

ler (2020), Lavy und Berkovich-Ohana (2020) angestoßen wurde. Auch im größeren Diskurs zum »Contemplative Turn in Education« (Ergas 2018a) ist ein solcher Weg angezeigt, wenn Miller (2014) sowie Quay und McCaw (2019) in ihren Arbeiten für eine Weiterentwicklung vom *reflective practitioner* zum *contemplative practitioner* argumentieren oder Falkenberg von »Teaching as Contemplative Professional Practice« (Falkenberg 2012; Falkenberg/Link 2019) spricht. Inwieweit diese Ideen im deutschsprachigen Diskurs zur Lehrer*innenbildung weiter aufgegriffen, geprüft und diskutiert werden, wird die Zukunft zeigen.

8.3 Achtsamkeit und pädagogische Professionalität – eine metareflexive Perspektive

Wie in Abschnitt 3 dargestellt, wird pädagogische Professionalität in der Lehrer:innenbildung zum Großteil über drei theoretische Zugänge diskutiert. Die strukturtheoretischen (vgl. im Überblick Helsper 2020), kompetenztheoretischen (vgl. im Überblick König 2020) und (berufs-)biografischen (vgl. im Überblick Wittek/Jacob 2020) Ansätze wurden dabei in den letzten Jahrzehnten über weite Strecke kontrovers verhandelt und stehen weitgehend unverbunden nebeneinander (vgl. Cramer 2016). Aktuell gibt es Tendenzen, dieses Auseinanderdriften der Vielgestaltigkeit der Lehr*innenbildung zu Gunsten eines Blickes auf das komplexe Gesamtunterfangen zu bündeln. So sprechen Heinrich et al. (2019) von der Notwendigkeit einer multiparadigmatische Lehrerbildung, um die monoparadigmatischen Vereinseitigungen zu mildern (vgl. Heinrich et al. 2019: 243). Cramer schlägt vor, die Verschiedenheit der professionstheoretischen Ansätze als gleichwertige Beiträge zur Professionalisierung aufzufassen und durch Meta-Reflexivität für die situative Deutung und das professionelle Handeln zu nutzen (vgl. Cramer 2020: 204).

Ein solcher meta-reflexiver Blick soll in diesem Kapitel genutzt werden, um eine Passung des Achtsamkeitskonzepts zu dem jeweiligen theoretischen Ansatz pädagogischer Professionalität zu diskutieren. Nach den Beschreibungen der unterschiedlichen einzelnen Verbindungsstellen (siehe Abschnitt 8.2) soll an dieser Stelle der Bogen noch einmal zum professionstheoretischen Diskurs in Abschnitt 3 gespannt und das Gesamtunterfangen der Lehrpersonenbildung aus achtsamkeitsbasierter Perspektive beleuchtet werden. Dabei wird für jeden der drei Ansätze der Blick zum einen auf die Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an der Universität und Hochschule und zum anderen auf das spätere gelingende Lehrer*innenhandeln im Unterricht – als Zieldimension der Lehrer*innenbildung – gerichtet.

8.3.1 Achtsamkeit und der strukturtheoretische Ansatz

Aus dem strukturtheoretischen Ansatz heraus versteht sich die Lehrer*innenbildung als kasuistische Lehrer*innenbildung, in der versucht wird, sich durch Fallarbeit den Herausforderungen des Lehrer*innenhandelns zu nähern, um die Herausbildung eines professionellen Lehrer*innenhabitus anzubahnen (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Schmidt/Wittek 2019). Im Achtsamkeitskonzept, stecken zwei Potentiale für den strukturtheoretischen Zugang. Sowohl für die Fallarbeit als Methode als auch für die

Reflexivität bzw. den professionellen Lehrer*innenhabitus als die Zieldimension des strukturtheoretischen Ansatzes kann das Achtsamkeitskonzept womöglich einen Beitrag leisten.

Die Achtsamkeitsübung als didaktisches Element in der Fallarbeit

Was Achtsamkeit als Übungsform für die Lehrer*innenbildung an Universitäten und Hochschule bereithält, wurde im Anschluss an die phänomenologische Analyse in Abschnitt 8.2.1 bereits ausgeführt. An dieser Stelle soll das Potential noch einmal fokussiert auf den strukturtheoretischen Ansatz hin beschrieben werden.

Eine kasuistische Lehrer*innenbildung möchte durch rekonstruktive Fallarbeit ein hermeneutisches Verstehen für den jeweiligen Fall anregen (vgl. Helsper 2020: 181). Für die Fallpräsentation wird häufig mit Vignetten in Form von Texten und/oder Videos gearbeitet. Um ergänzend zum rationalen-intellektuellen Nachdenken über die Fälle auch weitere Erkenntnisdimension anzusprechen, werden von einzelnen Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung bereits unterschiedliche Methoden eingesetzt. Um die sinnliche Wahrnehmungsdimension in der Arbeit mit Vignetten vorzubereiten, verweisen Agostini und Bube auf Methoden der ästhetischen Bildung (vgl. Agostini/Bube 2021b). Weiter gibt es Ansätze mit denen versucht wird »das leibliche – den Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren« zugänglich zu machen. Exemplarisch hierfür kann auf die »szenische Lektüre« (Agostini et al. 2019: 214) verwiesen werden. Bei dieser theaterpädagogisch-inspirierten Methoden werden Vignetten durchgespielt (vgl. Agostini et al. 2019: 214). In beiden Zugängen liegt die Hoffnung, dass Studierende den Fall nicht nur gedanklich und verbal auf Verstehensmöglichkeiten hin reflektieren. Die Studierenden werden durch das ästhetische Wahrnehmen bzw. das leibliche Nachspüren eingeladen (vgl. Agostini et al. 2019: 215), »sich situationssensibel dem Sicht-, Hör- und Spürbaren zu überlassen und offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden, die sich für aufmerksam Wahrnehmende als Abweichungen jenseits der eigenen normativen Erwartungen zeigen« (Agostini/Bube 2021a: 76). In einem solchen Hineinspüren liegt demnach eine »erweiterte Möglichkeit des Verstehens und des Lernens« (Agostini et al. 2019: 214). Wie in Abschnitt 6.4 und 8.2.1 genauer erläutert, liegt in der Achtsamkeitsübung ein ähnliches und womöglich sogar noch größeres Potential wie in den beschriebenen theaterpädagogischen und ästhetischen Zugängen.

Zunächst ist es die Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeitsbewegungen – *active attention* –, die einen sensiblen und situativen Wahrnehmungsmodus vorbereitet, damit während der Fallbetrachtung das Aufmerken bzw. Bemerken als fragiler und prekärer Zustand nicht allzu schnell durch Distractionen entgleitet (Brinkmann 2016: 129). Denn wie mit Bezug auf Ergas ausgeführt, liegt im Erkennen der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse die Grundierung bzw. der Ausgangspunkt für das menschliche Erleben und somit das zentrale Momentum im Lern- bzw. Bildungsprozess (vgl. Ergas 2017c: 277). Neben dieser – *active attention* – bzw. dem Monitoring (Lindsay/Creswell 2017) oder Meta-Gewahrsein (Bernstein et al. 2015) könnte insbesondere die in der Achtsamkeitsübung eingenommene Unvoreingenommenheit (Lindsay/Creswell 2019; Farb et al. 2014), die Ebert et al. (2019) als aktives Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen beschreiben, hilfreich sein, um eben »offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden« (Agostini/Bube 2021a: 76).

Ähnlich wie in den angeführten theaterpädagogischen und ästhetischen Zugängen konnte im phänomenologischen Teil das intentionale Spüren des Körpers als ein Teil-Phänomen der Achtsamkeitsübung beschrieben werden. Durch das intentionale Spüren während der Achtsamkeitsübungen erscheint der Leib im Lichte der Aufmerksamkeit und die Übende bzw. der Übende erfährt ihn nicht nur als Körper, sondern auch als Leibkörper (vgl. Brinkmann 2021: 144). Eine solche Welt- und Selbsterfahrung durch das Medium Leib ist »zunächst implizit, d.h. »ohne Worte« und Begriffe, ohne ausdrückliche Reflexion, d.h. präreflexiv« (Brinkmann 2021: 144). Komplementär zum *categorial knowing* – rationalem, intellektuellem Nachdenken – liegt in einem solchen *contact knowing* (Hart 2019) auch eine »erweiterte Möglichkeit des Verstehens und des Lernens« (Agostini et al. 2019: 214). Die Achtsamkeitsübung im Sinne der *Contemplative Practices* könnte somit als didaktisches Element in der Fallarbeit eingesetzt werden, um Lehramtsstudierenden ein sensibles, situatives und ganzheitliches rekonstruktives Fallverstehen zu ermöglichen.

Achtsamkeit als Seinsmodus – Reflexivität und der professionelle pädagogische Habitus

Nach Helsper liegt es in der Verantwortung der universitären Lehrer*innenbildung, »einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen« (Helsper 2016: 104). Wie zuvor dargelegt, liegt die Hoffnung darin, dass im Gefolge von implizit und explizit eingeschriebenen lebens-, lern- und berufsbiographischen Wissensbeständen durch die rekonstruktive Fallarbeit und (Selbst-)Reflexionsformate eine Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus gelingt. Unter Abschnitt 4.3 wurde der Diskurs zum Reflexionskonzept ausführlich beschrieben. An dieser Stelle ist die in der Lehrer*innenbildung angestrebte Reflexivität (vgl. kritisch dazu Neuweg 2021) von Bedeutung – von anderen Autor*innen auch als reflexive Haltung (Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (Helsper 2001) benannt –, die als ein aufmerksamer, sensativer, situativer, sich einlassender, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus herausgearbeitet wurde (siehe Abschnitt 4.3.7).

Auch in den Konzepten wie dem *tacit knowing* (Polanyi 1985), *reflection-in-action* (Schön 1983) bzw. dem intuitiven (Dreyfus/Dreyfus 1987), intuitiv-improvisierenden (Volpert 1994), situierten (Suchman 1999) und taktvollen (Herbart 1989; van Manen 2002, 2016b) Handeln wird die »sensible Einlassung auf die situativen Umstände« (Neuweg 2020: 26) beschrieben. Eine entscheidende Bedingung, damit diese sensible situative Einlassung im Unterrichtshandeln auch wirksam werden kann, ist eine der professionellen pädagogischen Wahrnehmungsfähigkeit zur Grunde liegende spezifische Art der Aufmerksamkeit, die als ein präsent Sein (*being present*) der Lehrperson benannt werden kann (vgl. Rodgers/Raider-Roth 2006: 267).

Der Zusammenhang zwischen Präsenz und Achtsamkeit als psychologische Variable wurde in Abschnitt 8.2.2.1 ausführlich beschrieben. Auf den Punkt gebracht erfordert präsent sein von der Lehrperson ein Ganz-anwesend-Sein im gegenwertigen Augenblick mit allen Sinnen – das alleine wäre das im Zusammenhang mit Achtsamkeit beschriebene Gewahrsein – sowie mit allen geistigen und körperlichen Fähigkeiten – im Sinne einer jederzeit möglichen, aber nicht-reflexiv durchdrungenen Verfügbarkeit (vgl. Ernst/Paul 2013: 11). In einer kritischen Stellungnahme zur »reflexiven Lehrerbildung«

äußert Neuweg seinen Zweifel daran, dass Reflexivität in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung hergestellt bzw. sehr direkt angesteuert werden kann. Gleichwohl beschreibt Neuweg im selben Text die externe Aufmerksamkeitskomponente, und zwar konkret »Achtsamkeit und Gewahrsamkeit«, als zentral für die Unterrichtswahrnehmung (vgl. Neuweg 2021: 467). Für die Sensibilität für den Einzelfall sowie die fallrekonstruktive Fähigkeit der Sinnerschließung spielt die Wahrnehmung und in erster Instanz die situative Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle. Mit Blick auf die Modelle zur Achtsamkeitsforschung (siehe Abschnitt 2.4) kann Achtsamkeit als ein Seinsmodus beschrieben werden, in dem die gegenwärtigen Aufmerksamkeitsbewegungen eines Subjekts so moderiert werden, dass ein offenes und unvoreingenommenes¹⁸ Einlassen auf das Erleben im Hier und Jetzt möglich wird. Eine systematische Achtsamkeitsübung könnte über die Anbahnung eines solchen Seins- bzw. Wahrnehmungsmodus entscheidend zur Genese eines reflexiven Habitus beitragen. Unterstützend käme hinzu, dass eine in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung systematisch angestoßene Achtsamkeitsübung über weite Strecken ohne Unterrichtserfahrung auskommt und durch eine Aufrechterhaltung der wiederholenden Übung dennoch im späteren Unterrichtshandeln wirksam werden kann.

8.3.2 Achtsamkeit und der kompetenztheoretische Ansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz arbeitet mit aus der empirischen Bildungsforschung entwickelten generischen Modellen, um professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrer*innen zu beschreiben (Baumert/Kunter 2006; Blömeke et al. 2010). Die Modelle professioneller Kompetenz (siehe 3.4.1) setzen sich aus zumeist einem kognitiven und einem affektiv-motivationalen Bereich mit mehreren Facetten zusammen. Die »enthaltenen Facetten werden im Sinne des Kompetenzbegriffs als Voraussetzungen der Lehrkräfte verstanden, um zentrale berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können« (König 2020: 164). Der Fokus des kompetenztheoretischen Ansatzes liegt auf dem professionsbezogenen Wissen und Können (siehe Abschnitt 3.2.2.2) sowie auf den mentalen Repräsentationen. Das Ziel ist die Sicherung einer erfolgreichen Gestaltung eines kognitiv aktivierenden, schüler*innenmotivierenden Unterrichts.

In den letzten Jahren gerieten zunehmend situationsspezifische Fähigkeiten als moderierende Faktoren zwischen den Facetten, die sich aus den unterschiedlichen Wissensdimension speisen, und der Unterrichtsqualität in den Blick (Blömeke et al. 2015; Blömeke et al. 2022). Das Achtsamkeitskonzept könnte einen bedeutsamen Beitrag zum einen zur Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten leisten. Zum anderen könnte dem Achtsamkeitskonzept auch eine nicht unwesentliche Funktion zukommen, wenn es darum geht, dass situationsspezifische Fähigkeiten ein entscheidender moderierender Faktor für die Unterrichtsqualität sind.

18 Ebert et al. (2019) Unvoreingenommenheit als aktives Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen.

Die empirische Bildungsforschung und die Achtsamkeitsforschung

Die empirische Bildungsforschung versucht die Kompetenz von angehenden Lehrer*innen zu erfassen, um bestmöglich eine Wirkungskette von der ersten Phase der Lehrer*innen bis hin zum Unterrichtshandeln und den Lernleistungen der Schüler*innen herauszuarbeiten (vgl. Blömeke et al. 2022). Ähnlich wie in der Achtsamkeitsforschung geht es darum, eine Wirkung bzw. eine Entwicklung zu erfassen. In der Achtsamkeitsforschung ist die Interventionslogik das dominante Narrativ. Mit Hilfe der Neurowissenschaften und unterschiedlicher bildgebender Verfahren oder über den psychometrische Zugang sowie in ersten Ansätzen mittels psychologischer Testverfahren wird versucht, primäre und sekundäre Effekte von Achtsamkeitsprogrammen bzw. von einzelnen Achtsamkeitsübungen zu erfassen (vgl. Bernstein et al. 2019b; Vago et al. 2019; Krägeloh et al. 2019).

Die beiden Forschungsfelder ähneln sich in ihrer Ausrichtung. Insbesondere die Achtsamkeitsforschung im pädagogischen Kontext kann mitunter von den methodologischen Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung aus den letzten Jahrzehnten lernen. In Abschnitt 1.1 wurde bei der Beschreibung des Forschungsinteresses darauf hingewiesen, dass es bislang kaum Berührungspunkte zwischen den beiden Forschungsfeldern gab. Bislang liegt nur die Arbeit von Hirshberg et al. (2020a) vor, in der die Autor*innen eine direkte Verbindung zum COAKTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011, siehe Kapitel 3.4.1) und den darin benannten Aspekten professioneller Kompetenz ziehen. Hirshberg et al. (2020a) verweisen auf die Notwendigkeit von weiteren Forschungsarbeiten, um den positiven Einfluss der Achtsamkeitspraxis auf die Aspekte von professioneller Kompetenz genauer herauszuarbeiten (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 2).

Achtsamkeit als psychologische Variable und situationsspezifische Fähigkeiten

Der Fokus lag in der Praxis der kompetenzorientierten Lehrer*innenbildung sowie in der kompetenzorientierten Forschung zum Lehrberuf maßgeblich auf der Erfassung von deklarativem Wissen. Dies scheint aber nur anteilhaft das zu erfüllen, was sich mit dem Kompetenzbegriff in Bezug auf die Transformation in Performanz (siehe Abbildung 17) verbinden sollte (vgl. König 2020: 169). König wirft die Frage auf, ob die »Trias von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen ausreichend ist, um die kognitiven Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs zu beschreiben« (vgl. König 2020: 169). Infolgedessen verlagerte sich das Forschungsinteresse stärker in die Richtung situationsspezifischer Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al. 2015) bzw. diagnostischer Kompetenz (vgl. Südkamp/Praetorius 2017) wie dem »*noticing*« (Stahnke/Blömeke 2021), der »*professional vision*« (Pouta et al. 2021) oder der »*instructional quality*« (Senden et al. 2022).

Hirshberg et al. (2020a) berichten in der Studie, in der sie eine Verbindung zum COAKTIV-Modell herstellten, über eine Verbesserung von solchen situationsspezifischen Fähigkeiten, ohne jedoch Bezug zu diesen neueren Entwicklungen der kompetenzorientierten Forschung zum Lehrberuf zu nehmen. In dieser Studie von Hirshberg et al. (2020a) konnten in einem randomisierten Kontrollgruppenstudiendesign innerhalb des Universitätslehrveranstaltungsbetriebs 88 Teilnehmer*innen aus mehreren Kohorten über mehrere Semester vom Achtsamkeitstraining bis in die Schulpraxisphase begleitet werden (vgl. Hirshberg et al. 2020a). Während der Schulpraxisphase, in der

die Studierenden unterrichteten, konnte das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al. 2008) zum Einsatz kommen. In den drei Domänen des CLASS-Erhebungsinstruments – Emotionale Unterstützung (*Emotional Support*), Organisation der Lernsituation (*Classroom Organization*) und Anregungsqualität (*Instructional Support*) – zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Achtsamkeitsgruppe und der Kontrollgruppe. Durch die Erhebung der Häufigkeit und Dauer der Achtsamkeitsübung außerhalb der Lehrveranstaltungen konnten die Autor*innen auch zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen Übungsdauer und den Verbesserungen in den drei Domänen gab (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 8). Die Autor*innen fassen zusammen:

»Combined, these results indicate that greater engagement in mindfulness practice is associated with more effective classroom teaching practices among preservice teachers learning to teach.« (Hirshberg et al. 2020a: 8)

Hier wäre in Zukunft zu klären, über welche Pfade diese Verbesserung genau verläuft. Es ist anzunehmen, dass durch die Achtsamkeitsübung die Aufmerksamkeitskomponente verbessert wurde (siehe dazu Abschnitt 2.4 und Abschnitt 8.2.2.1) und dass sich als weitere Folge die Unterrichtswahrnehmung (Stahnke/Blömeke 2022) verändert hat.

Mitunter spielt neben der durch die Achtsamkeitsübung geförderte aufmerksamkeitsregulatorische Komponente auch die emotionsregulatorische Komponente (Abschnitt 2.4 und Abschnitt 8.2.2.2) eine entscheidende Rolle für das »enactment of effective teaching« (Hirshberg et al. 2020a: 8). Die Achtsamkeitsforschung und empirische Bildungsforschung bewegen sich hier ganz nah nebeneinander. Jedoch verläuft die Bewegung im Moment leider noch nebeneinander und damit aneinander vorbei. Die empirische Bildungsforschung ist bezüglich der Wirkungsketten bereits einen Schritt weiter und versucht, die Verbindung zwischen Lehrer*innenkompetenz, Unterrichtsqualität (*instructional quality*) und Lernfortschritt der Schüler*innen zu verstehen. In einer Studie zum Mathematikunterricht mit 3496 Schüler*innen aus 154 Klassen konnten Blömeke et al. (2022) zeigen, dass die PID-Fähigkeiten –Wahrnehmung (*perception*), Interpretation (*interpretation*) und Entscheidungsfindung (*decision-making*) – der Lehrer die einzige Kompetenzfacette ist, die sich direkt auf den Lernfortschritt der Schüler*innen auswirkte. Die Autor*innen betonen, dass PID-Fähigkeiten eine entscheidende Bedeutung für das Unterrichtshandeln haben und in weiterer Folge für den Lernfortschritt der Schüler*innen. Weiter gehen die Autor*innen davon aus, dass sich diese PID-Fähigkeiten nicht von selbst entwickeln, sondern im Rahmen der Lehrer*innenbildung gezielt gefördert werden sollten (vgl. Blömeke et al. 2022: 9). Interessant wäre in zukünftigen Forschungsvorhaben zu untersuchen, inwieweit sich Achtsamkeit als psychologische Variable auf die PID-Fähigkeiten auswirkt.

Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen als Selbstregulations- und Wahrnehmungstraining

Wie sehr ein systematisch in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung angebahntes Achtsamkeitstraining die oben angesprochenen PID-Fähigkeiten beeinflusst, kann im Augenblick nicht beantwortet werden. Jedoch gibt es im Modell professioneller Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4.1) unter den Aspekten professioneller Kompetenz

mit Selbstregulation noch eine weitere Facette, die in einer direkten Verbindung zu dem Effekt einer regelmäßigen Achtsamkeitsübung stehen (siehe dazu Abschnitt 2.4 und 8.2). Die Befunde aus Meta-Analysen in der Achtsamkeitsforschung, die auf eine Förderung der Selbstregulationsfähigkeit (vgl. Leyland et al. 2019) und im Detail auf die Verbesserung der Aufmerksamkeitsregulation (vgl. Verhaeghen 2021) der Emotionsregulation (vgl. Hoge et al. 2021) hinweisen, könnten – mit Blick auf die Relevanz von situations-spezifischen Fähigkeiten im kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Blömeke et al. 2015; Blömeke et al. 2022) – für eine systematische Implementation eines Achtsamkeitstrainings in die Lehrer*innenbildung sprechen. Achtsamkeit könnte dadurch auch zu einer eigenen Zieldimension (*mindful teaching*; Schussler 2020) der Lehrer*innenbildung werden (siehe dazu Abschnitt 8.2.2.4). Eine solche Integration von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen in die Lehrer*innenbildung mit dem primären Ziel der Steigerung der Achtsamkeit würde das von Neuweg erdachte grundlegende systematische und ausgedehnte Wahrnehmungs- und Entscheidungstraining für Lehrer*innen (vgl. Neuweg 2018: 138) ermöglichen.

8.3.3 Achtsamkeit und der berufsbiographische Ansatz

Der (berufs-)biographische Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias wird häufig als die verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) bzw. der mittlere Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz beschrieben (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). Im (berufs-)biographischen Ansatz wird die professionelle Entwicklung individuell operationalisiert. Damit ist Professionalität »ein mehrdimensionales und niemals absolut zu bestimmendes Konstrukt« (Cramer/Drahmann 2019: 26). Lehrer*inwerden und Lehrer*insein wird von vielfältigen Faktoren – situations-, personen- oder institutionsspezifisch – beeinflusst, wodurch sich der Entwicklungsprozess komplex sowie krisenhaft gestaltet. Sowohl zu der selbstreflexiven Befassung mit der eigenen (Berufs-)Biographie als auch zur Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben könnte das Achtsamkeitskonzept einen entscheidenden Beitrag leisten.

Die Achtsamkeitsübung als ein Raum für Selbstreflexion

Professionalisierung im Lehrberuf als eine berufsbiographische Entwicklung aufzufassen und die Aufgabe, eine solche selbstreflexive Haltung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung anzubahnen, haben sich zwar in das Verständnis über Lehrer*innenprofessionalität eingeschrieben. Begleitangebote mit biographisch-reflexiven Ansätzen spielen jedoch eine untergeordnete Rolle (vgl. Fabel-Lama 2018: 94). Solche »Biographisierungs- und Selbstbildungsprozesse«, [...] »die die berufliche Entwicklung fokussieren«, könnten über »unterschiedliche Begleitangebote« [...] »wie z.B. Supervision, kollegiale Fallberatung, Mentoring und Coaching« angebahnt werden (Fabel-Lama 2018: 91–92). In der Darstellung des Reflexionskonzepts in Abschnitt 4.3 wurde auf die Problematik der didaktisch-initiierten Reflexionsaufgaben hingewiesen. Die Studierenden werden dabei häufig in einen Abarbeitungsmodus bzw. defensiven Refle-

xionsmodus gedrängt (vgl. Häcker 2017: 32), wenn es eben kein Bedürfnis zur Reflexion gibt. Im Abschnitt 2.5.2 und in Abschnitt 8.2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Ergas die Achtsamkeitsmeditation als einen Zugang versteht, durch den ein Raum geschaffen wird, in dem es die Möglichkeit gibt, dass das Selbst berührt wird und sich persönliche bzw. existentielle Fragen bzw. Themen zeigen (vgl. Ergas 2020b: 152). Die Einladung zu einer Achtsamkeitsmeditation ist per se eben noch keine Aufforderung zur Selbstreflexion. In einer Achtsamkeitsmeditation, in der man zunächst nur die Atembewegung beobachten wollte, kommt man über kurz oder lang dennoch in Kontakt mit dem narrativen Selbst. Ergas berichtet darüber, dass die Lehramtsstudierenden in seinen achtsamkeitsbasierten Seminaren eine Veränderung beschreiben, die weg von der »day-to-day habitual identity« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186) hin zu einem »contemplative self« (Ergas 2020b: 149) geht, ohne dass sie direkt danach gesucht hätten. Auch Soloway verweist darauf, dass die Achtsamkeitsübungen in seinen Lehrveranstaltungen den Lehramtskandidat*innen die Möglichkeit bieten, »to move beyond fanciful wishes of whom they would like to be in the classroom« (Soloway 2016: 198). Exemplarisch verweist er auf eine Aussage einer Studentin.

»Exploring the many aspects of myself through the course opened my eyes to a lot of challenges I had with my own values and beliefs and my own identity. I thought I was strong and knew what I wanted, what I valued, and what I could contribute into a classroom. Digging into myself, I realized there were major gaps that I needed to work on.« (Soloway 2016: 197)

Park et al. fassen ihre Grounded Theory-Studie mit Tagebucheinträgen von 25 Lehramtsstudent*innen wie folgt zusammen:

»The participants identified their strengths, weaknesses, and areas for improvement through mindfulness meditation and reported that their awareness resulted in increasing their sense of self-confidence to achieve personal and professional goals and transform weaknesses into pedagogical resources.« (Park et al. 2020: 192)

In Abschnitt 8.2.1 wurde darauf hingewiesen, dass ein solcher nicht-intendierter Reflexionsprozess ohne didaktische Rahmung, wie er im Rahmen der Achtsamkeitsübung entstehen kann, womöglich zu beliebig sein könnte, um aus (berufs-)biographischer Perspektive Ungewissheitsantinomien als Anforderungen subjektiv zu deuten und zu bearbeiten. Die Achtsamkeitsübung könnte auch stärker in eine bestimmte Richtung gerahmt werden. Ein solche intendierte achtsamkeitsbasierte Reflexion würde durch bereits beschriebene Teilaspekte des körperlichen Spürens (siehe Abschnitt 8.2.1) vor allem der emotionalen (Datler 2003) und existentiellen (Biesta 2019) Dimension Raum geben. Mit einer solchen didaktischen Rahmung wird die Achtsamkeitsübung jedoch zu einer Methode für didaktisch-initiierte Reflexionsaufgaben, und es besteht die bereits weiter oben angesprochene Gefahr, dass der lebenspraktisch-expansive Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) dabei verloren geht. Neuweg würde dafür argumentieren, »dass Erfahrungslernprozesse als implizite Lernprozesse vor hypertrophen und permanenten Reflexions-

anforderungen geschützt werden müssen« (Neuweg 2021: 470). Möglicherweise braucht es solche offenen Räume, in denen

»[...] we cultivate a mode of ›bearing witness‹ noting the sensations (internal and external), thoughts, and emotions that arise from moment to moment, without attempting to direct them, and without attempting to make meaning of or explain them.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186)

Vielleicht sind es am Ende gerade doch diese offenen Räume, die zu Inseln der Sinnsuche bzw. Sinnfindung werden.

»My experience of teaching hundreds of students in these courses suggests that teacher training requires these › islands of meaning seeking › because this is where these teachers are able to own their own lives and come to their classrooms later as more integrated and whole human beings that are there to support and believe in their students' own meaning-seeking.« (Ergas 2020b: 153)

Mit der Achtsamkeitsübung könnte die (berufs-)biographisch-orientierte Lehrer*innenbildung Studierenden einen offenen Raum anbieten, in dem ein Selbstreflexionsprozess entstehen kann. Inwieweit ein solcher Prozess zu welcher Entwicklung führt, bleibt dabei wohl zunächst offen.

Achtsamkeit als psychologische Variable und die Anforderungswahrnehmung in der berufsbiographischen Entwicklung

Als zentrale Augenblicke der (berufs-)biographischen Entwicklung über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg betrachten Hericks et al. (2018) die Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben. Um in der eigenen individuellen Professionalisierung als Lehrperson voranzukommen, sind Entwicklungsaufgaben unhintergebar (vgl. Hericks et al. 2018: 599). 6). Keller-Schneider und Hericks (2014) verweisen darauf, dass solche Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen auf Grund ihrer Sozialisation sowie ihrer eigenen Ressourcen und Ziele unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden. Wahrnehmungsbrillen und Verhaltensdispositionen wirken als Filter in der Wahrnehmung und Interpretation. Dadurch werden Bewältigungs- und Kontrollprozesse ausgelöst, die wiederum auf Grund von individuellen Prioritäten und Gelingenserwartungen abgewogen werden (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Die Einschätzung der subjektiven Kompetenz, die Selbstregulationsprozesse sowie individuelle Wertorientierungen und Überzeugungen lenken die Selektion des Teils der Anforderungen, die als Herausforderungen wahrgenommen werden (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Handlungsschritte, die als Antwort auf individuell wahrgenommene Herausforderungen gesetzt werden, ermöglichen den Erwerb von Erfahrungen und liefern Beiträge für die Lösung von Entwicklungsaufgaben in der berufsbiographischen Entwicklung insgesamt. Diese Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben führt zu Beanspruchungen, die zum einen Ressourcen für die Bewältigung voraussetzen, aber zum anderen auch Ressourcen stärken. Achtsamkeit als psychologische Variable könnte Lehr-

personen in diesen zentralen Momenten der (berufs-)biographischen Entwicklung entscheidend unterstützen.

Zum einen sind es, ähnlich wie im Zusammenhang mit dem kompetenztheoretischen Ansatz bereits ausgeführt wurde, Selbstregulationsfähigkeit (vgl. Leyland et al. 2019) mit Bezug auf die Aufmerksamkeitsregulation (vgl. Verhaeghen 2021) und die Emotionsregulation (vgl. Hoge et al. 2021), welche durch eine kontinuierliche Achtsamkeitsübung gefördert werden (Tang et al. 2015; Hölzel et al. 2011). Zum anderen ist es der Bezug zu sich selbst (Bernstein et al. 2019a) bzw. das Selbstkonzept (vgl. Eberth et al. 2019), welches durch Achtsamkeit als psychologische Variable entscheidend moderiert wird. Der zentrale Schlüsselmechanismus, der zu dieser veränderten Selbstwahrnehmung führt, wird in der Achtsamkeitsforschung als Dezentrierung (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2015; Bernstein et al. 2019a; Hanley et al. 2020) benannt (siehe Abschnitt 2.4 und 8.2.2). Bernstein et al. definieren Dezentrierung als die Fähigkeit, aus der stark selbstbezogenen (*self-related*) Perspektive herauszutreten und die situativen Wahrnehmungsinhalte als solche »objektiver« zu betrachten (vgl. Bernstein et al. 2019a: 245). Im Zentrum ihres *mindful self in school relationships* (MSSR) Modell (siehe Abbildung 16) positionieren Lavy und Berkovich-Ohana (2020) »teachers' decreased self-centered psychological mode of processing as a core mechanism underlying the positive effects of teachers' mindfulness« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020: 2258). Insgesamt könnte Achtsamkeit als psychologische Variable die Wahrnehmung und Interpretation von Entwicklungsaufgaben beeinflussen und die Bearbeitung der Herausforderung unterstützen.

Eine metareflexive Perspektive auf die Potentiale des Achtsamkeitskonzepts in der Lehrer*innenbildung

Das Achtsamkeitskonzept wurde im Lichte einer meta-reflexiven Perspektive auf die drei unterschiedlichen theoretischen Ansätze zur Lehrer*innenbildung hin gewendet und in der jeweiligen Denktradition beleuchtet. Für alle drei Ansätze wurde zum einen herausgearbeitet, welche Potentiale in der Integration von Achtsamkeitsübungen in die Lehre an der Universität und Hochschule stecken. Zum anderen wurde beschrieben, wie Achtsamkeit als Seinsmodus, als psychologischer Faktor bzw. psychologische Variable über die jeweilige Konzeption der Spezifika von professionellem pädagogischem Handeln zur Genese eines gelingenden Unterrichts beitragen kann. In der Zukunft liegt die Hoffnung, dass die hier ausgeführten Überlegungen im Rahmen neuer Forschungsprojekte aufgegriffen und untersucht werden. Des Weiteren möchte dieser abschließende Teil einen Diskurs über das Achtsamkeitskonzept im Zusammenhang mit der pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen anstoßen, um in Zukunft an einer Theoriebildung zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrer*innenbildung zu arbeiten.

8.4 Limitationen, Nullresultat und Ausblick

Um das Konzept Achtsamkeit im bislang kaum erforschten Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181 und siehe dazu Abschnitt 1.1 und 2.7) im Verhältnis zu pädagogischer Professionalität besser zu verstehen, wurde ein