungscurriculum gehalten? War der Inhalt des Dialogs zu diesem Zeitpunkt des Kurses geeignet? Wurden Lehrplanelemente eingeführt, die nicht zum gewöhnlichen MBSR/MBCT-Format gehören?

Schlüsselmerkmal 2: Responsivität und Flexibilität bei der Einhaltung des Sitzungslehrplans

Während des achtsamkeitsbasierten Unterrichts ist es unabdingbar, dass Zeit gelassen wird, um wichtige Themen mit Sensibilität zu erforschen und dass gleichzeitig die Zeit absichtsvoll und fokussiert genutzt wird. Eine effektive Umsetzung des Sitzungscurriculums und eine wirkungsvolle Zeiteinteilung bieten der Lehrenden die Gelegenheit zu verkörpern, wie ein Gleichgewicht zwischen responsivem Umgang mit dem gegenwärtigen Augenblick und gleichzeitigem Halten des Gewahrseins der allumfassenden Intention möglich ist. Kompetentes Unterrichten erfordert deshalb eine dynamische Balance zwischen dem Halten der Kernintention der Sitzung und dem Antworten auf die Spontaneität des Augenblicks. In der Regel hat der Lehrende eine Agenda der Kurseinheit, in der er die ungefähren Zeiten festhält, die er für jeden einzelnen Teil eingeplant hat. Eine ganz zentrale Fähigkeit ist es, diesen Plan flexibel und leicht einzuhalten und so die geeignete Antwort auf den jeweiligen Moment zu ermöglichen. Dies wird besonders beim Unterrichten von MBSR betont, wo der Inhalt sowohl von einer Kurseinheit in eine andere als auch innerhalb einer Kurseinheit

verschoben werden kann. Die Hauptanforderung ist, die Themen der Kurseinheit zu vermitteln. Ein Lehrender kann, wenn es geeignet erscheint, eine bestimmte eingeplante Übung weglassen, wenn der Lernstoff über andere Aspekte auf natürliche Weise auftaucht.

Es ist wichtig, dass der Lehrende eine starke absichtsvolle Haltung vermittelt, so dass es für die Teilnehmenden klar ist, dass der gewählte Fokus für die gemeinsame Zeit in der Gruppe umsichtig geplant ist. Innerhalb dieser Tatsache ist es wichtig, die Beiträge der Teilnehmenden zu würdigen. Es kann zum Beispiel ab und zu sehr gewinnbringend sein, scheinbar unproduktive Abschweifungen vom Thema zuzulassen, um den Zusammenhalt der Gruppe zu festigen und um diese Themen als Beispiel von Gedankenmustern einzuweben, die durch die achtsamkeitsbasierten Lernprozesse ins Licht gerückt werden (z. B. Grübeln erkennen, während es geschieht; Bemerkungen des Drucks, Begründungen für das, was wir tun, zu finden und nach Auswegen zu suchen).

Schlüsselmerkmal 3: Angemessenheit der Lehrplanthemen und -inhalte (in Abhängigkeit der Kurseinheit und der Teilnehmenden)

Bei diesem Merkmal wird die Fähigkeit des Lehrenden evaluiert, sich an die im Standardprogramm vorgelegten Themen zu halten *und gleichzeitig* die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu erkennen, so dass die Kurseinheit entsprechend angepasst werden kann. Es ist wichtig, sich die Bausteine zu vergegenwärtigen, die erforderlich sind, um die Teilnehmenden an neue Achtsamkeitsfertigkeiten im Angesicht von Schwierigkeiten heranzuführen. So ist es zu einem frühen Zeitpunkt im Verlauf des Programms eher ungeeignet, die Teilnehmenden zu ermutigen, sich bewusst einer schwierigen Erfahrung zuzuwenden.

Folgende Fragen sind bei der Evaluation dieses Merkmals zu stellen: Hält sich der Lehrende eng an die Vorgaben der Kernthemen und der Inhalte, die in dieser Kurseinheit hervorgehoben werden sollen, oder weicht er von ihnen ab?

Schlüsselmerkmal 4: Organisationsgrad des Lehrenden, Vorbereitung des Raums und der Kursunterlagen

Folgende Fragen sind bei der Evaluation dieses Merkmals zu stellen: Inwieweit war der Lehrende organisiert, wie waren der Raum und die Lernmaterialien vorbereitet? Hat der Lehrende den Raum im Vorfeld mit der erforderlichen Anzahl an Stühlen ausgestattet; waren alle nötigen Lernmaterialien für diese Sitzung wie z. B. CDs und Handouts vorbereitet; sind geeignete Unterrichtshilfen verfügbar und wurden sie genutzt?

Hinweis: Die Fertigkeit, mit der Unterrichtshilfen verwendet werden, wird in **Domäne 5** evaluiert (Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten).

Schlüsselmerkmal 5: Der Grad, in dem die Sitzung 'fließt' und zeitlich gut strukturiert ist

Folgende Fragen sind bei der Evaluation dieses Merkmals zu stellen: Gab es während der Sitzung Phasen, in denen der Kurs zu langsam oder zu schnell war; war die Kurseinheit insgesamt gut 'im Fluss'; machte der Lehrende einen gehetzten Eindruck bzw. war er auf nicht

hilfreiche Weise zu langsam; hat der Lehrende den Teilnehmenden genügend Raum und Zeit zum Spüren, Fühlen und Denken gegeben?

Die Lehrende kann beispielsweise unbeabsichtigt einen Punkt weiter bearbeiten, obwohl der Teilnehmende die Botschaft bereits begriffen hat, oder sie kann deutlich mehr Zeit als nötig für das unmittelbare 'Wahrnehmen' aufwenden. In solchen Fällen können sich die Sitzungen quälend langsam und ineffizient hinziehen. Auf der anderen Seite kann es passieren, dass die Lehrende interveniert, ohne genügend Zeit für das unmittelbare 'Wahrnehmen' gegeben zu haben, die nötig gewesen wäre, um die Lernthemen herauszuarbeiten. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lernprozess sowohl bei zu langsamem als auch bei zu schnellem Tempo der Sitzung behindert und dadurch der Teilnehmende demotiviert werden kann. Der Einsatz des Lernstoffes sollte immer an die Bedürfnisse der Teilnehmenden und an ihr Lerntempo angepasst werden. Wenn beispielsweise Schwierigkeiten auftauchen (z. B. emotionale oder kognitive Schwierigkeiten), sollte die Lehrende mehr Zeit und Aufmerksamkeit darauf verwenden. Unter solchen Umständen sollten die Lehrplanthemen umgestellt oder entsprechend angepasst werden. Unter extremen Umständen (wenn beispielsweise ein Teilnehmender unter großem Stress steht), sollte der Aufbau und das Tempo der Sitzung drastisch verändert werden, in Abstimmung mit den Bedürfnissen an die Situation.

Hat es der Lehrende geschafft, in geeigneter Weise mit Abschweifungen vom Thema umzugehen? Der Lehrende kann beispielsweise ein Nebengespräch auf geeignete Weise höflich unterbrechen und die Teilnehmenden wieder zur Agenda zurückbringen. Die Sitzung sollte durch einzelne Phasen gehen, die deutlich miteinander verbunden sind. Es ist wichtig, dass der Lehrende den Überblick über die Sitzung behält, um einen korrekten zeitlichen Ablauf über die gesamte Dauer der Sitzung hinweg zu gewährleisten, ohne dass er offensichtlich unter Zeitdruck steht.

War der zeitliche Ablauf der Sitzung gut auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt? Wurde genügend Zeit für jedes Element der Kurseinheit zur Verfügung gestellt (war beispielsweise ausreichend Zeit übrig, um die Hausaufgaben zu besprechen)? Eine gute Zeiteinteilung sollte die Intentionen der Sitzung berücksichtigen, ohne die zur Verfügung stehende Zeit zu überschreiten.

Es ist beispielsweise zu beobachten, dass der Lehrende etwa folgende Ausdrücke benutzt, um ein angemessenes Tempo in die Sitzung zu bringen....

- Vielleicht haben wir uns ein wenig vom Thema entfernt, wollen wir zurückkommen und uns darauf konzentrieren, was wir in dieser Kurseinheit besonders untersuchen wollen?
- Lassen Sie uns hier kurz innehalten - der Punkt, den Sie gerade angesprochen haben, ist wichtig und wird in angesprochen.
- Dürfte ich Sie hier für einen Moment stoppen, Sie haben mir bereits sehr viele Informationen gegeben. Nur um sicher zu gehen, ob ich alles vollständig verstanden habe, lassen Sie uns zusammen schauen, was Sie hier beschrieben haben.
- Würden Sie bitte Ihre Erfahrung in einigen Worten oder in einem kurzen Satz zusammenfassen?

Domäne 2: Beziehungskompetenz

Überblick: Achtsamkeitsbasiertes Unterrichten ist stark beziehungsorientiert, indem uns die Achtsamkeitsübungen helfen, eine neue Beziehung sowohl zu uns selbst als auch zu unserer Erfahrung zu entwickeln. Die Qualitäten, die die Lehrende den Teilnehmenden vermittelt, und der Unterrichtsprozess spiegeln die Qualitäten, die die Teilnehmenden für sich selbst erlernen. Achtsamkeit ist jenes Gewahrsein, das entsteht, wenn wir die Aufmerksamkeit auf die Erfahrung in bestimmter Art und Weise richten: *mit Absicht* (die Lehrende ist sehr bewusst und fokussiert, während sie in der Sitzung mit den Teilnehmenden in Kontakt ist); *im gegenwärtigen Moment* (die Lehrende hat die Absicht, von ganzem Herzen mit den Teilnehmenden präsent zu sein); *und ohne Bewertung* (die Lehrende vermittelt den Teilnehmenden einen Geist von Interesse, tiefem Respekt und Akzeptanz) (Kabat-Zinn, 1990).

Fünf Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

- 1. Authentizität und Wirksamkeit - Beziehungskompetenz in einer Weise aufbauen, die echt, aufrichtig und vertrauensvoll ist*
- 2. Kontakt und Akzeptanz - aktive Hinwendung zu und Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden und ihrer Erfahrung im gegenwärtigen Augenblick sowie Rückmeldung an die Teilnehmenden, dass diese Erfahrungen genau und empathisch verstanden wurden*
- 3. Mitgefühl und Wärme - den Teilnehmenden ein tiefes Gewahrsein, Feingefühl, Wertschätzung und Offenheit für ihre Erfahrungen vermitteln*
- 4. Neugierde und Respekt - echtes Interesse an jedem Teilnehmenden und seiner Erfahrung vermitteln und gleichzeitig die Verletzlichkeit, Grenzen und Bedürfnis nach Privatsphäre jedes einzelnen Teilnehmenden respektieren*
- 5. Wechselseitigkeit - sich mit den Teilnehmenden auf ein beidseitiges und kooperatives Arbeitsverhältnis einlassen*

Hinweise:

- i. Der Beziehungsaspekt beim Unterrichten von Achtsamkeit ist besonders in **Domäne 3** (Achtsamkeit verkörpern) relevant.
- ii. Die Intention in Domäne 2 ist es, die Teile des Prozesses zu erfassen, die auf der zwischenmenschlichen Verbindung zwischen dem einzelnen Teilnehmenden und der Lehrenden beruhen.

Domäne 2: Beziehungskompetenz (Fortsetzung)

	Beispiele
Inkompetent	<p>Der Lehrende hat schwache Beziehungskompetenzen und zwischenmenschliche Fähigkeiten.</p> <p>Beispiele: Er kann den Punkt, worauf es den Teilnehmenden bei Aussagen ankommt, durchgehend nicht erfassen; Aspekte des interpersonellen Prozesses sind destruktiv.</p>
Anfänger	<p>Mindestens eines der fünf Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Grade bei allen Schlüsselmerkmalen. Manchmal ist der Beziehungsprozess unsicher oder schädlich für Teilnehmende.</p> <p>Beispiele: Es wird keine Akzeptanz gegenüber den Teilnehmenden gezeigt; Fehlen von auf die Teilnehmenden eingestimmte Aufmerksamkeit; Mangel an Sensibilität gegenüber der Vulnerabilität von Teilnehmenden; die Lehrende stellt sich außerhalb des Prozesses.</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der fünf Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber Schwierigkeit bzw. Inkonsistenz ist bei anderen Merkmalen deutlich vorhanden. Die Sicherheit der Teilnehmenden ist nicht gefährdet und es gibt keine Aspekte des Beziehungsprozesses, die für Teilnehmende destruktiv sind.</p> <p>Beispiel: Der Unterrichtsstil der Lehrenden beeinträchtigt manchmal ihre Fähigkeit, eine Beziehung aufzubauen, die eine lebendige Erforschung ermöglichen würde (z. B. Mangel an Kontaktfähigkeit und Responsivität; freundliches Interesse wird nicht vermittelt; zögerlicher Stil; Intellektualisierung; beurteilender Tonfall).</p>
Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: In der Regel werden effektive Arbeitsbeziehungen mit den Teilnehmenden aufgebaut; der Beziehungsstil der Lehrenden macht es den Teilnehmenden vorwiegend leicht, sich wohl, akzeptiert und wertgeschätzt zu fühlen; die Lehrende ist in vertrauensvoller Weise aufmerksam und interessiert sich für die Teilnehmenden; die Lehrende bringt sich in geeigneter Weise in den Lernprozess mit ein (Wechselseitigkeit).</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind durchgängig vorhanden, mit wenigen kleinen Inkonsistenzen.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende zeigt eine sehr gute Beziehungskompetenz und schwingt sich stark auf die Teilnehmenden ein; die Interaktionen sind feinfühlig, responsiv und respektvoll; ausgezeichnete kooperative wechselseitige Arbeitsbeziehungen werden aufgebaut; die Grenzen und Verletzlichkeiten der Teilnehmenden werden feinfühlig respektiert; der Lehrende erschafft einen Beziehungsprozess, der es den Teilnehmenden erlaubt, sich tief auf den Lernprozess einzulassen.</p>

Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende zeigt eine ausgezeichnete Beziehungskompetenz mit einem feinen Gespür für die Welt des einzelnen Teilnehmenden; durchgehend gutes Maß an Kooperation, Mitgefühl, Offenheit, Herzlichkeit, Akzeptanz und Einfühlungsvermögen in die Teilnehmer. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für das Feedback zu finden. '</p>
-----------------	--

Detaillierte Beschreibung der fünf Schlüsselmerkmale von Domäne 2

Schlüsselmerkmal 1: Authentizität und Wirksamkeit - Beziehungskompetenz in einer Weise aufbauen, die echt, aufrichtig und vertrauensvoll ist

Die Lehrende ist aufrichtig und offen in ihrer Beziehung mit den Teilnehmenden. Sie unterstreicht dadurch auf natürliche Weise, wie sie als Mensch ist. Der Gesichtsausdruck stimmt mit den empfundenen Emotionen und dem verbalen Ausdruck im Raum überein.

Anstatt in den gewohnheitsmäßigen automatischen Reaktionen gefangen zu sein, sind die Worte der Lehrenden bewusste Antworten, die stark auf dem Gewahrsein dessen fußen, was innerlich wahrgenommen und gespürt wurde, und somit den Teilnehmenden Authentizität und Kongruenz vermitteln.

Es herrscht eine Atmosphäre von Leichtigkeit, Natürlichkeit und Präsenz (d.h. wie sich die Lehrende beim Unterrichten präsentiert, so fühlen sich auch die Teilnehmenden als Person). Es entsteht ein Gefühl von Aufrichtigkeit darüber, wer sie sind, so dass sie nicht viel über sich als Person 'ausdenken' müssten.

Hinweis: Hier gibt es Überschneidungen mit dem Thema der Verkörperung. Dieses Schlüsselmerkmal bezieht sich darauf, wie sich Authentizität in den Momenten des Kontakts mit den Teilnehmenden ausdrückt.

Schlüsselmerkmal 2: Kontakt und Akzeptanz - aktive Hinwendung zu und Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden und ihrer Erfahrungen im gegenwärtigen Augenblick sowie Rückmeldung an die Teilnehmenden, dass diese Erfahrungen genau und empathisch verstanden wurden

Dieses Merkmal bezieht sich auf die Fähigkeit der Lehrenden, sich auf das einzustimmen, was der Teilnehmende gerade ausspricht, bzw. empathisch damit zu sein. Bei dieser Fähigkeit geht es darum, wie gut sich die Lehrende in die Welt des Teilnehmenden hineinversetzen kann, das Leben so zu sehen und zu erfahren, wie es der Teilnehmende tut, und ihm dieses Verständnis zurück zu spiegeln. Die Fähigkeit zu aktivem Zuhören ist die Grundlage für empathisches Zuhören und Antworten, und schließt auch die richtige Anwendung offener Fragen mit ein. Empathie wird durch die Fähigkeit der Lehrenden vermittelt, den Teilnehmenden bewusst zu machen, dass sie deren Schwierigkeiten wahrnimmt und versteht. Die Lehrende fasst sowohl den *Inhalt* dessen, was die Teilnehmenden äußern, als auch die *emotionale Tönung* exakt zusammen. Die Lehrende zeigt echtes Interesse an der 'inneren Realität' der Teilnehmenden und kommuniziert (durch geeignete verbale und non-verbale Antworten) Verständnis dafür und hilft den Teilnehmenden damit, sich verstanden zu fühlen. Die Lehrende ist bedingungslos bereit jeden einzelnen Teilnehmenden da abzuholen, wo er gerade in diesem Augenblick ist, in angemessener Weise darauf zu antworten und die Erfahrung so wie sie ist zu würdigen. Es ist eine deutliche Bewegung von der Kontaktaufnahme mit dem Einzelnen hin zum Eingehen auf die Erfahrung des Teilnehmenden und das einfühlsame Antworten darauf.

Die Lehrende überprüft beispielsweise während eines Gesprächs mit den Teilnehmenden, ob das Gesagte genau verstanden wurde (z. B. 'Lassen Sie mich nochmal schauen, ob ich Sie richtig verstanden habe...', und 'Sie haben also bemerkt, dass...'). Die Lehrende demonstriert

eine *aufmerksame Körpersprache* (z. B. Blickkontakt, ermutigende Gesten, positiver Gesichtsausdruck, Nicken, usw.).

Der Respekt, der innerhalb dieses Merkmals von zentraler Bedeutung ist, umfasst auch den sensiblen Umgang mit einer möglichen Traumatisierung, kultureller Vielfalt und den damit verbundenen Unterschieden.

Schlüsselmerkmal 3: Mitgefühl und Wärme - den Teilnehmenden ein tiefes Gewahrsein, Feingefühl, Wertschätzung und Offenheit für ihre Erfahrungen vermitteln

Der Lehrende zeigt authentisch seine Gefühle von Herzlichkeit und Freundlichkeit, hört mit voller Aufmerksamkeit zu, bedankt sich bei den Teilnehmenden für ihre Beiträge und ist ermutigend und unterstützend.

Während Empathie ein Gespür dafür ist, was in einem anderen Menschen vorgeht, ist Mitgefühl die Bewegung des Geistes, mit dem Leiden mitzufühlen. Im Augenblick einer Kontaktaufnahme ist es ein Gefühl, dass der Mensch, der hier mit mir ist, wirklich eine Bedeutung hat. Damit Mitgefühl authentisch ist, muss es die Souveränität des Einzelnen wahrnehmen und wertschätzen. Im Gegensatz zu Anteilnahme und Mitleid fördert es das Selbstwertgefühl und kultiviert die Würde des Menschen. Dies führt dazu zu erkennen, Erfahrungen Teil des *Menschseins* sind - zu wissen, dass zu einem anderen Zeitpunkt ich im Feuer dieser schmerzhaften Erfahrung stehen könnte. Mitgefühl wird also begleitet von Demut und dem Erkennen des Miteinander-Verbundenseins (d.h. meiner Fähigkeit mitfühlend zu sein und dass ich, wenn ich gebe, nicht besser bin als der Empfänger). Mitgefühl stärkt unsere Fähigkeit menschlich zu bleiben und offen für die Erfahrungen anderer zu sein. Mitgefühl findet besonders dann seinen Ausdruck, wenn wir eine schmerzhafte Erfahrung machen. Herzlichkeit ist ein Aspekt von Mitgefühl, ein warmherziger Mensch vermittelt dem anderen ein Gefühl, wertgeschätzt, respektiert und angenommen zu sein.

Schlüsselmerkmal 4: Neugierde und Respekt - echtes Interesse an jedem Teilnehmenden und seiner Erfahrung vermitteln und gleichzeitig die Verletzlichkeit, Grenzen und Bedürfnis nach Privatsphäre jedes einzelnen Teilnehmenden respektieren

Der Beziehungsstil bindet die Teilnehmenden in eine aktive Erforschung der eigenen Erfahrung ein anstatt auf die Expertise des Lehrenden zu vertrauen. Darüber hinaus bringt der Lehrende ein sanftes aber lebendiges Interesse an den Erforschungen mit, die sich im Laufe der Sitzung entfalten. Der Lehrende hat ein hohes Maß an Verantwortungsgefühl dafür, nicht nur bestimmte Lernbedingungen zu schaffen, sondern auch zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Die Intention ist es, dass die Teilnehmenden begreifen, dass sie ihr eigener Experte sind - sie haben bereits einen 'Fundus an relevanten Erfahrungen und Fähigkeiten' (Segal et al., 2012). Dies wird auf verschiedene Art und Weise vermittelt, unter anderem mit einer Einladung, während des Lernprozesses gut für sich selbst zu sorgen und nur der Anleitung zu folgen und in dem Maße teilzunehmen, wie es sich gerade angemessen und richtig anfühlt. Es gibt hierzu keine Agenda, im Sinne dass der Lehrende nicht bestrebt ist, eine Veränderung hervorzurufen - sondern vielmehr einen Raum anbietet, in dem die Teilnehmenden sich in die Erforschung des gegenwärtigen Moments begeben können. Der Lehrende lädt die Teilnehmenden ein, ihre Erfahrungen zu erforschen, sich auch schmerzhaften Erfahrungen zu stellen und all diese Prozesse mit Interesse zu durchschreiten. Dazu gehören auch eine tiefe Feingefühligkeit für und Respekt vor den Grenzen und Verletzlichkeiten der Teilnehmenden in diesem Augenblick.

In der Praxis wird der Lehrende die Erlaubnis der Teilnehmenden erfragen, während sie gemeinsam etwas untersuchen (Beispiel: 'Ist das ausreichend oder sollen wir noch ein bisschen weiter forschen?' oder 'Ist es in Ordnung für Sie, wenn wir das noch eine Weile zusammen erforschen?'). Der Lehrende demonstriert Gewahrsein und Respekt für die ganz

persönlichen Verletzlichkeiten der Teilnehmenden und ihr Bedürfnis nach Privatsphäre (der Lehrende wird im Unterricht fortfahren, wenn der Teilnehmende entscheidet, seine Erfahrung nicht zu teilen), sowie die spezifischen Grenzen und Bedürfnisse einer bestimmten Population.

Schlüsselmerkmal 5: Wechselseitigkeit - sich mit den Teilnehmenden auf ein kooperatives Arbeitsverhältnis einlassen

Ein Schlüsselfaktor des Beziehungsstils zwischen den Teilnehmenden und der Lehrenden ist das Gefühl von Wechselseitigkeit und gemeinsamem Erforschen. Die Vorgänge des Geistes, die hier untersucht werden, fallen in ein Kontinuum von Erfahrungen, mit denen sich *jeder* identifizieren kann. Für Lehrende ist es unmöglich, sich selbst aus dem Prozess der Erforschung herauszunehmen. Mit einem Abenteuergeist, der ganz zentral für diesen Lernstil ist, wird der Prozess des Erforschens in den Sitzungen zu einem gemeinsamen Abenteuer zwischen allen Beteiligten - es entwickelt sich ein Gefühl von 'gemeinsam auf die Reise gehen' und einem stark partizipatorischen Lernprozess, der die Teilnehmenden und die Lehrende gleichermaßen mit einbezieht.

Ein angemessenes Herangehen mit Humor kann sehr hilfreich sein, Engagement, Bereitschaft und Offenheit zu fördern, um ins Lernen und Erforschen zu gehen und um eine wirkungsvolle kooperative Beziehung aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

Co-Teaching

Wenn die Evaluierung eines Lehrenden stattfindet, während er mit einem Co-Trainer arbeitet (Co-Teaching), wird die Qualität dieser Beziehung zwischen den beiden einen starken Einfluss auf die Qualität des Unterrichtsprozesses haben. Jedes Schlüsselmerkmal in Domäne 2 ist für die Co-Teaching-Beziehung ebenso relevant wie für die Beziehung zwischen der Lehrenden und den Teilnehmenden.

Wenn eine Evaluation in einem Co-Teaching-Kontext stattfindet, empfehlen wir, dass die Aufnahmen die zu bewertende Lehrende zeigen, während sie ganze Übungen anleitet und die gesamte Inquiry der Übungen durchführt, die sie anleitet (d.h. das Unterrichten mit Inquiries oder didaktischen Einheiten sollen nicht mit dem Co-Trainer geteilt werden).

Die zu bewertende Lehrende muss folgende Einheiten anleiten:

- Aufnahme des Unterrichts von mindestens einer Anleitung aus allen Kernübungen: Rosinenmeditation; mindestens ein Bodyscan; mindestens eine Übungsreihe Achtsame Bewegungen; mindestens zwei Sitzmeditationen aus unterschiedlichen Kurseinheiten des gleichen Kurses; mindestens zwei didaktische Sitzungen/Übungen (z.B. eine Übung wie etwa 'Die Straße entlang gehen', Vortrag beispielsweise über Depression oder Stress); mindestens zwei Anleitungen des Drei-Schritte-Atemraums oder andere kurze Übungen.
- Sie muss die Gruppe mindestens zu 50 % der Zeit selbst unterrichten - wenn möglich mehr, so dass die Assessoren die Möglichkeit haben, jedes Element mehr als einmal zu sehen.
- Sie unterrichtet mindestens zwei ganze Kurseinheiten allein. Es ist gut, den Co-Trainer in der Sitzung dabei zu haben; er kann sich um Teilnehmende kümmern, bei denen Schwierigkeiten auftreten usw. Beim Einholen des Einverständnisses zu den Aufnahmen (und bei Bedarf auch während des Kurses) ist es hilfreich der Gruppe zu erklären, wofür die Aufnahmen gemacht werden.

Domäne 3: Achtsamkeit verkörpern

Überblick: Die Lehrende hat die Achtsamkeitspraxis verinnerlicht. Dies drückt sich vor allem non-verbal und in der Körpersprache aus. Zum Verkörpern von Achtsamkeit gehört auch, dass die Lehrende den Kontakt und die Responsivität von Moment zu Moment aufrecht erhält (in sich selbst, zwischen einzelnen Personen und innerhalb der Gruppe) und die Grundhaltungen der Achtsamkeitspraxis in all dies mit einbringt. Diese Haltungen sind Nicht-Bewerten, Geduld, Anfängergeist, Vertrauen, Nicht-Greifen, Akzeptanz und Loslassen, sowie Großzügigkeit und Dankbarkeit.

Fünf Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

1. *Fokus auf den gegenwärtigen Moment - äußert sich im Verhalten und durch non-verbale Kommunikation*
2. *Responsivität im gegenwärtigen Moment - Arbeiten mit dem sich entfaltenden Augenblick mit Weite und Leichtigkeit*
3. *Stabilität und Lebendigkeit - gleichzeitiges Vermitteln von Gelassenheit, Leichtigkeit, Nicht-Reaktivität und Wachsamkeit*
4. *Erlauben - das Verhalten der Lehrenden ist nicht-bewertend, geduldig, vertrauensvoll, akzeptierend und nicht-greifend*
5. *Natürliche Präsenz - das Verhalten der Lehrenden ist authentisch in ihrer eigenen intrinsischen Vorgehensweise*

Hinweise:

- i. Das Gewahrsein im gegenwärtigen Moment und die Responsivität bei der Umsetzung und Zeiteinteilung des **Unterrichtsprozesses** wird in **Domäne 1** evaluiert (Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums); der **Gruppenprozess** wird in **Domäne 6** evaluiert (Halten der Lernumgebung in der Gruppe).
- ii. Die Qualitäten von Achtsamkeit werden während des ganzen Unterrichtsprozesses vermittelt. Diese Domäne hat das Ziel zu erfassen, wie diese Qualitäten 'implizit' durch die non-verbale Präsenz der Lehrenden vermittelt werden und wie sie innerhalb des Unterrichtsprozesses gehalten werden.

Domäne 3: Achtsamkeit verkörpern (Fortsetzung)

	Beispiele
Inkompetent	<p>Verkörpern von Achtsamkeit wird nicht vermittelt.</p> <p>Mögliche Beispiele: Fokus auf den gegenwärtigen Moment / Responsivität fehlt. Die Grundhaltungen von Achtsamkeit sind nicht vorhanden, und die Haltungen, die vermittelt werden, sind potenziell schädlich.</p>
Anfänger	<p>Mindestens eines der fünf Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Stufen über alle Schlüsselmerkmale hinweg.</p> <p>Beispiele: Fokus auf den gegenwärtigen Moment / Responsivität fehlt; der Lehrende ist nicht ruhig, gelassen und wach; die Grundhaltungen sind oft nicht klar und deutlich vorhanden; das Verhalten des Lehrenden vermittelt Ruhelosigkeit und Unbehagen; der Lehrende scheint sich in seiner Haut oder in dieser Umgebung nicht wohlfühlen.</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der fünf Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber einige Schwierigkeiten bzw. Inkonsistenzen sind bei anderen Merkmalen deutlich vorhanden; die Sicherheit der Teilnehmenden ist nicht gefährdet; kein Aspekt des verkörperten Prozesses ist für die Teilnehmenden destruktiv.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende zeigt das Verkörpern mehrerer Achtsamkeitsprinzipien innerhalb des Unterrichtsprozesses, aber es fehlt an Konsistenz (d.h. der Lehrende zeigt ein gewisses Maß an kompetenter innerer und äußerer Verbundenheit mit dem gegenwärtigen Augenblick, hält dies aber nicht konsequent durch); der Lehrende scheint 'beständig' zu sein, aber es fehlt an Lebendigkeit im Raum oder umgekehrt; die Körpersprache des Lehrenden vermittelt zeitweise Qualitäten, die keine achtsame Haltung verkörpern (z.B. ein Gefühl von Gehetztsein, Unruhe und/oder ein Ziel zu verfolgen).</p>
Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende zeigt in der Regel die Fähigkeit, die Grundhaltungen der Achtsamkeitspraxis durch seine körperliche Präsenz zu zeigen, und ist die meiste Zeit fokussiert auf den gegenwärtigen Moment (responsiv); der Lehrende scheint die meiste Zeit authentisch zu sein und sich wohl zu fühlen.</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe durchgängig vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Fokus auf den gegenwärtigen Moment wird während des gesamten Unterrichts gehalten, und die ganze Bandbreite der Grundhaltungen von Achtsamkeit werden mit nur sehr geringen Inkonsistenzen demonstriert; die Körpersprache des Lehrenden vermittelt implizit die Grundhaltungen der Achtsamkeit; der Lehrende strahlt Natürlichkeit aus und fühlt sich wohl; der</p>

	Lehrende ist sowohl sich selbst als auch in der Verkörperung der Grundhaltungen der Achtsamkeit authentisch.
Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiele: Die Lehrende zeigt während des gesamten Unterrichts ein außergewöhnlich hohes Maß an Gewährsein und Responsivität auf den gegenwärtigen Moment; sie verfügt über ein sehr hohes Maß an innerer und äußerer Verbundenheit; die Grundhaltungen der Achtsamkeit sind bei der Lehrenden in einer besonders inspirierenden Art und Weise präsent; die Lehrende ist sowohl sich selbst als auch in der Verkörperung der Grundhaltungen der Achtsamkeit sehr authentisch. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für das Feedback zu finden.</p>

Umfassende Anleitung der Domäne

Die Domäne 'Verkörpern' zielt darauf ab, die Art und Weise zu erfassen, in der die Lehrende Authentizität als Achtsamkeitslehrerin kommuniziert, indem sie ihre nachhaltige und engagierte Achtsamkeitspraxis in den Kursraum, in den Lehrplan und in ihre Beziehung zu den Kursteilnehmenden trägt. Das ist die Art und Weise, wie die Achtsamkeitspraxis in der Gruppe spürbar wahrgenommen wird. Wenn Verkörperung in diesem Lernraum gegenwärtig ist, dann kann es für die Teilnehmenden anstelle eines systematischen Erlernens vielmehr ein gelegentliches 'Erhaschen' von Achtsamkeit sein.

Authentizität bezieht sich sowohl auf die Authentizität gegenüber Achtsamkeit als auch auf die Authentizität gegenüber sich selbst. Verkörperte Achtsamkeit ist keine künstliche Beigabe, sie ist ein Teil der Lehrenden als Mensch und wird in einer Weise ausgedrückt, die in einer Linie mit dem natürlichen Persönlichkeitsstil dieses Menschen ist. Dies beinhaltet notwendigerweise und ganz natürlich auch die Identität, Kultur und Sprache.

Eine Lehrende, die Achtsamkeit *verkörpert*, verbindet sich mit der Erfahrung durch Akzeptanz des Moment-zu-Moment-Gewahrseins. Wenn die Lehrende Achtsamkeit verkörpert, zeigt sich dies durch folgendes: Sie ist ganz gegenwärtig bei den Teilnehmenden und ihren Schwierigkeiten, ohne die Dinge in Ordnung bringen zu wollen; Bereitschaft zum Unterrichten mit dem inneren Wissen der eigenen Verletzlichkeit; Freundlichkeit und Mitgefühl für sich selbst und für die Kursteilnehmenden; ausreichendes Vertraut Sein mit dem Prozess des Seins und Lernen, darauf zu vertrauen, dass sich dieser Prozess entfaltet; durch die eigene Erfahrung und durch das Vermitteln in den Teilnehmern das Vertrauen darauf wecken, Achtsamkeit zu nutzen, um sich Schwierigkeiten zuzuwenden; die Erkenntnis, wie subtil eine Erfahrung sein kann, auf eine Weise artikulieren, die den Teilnehmenden den Sinn der Erfahrung erschließen hilft.

Während sich dieser Prozess entwickelt, erlangt die Lehrende die Fähigkeit, selbst in der manchmal schweren und intensiven Atmosphäre des achtsamkeitsbasierten Unterrichts in diesem Sein-Modus von nicht wertendem, auf den gegenwärtigen Moment zentriertem Gewährsein zu unterrichten. Das Vorgehen der Lehrenden entfaltet sich somit aus der Offenheit für den gegenwärtigen Moment in seiner Fülle und Unbestimmtheit, und aus einer Bereitschaft heraus, die Antwort nicht zu kennen, und den Raum des Nicht-Wissens für die

Gruppe zu halten. Dies ist ein radikal anderer Ansatz als die Art und Weise, in der wir normalerweise Unsicherheit oder einer Herausforderung begegnen - besonders im Kontext des Unterrichtens, wo wir oft in den Modus gehen Hilfestellung leisten oder etwas für den anderen lösen zu wollen, wo wir uns auf die professionelle Erfahrung berufen oder auf andere Weise versuchen, Verletzlichkeiten zu verbergen.

Verkörperung ist ein natürliches Ergebnis der inneren Arbeit der Achtsamkeitspraxis, auf die sich die Lehrende einlässt. Es geht nicht darum, einen bestimmten Zustand anzustreben. Verkörperung hat kein bestimmtes Aussehen und wird sich in unterschiedlichen Kulturen und von Mensch zu Mensch unterschiedlich präsentieren. Es ist klar, dass die Lehrende aus tiefer persönlicher Erfahrung heraus weiß, was sie unterrichtet.

Detaillierte Beschreibung der fünf Schlüsselmerkmale von Domäne 3

Schlüsselmerkmal 1: Der Fokus auf den gegenwärtigen Moment äußert sich im Verhalten sowie durch verbale und non-verbale Kommunikation

Die Lehrende demonstriert das Fokussiert-Sein auf den gegenwärtigen Moment, so dass dies durch das Verhalten sowie die verbale und non-verbale Kommunikation für die Teilnehmenden transparent wird. Der Ausdruck dieser Verkörperung kann besonders auch über die Körpersprache der Lehrenden erfahren werden - d.h. eine stabile Körperhaltung, körperliches Verbunden-Sein und Geerdet-Sein, ein körperliches Gefühl von Leichtigkeit, Gelassenheit und Wachheit, Stabilität, Rhythmus und Stimmlage usw. Die Lehrende fühlt sich bei sich 'zu Hause'.

Kabat-Zinn (2013) beschreibt die Energie und die Motivation, die der Meditationspraxis in Form von 'innerer Verpflichtung, Selbstdisziplin und Entschlossenheit' entgegengebracht werden (d.h. die Entwicklung von Ausdauer und dem Entschluss, beim Prozess der Erforschung persönlicher Erfahrungen zu bleiben). Fokussierte Entschlossenheit ist ein Kernbereich, den die Lehrende innerhalb des Unterrichtsprozesses verkörpert. Die Kultivierung einer bestimmten Art von Absicht und Ziel ist nötig, um die Voraussetzungen für diese besondere Form erfahrungsbezogenen Lernens zu schaffen. Der erfahrene Lehrende vermittelt dies durch ständige Kultivierung achtsamen Gewahrseins innerhalb der Sitzung. Die Kombination, in einer Weise des Nichtstrebens vorzugehen und gleichzeitig fokussiert, klar und zielgerichtet zu sein, stellt ein Paradoxon dar, das für einen kompetenten Unterricht von zentraler Bedeutung ist.

Die Praxis der Achtsamkeit ermutigt uns daher, auf die Absicht und Motivation zu achten, die wir in die formale und die informelle Praxis bringen - im Kurs, zu Hause sowie in allen Bereichen unseres Lebens. Als Lehrende unterstützen wir die Teilnehmenden, die Übung mit einer 'persönlich wertvollen Vision' (Segal et al., 2002) in Beziehung zu setzen. Dies ist recht subtil und wird durch einen sorgfältigen Gebrauch der Sprache vermittelt (zum Beispiel hat der Satz 'Versuchen Sie, mit Ihrer Aufmerksamkeit bei Ihrer Atmung zu bleiben' eine ganz andere Wirkung als der Satz 'so gut Sie gerade können, die Aufmerksamkeit jedes Mal, wenn sie weggeht, zur Atmung zurückbringen'). Die Lehrende balanciert die Spannung zwischen 'Nicht-Greifen' und 'fester Absicht'.

Die Teilnehmer bekommen eine klare Botschaft, die die Qualitäten von Achtsamkeit durch die Körpersprache des Lehrenden vermittelt - d.h. "selbst wenn der Lehrende in einer Sprache spricht, die ich nicht verstehe, würde ich Achtsamkeit im Raum wahrnehmen".

Die Körpersprache des Lehrenden wird im Sinne des Unterrichts eingesetzt - d.h. Gestik/Mimik sind im Einklang mit den Worten; Großzügigkeit wird durch die Art und Weise des Zuhörens mit dem ganzen Körper vermittelt - d.h. Antworten mit zugewandtem Körper, entsprechender Körperhaltung und Gestik.

Schlüsselmerkmal 2: Responsives Eingehen auf die Einzigartigkeit des gegenwärtigen Moments - die Lehrende arbeitet mit dem sich entfaltenden Augenblick

Schlüsselmerkmal 2 bezieht sich auf die Verbundenheit und Responsivität des Lehrenden mit seiner eigenen persönlichen inneren/äußeren Erfahrung während des Unterrichts.

Alle anderen Aspekte des Schlüsselmerkmals 'Fokus im gegenwärtigen Moment' werden evaluiert, wenn sie innerhalb der anderen Domänen auftauchen - das heißt:

- **Eingehen auf die einzelnen Personen innerhalb der Gruppe:** Dies zeigt sich durch angemessenes Gewährsein zwischenmenschlicher Themen im gegenwärtigen Moment, die innerhalb des Prozesses auf einer Ebene von Individuum zu Individuum entstehen und die Fähigkeit darauf einzugehen (evaluiert in **Domäne 2:** Beziehungskompetenz);
- Eingehen auf die Gruppe: zeigt sich durch angemessenes Gewährsein von Themen im gegenwärtigen Moment, die innerhalb des Prozesses auf Gruppenebene entstehen und die Fähigkeit darauf einzugehen (evaluiert in **Domäne 6:** Halten der Lernumgebung der Gruppe); und
- **Eingehen auf den Unterrichtsprozess:** zeigt sich durch angemessene Fähigkeit auf die Möglichkeiten des Curriculums einzugehen (evaluiert in Domäne 1 - Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums) und interaktives Unterrichten (evaluiert in **Domäne 5** - Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten)

Die formalen Achtsamkeitsübungen bieten die Möglichkeit, eine fein abgestimmte Fähigkeit zum 'Lesen des inneren Wetters' in sich selbst zu entwickeln, das dann auf die Erfahrung des Seins in Beziehung mit anderen ausgedehnt werden kann. Für den Lehrenden bietet die Verkörperung von achtsamem Gewährsein der inneren und äußeren Erfahrungen während des Unterrichtens einen Weg, das Gewährsein im gegenwärtigen Moment von sich selbst (Gedanken, Gefühle, Empfindungen und Handlungen) zu zeigen, so dass der Lehrende selbst ein verkörpertes Beispiel dessen wird, was gerade unterrichtet wird. Dadurch ergibt sich vor allem die Gelegenheit, einen Blick auf die sich permanent verändernden Empfindungen im Körper zu werfen und diese unschätzbare Quelle der Information als Barometer zu nutzen, um sich mit den Teilnehmenden auszutauschen und ihnen Rückmeldung zu geben. Die Fokussierung des Lehrenden auf den gegenwärtigen Moment gründet sich auf seine Verbundenheit mit dieser persönlichen unmittelbaren Erfahrung. Die Rückmeldung an den Einzelnen, an die Gruppe und an den Unterricht wird durch dieses Gefühl von Verbundenheit mit der persönlichen unmittelbaren Erfahrung geäußert und unterstützt - dadurch entsteht die wirklich authentische Fähigkeit sich auf die Menschen und den Prozess einzulassen. Beim Anleiten verwendet der Lehrende eine gehaltvolle Sprache, die die Einzigartigkeit des Augenblicks, in dem die Anleitung stattfindet, zum Ausdruck bringt.

In der Praxis zeigt sich dieser Prozess durch eine entspannte Gelassenheit, Wachsamkeit, Lebendigkeit und Vitalität, die sich durch seine Worte, die Körpersprache und das Verhalten ausdrückt. Das Feingefühl des Lehrenden für die persönliche direkte Erfahrung beeinflusst seine Entscheidungen innerhalb der Gruppe (z. B. durch Ankerübungen (MBSR), den Drei-Schritte-Atemraum (MBCT), geeignete achtsame Bewegungen oder eine andere kurze Achtsamkeitspraxis, um die Teilnehmer dabei zu unterstützen, Schwierigkeiten, die in der Gruppe auftauchen, zu begegnen und dabei geerdet zu bleiben). Der Lehrende verkörpert ein Gefühl von 'Hingabe' an den Moment und ein Gespür dafür, was jetzt gerade gebraucht wird. Dadurch wird der Gruppe ganz deutlich 'Achtsamkeit in Aktion' demonstriert - ein gelebtes Beispiel der Essenz von Achtsamkeitspraxis und ihrer Prinzipien. Der Lehrende unterrichtet

hauptsächlich im Sein-Modus, und nicht im Tun-Modus. Der Lehrende ist in den Prozess eingetaucht.

Der Lehrende wird zu verschiedenen Zeitpunkten des Unterrichts seine Fertigkeit, aufmerksam zu sein, sowohl im 'Weitwinkel' als auch in einem engeren Blickwinkel verwenden. Der Lehrende wird diesen Fokus sehr deutlich auf einen bestimmten Erfahrungsaspekt lenken, dann wird er wiederum die Teilnehmenden ermutigen, ihren Geist für neues Lernen und neue Möglichkeiten zu öffnen.

Die Grundhaltung des 'Anfängergeistes' ist Bestandteil dieses Schlüsselmerkmals (d.h. der Lehrende vermittelt die Bereitschaft zum Aufgeben von Bewertungen und nähert sich der Erfahrung mit frischer Neugier und freundlichem Interesse). Die Teilnehmenden werden dadurch unterstützt zu lernen, Klarheit und Lebendigkeit gegenüber der Erfahrung zu entwickeln, statt sie durch einen Nebel von Vorurteilen zu betrachten. Der Lehrende unterstützt die Teilnehmenden, eine Sichtweise auf die Erfahrung im Hier und Jetzt zu entwickeln, die nicht auf ihrer Geschichte, ihren Annahmen oder früheren Prägungen beruht.

Die Grundhaltung des 'Seinlassens' ist ein weiterer Bestandteil dieses Schlüsselmerkmals (d.h. der Prozess der Inquiry nährt die Entwicklung einer Fähigkeit, gegenwärtig zu bleiben und das Entstehen und Vergehen von Erfahrungen wie etwa Gedanken und Emotionen anzuerkennen, ohne sich in ihren Inhalt zu verstricken). Achtsamkeitsbasiertes Unterrichten legt einen besonderen Schwerpunkt darauf, dass wir zunächst unsere konditionierte Tendenz erkennen, an angenehmen Erfahrungen festzuhalten, Neutrales zu ignorieren, und alles Unangenehme abzulehnen, um im nächsten Schritt zu sehen, wie all dies unsere Schwierigkeiten aufrecht erhält. Der Lehrende arbeitet mit dem Loslassen von Erwartungen und dem Bedürfnis, den Prozess in Richtung eines Ergebnisses zu führen; dabei hat er keine andere Agenda als den Teilnehmenden anzubieten, die Aktualität ihrer Erfahrungen von Moment zu Moment zu erforschen und zu verstehen.

All dies geschieht immer mit der klaren Vorstellung einer starken und absichtsvollen achtsamen Ausrichtung.

Schlüsselmerkmal 3: Gleichzeitiges Vermitteln von Stetigkeit, Gelassenheit, Leichtigkeit, Nicht-Reaktivität, Wachsamkeit und Lebendigkeit

Durch Achtsamkeitstraining entwickelt sich die Fähigkeit, mit einem ruhigen Geist zu verweilen, der gleichzeitig wach und lebendig ist. Auf diese Weise eröffnen sich größere Chancen, die unvermeidliche innere Reaktivität, die in Form von Konstellationen von Gedanken, Gefühlen und Körperempfindungen auftaucht, zu erkennen, sobald sie sich zeigt. Ein Achtsamkeitstrainer, der diese Fertigkeiten durch Achtsamkeitspraxis kultiviert hat, wird diesen Geist auch in den Unterricht mit einbringen. So besteht die Sicherheit, dass der Lehrende auch in der manchmal sehr schweren und nicht greifbaren Atmosphäre eines Achtsamkeitskurses innere Ruhe und Gelassenheit mit lebendiger Vitalität und wachsamer Präsenz in den gegenwärtigen Moment bringt.

Alle Lehrenden werden immer wieder viele Augenblicke in der Gruppe erleben, die sich nicht entspannt und ruhig anfühlen, und es wird auch Momente geben, in denen sie nicht wissen,

wie sie damit sein und angemessen darauf antworten können. Der verkörperte Lehrende hat die Fähigkeit, sein Unbehagen, seine Befürchtung usw. vollständig zu spüren und aus diesem Unbehagen heraus zu unterrichten. Anstatt zu versuchen, dieses Gefühl loszuwerden oder es zu kaschieren, weiß der verkörperte Lehrende, wie er mitten in diesem Unbehagen stabil sein kann, dass er sich erlauben kann, es zu fühlen, sich selbst zu erden, zu atmen und in einer ruhigen und stabilen Art und Weise mit dem Unbehagen zu sein. Der Lehrende kann diesen inneren Prozess entweder explizit aussprechen oder ihn lediglich geschehen lassen. Auf die eine wie die andere Art wird dies den Teilnehmenden kommuniziert. Wenn sich der Lehrende die Erlaubnis gibt, seine Verletzlichkeit auf angemessene Weise im Geschehen sichtbar zu machen, kann dies die Teilnehmenden ermutigen, es auch zu tun - sie wissen dann, dass sie nicht 'perfekt' sein müssen.

Schlüsselmerkmal 4: Sein lassen - das Verhalten der Lehrenden ist nicht-bewertend, geduldig, akzeptierend und nicht-greifend

- **Nicht-Bewerten.** Die Lehrende unterstützt die Teilnehmenden darin, sich ihrer inneren und äußeren Erfahrung bewusst zu werden, so wie sie gerade ist. Dies ist die Einladung, die Erfahrung nicht zu bewerten - auch nicht die Tendenz zu bewerten! Die Lehrende und die Teilnehmenden entwickeln die Position eines 'unparteiischen Zeugen' der Erfahrung. Die Lehrende vermittelt die Absicht, ihre persönliche oder die von einem Teilnehmenden ausgesprochene Erfahrung nicht zu bewerten, sondern eine Haltung von freundlichem Interesse zu kultivieren.
- **Geduld.** Der Prozess der Untersuchung von Erfahrungen wendet sich den Dingen zu, wie sie gerade jetzt sind, und ermöglicht ein Verständnis dafür, dass die Dinge nur zu ihrem ganz eigenen Zeitpunkt auftauchen können. Der Lehrende erlaubt, dass Phasen der Stille während eines Dialogs entstehen (Beispiel: Der Lehrende bietet einige Momente der Stille nach einer Fragestellung an; er gibt den Teilnehmenden damit ausreichend Zeit zu spüren, zu fühlen und zu denken).
- **Vertrauen.** Vertrauen vermittelt Zuversicht in den Prozess, achtsame Aufmerksamkeit in die Erfahrung zu bringen. Der Lehrende ermutigt die Teilnehmenden, Vertrauen in die Gültigkeit ihrer Gedanken, Gefühle, Empfindungen und Wahrnehmungen/Intuition zu entwickeln, indem sie mit ihnen in Kontakt gehen. Der Lehrende vermittelt Vertrauen in die Kompetenz des Teilnehmenden in Bezug auf seine persönliche Erfahrung. Die Übung mit der darauf folgenden Inquiry bietet so eine Struktur und einen Prozess, die jeden Einzelnen befähigen soll, die persönliche Erfahrung zu bezeugen, und ermutigt dazu, sich auf die Gültigkeit der eigenen Erfahrung zu verlassen. Der Lehrende vermittelt Vertrauen in Achtsamkeit (ohne defensiv zu sein), auch im Angesicht von Zweifeln, Skepsis oder Widerstand von Seiten der Gruppe.
- **Nicht-Greifen.** Die Lehrende verkörpert eine innere Haltung von Bereitschaft, der Gegenwart zu erlauben, so zu sein, wie sie ist, und allen Teilnehmenden zu erlauben, so zu sein, wie sie sind. Der Prozess besteht ausdrücklich nicht darin, Probleme zu lösen oder bestimmte Ziele zu erreichen, sondern hat die Absicht, ein Gewahrsein der Aktualität der Erfahrung und eine Bereitschaft zu wecken, sie so sein zu lassen, wie sie ist. Die Praxis der Achtsamkeit bietet uns alle Möglichkeiten, aus der üblichen

Gewohnheit zu ‚versuchen‘, ‚besser zu werden‘ und woanders zu sein, als man ist, auszusteigen. Folgendes Paradox zu verstehen ist Teil des Lernprozesses der Achtsamkeitspraxis: Unsere Gedanken beschäftigen sich immer wieder damit, wie wir mit dem Schmerz in unserem Leben umgehen sollen – und doch gibt es nichts zu erreichen, was nicht bereits im gegenwärtigen Moment da ist. Dies vermittelt der Lehrende mit seiner Fähigkeit, den Prozess des Sich-Entfaltens im Kurs zu würdigen und zu verkörpern, ohne eine verfrühte Erklärung oder Begründung zu geben oder in einen Modus von Problemlösung oder Konzepten zu gehen.

Der Lehrende vermittelt das Gefühl, dass es in Ordnung ist, mit den Dingen, so wie sie gerade sind, im Fluss zu bleiben - einschließlich des Unvorhersehbaren, Unerwarteten, Schwierigen und Überraschenden.

- **Akzeptanz.** Der Lehrende verkörpert die Bereitschaft, die Dinge so zu sehen, wie sie im gegenwärtigen Moment wirklich sind und bietet einen Weg, sich für die Realität der Erfahrung zu öffnen und mit ihr zu sein, ohne in einen Kampf zu gehen, um sie zu ändern. Der Lehrende unterstützt die Teilnehmenden darin, Akzeptanz sich selbst, anderen gegenüber und der Erfahrung mit einer Haltung von Freundlichkeit zu entwickeln. Der Lehrende ist nicht übermäßig bestrebt, die ‚Dinge in Ordnung zu bringen‘, er toleriert unzufriedenstellende oder schwierige Themen mit Leichtigkeit und weicht bei Bedarf von der geplanten Agenda ab. Er erlaubt den Teilnehmenden und der persönlichen Erfahrung so zu sein, wie sie sind. Wenn eine schwierige Energie in der Gruppe, Störungen etc. auftauchen, bleibt er ruhig. Er kommuniziert Nicht-Reaktivität, indem er Schwierigkeiten auf eine Art und Weise begegnet, die Gelassenheit vermittelt.
- **Neugieriges Interesse.** Die Lehrende vermittelt Lebendigkeit, Heiterkeit und Hingabe in einem ausgeglichenen Verhältnis mit Vermittlung von Stabilität. Verbunden mit dieser Leichtigkeit kann da, wo es angebracht ist, auch etwas Spielerisches und Humor mitschwingen.

Schlüsselmerkmal 5: Natürliche Präsenz der Lehrenden - das Verhalten der Lehrenden ist authentisch in ihrer eigenen intrinsischen Vorgehensweise

Eine Möglichkeit, dies zu beschreiben ist ‚Der Mensch sein, dessen Geschichte du gelebt hast‘ (McCown et al., 2010, Seite 92 in der englischen Originalausgabe). Die Lehrende kommuniziert durch ihre einzigartige, authentische und natürliche Art zu sein, anstatt künstlich einen bestimmten Stil zu entwickeln (Beispiel: einige Verhaltensweisen aneignen, die der Vorstellung entsprechen, wie eine verkörperte Achtsamkeitstrainerin aussehen sollte!). Der Unterricht drückt sich durch das natürliche Sein der Lehrenden aus. Die Lehrende ist frei von den identifizierten Persönlichkeitsanteilen, sondern verkörpert ihren eigenen individuellen Ausdruck des Menschseins mit Leichtigkeit. Die Lehrende ist eher ein Vehikel für den Unterricht, anstatt ihr Selbstsein stark unter- bzw. über zu bewerten.

Wie dies geschieht, ist genau so individuell wie die einzelne Person selbst. Die Lehrende verstellt sich nicht und bewegt sich im Kursraum in ihrer ganz natürlichen Art. Obwohl dies durch eine Unterrichtsbeobachtung nicht direkt evaluierbar ist, gibt es eine natürliche Kontinuität in der Art und Weise, in der sich die Lehrende als ‚die Lehrende‘ präsentiert und wie sie auf anderen Bühnen ihrer Welt ist.

Domäne 4: Anleiten von Achtsamkeitsübungen

Überblick: Die Lehrende bietet eine Anleitung an, die genau beschreibt, wozu die Teilnehmenden beim Üben eingeladen sind, und die alle Elemente beinhaltet, die für diese Übung nötig sind. Die Anleitung der Lehrenden erlaubt es den Teilnehmenden, in geschickter Art und Weise mit dem wandernden Geist in Kontakt zu gehen (Verstehen, dass dies ein natürlicher Vorgang des Geistes ist; freundliches aber stetiges Kultivieren der Fähigkeit zu erkennen, wenn der Geist gewandert ist, und die Aufmerksamkeit wieder zurückzubringen). Darüber hinaus bietet die Anleitung die inneren Haltungen an, die man sich selbst und der eigenen Erfahrung während der gesamten Übung entgegenbringen kann. Die Übungen laden dazu ein, Weite und Genauigkeit im Gleichgewicht zu halten. Ein gewandter Sprachgebrauch ist ein Schlüsselfaktor, um all dies vermitteln zu können.

Drei Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

- 1. Die Sprache ist klar, präzise, sorgfältig gewählt und verständlich, während gleichzeitig ein Gefühl von Weite vermittelt wird.*
- 2. Die Lehrende leitet die Übung in einer Weise an, die den Teilnehmenden die Lerninhalte für jede Übungspraxis zugänglich macht (siehe Checklisten für jede Übung im Manual).*
- 3. Die einzelnen Elemente, die beim Anleiten jeder Übung berücksichtigt werden sollten, sind auf geeignete Weise vorhanden (siehe Checklisten für jede Übung im Manual). Dazu gehören neben praktischen Aspekten auch Überlegungen zu den Themen Sicherheit und Trauma.*

Hinweise:

- i. Das Verkörpern von Achtsamkeit durch die Lehrende untermauert die Übungsanleitung auf zentrale Weise und sollte unter **Domäne 3** (Achtsamkeit verkörpern) evaluiert werden. Die Art und Weise, in der Achtsamkeit implizit durch die Körpersprache der Lehrenden transportiert wird, wird auch in Domäne 3 - Verkörpern - bewertet. Die Sprache, die benutzt wird, um die Qualitäten von Achtsamkeit zu vermitteln, wird aber hier bewertet.
- ii. Dies ist die einzige Domäne, die ein ganz bestimmtes 'Element des Curriculums' umfasst und deshalb anders aufgebaut ist. Die Schlüsselmerkmale sind mit spezifischen Lernintentionen verknüpft, und die Betrachtungen über jede dieser Kernübungen sind hier im Manual ausführlich beschrieben. Die Leitlinien unter Merkmal 1 sind weiter unten bei 'Sprache' zu finden. Die Anmerkungen zu Merkmal 2 und 3 sind für die einzelnen Meditationen maßgeschneidert und weiter unten jeweils in einer eigenen Box aufgeführt: für Merkmal 2 (spezifische Lerninhalte für jede Übung) und Merkmal 3 (Elemente, die beim Anleiten der jeweiligen Übung zu berücksichtigen sind).

Domäne 4: Anleiten von Achtsamkeitsübungen (Fortsetzung)

	Beispiele
Inkompetent	Die Anleitung ist ungenau und unklar. Bei den angeleiteten Übungen sind keine Schlüsselmerkmale vorhanden. Die Anleitung bietet eine unsichere Atmosphäre.
Anfänger	<p>Mindestens eines der drei Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Stufen über alle Schlüsselmerkmale hinweg.</p> <p>Beispiele: Die Lehrende versucht, die Anleitung in einer geeigneten Weise anzubieten, aber es gibt elementare Fehler, Lücken und Inkonsistenzen; die Sprache ist nicht präzise und lädt nicht zu Weite ein; der Umgang mit dem wandernden Geist wird nicht kompetent angeleitet (d.h. der wandernde Geist wird als Problem angesehen).</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der drei Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber Schwierigkeiten bzw. Inkonsistenz sind bei anderen Merkmalen deutlich vorhanden. Der Lehrende kümmert sich in adäquater Weise um die emotionale und körperliche Sicherheit der Teilnehmenden.</p> <p>Beispiele: Teile der Anleitung werden klar, genau und angemessen angeboten, aber die Sprache vermittelt ein Streben nach Resultaten; die Hauptlerninhalte der Übung sind den Teilnehmenden nicht konsistent zugänglich; die Elemente, die beim Anleiten jeder Übung zu berücksichtigen sind, werden nicht durchgängig eingehalten.</p>
Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: Die Anleitung ist im allgemeinen klar und genau, aber es fehlt etwas an Präzision; Gefühl von Weite wird nicht vermittelt und/oder die Sprache ist nicht immer einladend; die Hauptlerninhalte aus der Übung sind den Teilnehmenden meistens zugänglich; die Elemente, die beim Anleiten jeder Übung zu berücksichtigen sind, werden meistens eingehalten.</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe durchgängig vorhanden.</p> <p>Beispiele: Die Übungsanleitung ist gut, vermittelt sowohl Genauigkeit als auch Raum, die wichtigen Elemente beim Anleiten werden klar integriert, die Lerninhalte für die Übungspraxis werden den Teilnehmenden durch die Anleitung zugänglich gemacht.</p>
Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiel: Außergewöhnlich kompetente Anleitung, bei der alle Merkmale auf einer sehr guten Kompetenzstufe vorhanden sind. Auf die Sicherheit der Teilnehmenden wird sehr gut geachtet, mit kreativer und inspirierender Anleitung, sich mit den körperlichen und emotionalen Grenzen auseinanderzusetzen. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für Feedback zu finden.</p>

Detaillierte Beschreibung der fünf Schlüsselmerkmale von Domäne 4

Das Anleiten von Achtsamkeitsübungen bietet die Gelegenheit, das Unterrichten im Kultivieren der Achtsamkeit zu integrieren, und öffnet den Raum für die Teilnehmenden auszuprobieren und für sich selbst mit dem Prozess zu experimentieren. Da die Botschaften sehr subtil zu vermitteln sind und in sich ein Paradoxon bilden, ist beim Anleiten eine besondere Umsicht und Feingefühl gefragt. Der Lehrende soll den Eindruck vermitteln, dass er mit den Hauptabsichten der Achtsamkeitspraxis im Allgemeinen und auch den spezifischen Absichten jeder Übung vertraut ist (siehe unten: Zusammenfassung der Praxisübungen).

Schlüsselmerkmal 1: Die Sprache ist klar, präzise, sorgfältig gewählt, gut hörbar und eingängig, während gleichzeitig ein Gefühl von Weite vermittelt wird.

Allgemeine Punkte:

- Verständlichkeit, das heißt Verwendung von Alltagssprache, Vermeiden von Achtsamkeitsjargon und esoterischem Sprachgebrauch. Achtsamkeitsübungen werden in einem langsameren Tempo und Rhythmus als in einem gewöhnlichen Alltagsgespräch angeleitet, ohne jedoch hypnotisch oder tranceartig zu wirken.
- Eine Wortwahl, die mehrere Sinneswahrnehmungen anspricht, um die Spannweite von möglichen Sinneserfahrungen zu unterstützen, wie etwa Fühlen, Sehen oder Hören - z. B. durch Verwenden von Begriffen wie 'Spüren', 'vor dem geistigen Auge', 'beim Hören der Worte von' usw.; einige Wörter sprechen gleich mehrere Sinne an, z.B. 'wahrnehmen', 'begreifen', 'erfahren', 'empfinden'.

Innerhalb Schlüsselmerkmal 1 (Anleitung zur Sprache) gibt es drei Teilbereiche, die sich mit der Anleitung beschäftigen. Dazu gehören:

1. Anleitung, wohin man die Aufmerksamkeit lenkt (weitere Details sind bei den weiter unten detailliert beschriebene Übungen zu finden)

Die Anleitung des Lehrenden, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, sollte so genau und präzise wie möglich sein, d.h. eine klare Artikulation dessen, wohin die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit bringen dürfen.

2. Anleitung zum Umgang mit dem wandernden Geist:

Die Anleitung des Lehrenden sollte deutlich machen, dass das Wandern des Geistes ein ganz natürlicher Teil des Prozesses ist, d.h. dass es nicht unsere Absicht ist, die Aufmerksamkeit gezielt und ausnahmslos auf den gerade gewählten Aspekt des Gewahrseins (z.B. Atem, Körperempfindung, Gedanken, Gefühle) zu legen, sondern sich der Aktivitäten des Geistes bewusst zu werden, während wir immer wieder die Aufmerksamkeit einladen, zu einer bestimmten Stelle zurückzukommen. Somit ist es nicht unser 'Job', den Geist vom Umherwandern abzuhalten, sondern in einer bestimmten Weise daran zu arbeiten, wenn wir bemerken, dass der Geist abgeschweift ist. Der Lehrende sollte:

- anerkennen, dass die Aufmerksamkeit gewandert ist

- die Aufmerksamkeit wieder zum Objekt der Meditation zurückbringen (in einer Haltung von *Freundlichkeit* und Sanftheit, aber auch mit Entschlossenheit)
- dies immer wieder tun (mit Leichtigkeit und in einer nicht wertenden Haltung, und dann erkennen, wenn der Geist eingeengt und bewertend ist)
- den Teilnehmenden Phasen der Stille anbieten, um unabhängig zu üben, nur ab und zu kleine Anmerkungen einstreuen. Die Dauer der Stille kann im Verlauf des Kurses mit wachsender Erfahrung der Gruppe verlängert werden.

3. Anleitung für die Kultivierung der Grundhaltungen. Es ist wichtig daran zu erinnern, dass die Sprache, die zur Vermittlung der Qualitäten von Achtsamkeit benutzt werden, hier bewertet wird. Die Art und Weise, in der Achtsamkeit implizit durch die Körpersprache der Lehrenden vermittelt wird, wird jedoch in Domäne 3 (Verkörpern) bewertet.

Seien Sie bei der Übungsanleitung aufmerksam gegenüber der Anwesenheit/Abwesenheit von:

- Anleitung, in welcher Geisteshaltung die Übung durchgeführt wird. Sanftheit, Leichtigkeit, Interesse an den sich entfaltenden Erfahrungen; Sanftheit mit gleichzeitiger Entschlossenheit in der Waage halten; Selbstfürsorge; Loslassen von Bewertungen und Selbstkritik.
- Nicht-Greifen fördern durch Erinnern der Teilnehmer an das Loslassen von dem Bedürfnis / Wunsch etwas zu 'tun', zum Beispiel 'der Erfahrung erlauben so zu sein wie sie ist'; 'bemerken, ob der Atem sich selbst atmet'; und/oder ganz einfach Bewusstheit in diese Erfahrung bringen.
- Eine Sprache vermeiden, die in die Richtung Greifen (wollen) münden könnte - Worte wie z.B. 'versuchen', 'daran arbeiten', 'schauen, ob Sie ... können' sind nicht hilfreich.
- Eine Wortwahl vermeiden, mit der vermittelt wird, dass die Übung eine bestimmte Wirkung habe, z.B. dass das Yoga angenehm sei, oder dass sich der Geist bzw. der Körper entspannen werde, oder dass man durch die Übung innere Ruhe erlange (Die Verwendung des Wortes "Entspannung" sollte generell vermieden werden, da wir nicht üben, um uns zu entspannen oder etwas Bestimmtes zu erreichen).
- Weite, d.h. Phasen von Stille und Anleitung in der Waage halten, Sprache sparsam einsetzen.
- Den unpersönlichen Infinitiv benutzen ('wahrnehmen' statt 'nehmen Sie wahr'; 'sich bewusst werden' statt 'werden Sie sich bewusst' usw.), um ein Gefühl von Angeleitet- und Eingeladen- Werden zu vermitteln (und nicht das Gefühl, zu etwas aufgefordert zu werden) und um den Widerstand zu verringern.
- Ab und zu den bestimmten Artikel verwenden statt 'dein' oder 'Ihr' (z. B. 'der Atem' anstatt 'Ihr Atem', damit die Teilnehmenden sich weniger mit dem Körper identifizieren).

Anleitung für Schlüsselmerkmale 2 und 3:

Schlüsselmerkmal 2: Die Lehrende leitet die Übung in einer Weise an, durch die die Kernlerninhalte den Teilnehmenden bei jeder Übungspraxis zugänglich gemacht werden

Schlüsselmerkmal 3: Die einzelnen Elemente, die beim Anleiten jeder Übung zu berücksichtigen sind, sind auf geeignete Weise vorhanden

Im Folgenden wird die Anleitung zu diesen zwei Schlüsselmerkmalen für jede einzelne Meditationspraxis erklärt.

Rosinenmeditation/Essmeditation

Folgende Lerninhalte sollen durch die Übungsanleitung und in der Inquiry vermittelt werden (Schlüsselmerkmal 2):

- Den Unterschied zwischen achtsamem Gewahrsein und Autopilot in die Erfahrung bringen. Wenn wir uns im Autopilot befinden, können wir nicht bemerken, wie unsere Laune sich zu ändern beginnt bzw. schlechter wird oder wie Stress aufkommt. Die Rosinenübung kann uns helfen zu erkennen, dass es noch andere Dinge zu sehen gibt, dass es im Leben mehr gibt als nur unsere Vorlieben, Konzepte, Ableitungen, Vorstellungen und Theorien; auch die alltäglichsten Routinetätigkeiten können transformiert werden, wenn man sie langsamer durchführt; unserer Erfahrung in dieser 'neugierig' interessierten offenen Weise Aufmerksamkeit zu schenken, kann uns Aspekte unserer Erfahrung zeigen, die wir vorher nie gesehen haben; die Erfahrung selbst ist dadurch anders.
- Die Erfahrung machen, wie durch die Lenkung des Gewahrseins auf die unmittelbare Erfahrung neue Sichtweisen offenbart werden können, die potentiell die Art und Weise, wie wir mit gewöhnlichen Ereignissen und Verhaltensweisen umgehen, verändern können.
- Die Gegenwart ist die einzige Zeit, in der wir etwas wissen müssen. In dieser Art und Weise zu essen unterscheidet sich von unserer gewöhnlichen Haltung dem Essen gegenüber; Impulse rund um Nahrung sind oft unbewusst, mächtig und unkontrolliert. *Und* die Achtsamkeitspraxis erlaubt es uns, dies klarer und deutlicher wahrzunehmen.
- Erforschen, wie der Geist wandert. Der Geist assoziiert permanent die gegenwärtige Erfahrung mit Erinnerungen, einem tieferen Verstehen, Geschichten usw., aber uns ist in der Regel nicht bewusst, wohin uns das führt. Meistens *wählen* wir nicht, wohin unser Geist wandert. Wir können sehen, wie leicht sich schwierige Geisteszustände einschleichen, wenn wir nicht aufmerksam sind. Die Vergangenheit zu analysieren und sich Sorgen über die Zukunft zu machen, kann für uns zur 'zweiten Natur' werden.
- Erkennen, dass Achtsamkeitsmeditation keine spezielle oder anspruchsvolle Aktivität ist, sondern etwas ganz Normales ist und uns jederzeit zur Verfügung steht.

Rosinenmeditation/Essmeditation - wichtige Elemente beim Anleiten (Schlüsselmerkmal 3):

- Hygienevorschriften - benutzen Sie einen Löffel, eine saubere Schüssel und eine neue Packung Rosinen. Schütten Sie die Rosinen vor den Augen der Teilnehmenden aus der Packung und halten Sie dabei Küchenpapier bereit.
- Bieten Sie die Option an, die Rosine nicht zu essen, dafür aber mit anderen Sinneswahrnehmungen zu erforschen.
- Entscheiden Sie, ob Sie den Teilnehmenden nur eine Rosine anbieten, oder zwei oder drei. Sie können die Variante wählen, die erste Rosine unter Anleitung interaktiv in der Gruppe zu benutzen, mit der Einladung, dass die Teilnehmenden Wörter in die Gruppe rufen dürfen, welche Empfindungen die Rosine in ihnen auslöst, um ihnen einen Geschmack davon zu geben, worum es bei dieser Übung geht; die nächste Rosine können Sie die Teilnehmenden in Stille essen lassen, während Sie anleiten. Die dritte Rosine können Sie in Stille ohne jegliche Anleitung essen lassen (wenn Sie die Übung mit nur einer Rosine durchführen, bitten Sie die Teilnehmer die Rosine in Stille zu essen, während Sie anleiten).
- Laden Sie die Teilnehmenden ein, den Gedanken loszulassen, dass sie wissen, dass dies eine Rosine ist und stattdessen die Rosine als etwas Neues, 'Frisches' zu betrachten - wie ein Kind, das seine erste Erfahrung damit macht.
- Betonen Sie eine Haltung von Neugierde, Interesse und Erkunden, und laden Sie die mögliche Herangehensweise eines Forschers ein.
- In der Inquiry gibt es verschiedene Bereiche, die mit den Teilnehmenden untersucht werden können:
 - Ermutigen Sie unmittelbares Wahrnehmen der Empfindungen aus der Erfahrung mit allen Sinnen
 - Weisen Sie auf mögliche Beobachtungen hin, dass es sich vielleicht anders angefühlt hat als die gewöhnliche Alltagserfahrung beim Essen einer Rosine
 - Unterstützen Sie die Gruppe beim Sammeln von Beobachtungen über die Natur des Geistes, die Art, wie wir gewöhnlich aufmerksam sind und was dies mit unserem Wohlbefinden zu tun hat. An dieser Stelle können besonders die folgenden Themen im Gruppengespräch auftauchen:
- Die Erlaubnis, Optionen und Möglichkeiten, die Praxis anzupassen, bzw. auch abubrechen werden während der Anleitung geschickt angeboten.

Body Scan

Folgende Lerninhalte sollen durch Anleitung zur Verfügung gestellt werden (Schlüsselmerkmal 2):

- Direktes erfahrungsbasiertes Kennenlernen von Körperempfindungen
- Lernen, absichtsvoll darüber zu sein, wie wir aufmerksam sind
- Sich in geeigneter Weise dem Geist zuwenden, wenn er beginnt zu wandern (erkennen und zurückholen)
- Anleitung, wie man mit Schwierigkeiten umgeht (Schläfrigkeit, Unbehagen usw.), indem man gut für sich sorgt (die persönliche Wahl trifft). Schwierigkeiten nicht als Problem sehen. Die Erlaubnis geben, die Übung abubrechen, sich zu bewegen/die Position zu ändern oder die Aufmerksamkeit auf ein anderes Meditationsobjekt zu lenken.
- Auf den Körper achten, präsent sein, wie die Dinge von Moment zu Moment sind, ohne etwas ändern zu müssen, es gibt keine Ziele, die erreicht werden müssen und keine richtige Art und Weise, wie sich der Körper anfühlen soll.
- Anleitung, Empfindungen und Zustände des Geistes, einschließlich Langeweile, Irritationen, Impulse usw. zu *bemerken* und ihnen gegenüber *eine andere Haltung einzunehmen*

Bodyscan - wichtige Elemente beim Anleiten (Schlüsselmerkmal 3):

- Die Lehrende sollte eine Position einnehmen, von der aus sie zur Sicherheit den gesamten Raum sowie alle Teilnehmenden im Blick hat, gut zu hören ist und gleichzeitig in Kontakt mit ihrer eigenen Bodyscan-Praxis sein kann.
- Zu Beginn verschiedene Haltungen anbieten: Liegen, Astronautenstellung, Sitzen oder Stehen. Weiterhin die Möglichkeit einladen, die Augen zu öffnen, während der Übung die Position zu verändern (besonders um ein Gefühl von Eingefroren-Sein oder bewegungslos still daliegen zu müssen zu vermeiden). Es kann beruhigend und beschützend sein, sich mit einer Decke zuzudecken.
- Die Übung mit Aufmerksamkeit auf den Körper als Ganzes beginnen und beenden.
- Besondere Aufmerksamkeit auf einzelne Körperempfindungen; Beispielwörter anbieten, die Empfindungen beschreiben, wie etwa warm, kalt, Schwere, Kribbeln, Taubheitsgefühl, Leichtigkeit usw.
- Den Teilnehmenden Optionen anbieten, z.B. jederzeit zu einem neutralen Anker zurückkommen zu können oder die Augen zu öffnen, um die Aufmerksamkeit zu stabilisieren oder wenn sie bemerken, dass sie sich überwältigt fühlen; erinnern Sie sie während der Übung daran.
- Den Teilnehmenden vermitteln, dass sie sich erlauben dürfen, dass die Abwesenheit eines bestimmten Gefühls oder einer Empfindung genauso wichtig ist wie ihre Anwesenheit.
- Die Teilnehmenden anleiten, dass sie die jeweils angesprochene Körperregion mit ihrer Aufmerksamkeit loslassen, bevor sie sich die nächste Körperregion bewusst machen, bzw. klar kommunizieren, wenn das Gewahrsein auf einen Aspekt beibehalten werden soll, während die Aufmerksamkeit zur nächsten Körperregion gelenkt wird.
- Seien Sie klar und genau beim Anleiten, wohin und wie die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit lenken sollen.
- Die Anleitungen variieren - zwischen dem Fokussieren der Aufmerksamkeit auf einen kleinen Teil des Körpers und einer Ausdehnung der Aufmerksamkeit auf eine größere Körperregion wie z. B. den Rumpf oder den ganzen Körper.
- Während der Übung immer wieder einmal anleiten, wie man mit Ablenkungen umgehen kann. Anerkennen, dass Gedanken und Gefühle hervorgerufen werden können; es geht nicht darum, sie wegzuschieben. Einfach zu der Körperregion, die gerade erforscht wird, zurückkehren.
- Anerkennen, dass Empfindungen sich verändern: sie kommen und gehen, bleiben eine Weile, werden intensiver, lösen sich auf - mal subtiler, mal stärker.
- Anleitung anbieten, die die Teilnehmenden einlädt, sich auf ein direktes 'Sein mit' Körperempfindungen einzulassen, anstatt sie aus einer gewissen Distanz zu betrachten.
- Eine fein balancierte Anleitung anbieten, in der sowohl die Einladung zum 'Sein mit', Erlauben und Annehmen als auch zu erforschen, Neugierde, Lebendigkeit und Abenteuer mitschwingt.

Sitzmeditation

(Hinweis: Die Form/Länge dieser Praxis entwickelt sich im Laufe der Kurseinheiten in spezifischer Art und Weise. Die Bewertung der Einhaltung der Übungsform und die Ausrichtung der Übung auf die Ziele der Kurseinheit wird in Domäne 1 beschrieben.)

Folgende Lerninhalte sollen durch Anleitung zur Verfügung gestellt werden (Schlüsselmerkmal 2):

- Sich im gegenwärtigen Moment durch Körperempfindungen, Geräusche oder einen anderen spezifischen Aufmerksamkeitsfokus ankern
- Geschickt mit dem wandernden Geist umgehen
- Sich mit Sanftheit zuwenden, freundliches Interesse fördern, Akzeptanz üben
- Achtsam bemerken, wie sich etwas 'anfühlt' (angenehm/unangenehm/neutral) und die Reaktionen darauf
- Aversion bemerken, das 'Unerwünschte' wahrnehmen
- Die Flexibilität der Aufmerksamkeit, die im Bodyscan geübt wurde, weiterentwickeln: wie mit dem Objektiv einer Kamera den Fokus mal enger, mal weiter stellen,
- Achtsamkeit auf den natürlichen Fluss von Erfahrungen
- Die Fähigkeit kultivieren, vollständig mit der Erfahrung zu sein UND gleichzeitig eine Beobachterposition einzunehmen
- Lernen die Erfahrung anzunehmen, wie sie ist, anstelle von mentalen Etikettierungen, Geschichten über die Erfahrung usw.
- Lernen, wiederkehrende Muster im Geist zu sehen und wie sie sich entwickeln, wie sie sich äußern usw.
- Tiefer in die Natur menschlicher Erfahrung blicken.
- Lernen, gut für sich selbst zu sorgen: d.h. das Gefühl überwältigt zu sein oder abzudriften. Maßnahmen, um darauf zu antworten: die Position wechseln, die Augen öffnen, Energie tanken durch einen tiefen und bewussten Atemzug oder die Übung beenden/verändern.

Wichtige Elemente beim Anleiten der Sitzmeditation (Schlüsselmerkmal 3):

Sitzhaltung...

- Praktische Tipps für eine unterstützende Sitzhaltung auf einem Stuhl, Hocker oder Kissen geben, um die Absicht der Übung zu vermitteln und den Übergang in diese Zeit der absichtsvollen Kultivierung des Sein-Modus zu erleichtern.

Anker...

- Verankern im gegenwärtigen Augenblick, indem man sich mit einem spezifischen Aspekt der Erfahrung verbindet. In der Anleitung einladen, sich einen zuverlässigen, zugänglichen und neutralen Anker zu wählen - z.B. Füße, Hände, Kontaktstellen (z.B. Hüften und Sitzunterlage), Atem oder Geräusch. Im Verlauf der Kurseinheiten den Teilnehmenden immer wieder unterschiedliche Möglichkeiten anbieten, um die Wirkung verschiedener Anker zu bemerken
- Eine Sprache wählen, die die direkte Verbindung mit dem Anker fördert anstatt daran denken zu müssen

Körperempfindungen...

- Übergang vom Anker - Erweitern der Aufmerksamkeit rund um die Empfindungen des Ankers (bzw. von den Ohren/Geräuschen) hin zu einer Aufmerksamkeit auf Empfindungen des Körpers als Ganzes
- Sehr genaues Anleiten, wie und wo man die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Körperbereich lenkt
- Klare Anleitung anbieten, welche Optionen es gibt, um mit Unbehagen / Schmerz / Intensität umzugehen, ob diese nun physischer oder emotionaler Natur sind

Geräusche...

- Die Geräusche so aufnehmen, wie sie kommen und gehen; die Geräusche als Geräusche hören (z.B. Lautstärke, Tonfall, Länge usw. wahrnehmen); Geräusche als Ereignisse des Geistes betrachten; Schichten von Bedeutungsgehalt bemerken, die wir der unmittelbaren Erfahrung von Geräuschen hinzufügen

Gedanken und Gefühle...

- Mit Gedanken ähnlich umgehen wie mit Geräuschen - bemerken, wie sie auftauchen und wie sie wieder gehen
- Wiederkehrende Muster erkennen und bemerken, wie diese sich entwickeln und im Geist 'abgespielt' werden
- Metaphern verwenden, um verständlicher zu machen, was hier eingeladen wird
- Die Herausforderung anerkennen (keine spezifische Idee darüber entwickeln, wie wir Gedanken sehen 'sollten')
- Den Anker, zu dem man zurückkommt, einsetzen, wenn der Geist unruhig wird oder die Aufmerksamkeit verloren geht
- Die Aufmerksamkeit weiten, um Gefühle mit einzuschließen, diese benennen und bemerken, wie sie sich als Körperempfindungen äußern

Achtsamkeit auf die gesamte Bandbreite an Erfahrungen (offenes Gewahrsein)...

- Offene Aufmerksamkeit auf alles legen, was sich von Moment zu Moment entfaltet bzw. sich zeigt im Atem, Körper, in den Gedanken, Geräuschen, Gefühlen usw.
- Wiederkehrende Muster im Körper und im Geist registrieren
- So oft wie nötig zum gewählten Anker zurückkommen

Achtsame Körperübungen

Achtsame Körperübungen - wichtige Elemente beim Anleiten (Schlüsselmerkmal 2):

- Aufbauend auf den Grundlagen des Bodyscans: Lernen, wie wir Achtsamkeit auf Körpererfahrungen und Körperempfindungen bringen und sie unmittelbar wahrnehmen
- Das Gewahrsein auf den Körper in Bewegung erleben, so wie wir ihn oft im Leben bewegen
- Dem Körper mit Freundlichkeit begegnen
- Lernen, dass Bewegungen und Haltungen eine Verkörperung von Lebenserfahrungen und Lebensprozessen darstellen
- Sehen, wie sich gewohnheitsbedingte Tendenzen zeigen
- Mit körperlichen Grenzen/Intensität genau so arbeiten wie im Umgang mit emotionalen Erfahrungen; die Erfahrung machen, wie körperliche Bewegung die emotionale Erfahrung verändern kann
- Lernen und erforschen, mit der Akzeptanz des gegenwärtigen Moments zu arbeiten, einschließlich unserer physischen Grenzen, und erlernen, wie wir auf neue Art und Weise mit dem Schmerz umgehen können - keine "perfekte" Körperstellung, nichts, was man anstreben müsste; ist es vielmehr möglich, sich heute auf diesen Körper und seine Bedürfnisse einzulassen, mit Staunen und behutsamer Freundlichkeit?
- Neue Möglichkeiten lernen, wie wir gut für uns selbst sorgen können

Wichtige Elemente beim Anleiten (Schlüsselmerkmal 3):

Ein Hauptanliegen beim Anleiten von Körperübungen ist, dass die Teilnehmenden beim Üben auf einen sicheren und respektvollen Umgang mit ihrem Körper achten; um dies sicherzustellen, sind folgende Punkte zu beachten:

- Zu Beginn der Übungspraxis eine klare und präzise Anleitung zum Umgang mit körperlichen Grenzen geben
- Während der Übung immer wieder daran erinnern, dass die Teilnehmenden im Rahmen der aktuellen eigenen körperlichen Möglichkeiten praktizieren
- Anleitung insbesondere für folgende Themen anbieten:
 - Mögliche angepasste Varianten zu den angeleiteten Körperübungen
 - Immer wieder daran erinnern, nur so lange in einer Haltung zu bleiben, wie es für den einzelnen Teilnehmenden richtig ist, unabhängig davon, wie lange die Lehrende oder andere Teilnehmende eine bestimmte Stellung halten können
 - Daran erinnern, dass es in Ordnung ist, eine Übung nicht durchzuführen und in dieser Zeit entweder etwas anderes zu tun oder zu sitzen/liegen und dabei eventuell die Übung mental mitzumachen
- Die Kursteilnehmenden immer wieder ermuntern, auf der sicheren Seite zu bleiben
- Die Teilnehmenden immer wieder dazu ermutigen, auf die Weisheit ihres Körpers zu hören und dieser zu erlauben sich durchzusetzen, gleichgültig welche Anleitung die Lehrende gibt
- Die Teilnehmenden daran erinnern, nicht in Konkurrenz mit sich oder anderen zu treten

Anleitung zum Atmen...

Eine hilfreiche Anleitung zum Atmen umfasst folgende Punkte:

- Die Teilnehmer bitten, in der Bewegung voll und frei so zu atmen, wie es sich für sie am natürlichsten anfühlt
- Anleitung sich in die Haltungen hinein zu entspannen und mit oder in die Körperbereiche mit der größten Intensität zu atmen

Sicherstellen, dass die Anleitung auf eine Weise geschieht, die zu einem tiefen Gewahrsein der Moment-zu-Moment-Erfahrung einlädt, einschließlich...

- Die Teilnehmer einladen, das Erforschen / Ausprobieren / Entdecken auf der einen Seite und gleichzeitig das Annehmen / Seinlassen / 'Sein mit' zu erforschen und zu entdecken.
- Innerhalb einer angeleiteten Haltung und auch zwischen den einzelnen Übungsteilen ausreichend Zeit und Raum geben, um genau zu bemerken, was gerade geschieht
- Eine präzise Sprache verwenden, so dass die Teilnehmenden sich ganz auf die Hinwendung nach innen fokussieren können und sich nicht umschauchen müssen, ob sie etwas nicht beachtet oder umgesetzt haben.

Der Drei-Schritte-Atemraum (Kernübung in MBCT/wird oft auch in anderen achtsamkeitsbasierten Verfahren eingesetzt)

Der Drei-Schritte-Atemraum - folgende Lerninhalte sollen durch Anleitung zur Verfügung gestellt werden (Schlüsselmerkmal 2):

Der Lerninhalt ist in den drei Schritten dieser Übung enthalten. Jeder dieser drei Schritte muss klar vermittelt werden. Die Teilnehmer werden auf die Übung eingestimmt, indem sie aus dem Autopiloten aussteigen; dann schließen sich die folgenden drei Schritte an:

Schritt 1: *Gewahrsein* - alle gegenwärtigen Erfahrungen (Gedanken, Gefühle, körperliche Empfindungen) registrieren und da sein lassen.

Schritt 2: Sammlung - die Aufmerksamkeit zu den Empfindungen innerhalb eines Ankerpunktes an einer bestimmten Körperstelle bringen (z.B. Atem, Füße, Hände usw.).

Schritt 3: Ausdehnung - die Aufmerksamkeit auf den Körper als Ganzes ausdehnen, dabei gleichzeitig mit den Empfindungen des Ankers in Kontakt bleiben und sich für die Wahrnehmung der ganzen Bandbreite von Erfahrungen öffnen.

Der Drei-Schritte-Atemraum – wichtige Elemente beim Anleiten (Schlüsselmerkmal 3):

Anleitung der Körperhaltung – die Wirkung einer aufrechten und würdevollen Sitzhaltung erklären. Wenn dies nicht möglich ist (z. B. beim erweiterten Drei-Schritte-Atemraum zur Anwendung in schwierigen Situationen), die Teilnehmenden dazu einladen, im ersten Schritt bereits das *Gewahrwerden* ihrer Sitzhaltung als hilfreich zu erleben.

Präzise sein bei der Vermittlung der drei Übungsschritte während der Anleitung.

Hinweis:

Der Drei-Schritte-Atemraum und andere Übungen müssen von der Kursleitung in einer Art und Weise vermittelt werden, welche die Teilnehmenden darin unterstützt, auch zu Hause zu üben und den Prozess in ihren Alltag zu integrieren. Dieser Aspekt des Unterrichtens wird in **Domäne 5** bewertet (Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten). Im folgenden sind Beispiele dafür aufgeführt, wie dies in Bezug auf den Drei-Schritte-Atemraum umgesetzt werden soll:

- **Die Teilnehmenden darauf vorbereiten, die Übungen in ihren Alltag zu integrieren** - die Teilnehmenden ermuntern, die Übung mit einer bestimmten Aktivität in ihrem Alltag zu verankern
- *Es ist hilfreich, die Übung einmal anzuleiten und erst danach die drei Abschnitte zu erklären, möglicherweise mit Hilfe eines Flipcharts*
- **Die Teilnehmenden ermutigen, den Drei-Schritte-Atemraum als natürlichen ersten Schritt zu verwenden** (z.B. immer wenn sich etwas schwierig anfühlt oder Verwirrung besteht; es kann eine gute Übung sein, den Drei-Schritte-Atemraum im Kurs dann einzusetzen, wenn starke Gefühle erforscht worden sind oder wenn es anderweitig nötig ist, sich wieder in der Erfahrung des gegenwärtigen Moments zu ankern)
- **Klarheit entwickeln** bei der Anwendung des Drei-Schritte-Atemraums im MBCT-Kurs

Domäne 5: Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten

Überblick: In dieser Domäne wird die Fertigkeit evaluiert, wie den Teilnehmenden die Kursthemen interaktiv vermittelt werden. Die Themen werden manchmal explizit von der Lehrenden benannt und betont, während sie an anderen Stellen implizit aufscheinen. Diese Domäne umfasst die Inquiry, den Gruppendialog, den Einsatz von Geschichten und Gedichten, Gruppenübungen, Einführung der Teilnehmenden in Sitzungs- und Kursthemen sowie didaktische Elemente.

Ein großer Teil jeder Sitzung wird für interaktive Unterrichtsprozesse verwendet. Dazu gehören: Besprechen der Erfahrungen in den Achtsamkeitsübungen während der Sitzung und zu Hause (Inquiry); Herausarbeiten der Erfahrungen, die während und nach den Gruppenübungen gemacht wurden; und didaktisches Unterrichten in einer interaktiven und partizipatorischen Weise. Dieser erforschende Weg, sich der Erfahrung zu nähern, beleuchtet die üblichen gewohnheitsmäßigen Tendenzen und Muster des menschlichen Geistes und bietet an, sich auch jenseits des Kursprogramms im Untersuchen der Erfahrungen und im Umgang mit ihnen zu üben. Die Schwierigkeiten der Teilnehmenden (z. B. Vermeidung, Stress, emotionale Reaktivität) in den Sitzungen sind gute Gelegenheiten, um Kursthemen zu vermitteln. Die Art und Weise, wie der Lehrende in diesen Momenten damit umgeht, sollte sowohl bei der Gesamtbewertung als auch bei der Evaluation speziell in dieser Domäne stark gewichtet werden.

Vier Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

1. *Erfahrungsbezogener Fokus - die Teilnehmenden werden darin unterstützt, die verschiedenen Elemente unmittelbarer Erfahrung und ihrer Interaktion untereinander zu bemerken und zu beschreiben; die Unterrichtsthemen sind logisch mit diesen unmittelbaren Erfahrungen verknüpft.*
2. *Die einzelnen Schichten des Inquiry-Prozesses erforschen (unmittelbare Erfahrung, Reflektion der unmittelbaren Erfahrung und beide mit einem erweiterten Lernen verbinden); der Hauptfokus liegt hier mehr auf dem Prozess als auf dem Inhalt*
3. *Lernthemen durch geschicktes Unterrichten vermitteln und eine ganze Bandbreite von Lernansätzen verwenden, darunter Inquiry, didaktisches Unterrichten, erfahrungsbezogene Übungen, Gruppenübungen, Geschichten, Gedichte und Aktionsmethoden usw.*
4. *Gewandtheit, Vertrauen und Leichtigkeit*
5. *Der Unterricht ist wirkungsvoll, indem er Lernen möglich macht.*

Hinweise:

- i. Obwohl die Kursthemen über alle Kurselemente hinweg vermittelt werden, umfasst diese Domäne nur die Kompetenz des Kursleitenden während des **Inquiry-Prozesses**,

des didaktischen Unterrichts und bei Gruppenübungen (d.h. nicht beim Anleiten von Achtsamkeitsübungen).

- ii. Diese Domäne evaluiert die Kompetenz, mit der die Lehrende die Unterrichtsthemen vermittelt - die Behandlung der Themen an sich wird in **Domäne 1** (Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums) bewertet.
- iii. Das Verkörpern von Achtsamkeit durch den Lehrenden untermauert das interaktive Unterrichten auf zentrale Weise und sollte in **Domäne 3** ('Achtsamkeit verkörpern') evaluiert werden.
- iv. Die Inquiry baut darauf auf, dass zwischen der Lehrenden und dem Teilnehmenden eine gute Arbeitsbeziehung (**Domäne 2** - Beziehungskompetenz) und ein kompetentes Halten der Gruppe (**Domäne 6** - Halten der Lernumgebung in der Gruppe) besteht.

Domäne 5: Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten (Fortsetzung)

	Beispiele
Inkompetent	<p>Der Unterrichtsprozess ist unklar und ist nicht vereinbar mit den Prinzipien eines achtsamkeitsbasierten Unterrichts.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende unternimmt keinen Versuch, die spezifischen Elemente unmittelbarer Erfahrungen zu beleuchten; der Lehrende ist mit dem Unterrichtsstoff nicht vertraut; er beruft sich auf didaktisches Unterrichten, Debattieren oder Überzeugungsarbeit; der Inquiry Prozess kann Schaden verursachen.</p>
Anfänger	<p>Mindestens eines der vier Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Grade bei allen Schlüsselmerkmalen.</p> <p>Beispiele: Stark inkonsistente Versuche, die spezifischen Aspekte unmittelbarer Erfahrung zu beleuchten; der Unterrichtsprozess verläuft hauptsächlich in einer Schicht (d.h. die Lehrende sammelt die unmittelbaren Erfahrungen der Teilnehmenden ein, webt sie aber nicht in die Lernthemen des Kurses ein); im Unterrichtsprozess werden einige Kursthemen vermittelt, aber es besteht beträchtliche Inkonsistenz; der Unterrichtsstil ist lustlos und uninspiriert und fließt nicht; die didaktische Herangehensweise macht den Unterricht für die Teilnehmenden nicht lebendig.</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der vier Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber Schwierigkeit bzw. Inkonsistenz ist bei anderen Schlüsselmerkmalen deutlich vorhanden; der Unterrichtsprozess ist angemessen, aber auf Basisniveau. Die Sicherheit der Teilnehmenden ist nicht gefährdet und es gibt keine Aspekte des Inquiry Prozesses, die für Teilnehmende destruktiv sind.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende verwendet bestimmte Aspekte unmittelbarer Erfahrungen und bringt sie mit den Lernthemen in Zusammenhang, aber es ist mangelnde Gewandtheit und Klarheit bei der Vermittlung der Themen vorhanden; fehlende Vertrautheit mit dem Lernstoff; der Lernstoff ist für die Teilnehmenden nicht relevant; die Unterrichtsansätze vermitteln einige Lernthemen, aber nur auf Basisniveau.</p>

Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Unterrichtsprozess vermittelt in der Regel die Kernthemen in einer verständlichen und zugänglichen Weise; die Lehrende verwendet wirkungsvoll eine Reihe von Unterrichtsmethoden, um die Lernthemen lebendig werden zu lassen; die Lehrende ist angemessen gewandt und vertraut mit dem Lernstoff; es gibt einige Inkonsistenzen oder Lücken, z.B. integriert sie die unmittelbaren Erfahrungen der Teilnehmenden nicht vollständig in den Lernstoff.</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind durchgängig vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende ist bestens vertraut mit dem Lernstoff; die unmittelbare Erfahrung der Teilnehmenden wird umfassend in den Unterricht integriert; der Unterricht ist 'lebendig' und Lernen findet offensichtlich statt; die kreative Bandbreite von Unterrichtsansätzen wird genutzt, um die Lernthemen in überzeugender Weise in den Fokus zu bringen.</p>
Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiele: Sehr hohe und inspirierende Unterrichtskompetenz, die mit Präzision und Einfühlungsvermögen beim Erarbeiten der Erfahrungselemente gezeigt wird; die Lehrende arbeitet in einer interaktiven und partizipatorischen Weise mit der Gruppe, um die Erfahrungen zu explorieren; die Bandbreite der wichtigsten Lernthemen wird in einer äußerst zugänglichen und inspirierenden Weise vermittelt und bei günstiger Gelegenheit mit der persönlichen unmittelbaren Erfahrung der Teilnehmenden und der Lehrenden verknüpft; die Lehrende ist mit dem Unterrichtsstoff in vielerlei Hinsicht tief vertraut; das Unterrichten fühlt sich 'lebendig' und außerordentlich ansprechend an. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für das Feedback zu finden.</p>

Schlüsselmerkmal 1: Erfahrungsbezogener Fokus - die Teilnehmenden werden darin unterstützt, die verschiedenen Elemente unmittelbarer Erfahrung und ihrer Interaktion untereinander zu bemerken und zu beschreiben; die Unterrichtsthemen sind logisch mit diesen unmittelbaren Erfahrungen verknüpft.

Der Unterrichtsprozess beruht hauptsächlich auf einem erfahrungsbasierten Fokus und unterstützt die Teilnehmenden, wieder mit ihren unmittelbaren Erfahrungen in Kontakt zu gehen (mit besonderer Betonung der Körperempfindungen). Er nutzt diese erfahrungsbasierten 'Daten' als Ausgangspunkt der Erforschung und des Lernens. Wenn der Dialog in Richtung Konzepte/Abstraktionen der Unmittelbarkeit der Erfahrung/Geschichten über die Erfahrung geht, führt der Lehrende die Teilnehmenden zurück in den Kontakt mit der unmittelbaren Erfahrung. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, sich der unterschiedlichen Elemente der unmittelbaren Erfahrung bewusst zu werden und diese zu unterscheiden - Empfindungen, Gedanken und Gefühle - um diese sowohl im Rückblick aufzuspielen, als sie bei einer Achtsamkeitsübung und in anderen Momenten auftraten, als auch jetzt, während sie im gegenwärtigen Moment auftauchen.

Der Frage- und Dialogstil im achtsamkeitsbasierten Unterricht beinhaltet folgende Elemente:

- Verwendung von offenen Fragen anstelle von geschlossenen Fragen, bei denen nur mit 'Ja' oder 'Nein' geantwortet werden kann
- Fragen/Aussagen, die den Raum öffnen, wie etwa: "Wären Sie bereit, mir mehr darüber zu erzählen?"
- Wie- und Was-Fragen statt Warum-Fragen stellen
- Vermeiden von Fragen/Aussagen, die den Raum schließen bzw. füllen (z. B. Ja/Nein, Festmachen/Lösungen, Selbstgespräche)
- Geläufige und positive non-verbale Signale einsetzen, jedoch ohne zu übertreiben
- Abwechseln von Fragen und Aussagen
- Den Raum öffnen, um Möglichkeiten zu schaffen und anzuerkennen
- Spüren, wann die Inquiry für ein Gruppengespräch geeignet ist (manchmal erfordert eine Frage eine Antwort, manchmal eine Inquiry, manchmal nichts außer 'Danke' oder einem Lächeln)
- Demut bewahren - die andere Person ist Experte für ihre eigene Erfahrung

Schlüsselmerkmal 2: Die verschiedenen Schichten innerhalb des Inquiry-Prozesses erforschen (z.B. unmittelbare Erfahrung, Reflektion der unmittelbaren Erfahrung und beide mit einem erweiterten Lernen verbinden); der Hauptfokus liegt hier mehr auf dem Prozess als auf dem Inhalt.

Wie viel Zeit wird für die Gegenwärtigkeit der Erfahrung und der Beziehung zu der erforschten Erfahrung verwendet, bevor breiter gefasste Unterrichtsthemen eingeführt werden?

Man kann sich den Dialog mit **drei konzentrischen Kreisen und Schichten der Inquiry** vorstellen (siehe auch Abb. 1):

Schicht 1: Bemerken von Empfindungen, Gedanken und Gefühlen (unmittelbare Erfahrung in sich selbst)

Bereiche des Erforschens / Befragens umfassen:

- Was haben Sie bemerkt? (z. B. Körperempfindungen einschließlich Geräusche, Gefühle, Farben, Oberflächenmaterial und Bewegung)
- Was war Ihre direkte Erfahrung?
- Wie hat sich das angefühlt?
- Wo sind diese aufgetaucht - an einer bestimmten Stelle oder über den ganzen Körper?
- Haben sich die Empfindungen verändert oder sind sie konstant geblieben?
- Welche Emotionen/Gefühle und Gedanken waren mit ihnen verbunden?
- Welche Gedanken über die Gegenwart, die Vergangenheit oder die Zukunft sind dabei aufgestiegen?
- Als Ihr Geist wanderte, wohin ist er gegangen?

Beispiele von:

- Gedanken....Erinnerungen, Sorgen, Planen, Zeit, Essen usw.?
- Empfindungen....Ruhelosigkeit, Schmerz, heiß/kalt, schwer/leicht usw.?
- Emotionen...traurig, wütend, ängstlich, glücklich, sicher, liebend usw.?

Schicht 2: Dialog über die unmittelbare Erfahrung (d.h. das unmittelbare Wahrnehmen in einen persönlichen Kontext des Verstehens stellen. Reaktionsmuster auf die unmittelbare Erfahrung wahrnehmen) - Beispiele:

- Wie haben Sie sich gefühlt, als Ihr Geist umherwanderte / als Sie das Spannungsgefühl in Ihrem Bauch bemerkten usw.?
- Was haben Sie gemacht, als Ihr Geist umherwanderte (ihn wandern lassen, sich in Gedanken verstricken, den Geist zurückbringen - mit Freundlichkeit, Entschlossenheit, Schuldgefühl, Verärgerung, Belustigung, Bewertung usw.)?

- Erforschen Sie die Empfindungen von Reaktionen/Antworten (z.B. Wie waren die Empfindungen von Freundlichkeit, Schuldgefühl, Wegschieben, Festhalten, Ignorieren, Sich-öffnen für usw.?)
- Was ist damit geschehen, als Sie Gewährsein in diese Erfahrung gebracht haben? *Was ist jetzt anwesend? Es besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass die Inquiry als Moment-zu-Moment-Erfahrung genau hier im Dialog zugänglich ist.*
- Ist Ihnen das Erfahrungsmuster, das Sie beschreiben, vertraut - und wenn ja, in welcher Weise?

Schicht 3: Verbindung mit den Zielen des Programms herstellen (das Lernen von Schicht 1 und 2 in einen größeren Kontext des Verstehens stellen)

Wie dies geschieht, hängt von den Hauptzielen achtsamkeitsbasierter Verfahren ab. Im MBSR steht dieser Verbindungsprozess in Beziehung zur breiteren Anwendung von Achtsamkeitsübungen für die Bereiche Lebensführung, Stressmanagement, die gemeinsamen und geteilten Erfahrungen des Menschseins anerkennen, Kommunikation, Entscheidungen in Bezug auf Selbstfürsorge usw. Die Teilnehmenden sollen ermutigt werden, diese Verbindung nach und nach auf ganz natürliche Weise herzustellen, indem sie das im Programm Erlernte in ihrem Leben anwenden. Dies wird dadurch sichergestellt, dass die Teilnehmenden den im Kurs angebotenen achtsamkeitsbasierten Lernstoff in den Alltag integrieren.

Dies gilt auch für MBCT, aber mit einer stärkeren Betonung auf den Verbindungsprozess, die unmittelbare Erfahrung und das Lernen mit einem Verständnis für die ganz eigene Verletzlichkeit zu verknüpfen - wofür das MBCT-Programm auch geeignet ist, z. B. zur Rückfallprävention bei Depression, chronischem Erschöpfungssyndrom usw.). Dieser Prozess wird hauptsächlich vom Lehrenden gehalten, der die Teilnehmenden bei der Integration ihrer unmittelbaren Erfahrung mit dem kontextbezogenen Verständnis der besonderen Herausforderung, mit der sie zu tun haben, unterstützt.

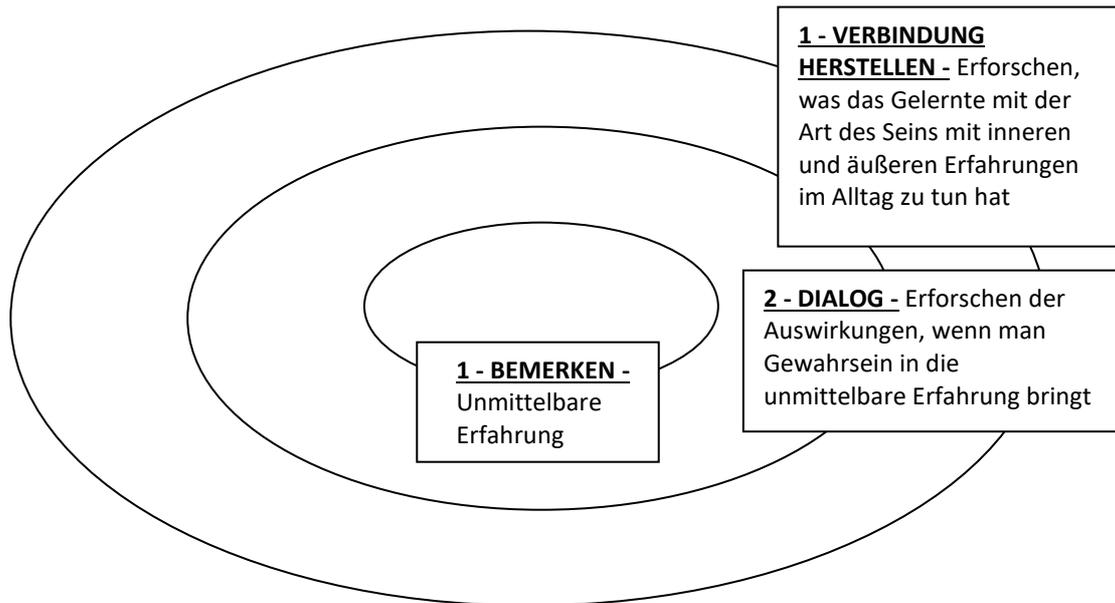
So hilft dieser Zusammenhang den Teilnehmenden, folgendes zu sehen:

- Die verschiedenen Weisen, auf die ihr Geist durch die ganz individuelle Art, sich mit der Erfahrung in Beziehung zu setzen, 'gefangen' wird oder feststeckt
- Welche Bedeutung das Lernen über Achtsamkeit für die verschiedenen Bereiche ihres Lebens hat
- Welche Bedeutung das Lernen über Achtsamkeit für ihre ganz eigene Vulnerabilität hat, an der sie arbeiten (z. B. Anfälligkeit für Depressionen, chronische Erschöpfung usw.; siehe Kapitel 12, *Inquiry*, in Segal, Williams & Teasdale, 2012: Wie man an der Vulnerabilität arbeitet, während man ganz nah bei der unmittelbaren Erfahrung des Teilnehmers bleibt).

In jeder Inquiry ist es wichtig, dass der Lehrende sich Zeit für jeden 'Kreis' nimmt, und wenn die Gruppe darauf drängt zu diskutieren oder 'darüber zu sprechen', gibt der Lehrende den Teilnehmenden die Zeit, wieder zurückzukehren zum reinen Beschreiben dessen, was sie bemerkt oder erfahren haben. Es ist nicht nötig, starr einen gewissen 'Fortschritt' durch die Inquiry zu erwarten; es ist besser für den Lehrenden, die 'Kreise' als eine *Landkarte* des

Gebiets zu betrachten, das in vielerlei Art bearbeitet werden kann, in Abhängigkeit davon, was sich in der Gruppe entfaltet. Es ist auch nicht notwendig, all diese Schichten mit jedem Austausch zu berühren. Es ist auch möglich, ganz viele direkte Erfahrungen in der Gruppe zu "sammeln" (z.B. nach dem Bodyscan in Kurseinheit 2) und dann die Inquiry auf den ganzen Kursinhalt auszudehnen und mit umfassenderen Themen zu verknüpfen, um eine Verbindung zu universellen, menschlichen Erfahrungen herzustellen und Neugierde für die weitere Praxis zu wecken.

Abbildung 1: Die drei konzentrischen Kreise und Schichten der Inquiry



Schlüsselmerkmal 3: Lernthemen durch kompetentes Unterrichten vermitteln

Der kritische Bereich, der bei diesem Schlüsselmerkmal zu beachten ist, besteht in der Frage, wie wirkungsvoll der Unterrichtsprozess im Vermitteln der Kursthemen ist, um die Teilnehmenden zu befähigen, das Gelernte zu integrieren. Wie dies geschehen kann, ist von Lehrendem zu Lehrendem und auch von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich und wird in Abhängigkeit von Kultur und Sprache wahrscheinlich unterschiedliche Nuancen haben, wie zum Beispiel:

- *Wirkungsvoller didaktischer Unterricht / Psychoedukation.* Möglichst viel Unterrichtsstoff wird genutzt, um ihn in die gelebte Erfahrung und aus ihr heraus 'einzuweben' (d.h. die Lehrende arbeiten zusammen mit den Teilnehmenden daran, unmittelbare Beobachtungen von Erfahrungen mit dem Lernen zu verbinden, das für die Teilnehmenden und die Ziele des Programms relevant ist). Beim didaktischen Unterrichten ist der Unterricht impulsgebend, kurz und klar, integriert alle Elemente des Erlebens (Denken, Empfinden und Fühlen) und ermutigt zu interaktiven Antworten aus der eigenen Erlebniswelt der Teilnehmenden.
- *Wirksames Unterrichten.* Es kann von Zeit zu Zeit hilfreich sein, Informationen und Orientierungshilfen anzubieten, um die Beschäftigung mit den Übungen innerhalb der Sitzung zu unterstützen und auf das Üben zu Hause vorzubereiten. Diese werden klar und prägnant gegeben - mit gerade genug Informationen, um das Interesse zu wecken. Wenn zu viel angeboten wird, kann dies eher zu einem "Nachdenken über" als zu einem "Sein mit" führen, und Erwartungen wecken, anstatt die Teilnehmer dabei zu unterstützen, sich der Praxis mit einem Anfängergeist zu nähern.
- *Verknüpfung mit der Theorie.* Hierzu passt C.G. Jungs bekanntes Zitat: 'Lernen Sie Ihre Theorien, so gut Sie nur können, aber lassen Sie sie beiseite, wenn Sie das Wunder der lebendigen Seele berühren' (1928). Der Achtsamkeitstrainer hat profunde Kenntnisse der grundlegenden theoretischen Prinzipien, so dass er die Richtung und Betonung innerhalb

des Unterrichtsprozesses vermitteln kann. Das heißt, dass er diese Prinzipien in den Phasen des didaktischen Unterrichtens parat hat, während er die Verbindung zur Unmittelbarkeit der sich in der Gruppe entfaltenden Themen hält.

- *Sich einlassen auf die Erfahrung.* Der Unterrichtsprozess ist spielerisch, lebendig, responsiv und er greift auf alle Möglichkeiten zurück, in denen Menschen Erfahrungen machen - Denken, Empfinden und Fühlen - und zielt darauf ab, den Teilnehmenden all diese Elemente während des Kurses zugänglich zu machen. Obwohl viel Material zur Erforschung in der Gruppe eher von den Teilnehmenden selbst als vom Kursleiter eingebracht werden, ist es dennoch in der Verantwortung des Kursleiters, sorgfältig ausgewählte Materialien zur Verfügung zu stellen, um zu informieren und zusätzlichen Kontext und Verständnis für die zu untersuchenden Prozesse zu schaffen. Der achtsamkeitsbasierte Unterrichtsprozess ist allgemein so konzipiert, dass die Themen eher *implizit* vermittelt werden (durch einen erfahrungsbezogenen Prozess persönlicher Entdeckung) statt *explizit* (durch einen konzeptuellen Prozess, durch Prinzipien und Begründungen zu verstehen).
- *Prägnant, zugänglich und klar.* Der Unterricht kristallisiert die Kernthemen und -prozesse heraus.
- *Spielerisch, lebendig und responsiv.* Der Unterricht ist einladend und inspirierend; die Teilnehmenden und die Lehrende sind gemeinsam in einer kreativen Erforschung des Lernthemas engagiert; es ist weniger ein Erarbeiten auf Basis eines Plans oder Skripts, sondern ein echter 'Im-Moment-Prozess', in dem die Lehrende einfühlsam auf die Beiträge antwortet, so wie sie im Moment entstehen; die Lehrende unterstützt die Teilnehmenden beim Navigieren in Aspekte des Themas, die relevant für die Unmittelbarkeit des Erlebens der Teilnehmenden sind; sie zeigt den Teilnehmenden auf kompetente Weise einen Weg aus ihren Geschichten, in denen sie feststecken, und hält stattdessen den Fokus auf die unmittelbare Erfahrung. Über Beispiele oder Aktivitäten lässt die Lehrende das Curriculum im Einklang mit den Zielen und Absichten lebendig werden.
- *Verwendung von Unterrichtshilfen.* Die Lehrende nutzt auf geschickte und angemessene Weise ein Flipchart oder andere Unterrichtshilfen (die Bereitstellung von geeigneten Unterrichtshilfen wird in **Domäne 1** - Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums - evaluiert; die Verwendung von Unterrichtshilfen wird hier evaluiert). Die Lehrende kombiniert direktes erfahrungsbezogenes Unterrichten mit dem Unterrichten auf Basis anderer Quellen (z. B. Geschichten, Gedichte und Zitate, mit denen man noch einen anderen Zugang zur Erfahrung erhält).

Schlüsselmerkmal 4: Gewandtheit - der Lehrende vermittelt Leichtigkeit, Vertrautheit mit dem Lernstoff und zuverlässige Kenntnisse des Lernstoffs

Dieses Schlüsselmerkmal umfasst:

- *Leichtigkeit.* Der Lehrende 'fühlt sich absolut zu Hause' mit dem Curriculum, dem Unterrichtsprozess und dem Lernstoff.
- *Vertrautheit mit dem Lernstoff.* Der Lehrende weiß genau, was er unterrichtet und ist auch fähig sich flexibel innerhalb dieses Terrains zu bewegen.

- *Vertrauen in den Unterrichtsprozess.* Der Lehrende vermittelt sein Wissen und seine Erfahrung und flößt damit Vertrauen in den Prozess des Unterrichtens ein. Dieses Vertrauen (anders als Antworten auf Fragen zu haben) gründet sich nicht nur auf ein Vertrauen in den Unterrichtsprozess, sondern auch im Sinne von 'sich wohl damit fühlen, wenn man nicht weiß, was als nächstes passiert, und eine offene interessierte Haltung einzunehmen' nach dem Motto 'Lassen Sie uns das zusammen erforschen und sehen, wohin es uns führt'.

Schlüsselmerkmal 5: Der Unterricht ist wirksam, indem er Lernen möglich macht

Dieses Schlüsselmerkmal kann am besten erkannt werden, indem Qualität und Inhalt des Austausches zwischen Teilnehmenden und Lehrendem während interaktiver Unterrichtseinheiten beobachtet wird. Wie stark sind die Teilnehmenden in den Lernprozess eingebunden? Ist lebendige Spontaneität in der Art und Weise, wie die Teilnehmenden auf die Anregungen des Lehrenden eingehen, erkennbar? Passen die Beiträge der Teilnehmenden zu dem Thema, das der Lehrende zur Erforschung anbietet? Bleiben die Teilnehmenden und der Lehrende 'bei der Sache', indem sie das Untersuchte ganz nah am Moment-zu-Moment-Gewahrsein verfeinern? Sind die Teilnehmenden bereit, schmerzhaft, schwierige oder unangenehme Aspekte der Erfahrung zur Sprache zu bringen? Auch wenn Phasen der Stille integraler Bestandteil der Inquiry sind, sollte auch erfasst werden, ob der Lehrende gleichzeitig aufmerksam ist und reagiert, wenn die Stille zu lange andauert (z.B. indem er die Frage auf eine andere Art und Weise stellt oder zu einem anderen Aspekt wechselt, der die Teilnehmenden besser abholt und einbezieht)? Gibt es im Verlauf des sich über die Wochen entwickelnden Kurses Anzeichen dafür, dass die Teilnehmenden beginnen, das Lernmaterial in ihren persönlichen Prozess zu integrieren?

Hinweis: Natürlich wird es innerhalb einer Gruppe Unterschiede von Teilnehmer zu Teilnehmer geben, was den Grad des erfahrungsbezogenen Engagements, den Lernfortschritt und die Bereitschaft, persönliche Themen zu teilen, betrifft. Daher ist bei der Beurteilung dieser Domäne allein aufgrund des Verhaltens der Teilnehmenden gegenüber dem Lehrenden Vorsicht geboten. Es ist jedoch ein wichtiges Element innerhalb der Gesamtbewertung dieser Domäne.

Domäne 6: Halten der Lernumgebung der Gruppe

Übersicht: Der gesamte Unterrichtsprozess findet in einem Gruppenkontext statt, der bei effektiver Umsetzung zum Motor wird, der die Teilnehmenden mit der Allgemeingültigkeit der zu erforschenden Prozesse in Kontakt bringt und gleichzeitig Raum schafft für die unendliche Vielfalt und Einzigartigkeit der Kursteilnehmenden. Die Lehrende schafft ein 'Lerngefäß' bzw. eine Lernumgebung, in der die Gruppe 'gehalten' wird und der Unterricht wirkungsvoll stattfinden kann. Die Lehrende geht verantwortungsbewusst mit dem Gruppenprozess um: Sie verwendet einen geeigneten Führungsstil beim Unterrichten; sie kümmert sich in der Gruppe um die Themen Sicherheit, Vertrauen und Grenzen; sie verwendet einen Unterrichtsstil, bei dem jeder Einzelne innerhalb des Gruppenkontextes berücksichtigt wird und sorgt dafür, dass die Bedürfnisse des Einzelnen und der Gruppe im Gleichgewicht sind; sie nutzt den Gruppenprozess, um allgemeingültige Lernthemen zu behandeln; sie arbeitet am Prozess der Gruppendynamik und geht auf diese ein, indem sie die unterschiedlichen Phasen der Gruppenbildung, Entwicklung und Kursende betreut. Die Lehrende hat die Fähigkeit, sich auf Stimmungsveränderungen in der Gruppe und Besonderheiten 'einzustimmen', in Kontakt zu gehen und angemessen darauf einzugehen. Außerdem stellt sich die Kursleiterin je nachdem, wo MBI angeboten wird, auf den Kontext der Zeiten und der besonderen Bedürfnisse der Population ein. Dazu können Traumata gehören, aber auch offensichtliche oder eher versteckte Unterschiede (Nationalität, Klasse, Bildungsstand, Geschlechtsidentität, nationale oder regionale soziale oder politische Einflüsse und mehr). Wenn der Kurs beispielsweise für ein Team von Arbeitskollegen angeboten wird, erkennt der Lehrende potenzielle Machtprobleme, die das Teilen von sensiblen Themen erschweren können, und arbeitet daran, ein Gleichgewicht zwischen dem Bedürfnis nach Privatsphäre und der Möglichkeit, sich tiefgehend auszutauschen, angemessen zu gestalten. In herausfordernden Zeiten sozialer Unruhen, politischer Unsicherheit oder wirtschaftlicher Turbulenzen muss ein Lehrender möglicherweise die aktuellen Umstände erfassen und würdigen, sich aber gleichzeitig an die Kursvorgaben und Inhalte der Übungen halten. Dies festigt die Fähigkeit der Teilnehmenden, auch in besonders schwierigen Zeiten praktizieren zu können.

Vier Schlüsselmerkmale sind bei der Evaluation dieser Domäne zu beachten:

- 1. Lerngefäß - Schaffen und Aufrechterhalten einer fruchtbaren Lernatmosphäre, die durch einen umsichtigen Umgang mit Themen wie Grundregeln, Grenzen und Vertraulichkeit einen sicheren Rahmen erhält, die aber gleichzeitig auch ein Ort ist, an dem die Teilnehmenden forschen und Risiken eingehen können*
- 2. Gruppendynamik - klarer Umgang mit den gruppendynamischen Prozessen über die gesamten acht Wochen - insbesondere Umgang mit dem Kursbeginn und Kursende sowie mit Herausforderungen, die aus der Gruppe kommen*
- 3. Das Gemeinsame Menschsein – Hinbewegen vom persönlichen zum universellen Lernen - der Lehrende öffnet konsequent den Lernprozess in Richtung Verbunden-Sein mit der Universalität des Prozesses beim Erforschen*
- 4. Der Lehrende hat einen Führungsstil, der ein nachhaltiges 'Halten' der Lernatmosphäre anbietet und Autorität und Wirksamkeit demonstriert, ohne dass er den Teilnehmenden seine Sichtweisen 'überstülpt'*

Domäne 6: Halten der Lernumgebung der Gruppe (Fortsetzung)

	Beispiele
Inkompetent	Die Lernumgebung der Gruppe wird unwirksam und unsicher geführt.
Anfänger	<p>Mindestens eines der vier Schlüsselmerkmale ist auf einer Stufe vorhanden, die für angemessenes MBI-Unterrichten wünschenswert ist, aber es gibt erhebliche Inkonsistenz Grade bei allen Schlüsselmerkmalen.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende achtet nicht angemessen auf Grenzen und auf die Sicherheit der Gruppe; es mangelt ihm an Fähigkeiten Gruppenphasen bzw. den Gruppenprozess zu steuern; der Führungsstil ist ineffektiv oder unangemessen; die Hinbewegung von der persönlichen Geschichte zu allgemeingültigen Lernthemen fehlt.</p>
Fortgeschrittener Anfänger	<p>Mindestens zwei der vier Schlüsselmerkmale sind auf der Stufe 'Kompetent' vorhanden, aber einige Schwierigkeiten bzw. Inkonsistenz sind bei anderen Merkmalen deutlich; die Sicherheit der Teilnehmenden ist nicht gefährdet; kein Aspekt des Prozesses ist unsicher für die Teilnehmenden.</p> <p>Beispiele: etwas Inkonsistenz beim Behandeln von Aspekten des Gruppenprozesses; der Kommunikationsstil während der Inquiry kann so sehr auf den Einzelnen fokussiert sein, dass das Gewahrsein des Gruppenprozesses verloren geht; das Gewahrsein von normalen gruppenspezifischen Prozessen wird nicht deutlich in den Unterricht integriert; der Führungsstil ist angemessen, ihm mangelt es aber vielleicht an 'Durchsetzungskraft'; kein durchgängiges 'Halten' der Lernumgebung für die Gruppe.</p>
Kompetent	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer guten Kompetenzstufe mit einigen kleinen Inkonsistenzen vorhanden.</p> <p>Beispiele: Sensibilität und Gewahrsein des Gruppenprozesses wird in der Regel in den Unterricht integriert; angemessener Umgang mit dem Thema Sicherheit; die Lehrende kann die Lernumgebung gut halten, wodurch sich die Teilnehmenden auf den Prozess einlassen können; die individuellen Erfahrungen werden im Kontext des erweiterten Lernens gehalten; der Führungsstil ist klar und wird im Allgemeinen gut gehalten.</p>
Erfahren	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind durchgängig vorhanden.</p> <p>Beispiele: Der Lehrende zeigt gut entwickelte Fertigkeiten im Umgang mit der Lernumgebung der Gruppe und fördert sie; er bezieht die Gruppe geschickt in das Feld seines Gewahrseins mit ein; er ist mit den Themen, die in der Gruppe auftauchen, in Kontakt und reagiert angemessen darauf; respektvoller Übergang von der persönlichen Geschichte zu allgemein gültigen Themen; der Führungsstil ist ansprechend, vertrauensvoll und wirkungsvoll.</p>
Fortgeschritten	<p>Alle Schlüsselmerkmale sind auf einer hohen Kompetenzstufe vorhanden.</p> <p>Beispiele: Die Lehrende zeigt herausragende Fähigkeiten, mit der Gruppe zu arbeiten, indem sie eine sehr einfühlsame und geschickte Art hat mit dem Gruppenprozess umzugehen und gleichzeitig die Bedürfnisse des Einzelnen berücksichtigt; stark</p>

	ansprechender Führungsstil. Für den Assessor ist es schwer, weiteren 'Lernbedarf' für das Feedback zu finden.
--	---

Schlüsselmerkmal 1: Lerngefäß - Schaffen und Aufrechterhalten einer wertvollen Lernumgebung, die durch umsichtigen Umgang mit Themen wie Grundregeln, Grenzen und Vertraulichkeit einen sicheren Rahmen erhält, die aber gleichzeitig auch ein Ort ist, an dem die Teilnehmenden erforschen und Risiken eingehen können.

Da die Dynamik achtsamkeitsbasierten Unterrichtens interaktiv, partizipatorisch und auf den gegenwärtigen Moment bezogen ist, gibt es viele Dinge, die unvorhersehbar und unbekannt sind. Jede Gruppe ist anders, eine 'Co-Kreation' zwischen den Teilnehmenden und dem Lehrenden. Die Rolle des Lehrenden innerhalb dieses Kontextes ist es, die Bedingungen zu schaffen, in denen Lernen stattfinden kann. Er muss sowohl einen sicheren Ort schaffen als auch einen Ort, an dem die Teilnehmenden sich in eine Erforschung ihrer selbst begeben können, wie sie es wahrscheinlich vorher nie erlebt haben. Beide Aspekte dieses Paradoxons müssen gegeben sein.

Auf Sicherheit achten

Die Lehrende arbeitet klar und mit Einfühlungsvermögen die unvermeidlichen Verletzlichkeiten heraus, die durch den Gruppenkontext bei jedem einzelnen Teilnehmenden auftauchen können. Sie reagiert beispielsweise geschickt auf Äußerungen von Meinungsverschiedenheiten und Konkurrenzdenken innerhalb der Gruppe und hält die Grenzen, während sie Akzeptanz und freundliches Interesse demonstriert. Sie ist fähig und eingestimmt auf die Behandlung grundlegender Gruppenthemen wie z. B. Einbeziehung, Zugehörigkeit und Kontrolle.

Richtlinien für das Programm werden bereits frühzeitig in der Orientierungsveranstaltung und in Kurseinheit 1 festgelegt und immer wieder während des gesamten Kurses betont, um die ethischen Grundsätze achtsamkeitsbasierter Verfahren (MBI) in Erinnerung rufen und zu kultivieren. Diese umfassen:

- Gruppengrenzen werden definiert und eingehalten (z. B. "Informieren Sie mich, wenn Sie nächste Woche nicht kommen können / wenn Sie verspätet kommen / wenn Sie nicht jede Woche teilnehmen können")
- Die Vertraulichkeitsthematik wird offen und umfassend angesprochen
- Die Absicht der Gruppe wird klar vermittelt (implizit und manchmal explizit)
- Abschweifungen von der Kernintention der Gruppe oder von den festgelegten Standards der MBI-Unterrichtsprozesse werden prompt angesprochen - das Arbeitsethos der Gruppe wird aufrecht erhalten
- Die Teilnehmer werden ermutigt, anderen Teilnehmenden gegenüber die Grundhaltungen zu leben, die innerhalb der Gruppe kultiviert werden (z. B. Respekt vor den Beiträgen der anderen; sich gegenseitig keine Ratschläge geben)
- Ermutigung, eine Reihe verschiedener Erfahrungen den anderen Teilnehmenden gegenüber zu äußern und zu erforschen - ob diese nun als positiv oder negativ erfahren wurden. Dies kultiviert ein Gefühl dafür, dass es in der Gruppe den Raum gibt, um alle Erfahrungen sicher zu erforschen.

Um auf geschickte Weise mit dem Thema Sicherheit umzugehen, muss der Lehrende daran arbeiten, sein Wissen über und sein Bewusstsein für soziale, kulturelle und

gesellschaftsbezogene Zusammenhänge, die implizit sein können, zu erweitern: d.h. Aspekte wie Diversität und Gleichberechtigung, Vorurteile, aktuelle regionale Ereignisse, sowie die Tendenz des konditionierten Geistes, herabzuwürdigen oder zu vergleichen.

Schlüsselmerkmal 2: Gruppendynamik - klarer Umgang mit den gruppendynamischen Prozessen im Verlauf der acht Wochen - insbesondere Umgang mit der Gruppe in Bezug auf Anfang, Abschluss und Herausforderungen

Der Lehrende arbeitet absichtsvoll mit den gruppendynamischen Prozessen und geht angemessen auf folgende Themen ein: 'Beginn von etwas Neuem' (einschließlich Schaffen von Sicherheit, Grundregeln, Vertraulichkeit, Gruppenregeln usw. sowohl zu Beginn als auch im Prozess der Gruppenentwicklung, wenn es passend erscheint); 'Storming' (Konfrontationsphase, in der auftauchende Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe auf angemessene Weise angeschaut und bearbeitet werden); 'Abschluss' (bewusstes Arbeiten mit Prozessen, die in Zusammenhang mit dem Kursende stehen, d. h. ab der 6. Sitzung bereitet der Lehrende die Teilnehmenden auf das Kursende vor und gibt ihnen Raum, die Auswirkungen von Beenden, Abschließen zu erkennen und die Erfahrungen/Bedenken im Hinblick auf das Kursende zu erforschen, sowie sich der aktuellen Bedürfnisse anzunehmen).

Der Lehrende zeigt die Fähigkeit, wirkungsvoll mit herausfordernden Teilnehmenden umzugehen, auch solchen Teilnehmenden, die das Gespräch dominieren, streitlustig sind oder den Unterrichtsprozess unterminieren (Beispiele: Der Lehrende erinnert die Teilnehmenden an die Gruppenregeln; er ist nicht einschränkend, sondern einladend; er vermeidet eine Abwehrhaltung oder emotionale Reaktionen angesichts herausfordernder Situationen; er zeigt echtes Interesse an den Erfahrungen der Teilnehmenden, unabhängig davon, um welche Art von Erfahrungen es geht. Dies kann bei Bedarf auch ein privates Gespräch mit einem einzelnen Teilnehmenden außerhalb des Unterrichts einschließen.)

Schlüsselmerkmal 3: Vom persönlichen zum universellen Lernen - die Lehrende öffnet konsequent den Lernprozess in Richtung Verbundenheit mit der Universalität und dem gemeinsamen Menschsein der zu erforschenden Prozesse.

Der Lehrende nutzt bewusst den Gruppenkontext, in dem Lernen geschieht, um die allgemeine Natur des menschlichen Geistes zu betonen. Der Lehrende ergreift von Zeit zu Zeit die Gelegenheit, um den Teilnehmenden zu vermitteln, dass ihre Erfahrungen ganz normal sind. Gleichzeitig beinhaltet die Inquiry den Kontakt mit einem Einzelnen innerhalb der Gruppe. Der Lehrende muss diese Prozesse ausbalancieren, indem er den Bogen von der individuellen Erfahrung des einen Teilnehmenden zur Allgemeingültigkeit dieser Erfahrung für alle Teilnehmenden spannt. Geschicktes Unterrichten bedeutet ein Pendeln zwischen empathischem Eingehen auf den Einzelnen und Vermittlung des Gelernten in der Gruppe - eine Bewegung vom Persönlichen zum Universellen.

Eine Frage an einen einzelnen Teilnehmenden könnte beispielsweise so lauten: "Was geschieht gerade in Ihrem Körper, während Sie das sagen?" Eine Frage an die Gruppe könnte sein: "Was bemerken Sie alles bei Ihrer Erfahrung von ...?" Beim Übergang von der Inquiry mit einem Teilnehmenden hin zur Gruppe könnte folgende Frage gestellt werden: "Hat jemand von Ihnen auch schon einmal die gleiche Erfahrung gemacht, die Sally gerade beschreibt?"

Manchmal wird der Lehrende die Erfahrungen über die ganze Bandbreite der Gruppe 'einsammeln' und manchmal wird er mehr in die Tiefe mit einem einzelnen Teilnehmenden gehen. Der Lehrende wird regelmäßig den Blick über die ganze Gruppe schweifen lassen, so dass er auch in der Inquiry mit einem einzelnen Teilnehmenden die ganze Gruppe in das Gewahrsein mit einschließt.

Der innere Prozess des Lehrenden schließt auch mit ein, dass er einen bewussten Fokus seiner Aufmerksamkeit auf den Gruppenprozess lenkt. Da vieles davon innerlich abläuft, ist es nur auf einer subtilen Ebene oder überhaupt nicht zu beobachten. Aber der Lehrende wird durch diesen inneren Prozess fähig, sich auf Veränderungen der Gruppenenergie oder der vorherrschenden Stimmung (z. B. Ruhelosigkeit, Angst) einzuschwingen und darauf zu reagieren, indem er Entscheidungen trifft. Diese Entscheidungen können darin bestehen, zur nächsten Lerneinheit überzugehen, den Fokus zu verändern, eine Achtsamkeitsübung einzufügen und/oder die wahrgenommene Erfahrung in der Gruppe aktiv zu würdigen usw.

Ein Verständnis der 'universalen Verletzlichkeit' wird sich wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen, so dass es wiederholt möglich ist, das eigene Leiden nicht persönlich zu nehmen, sondern die allgemeinen Muster zu sehen. In der Praxis kann der Lehrende dies unterstützen, indem er häufig die Worte 'wir / uns / unser' verwendet. Er kann zum Beispiel sagen: "Ja, wir können alle so reagieren, nicht wahr?" usw.

Der Lehrende kann bemerken und würdigen, wie die Erfahrung einer Person die anderen Kursteilnehmenden berührt (beispielsweise kann sich Stress wie eine Welle im Kurs ausbreiten), und er ist fähig innezuhalten, um zu dies zu unterstützen und zu halten.

Schlüsselmerkmal 4: Der Lehrende hat einen Führungsstil, der ein nachhaltiges 'Halten' der Lernumgebung anbietet und Autorität und Wirksamkeit demonstriert, ohne dass er den Teilnehmenden seine Sichtweisen 'überstülpt'

Der Führungsstil des Lehrenden vermittelt ein Gefühl von:

- *Entschlossenheit in der Absicht* (dies unterscheidet sich vom Streben nach bestimmten Ergebnissen)
- *Vertrauen und Zuversicht* in den Prozess, achtsame Aufmerksamkeit in die Erfahrung zu bringen. Das Vertrauen in den Kontext entsteht aus der Erfahrung, die der Lehrende in diesem Prozess hat; dadurch ist er fähig, auch das Vertrauen der Teilnehmenden in den achtwöchigen Lernprozess mit offenem Geist einzuladen.
- *Wirksamkeit* - Der Lehrende hat einen Einfluss und eine Autorität, die den Respekt der Teilnehmenden inspirieren und die die Teilnehmenden gleichzeitig ermutigen, sich ihrer eigenen Kompetenz zuzuwenden.
- *Autorität* - Obwohl es wichtig ist, dass der Lehrende Vertrauen vermittelt, ist es nicht hilfreich, den Teilnehmenden zu vermitteln, er sei der Experte und wisse die Antworten auf alle Fragen. Der Ansatz ist der einer gemeinsamen Reise - das Gefühl eines Miteinander-Erforschens - 'lassen Sie uns zusammen auf Entdeckungsreise gehen'. Der Lehrende und die Teilnehmenden können dann auf der Basis dessen, was sie lernen und miteinander teilen, in eine Beziehung miteinander treten. Die Verbundenheit ist von Mitgefühl geprägt - einem Gefühl von tiefem Verstehen der Herausforderungen, denen wir uns alle gegenüber sehen, gepaart mit einer Demut, mehr über die Besonderheiten bestimmter Umstände zu erfahren. Dieses starke Gefühl, dass der Lehrende im Prozess des Erforschens Seite an Seite mit den Teilnehmenden steht, ist im Gleichgewicht mit seinem Bedürfnis, Vertrauen und ein Gefühl von Autorität zu vermitteln.

Die Autorität eines Lehrenden ist nicht hierarchisch. Sie begründet sich auf ein klares Gefühl ganz 'zu Hause' zu sein im Prozess des Lernens und diesen Prozess gut zu kennen, da er diesen Weg selbst auch gegangen ist. Die Autorität entsteht aus den folgenden Erfahrungen: persönliche Praxis, psychologische und spirituelle Entwicklung, Erfahrung mit dem Unterrichten von Achtsamkeit, einschließlich Kenntnis in traumasensitiven Ansätzen und Bewusstsein potentieller Vorurteile, und Fachwissen in einem relevanten Berufszweig. Wenn der Lehrende aus seinem Erfahrungsschatz heraus spricht und handelt, wird seine tatsächliche oder symbolische 'Urheberschaft' ganz deutlich, denn sowohl der Lehrende als Mensch als auch das Wissen, das er weitergibt, sprechen Bände (McCown et al., 2010). Das Vertrauen, das durch diese Haltung geweckt wird, kann den Teilnehmenden die Freiheit geben, sich gehalten und sicher zu fühlen. Es kann dazu führen, dass sie dem Prozess vertrauen und sich ihm öffnen, was in ihnen Gefühl entfalten kann, dass hier etwas ist, an das sie sich anlehnen können, während sie sich auf diesen Lernweg begeben. Um schwierige Themen aussprechen und erforschen zu können, müssen die Teilnehmenden Zuversicht und Vertrauen in den Lehrenden haben.

Referenzen und weiterführende Literatur

Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.

Crane, R.S., Karunavira, Griffith, G.M. (2021) *Essential Resources for Mindfulness Teachers*, Routledge

Crane, R.S., Koerbel, L., Sansom, S., Yiangou, A. (2020) *Assessing Mindfulness-Based Teaching Competence: Good Practice Guidance*, *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956120973627>

Crane, R.S., Hecht, F.M., Brewer, J., Griffith, G.M., Hartogensis, W., Koerbel, L., Moran, P., Sansom, S., Yiangou, A., Kuyken, W., (2020) *Can We Agree What Skilled Mindfulness-Based Teaching Looks Like? Lessons From Studying the MBI:TAC*, *Global Advances in Health and Medicine*, 0: 1–11, doi.org/10.1177/2164956120964733

Crane, R.S., Kuyken, W. (2019) *The Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC): reflections on implementation and development*, *Current Opinion in Psychology*, 28:6–10, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.004> 2352-250X/ã

Crane, R.S. (2019) *Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research: strengthening a key aspect of methodological rigor*, *Current Opinion in Psychology*, 28:1–5, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.009> 2352-250X

Crane, R.S., Hecht, F.M. (2018), *Intervention integrity in mindfulness-based research*, *Mindfulness*, 9 (5), 1370 – 1380, https://doi.org/10.1007/s12671-018-0886_3 Crane, R. S. (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. Second edition. London: Routledge.

Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G., Surawy, C. (2013). *Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC)*. *Assessment*, 20, 681-688, doi: 10.1177/1073191113490790.

Crane, R.S. (2014). *Some Reflections on Being Good, On Not Being Good and On Just Being*, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0350-y.

Crane, R.S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, C., Mardula, J. (2014). *Disciplined Improvisation: characteristics of inquiry in mindfulness-based teaching*, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0361-8.

Crane, R.S., Kuyken, W.J., Williams, M.G., Hastings, R.P., Cooper, L., & Fennell, M.J.V. (2012). *Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment*. *Mindfulness*. 3(1), 76-84.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of human intuition and experience in the age of computers*. New York: Free Press.

Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., Kenny, M. & Kuyken, W. (2014). *A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry*. *Mindfulness*, 6:292, DOI 10.1007/s12671-014-0292-4.

Evans, A., Griffith, G.M., Crane, R.S., Sansom, S. (2021) *Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision (2021)*, *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121989949>

Griffith GM, Crane RS, Fernandez E, Giommi F, Herbette G, Koerbel L. (2021) *Implementing the mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI:TAC) in mindfulness teacher training programs*. *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121998340>

Griffith G. M., Crane, R. S., Karunavira, & Koerbel, L. (2021). The Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion (MBI:TLC). In R. S. Crane, Kaurnavira, & G. M. Griffith (Eds.), *Essential resources for mindfulness teachers*. Routledge.

Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kabat-Zinn, J. (1913). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Second Edition, New York: Dell Publishing.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-156.

Kenny, M., Luck, P., Koerbel, L. (2020) *Tending the Field of Mindfulness-Based Programs: The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training*, *Global Advances in Health and Medicine*, doi.org/10.1177/2164956120923975

McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.

Santorelli, S.F., Meleo-Meyer, F., Koerbel, L., Kabat-Zinn, J. (2017) *MBST Curriculum Guide*, www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf

Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Gemar, M. C. (2002a). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9, 131-138.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002b). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse (Second Edition)*. New York: Guilford Press.

Sharpless, B. A. & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 29, 47-56.

Danksagung

Der Dank der Autoren gilt:

Den Lehrerinnen und Lehrern des Center for Mindfulness, Massachusetts, für ihre Vision und ihre praktische Hilfe - besonders danken wir Jon Kabat-Zinn, Saki Santorelli, Melissa Blacker, Ferris Urbanowski und Pamela Erdmann. Sie waren die Wurzel unserer Ausbildungen, um die achtsamkeitsbasierten Interventionen mit Hilfe ihrer Unterstützung, Ermutigung, Weiterbildungen, Retreats und Supervisionen zu unterrichten. Sie haben uns sowohl den Geist als auch die Strenge dafür vermittelt, was von einem Lehrer für achtsamkeitsbasierte Programme erwartet werden muss, und sie uns ein klares Gefühl vermittelt, dass es möglich ist, die Integrität dieser Arbeit zu bewahren und sie gleichzeitig 'Mainstream Settings' in Großbritannien zugänglich zu machen.

Thorsten Barnhoffer, Trish Bartley und Alison Evans für das erste Ausloten der Kriterien und das Teilen ihrer Erfahrung mit uns.

Michael Chaskalson, Cindy Cooper, David Elias, Eluned Gold, Vanessa Hope, Mariel Jones, Jody Mardula, Sholto Radford, Bethan Roberts, Sarah Silverton, die ihre Erfahrungen beim Einsatz der Kriterien im Dezember 2010 geteilt haben und damit ganz bedeutend zu ihrer Weiterentwicklung beigetragen haben.

Den Studierenden des 'Postgraduate Training Programme', die uns die Erlaubnis gegeben haben, Aufnahmen ihres Unterrichts für die Forschung an den Kriterien zu nutzen.

I.A. James, I.M. Blackburn & F.K. Reichelt für die Genehmigung, die Struktur dieser Kriterien auf der Revised Cognitive Therapy Scale, CTS-R (2001) aufzubauen

Halley Cohen für die kompetente redaktionelle Bearbeitung.

Evaluation der Kompetenz von Lehrenden achtsamkeitsbasierter Verfahren

Lehrende/r:

Datum und Nummer der Kurseinheit:

Assessor/in:

Datum der Evaluierung:

Videoaufnahme

Live-Beobachtung

EVALUATIONSKRITERIEN FÜR DAS UNTERRICHTEN ACHTSAMKEITSBASIERTER VERFAHREN - ÜBERSICHTSSEITE

Domäne	<i>Schlüsselmerkmale (Verwenden Sie die folgende Seite, um qualitatives Feedback zu geben)</i>	<i>Inkom- petent 1</i>	<i>Anfänger 2</i>	<i>Fortgeschr. Anfänger 3</i>	<i>Kompetent 4</i>	<i>Erfahren 5</i>	<i>Fortge- schritten 6</i>
Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums -	<i>Einhaltung des Lehrplans Beim Befolgen: Responsivität und Flexibilität Angemessenheit der Themen und des Inhalts Organisationsgrad der Lehrenden, Vorbereitung des Raums und der Materialien Der Grad, in dem die Sitzung 'fließt' und zeitlich gut strukturiert ist</i>						
Beziehungskompetenz	<i>Authentizität und Wirksamkeit Kontakt und Akzeptanz Mitgefühl und Herzenswärme Neugierde und Respekt Wechselseitigkeit</i>						
Achtsamkeit verkörpern	<i>Fokus auf den gegenwärtigen Moment Responsivität im gegenwärtigen Moment Gelassenheit und Wachheit Grundhaltungen Der/die Lehrende als Person</i>						
Anleiten von Achtsamkeitsübungen	<i>Sprache - präzise und raumgebend Lerninhalte für jede Übung vorhanden Wichtige Elemente beim Anleiten</i>						
Vermittlung der Kursthemen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten	<i>Erfahrungsbezogener Fokus Ebenen innerhalb des Inquiry-Prozesses Unterrichtskompetenz/Vermittlung der Lerninhalte Gewandtheit Wirksamkeit des Unterrichts</i>						
Halten der Lern- umgebung in der Gruppe	<i>Lerngefäß Gruppendynamik Gemeinsames Menschsein Führungsstil</i>						

EVALUATIONSKRITERIEN FÜR DAS UNTERRICHTEN ACHTSAMKEITSBASIERTER VERFAHREN - KOMMENTARSEITE		
Domäne	Stärken des Unterrichtens	Lernbedarf
1. Umsetzung, Zeiteinteilung und Organisation des Sitzungscurriculums		
2. Beziehungskompetenz		
3. Achtsamkeit verkörpern		
4. Anleiten von Achtsamkeitsübungen		
5. Vermittlung der Kurs-themen durch interaktive Inquiry und didaktisches Unterrichten		
6. Halten der Lernumgebung in der Gruppe		