

Dominik Weghaupt

ACHTSAMKEIT UND PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT IN DER LEHRER*INNEN- BILDUNG



[transcript] ACHTSAMKEIT – BILDUNG – MEDIEN

Dominik Weghaupt

Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung

Editorial

Eine zentrale Komponente von Achtsamkeit (*mindfulness*) ist die Einübung einer neutralen Perspektive auf den gesamten Bereich des Mentalen. In der Schriftenreihe **Achtsamkeit - Bildung - Medien** erscheinen Bücher, die sich mit dem Verhältnis von mentalen, medialen und edukativen Praktiken sowie den sich darauf beziehenden Narrativen befassen.

Dies geschieht aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen, Paradigmen und Wissenschaftsverständnisse. Neben den etablierten empirisch-theoretischen Studienformen werden auch Arbeiten publiziert, die vom amerikanischen (Neo-)Pragmatismus, der Aktionsforschung, der phänomenologischen, phronetischen und resonanzsoziologischen Forschung sowie anderen Vorgehensweisen Gebrauch machen, die stärker auf Praxis- und Erfahrungswissen Bezug nehmen.

Die Reihe setzt die Herausforderungen, vor denen Bildungssysteme im 21. Jahrhundert stehen, in Beziehung zu den psycho-sozialen und techno-politischen Disruptionen, die eine ökologisch ausgerichtete Transformation als dringlich erscheinen lassen.

Die Reihe wird herausgegeben von Mike Sandbothe und Reyk Albrecht.

Dominik Weghaupt (Dr. phil.), geb. 1986, ist Gymnasiallehrer und arbeitet außerdem an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Er forscht und unterrichtet zu Achtsamkeit im pädagogischen Kontext.

Dominik Weghaupt

Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung

[transcript]

Diese Arbeit wurde vom Autor im August 2022 in einer etwas umfangreicheren Form als Dissertationsschrift zum Abschluss des Doktoratsstudiums der Philosophie (Dissertationsgebiet: Bildungswissenschaft) an der Universität Wien eingereicht (Titel: »Achtsamkeit und Pädagogische Professionalität in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung«). Sie wurde von Ilse Schrittmesser und Karlheinz Valtl betreut und von Telse A. Iwers und Mike Sandbothe begutachtet. Die Defensio fand am 17. Mai 2023 unter dem Vorsitz von Daniel Tröhler statt.

Dieses Buchprojekt wurde vom Verein für Achtsamkeit in Osterloh e.V. sowie vom AVE Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Dominik Weghaupt**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Iuliia / Adobe Stock

Lektorat: Inge Michels

Korrektur: Inge Michels

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839470022>

Print-ISBN: 978-3-8376-7002-8

PDF-ISBN: 978-3-8394-7002-2

Buchreihen-ISSN: 2700-6727

Buchreihen-eISSN: 2703-030X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	11
1.1 Beschreibung des Forschungsinteresses	12
1.2 Phänomenologische Betrachtung	16
1.3 Quantitative Analyse	18
2 Achtsamkeit	33
2.1 Begriffsursprung und wissenschaftliche Definition	34
2.2 Begriffliche Unschärfen und differenzierte Verwendungsweisen von Achtsamkeit	36
2.3 Achtsamkeit als Übungspraxis – Programmatik und Logik aktueller Konzeptionen achtsamkeitsbasierter Programme	41
2.4 Zentrale Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis	51
2.5 Vorliegende bildungstheoretische und pädagogische Argumentationslinien zur Legitimierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes	62
2.6 Fallstricke und Risikopotential von Achtsamkeit für Individuum, Organisation und Gesellschaft	80
2.7 Abriss des aktuellen Forschungsstandes im Kontext der Lehrer*innenbildung	98
2.8 Zwischenbilanz	115
3 Pädagogische Professionalität im Lehrberuf	119
3.1 Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht	120
3.2 Professionelles Lehrer*innenhandeln aus kompetenztheoretischer Sicht	126
3.3 Pädagogische Professionalität aus (berufs-)biographischer Sicht	133
3.4 Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen	139
3.5 Zwischenbilanz	151
4 Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft	153
4.1 Wissen	153
4.2 Erfahrung	160
4.3 Reflexion	164

4.4	Person	198
4.5	Zwischenbilanz	247
5	Methodisches Konzept	253
5.1	Erster Forschungsstrang – hermeneutisch-phänomenologische Betrachtung	255
5.2	Zweiter Forschungsstrang – quantitative Analyse subjektiver Wirkungen mittels Prä-Post-Vergleich	267
6	Erster Forschungsstrang – eine phänomenologische Beschreibung	277
6.1	Mindfulness in education und mindfulness as education	278
6.2	Was ist eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung?	282
6.3	Knotenpunkte der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung	286
6.4	Teil-Phänomene der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung	309
6.5	Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung	325
6.6	Zwischenfazit	338
7	Zweiter Forschungsstrang – quantitative Ergebnisse	343
7.1	Stichprobenbeschreibung	343
7.2	Einfluss der Universitätszugehörigkeit auf die gesamte Stichprobe	346
7.3	Einfluss der Universitätszugehörigkeit auf die einzelnen Trainingsgruppen	348
7.4	Überprüfung der Voraussetzungen	349
7.5	Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen	350
8	Diskussion – Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	369
8.1	Knotenpunkte und Teil-Phänomene einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung	372
8.2	Achtsamkeit und der personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft	379
8.3	Achtsamkeit und pädagogische Professionalität – eine metareflexive Perspektive	414
8.4	Limitationen, Nullresultat und Ausblick	423
8.5	Fazit	430
	Literaturverzeichnis	439

Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, mit der ich am 25. Mai 2023 an der Universität Wien das Doktoratsstudium der Philosophie (Dissertationsgebiet: Bildungswissenschaft) abgeschlossen habe. Dieses Dissertationsprojekt entstand im Zuge des Projekts Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule (ALBUS), das am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien von 2017–2023 durchgeführt wurde.

Die Arbeit an einer Dissertation ist vielleicht vergleichbar mit einer Weitwanderung. Man startet euphorisch mit den Vorbereitungen und hat möglicherweise eine überstilisierte Vorstellung von der Wanderung, wenngleich man über die herausfordernden topografischen Gegebenheiten in der Region Bescheid weiß. Häufig hat man bei einer solchen Weitwanderung nur grobe Abschnitte, die man vorausplanen kann, auch wenn es in der Ferne ein Ziel gibt. Auf halber Strecke mit Blasen an den Füßen und Schmerzen im Rücken erscheint einem das Vorhaben dann immer häufiger fragwürdig. Doch auf halber Strecke umzukehren oder aufzuhören, ist dann meist auch keine Option mehr. Am letzten Gipfel angekommen, ist man erst einmal am Ende, und von einer ähnlichen Euphorie wie am Beginn der Wanderung getragen. Einige Tage nach der Reise ist man froh und glücklich, gewandert zu sein, und würde gerne gleich zur nächsten Wanderung aufbrechen.

Die Geschichte so einer Wanderung wäre jedoch nur die halbe Erzählung, würde man nicht auch davon sprechen, was der Weg einen lehrte, und dass es über weite Strecken gar nicht um das Erreichen eines Ziels geht, sondern darum, wem man auf einer solchen Reise Schritt für Schritt begegnet und was sich dabei für Erkenntnisse zeigen. Sowohl im universitären-akademischen Kontext als auch im Feld der achtsamkeitsbasierten Bildung gab es Begegnungen und Einsichten, die mich zu dem machten, der ich heute bin – und dieses Buch zu dem, was es geworden ist.

Für das gemeinsame Gehen auf diesem Weg habe ich vielen Menschen zu danken:

Meinem Doktorvater Herrn Dr. Karlheinz Valtl für seine klaren Impulse, eröffnenden Fragen, inspirierenden Ideen und unterstützenden Worte wie Taten.

Meiner Dissertationsbetreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser für ihre Offenheit und ihr Hinterfragen.

Frau Prof. Telse Iwers für die Übernahme des Erstgutachtens, das Interesse an meiner Arbeit und für den wertschätzenden Austausch.

Herrn Prof. Dr. Mike Sandbothe für die Übernahme des Zweitgutachtens, das Interesse an meiner Arbeit und für die Bemühungen Menschen im Feld der achtsamen Hochschulen zu vernetzen.

Herrn Prof. Dr. Nils Altner für den wertschätzenden kollegialen Austausch und die vielen Denkanstöße.

Herrn Prof. Dr. Oren Ergas, der leider viel zu früh verstorben ist, für die inspirierende Vorarbeit zu einer Bildungstheorie der Achtsamkeit und den offenherzigen und erkenntnisreichen Austausch.

Den Teilnehmer*innen sowie den Leiter*innen (Susanne Krämer und Annika Schramm) der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen an den Universitäten München und Leipzig für ihr Engagement und ihre Mitarbeit.

Den Teilnehmer*innen an den achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien für das Mitteilen ihrer erlebten Erfahrungen.

Frau Dr. Bettina Adler, Frau Susanne Dannhorn, Frau Katja Fey und Frau Mirjam Luthé für den gemeinsamen Zuhör- und Gesprächsraum.

Den Teilnehmer*innen an der AVE-Weiterbildung für achtsamkeitsbasierte Lehrer*innenbildung und den Teilnehmer*innen an der MBSR-Lehrer*innenausbildung für die vielen erhellenden Gespräche und die gemeinsame Achtsamkeitspraxis.

Den Teilnehmer*innen der Symposien zu »Pädagogik der Achtsamkeit« und dem Netzwerk achtsame Pädagogik an der Universität Wien für den stärkenden und haltgebenden Austausch.

Den Kolleg*innen und Schüler*innen am Bundesoberstufenrealgymnasium Wiener Neustadt für viele erhellende Momente im Unterrichts- und Schulleben.

Dem ALBUS Projekt-Team (Norman Rosendorf, Farah Wölfl, Anna Lanen, Alexandra Zöpf, Gühlmihri Aytac, Helga Luger-Schreiner, Karlheinz Valtl) für die freudvolle und wertschätzende Zusammenarbeit.

Frau Inge Michels für ihre wertvollen Hinweise zum Text und ihre Hilfe beim Korrekturlesen.

Dem Verein für Achtsamkeit Osterloh unter Maria Kluge für die Ermöglichung dieser Wanderschaft.

Dem AVE-Institut unter Hanna und Dieter Paulmann und den Mitarbeiter*innen für die wertschätzende und unterstützende Zusammenarbeit.

Meinen Eltern für Ihre Unterstützung und das Vertrauen in mein Tun in jeder meiner unterschiedlich geprägten Lebensphasen.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Familie, die im Lebensstrom der letzten Jahre und damit parallel zum Entwicklungsprozesses dieses Dissertationsprojekts entstanden ist.

Danke an meinen Sohn Moritz (geb. 2019) und meinen Sohn Anton (geb. 2023) für das Verständnis, wenn Papa gerade arbeitete.

Danke an meine Frau, die immer ein Ohr (zum Zuhören), ein Herz (zum Lieben) und einen Rücken (zum Anlehnen) für mich hatte und damit über einige Etappen dieser Wanderung meinen Rucksack getragen hat, damit ich mich voll und ganz dem Weg widmen konnte.

Wien, im Juli 2023
Dominik Weghaupt

1 Einleitung

Das Konzept Achtsamkeit (*mindfulness*) hat sich mit mehr als 1000 publizierten wissenschaftlichen Artikeln pro Jahr (Black 2023) zu einem »hot topic« in der psychologischen Forschung entwickelt (vgl. Schindler 2020). Gleichzeitig avancierte Achtsamkeit zum gesellschaftlichen Querschnittsthema (vgl. Gatterer et al. 2017; Stanley et al. 2018b) und wird medial als Mega-Trend (vgl. Gatterer et al. 2017) oder Hype (vgl. van Dam et al. 2018) proklamiert. In der Wechselwirkung dieser wissenschaftlichen und medial-gesellschaftlichen Entwicklung wurde die Achtsamkeitspraxis (siehe dazu genauer Abschnitt 2.3) im Rahmen von achtsamkeitsbasierten Programmen (*Mindfulness-Based Programs*; MBPs) (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2021) aus dem medizinisch-therapeutischen Kontext (*first generation of MBPs*) zunehmend in die unterschiedlichsten Lebensbereiche (*second generation of MBPs*) integriert (vgl. Ivtzan 2020; King/Badham 2020).

In einer Analyse der Historie beschreiben Lee et al. (2021) die Evolution der Achtsamkeitsforschung und zeigen, dass diese in den letzten zehn Jahren zunehmend robustere Ergebnisse geliefert hat. Weiter empfehlen die Autor*innen, dass die Achtsamkeitsforschung sich zukünftig auf Langzeitstudien stützen sollte. Gleichzeitig werden auch eine stärkere Fokussierung und Differenzierung gefordert (vgl. Lee et al. 2021). Außerdem sehen Lee et al. (2021) ein großes Potential in interdisziplinär ausgerichteten Forschungsvorhaben, um das Phänomen Achtsamkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen. Krägeloh et al. (2019) verweisen darauf, dass Achtsamkeit zwar in unterschiedlichsten Kontexten beforscht wird, ein Großteil der Achtsamkeitsforschung jedoch aus der psychologischen bzw. neurobiologischen Wissenschaftsperspektive erfolgt. Für den pädagogischen Bereich zeigen Ergas und Hadar, dass zwei Drittel aller Studien, die im pädagogischen Kontext durchgeführt wurden, aus dem psychologischen Forschungsbereich stammen (vgl. Ergas/Hadar 2019: 19). Das Konzept Achtsamkeit wurde zum Großteil entlang der psychologischen Interventionslogik beforscht und diskutiert. Die Achtsamkeitsübungen bzw. Achtsamkeitsmeditationen wurden bislang kaum als eine Form des pädagogischen Übens (vgl. Brinkmann 2021) analysiert oder beschrieben. Das pädagogische Potential von Achtsamkeitsübungen wird in ersten Ansätzen etwa von Ergas (2017c, 2019a) im angloamerikanischen Raum und seit kurzem auch im deutschsprachigen Bereich (vgl. Dievernich et al. 2019; Frey 2020a; de Bruin 2021; Iwers/Roloff 2021; Sandbothe/Albrecht 2024) diskutiert.

Die kritische Perspektive auf das Phänomen Achtsamkeit aus soziologischer (vgl. Schmidt 2020) bzw. gesellschaftstheoretischer Perspektive (vgl. Purser 2019) aber auch die zunehmende selbstkritische Position einzelner Akteur*innen innerhalb der Achtsamkeitsforschung (vgl. Walsh 2016; Stanley et al. 2018b; van Dam et al. 2018) haben inzwischen den pädagogischen Kontext erreicht. Kritische Stimmen hinterfragen dabei zunehmend das dominante Narrativ – Achtsamkeit als Intervention zur Förderung der mentalen Gesundheit –, über das Achtsamkeit häufig in den pädagogischen Bereich integriert wird (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; McCaw 2020; Brito et al. 2021). Nicht zuletzt, weil das Konzept Achtsamkeit bislang primär als ein psychologisches Thema verhandelt wurde, ist die internationale – aber auch die deutschsprachige – Bildungswissenschaft¹ gefordert, über einen kritischen Blick das pädagogische Potential (siehe dazu z.B. Ergas 2017c) herauszuarbeiten und gleichzeitig risikobehaftete bzw. ungünstige Entwicklungen (siehe dazu z.B. Brito et al. 2021) zu hinterfragen. Diese vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten und richtet den Fokus innerhalb des bildungswissenschaftlichen Bereichs auf den Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung² (*pre-service teacher education*).

1.1 Beschreibung des Forschungsinteresses

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie Forschungsarbeiten dazu sind nach wie vor ein neues und weitgehend unerforschtes Feld (vgl. Hadar/Ergas 2022). Ergas und Ragoonaden – zwei Pädagog*innen, die den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung implementiert haben – bezeichnen dieses Vorhaben als »an endeavor which at this point is an undeveloped domain« (Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstands und die dabei identifizierten Forschungslücken zum Konzept Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erfolgt im Kapitel 2.7. Die Forschungslücken können an dieser Stelle über fünf Punkte zusammengefasst werden, um in weiterer Folge das Forschungsinteresse, die konkreten Forschungsfragen und die dafür vorgesehenen Forschungsperspektiven vorzustellen.

(1) Der Anteil der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit mit Fokus auf die Lehrer*innenbildung ist deutlich unterrepräsentiert. Nur 13 % der 447 auf den pädagogischen Kontext ausgerichteten Artikel zu Achtsamkeit, die in einem Review von Ergas und Hadar identifiziert wurden, thematisieren Achtsamkeit auf der Lehrer*innenebene (vgl. Ergas/

-
- 1 Mit »Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess« (Harrant/Bogner (2022) ist hier ein erstes Werk im Kontext der deutschsprachigen Bildungswissenschaft erschienen, in dem die pädagogische Perspektive auf das Konzept Achtsamkeit eröffnet wird.
 - 2 Die erste Phase der Lehrer*innenbildung ist die Zeit, die Lehramtsstudent*innen an einer Universität bzw. Hochschule verbringen, bevor sie in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung durch das Referendariat bzw. die Induktionsphase in den Lehrberuf einsteigen. Unter der dritten Phase der Lehrer*innenbildung werden die Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote verstanden, die Lehrer*innen im Zuge ihrer Berufsausübung besuchen.

Hadar 2019: 18). Das Hauptaugenmerk ist auf die Schüler*innen gerichtet. Ergas und Hadar betonen in ihrer Überblicksarbeit (vgl. 2019: 18) ebenso wie Schonert-Reichl und Roeser im *Handbook of Mindfulness in Education* (vgl. 2016: 4–5) den Forschungsbedarf im Kontext der Lehrer*innenbildung.

(2) Ein zweiter Punkt, der eine Leerstelle in den Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung markiert, ergibt sich durch den deutlichen Überhang an Arbeiten und Programmen, die auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung (*in-service teacher education*) ausgerichtet sind und damit Achtsamkeitsangebote im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen anbieten und untersuchen (vgl. Hadar/Ergas 2022: 7). Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (*pre-service teacher education*) sind nur vereinzelt vorhanden (vgl. Birchinall et al. 2019: 2; Ergas/Ragoonaden 2020: 181; Hirshberg et al. 2020a: 3).

(3) Mit Blick auf die vorhandenen Angebote und Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, zeigt sich in einem dritten Punkt, dass das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Walsh 2018; Purser 2019) auch den pädagogischen Kontext stark prägt (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021) und somit auch die achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrer*innenbildung dieser Logik folgen (vgl. Hadar/Ergas 2022: 7). Allzu oft wird Achtsamkeit dadurch zum funktionalistischen Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und Leistung und damit zu »*mindfulness in education*« (vgl. Ergas 2019c). Birchinall et al. (2019) gehen davon aus, dass sich die Befunde hinsichtlich der positiven gesundheitspsychologischen Effekte in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst, Depressionsreduktion, Burnout und Wohlbefinden, die aus den Meta-Analysen zu der dritten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019) berichtet werden und sich zum Teil mit einzelnen Forschungsergebnissen aus der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Hue/Lau 2015; Hartigan 2017) decken, auch auf die erste Phase übertragen lassen (vgl. Birchinall et al. 2019: 5).

(4) Über die Gesundheitsförderung hinaus steckt im achtsamkeitsbasierten Ansatz im Sinne von »*mindfulness as education*« (vgl. Ergas 2019c) für die Lehrer*innenbildung aber ein größeres Potential, das bislang nur von wenigen Autor*innen thematisiert wurde (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020) und somit eine vierte Lücke in den aktuellen Forschungsbefunden darstellt. In dem für diese Arbeit relevanten Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gibt es erste Befunde, die über den Aspekt der Gesundheitsförderung hinaus als durchaus relevant für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe dazu Abschnitt 2.7.2). In einer der wenigen Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung, die auf der Studie von Poulin (2008) aufbaut, konnte Soloway (2011; 2016) fünf Themen – (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail: Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education* – benennen. Diese Themen können vereinzelt auch in weiteren Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung identifiziert werden (vgl. Ergas 2017a; Moss et al. 2017; Garner et al. 2018; Park et al. 2020; Hirshberg et al. 2020a). Ein sechstes Thema, das zwar wiederum primär durch Forschungsanstrengungen zu der dritten Phase der Lehrer*innenbildung ersichtlich wird, aber für die erste Phase der Lehrer*innenbildung übertragbar

erscheint, ist das Konzept des achtsamen Unterrichtens, das aktuell in den Publikationen »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) diskutiert wird.

(5) Forschungsarbeiten im Kontext der dritten und auch der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stellen bislang kaum Verbindungen zu bildungswissenschaftlichen Befunden und Diskussionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Witek/Jacob 2020) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018) her. Die Forschung zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung existiert vielmehr neben der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung. Dieser fünfte Punkt kann als das wohl gravierendste Forschungsdesiderat interpretiert werden. Womöglich liegt gerade in einer Verbindung beider Forschungsfelder die Chance, dass Risiken sowie Potentiale des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrer*innenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven erkannt und diskutiert werden können.

Das übergeordnete Interesse dieser Arbeit besteht darin, die Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung und die umfangreichen bildungswissenschaftlichen Forschungen und Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu verbinden. Ausgehend von den oben angeführten sechs Themen, die aktuell zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung diskutiert werden, soll exploriert werden, welches Potential bzw. welche Risiken im Konzept Achtsamkeit und den damit verbundenen kontemplativen³ Methoden für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudierenden stecken.

Dieses Forschungsvorhaben wird über drei Wege bestritten. Ein Pfad widmet sich der theoretischen Ebene und soll einen Brückenbau zwischen der sich entwickelnden Achtsamkeitsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung und der etablierten bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung, anstoßen. Die leitende Forschungsfrage dabei ist:

(1) *Unter welchen Voraussetzungen kann ein Konzept von Achtsamkeit innerhalb der theoretischen Ansätze zu pädagogischer Professionalität und der Modelle zur Lehrer*innenbildung verortet werden?*

In einem ersten Schritt wird der Versuch unternommen, das Konzept Achtsamkeit, das in einem breiten wissenschaftlichen Diskurs verhandelt wird, so weit zu schärfen,

3 Kontemplativ bzw. Kontemplation wird in diesem Diskurs nicht ausschließlich über Praxen aus unterschiedlichen religiösen Traditionen gedacht. Wie heterogen die Entwicklung kontemplativer Praktiken vom Mittelalter bis in die Moderne in der Wechselwirkung zwischen Westeuropa, Nordamerika und Asien sich gestaltet hat, zeigt Baier (2009) in einem umfangreichen Werk. Eine historische bzw. geographische Genese des Begriffs kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. In weiterer Folge wird auf das im aktuellen angloamerikanischen Diskurs leitende Begriffsverständnis verwiesen und der englische Begriff *Contemplative Practices* verwendet, da der deutsche Begriff möglicherweise irreführend sein könnte und ohne eine Anbindung im deutschsprachigen Kontext auskommen müsste, wohingegen der englische Begriff *Contemplative Practices* anschlussfähig an den angloamerikanischen Diskurs ist.

dass im Anschluss möglichst klar an einzelnen Verbindungsstellen zu pädagogischer Professionalität in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gearbeitet werden kann. In einem nächsten Schritt werden die den bildungswissenschaftlichen Diskurs bestimmenden Konzepte zu pädagogischer Professionalität im Lehrberuf zunächst über den strukturtheoretischen (vgl. Helsper 2020 und siehe Abschnitt 3.1), kompetenztheoretischen (vgl. König 2020 und siehe Abschnitt 3.2) und (berufs-)biografischen (vgl. Wittek/Jacob 2020 und siehe Abschnitt 3.3) Ansatz dargestellt und in weiterer Folge über fünf vorhandene Modelle beschrieben (siehe Abschnitt 3.4). Um das Vorhaben »Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren« (Syring et al. 2019) aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten, nähert sich diese Arbeit zusätzlich über die Begriffe Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit als aufeinander nicht reduzierbare Emergenzbedingungen dem Konzept pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018: 137). Über die Darstellung der Positionen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft und den darin vorhandenen Subthemen (z.B. Reflexion bzw. Ungewissheit) sollen wiederum Verbindungslinien für den achtsamkeitsbasierten Ansatz herausgearbeitet werden.

Um die theoretischen Grundannahmen weiterzuentwickeln und im Verlauf der Arbeit zu schärfen, werden auf der empirischen Ebene zwei Zugänge gewählt. Dadurch werden zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen und Fragestellungen aufgeworfen.

Der erste Zugang (siehe Abschnitt 6) fragt nach der Charakteristik des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Rahmen einer Lehrveranstaltung der universitären Lehrer*innenbildung. Ich meine damit nicht die formale Beschreibung des Inhalts und der Gestaltung der einzelnen Einheiten (vgl. Crane et al. 2017), sondern mein Fokus liegt – über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) – auf der Erfahrungsdimension der Studierenden, um herauszufinden, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Das Ziel ist es, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* mit Hilfe der lernseitigen Student*innenperspektive näher zu kommen, um zu erkunden, ob es so etwas wie achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen gibt bzw. wie sich ein solches achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen im Erleben der Studierenden zeigt. Die konkreten Forschungsfragen zu diesem Strang lauten:

- (2a) Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung und welche förderlichen, aber auch kritischen Aspekte sind zu identifizieren?
 (2b) Wie lässt sich das Erleben von Lehramtsstudierenden bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung erfassen und beschreiben?

Der zweite empirische Zugang orientiert sich an der in der bisherigen Achtsamkeitsforschung dominanten psychologischen Forschungsperspektive. Um auch anschlussfähig an die bisherigen Forschungsarbeiten zu sein, werden dafür ein psychometrischer Ansatz gewählt, Hypothesen formuliert und nach der Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen gefragt. Exakter formuliert bedeutet dies, dass die von den Studierenden subjektiv bewertete Wirkung der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen mittels Selbsteinschätzungsfragebogen untersucht wird. Wie bereits erwähnt, lag der Fokus in der bisherigen Forschung zur Lehrer*innenbildung auf der Erfassung von gesundheitspsychologischen Parametern (vgl. Emerson et al. 2017; Lomas et al. 2017;

Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019). Abgeleitet aus den sechs für die pädagogische Professionalisierung als bedeutsam interpretierten Themen zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7.2) und den in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft lokalisierten möglichen Anknüpfungspunkten (siehe Abschnitt 3.5 und 4.5) werden in dieser Arbeit Konstrukte (siehe Abschnitt 1.3.1) erfasst, von denen angenommen wird, dass sie für die pädagogische Professionalisierung relevant sind. An folgender Forschungsfrage orientiert sich dieser Forschungsstrang:

(3) *Welche subjektiv wahrgenommene Wirkung hat eine einsemestrige achtsamkeitsbasierte Universitätslehrveranstaltung auf die Studierenden?*

Die Erkenntnisse aus den zwei getrennt voneinander laufenden empirischen Forschungswegen sollen die theoretischen Grundannahmen schärfen und für eine weiterführende Diskussion öffnen. Dadurch soll das Konzept Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung besser verstanden werden. Zum einen besteht die Möglichkeit, den achtsamkeitsbasierten Ansatz als eine Art des Lehrens und Lernens und die darin eingewobene Achtsamkeitspraxis hinsichtlich pädagogischer Charakteristika greifbarer zu machen. Zum anderen kann die Erweiterung der psychometrischen Perspektive um die für die pädagogische Professionalität als relevant angenommenen Konstrukte dazu beitragen, dass der Horizont des achtsamkeitsbasierten Ansatzes über die Gesundheitsförderung hinaus im Sinne von *mindfulness as education* (vgl. Ergas 2019c) auch empirisch erkundet wird – wenngleich dieser Weg über Selbsteinschätzungsfragebögen mit all seinen Limitationen (vgl. Mummendey/Grau 2014: 14) als ein erster Versuch verstanden werden muss, Tendenzen auszuloten, die zukünftig im Zusammenhang mit den komplexen Wirkungsketten, die einem Professionalisierungsprozess inhärent sind, spezifisch für einzelne Konstrukte zu überprüfen sind.

1.2 Phänomenologische Betrachtung

Das neuzeitliche Achtsamkeitskonzept, eingebettet in aktuelle Lebenswelten, das, wie von einigen Autor*innen vorgeschlagen, ein eigenständiges Phänomen darstellt (vgl. Thupten 2019; King/Badham 2020; Lee et al. 2021), wurde maßgeblich durch die Kontextualisierung im medizinisch-wissenschaftlichen Bereich – z.B. klinische Psychologie (*Mindfulness Based Cognitive Therapy*, MBCT) (Williams et al. 2017), Gesundheitsförderung (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, MBSR) (vgl. Kabat-Zinn 2013) – geprägt (siehe dazu Kapitel 2.1). Die Logik aktueller Konzeptionen achtsamkeitsbasierter Programme (vgl. Ivtzan 2020) beruht stark auf dem MBSR-Programm (vgl. Kabat-Zinn 2013). Diese »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166) haben die Implementierung im pädagogischen Kontext (vgl. Ergas/Hadar 2019 und siehe Abschnitt 2.5) sowie die Entwicklung der achtsamkeitsbasierten Programme in die Lehrer*innenbildung (z.B. *Stress Management and Resiliency Techniques*, SMART (vgl. Ragoonaden 2017 und siehe Abschnitt 2.7) stark beeinflusst.

Die umfangreiche Forschung zu MBSR (vgl. Bernstein et al. 2019b) und zu Achtsamkeit allgemein (Black 2023) wurde primär im Sinne einer medizinisch-psychologischen quantitativen Interventionsforschung mit starker Outputfokussierung betrieben (vgl.

Krägeloh et al. 2019: 31). Allgemein liegen verhältnismäßig wenige qualitative Arbeiten vor. Nur 3 % der 15.764 wissenschaftlichen Arbeiten mit Bezug zu Achtsamkeit, die zwischen 1916 und 2019 veröffentlicht wurden, haben eine qualitative Untersuchungsmethode verwendet (vgl. Lee et al. 2021: 1858). Auch wenn die Anzahl der qualitativen Forschungsarbeiten im Zeitraum von 2010 bis 2019 zugenommen hat (vgl. Lee et al. 2021: 1857), so sind diese häufig nur ein Teil von Mixed-Methods-Studien, um Effekte von achtsamkeitsbasierten Programmen besser zu verstehen (vgl. Krägeloh et al. 2019: 48). Die Interventionslogik sowie der Fokus auf Effekte haben bislang Großteils den Blick auf die pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes (z.B. *Inquiry*) (vgl. Crane et al. 2015), das dahinterliegende pädagogische Konzept von achtsamkeitsbasierten Programmen (z.B. *Experiential Learning*; vgl. Griffith/Karunavira 2021) sowie relevante pädagogische Dynamiken (z.B. Gruppenbeziehung; vgl. Hutchinson et al. 2021) verdeckt.

Da diese Arbeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung angesiedelt ist und damit im pädagogischen Feld verortet werden kann, liegt ein Hauptinteresse dieser Arbeit darin, den Blick für die pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes und das möglicherweise pädagogisch Bedeutsame zu weiten. Über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37) soll exploriert werden, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Das Ziel ist es, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* mit Hilfe der lernseitigen Student*innenperspektive näher zu kommen, um zu erkunden, ob es so etwas wie achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen gibt bzw. wie sich ein solches achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen im Erleben der Studierenden manifestiert (siehe Kapitel 6).

Über den phänomenologischen Ansatz, der innerhalb des qualitativen Forschungsfelds der Achtsamkeitsforschung verbreitet ist (vgl. Krägeloh et al. 2019: 39) und in Form der »*Micro-Phenomenology*« (vgl. Petitmengin et al. 2019) häufig für die Exploration von Meditationserfahrungen angewandt wird, soll sich dem Phänomen achtsamkeitsbasierter Ansatz angenähert werden. Die Teilnehmer*innen an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung haben in zeitlicher Distanz zu der Lehrveranstaltung die Möglichkeit, eine für sie bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung zu erinnern und digital zu verschriftlichen. In den digital gesammelten Journaleinträgen soll nach erlebten Erfahrungen der Studierenden gesucht werden, und in weiterer Folge sollen anhand dieser Anekdoten über den Prozess der Reduktion durch *epoché* und *bracketing* (vgl. van Manen 2016a: 223) mögliche Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes identifiziert werden (siehe Kapitel 5 für eine ausführliche Darstellung des methodischen Konzepts). Ziel ist es, neben der in der Literatur bereits intensiv geführten Diskussion über die formalen Inhalte von achtsamkeitsbasierten Programmen – z.B. Meditationsarten (vgl. Crane et al. 2017; Isbel/Summers 2017) bzw. Qualitätsstandards (vgl. Crane et al. 2013; Griffith et al. 2021) – auch ein Verständnis für achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen zu erhalten. Dabei geht es darum, den achtsamkeitsbasierten Ansatz weniger als Intervention im Sinne von *mindfulness in education*, sondern stärker als Pädagogik der Achtsamkeit im Sinne von *mindfulness as education* zu betrachten und damit für zukünftige Diskussionen greifbar zu machen.

1.3 Quantitative Analyse

Der Abriss des aktuellen Forschungsstandes (siehe Abschnitt 2.7) zeigt, dass, wie in der Achtsamkeitsforschung allgemein (Krägeloh et al. 2019), auch ein Großteil der Forschung zu Achtsamkeit im Kontext von Lehrer*innenbildung aus der psychologischen Wissenschaftsgemeinschaft anhand von quantitativen Forschungsdesigns durchgeführt wurde (vgl. Schonert-Reichl/Roeser 2016: 13; Ergas/Hadar 2019: 27). Damit diese Arbeit auch anschlussfähig an diese Forschungstradition ist, wurde im zweiten Forschungsstrang ein quantitativer Analyseteil gewählt.

Aus einer systematischen Überblicksarbeit über die Effekte von Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung aus der Zeit von 2009 bis 2015 wird zum einen die quantitative Ausrichtung – nur eine der 19 Studien hatte einen qualitativen Teil im Rahmen eines Mixed-Methods Designs – deutlich und zum anderen die gesundheitspsychologische Fokussierung ersichtlich (vgl. Lomas et al. 2017, S. 135). Die Autor*innen verweisen darauf, dass die Interventionen überwiegend positive Effekte bezüglich mentaler Gesundheit zeigen. Kritisch kommentiert wird die einseitige Ausrichtung des Forschungsinteresses auf Defizite der mentalen Gesundheit und die daraus resultierende Positionierung von Achtsamkeit im Bereich der Copingstrategien. Um das gesamte Potential zu verstehen, das achtsamkeitsbasierte Verfahren für die Lehrer*innen erschließen könnte, empfehlen die Autor*innen in zukünftigen Forschungsarbeiten die Untersuchung von positiven Komponenten wie sozial-emotionale Kompetenz oder Arbeitsengagement. Eine zweite Meta-Analyse mit 13 Studien aus den Jahren 2004 bis 2016 hebt in ähnlicher Weise Stressreduktion als positiven Effekt von Achtsamkeitsinterventionen bei Lehrer*innen hervor (vgl. Emerson et al. 2017, S. 1137). Betrachtet man ausschließlich die Stärkung der Lehrer*innengesundheit (vgl. Schaarschmidt 2004), welche unumstritten auch einen Einfluss auf den pädagogischen Professionalisierungsprozess hat (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011: 302), dann sind achtsamkeitsbasierte Programme wirksame Angebote für Lehrer*innen (vgl. Altner/Sauer 2013: 52).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Blick über die Gesundheitsförderung hinaus auf einen deutlich weiteren Horizont gerichtet werden. Auf der Basis der sechs für die pädagogische Professionalisierung als bedeutsam interpretierten Themen zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7.2) und den in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft lokalisierten möglichen Anknüpfungspunkten (siehe Abschnitt 3.5 und 4.5) wurden in dieser Arbeit neun Zielvariablen ausgewählt. Für die Zielvariablen wird zum einen angenommen, dass sie relevant für die pädagogische Professionalisierung sind, da sie einen Teilbereich des personalen Aspekts von pädagogischer Professionalität abdecken, und zum anderen, dass diese durch eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung gefördert werden können. Die genaue Herleitung der untersuchten Variablen wird im Kapitel 1.3.1 dargestellt.

1.3.1 Herleitung der untersuchten Variablen

Achtsamkeit

Achtsamkeit – differenziert in Übungspraxis (*practice*), psychischen Zustand (*state*), Fähigkeit (*skill*) bzw. Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21) – ist ein multidimensionales Konzept, um dessen klare Definition im wissenschaftlichen Diskurs gerungen wird (vgl. Nilsson/Kazemi 2016 und siehe Abschnitt 2.1 und 2.2). Achtsamkeit als psychischer Zustand kann am ehesten über Teil-Phänomene bzw. proximale Wirkmechanismen beschrieben werden (siehe Kapitel 2.4). Im Modell der metakognitiven Prozesse des Dezentrierens passiert dies über die drei miteinander verbundenen Prozesse Meta-Gewahrsein (*Meta-Awareness*), Disidentifikation (*Disidentification*) von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität (*Reduced Reactivity*) in Bezug auf mentale Prozesse (vgl. Bernstein et al. 2015: 600). Ein zweiter Versuch, die proximalen Wirkmechanismen zu fassen, findet sich in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017) über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*). Dem *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity* Modell (PROMISE) von Ebert et al. (2019) folgend, wird als Ausgangspunkt für die Kultivierung dessen, was als achtsamer psychischer Zustand beschrieben wird (siehe dazu ausführlicher Kapitell 2.4), die Achtsamkeitspraxis angenommen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die im Rahmen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung Achtsamkeitsmeditationen erlernen und in weiterer Folge regelmäßig üben (*practice*), Achtsamkeit kultivieren, die sich situativ als psychischer Zustand (*state*) äußert. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich durch den fortdauernden Übungsprozess zunehmend eine Fähigkeit (*skill*) in Form einer Aktivierungsmöglichkeit des Selbstregulationsmechanismus, der im Zusammenspiel von Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und Selbstgewahrsein (*self-awareness*) emergiert, einstellt (vgl. Tang et al. 2015). Bei langfristigem Üben gehen die Vermutungen dahin, dass Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) im Sinne einer psychischen Variable das Erleben sogar dauerhaft moderiert (vgl. Davidson 2017; Rosenkranz et al. 2019). Die Achtsamkeit der Lehrer*innen und das Konzept des achtsamen Unterrichts als primäres Ziel von achtsamkeitsbasierten Programmen wird aktuell in den Publikationen »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), dem »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind* (CCK) *Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) diskutiert (siehe Abschnitt 2.7.1).

Die Meta-Analysen von Klingbeil et al. (2018) und Zarate et al. (2019) zeigen, dass die Achtsamkeit von Lehrer*innen, die an einem achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen haben, deutlich verbessert wurde. »[T]eachers exposed to mindfulness training improved their overall mindfulness nearly a full standard deviation above those not receiving the intervention« (vgl. Zarate et al. 2019: 1708). Um die Multidimensionalität des Achtsamkeitskonzepts durch einen Selbsteinschätzungsfragebogen – trotz all der damit verbundenen Limitationen (vgl. Mummendey/Grau 2014; Krägeloh et al. 2018; Medvedev et al. 2019) – bestmöglich zu erfassen, wird auf die *Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences* (CHIME) (Bergomi et al. 2014) mit den acht Komponenten – (1) Gewahrsein gegenüber inneren Erfahrungen, (2) Gewahrsein gegenüber äußeren Erfahrungen, (3)

Bewusstes Handeln, (4) Annehmende Haltung, (5) Dezentrierte Orientierung, (6) Offene Haltung, (7) Relativierung, (8) Einsichtsvolles Verstehen – zurückgegriffen (siehe Abschnitt 5.2.3).

Selbstmitgefühl

Im Kapitel 2.3 wird zwischen achtsamkeitsbasierten (*mindfulness-based*) und achtsamkeitsinformaten (*mindfulness-informed*) Programmen unterschieden (vgl. Crane et al. 2017: 991). Für die einzelnen Meditationen kann somit differenziert werden zwischen jenen Übungen, in denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund, und solchen Übungen, in denen Mitgefühl im Vordergrund steht und Achtsamkeit im Hintergrund (vgl. Ergas 2019c: 11). In achtsamkeitsbasierten Programmen sind es Meditationen, bei denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund. Diese attitudinale Dimension wird mit Akzeptanz auch in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay und Creswell (2017), einem der Modelle zu den Wirkmechanismen der Achtsamkeit, abgebildet. Akzeptanz wird dabei von den Autor*innen als eine mentale Haltung der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten verstanden (vgl. Lindsay/Creswell 2019: 120).

Wie in Abschnitt 2.6.1 ausführlicher dargestellt, soll in der Bestrebung um Klarheit zwischen den zwei überlappenden Konzepten Achtsamkeit und Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl (vgl. Thupten 2019; Roeser/Eccles 2015) unterschieden werden. Auch die Effekte der Achtsamkeits- und der Mitgefühlspraxis unterscheiden sich (siehe dazu Kapitel 2.3). Diese Unterschiede können zunehmend auch empirisch abgesichert werden (vgl. Singer/Engert 2019; Hildebrandt et al. 2017). Neben den achtsamkeitsbasierten Programmen haben sich auch mitgefühlsbasierte Programme etabliert wie z.B. *Mindful Self Compassion* (MSC) (Neff/Kretzschmar 2012), *Mindfulness-Based Compassionate Living* (MBCL) (van den Brink 2015) und *Cognitively-Based Compassion Training* (CBCT) (Ash et al. 2021), mit dem primären Ziel, Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl zu kultivieren. Die Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Meditationsarten wird von den beteiligten Autor*innen jedoch auch als vorläufiger Versuch einer Einordnung verstanden (vgl. Dahl et al. 2015; Sedlmeier 2016; Eberth et al. 2019).

Nicht restlos geklärt scheint, inwieweit die Achtsamkeitspraxis bzw. andere Faktoren (z.B. Gruppenfaktor) (vgl. Hutchinson et al. 2021) eines achtsamkeitsbasierten Programmes implizit zur Förderung von Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl beitragen. Auch wenn es, wie angesprochen, Überschneidungen zwischen dem Konzept Achtsamkeit und Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl gibt, übersteigt eine ausführliche Diskussion des möglichen Zusammenhangs von Mitgefühl und pädagogischer Professionalität den Rahmen dieser Arbeit. In der Arbeit von Kaufmann und Schipper »Teaching with Compassion« (2018) sowie im »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), dem *Calm, Clear, and Kind* (CCK) *Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) wird das Konzept Mitgefühl im Zusammenhang mit achtsamem bzw. mitfühlendem Unterrichten bereits im Sinne von pädagogischem Lehrer*innenhandeln mitgedacht. Obwohl in den untersuchten achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen primär Achtsamkeitsübungen praktiziert

werden, wird auf Grund der Verwobenheit der beiden Konzepte in dieser Arbeit auch die deutsche Kurzversion (Hupfeld/Ruffieux 2011) der von Neff (2003) entwickelte *Self-Compassion Scale* (SCS) verwendet, um Selbstmitgefühl zu erfassen.

Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen

Wie in Abschnitt 4.4.7 ausführlicher dargestellt, wurde der emotionalen Dimension in der bildungswissenschaftlichen Forschung, der theoretischen Bearbeitung im Zusammenhang mit den professionstheoretischen Ansätzen und der systematischen Thematisierung in der Lehrpersonenbildung bislang wenig Beachtung geschenkt, obwohl die emotionstheoretischen Grundlagen (vgl. im Überblick Huber 2020) darauf hindeuten, dass Lehrer*innenhandeln nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Für den personalen Aspekt von pädagogischer Professionalität dürften Emotionen eine maßgebliche Querschnittsthematik darstellen. Bei vielen der unter Abschnitt 4.4 diskutierten Konzepte (z. B. professionelles Selbst, Überzeugungen, Berufsethos, motivationale Orientierung) wurde auf die affektive Aufladung verwiesen und damit die Rolle der Gefühle und Emotionen betont. Den Hinweisen von Dattler und Wininger (2018: 330), Huber (vgl. 2020: 57), Porsch (vgl. 2018: 269–270) folgend, dürften Selbstregulation und Selbstkenntnis eine maßgebliche Rolle bei der Entwicklung einer emotionalen Dialektik im Kontext der Lehrer*innenbildung spielen.

Im Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015) ist Emotionsregulation eine von drei zusammenwirkenden Komponenten des Selbstregulationsprozesses. Für Farb et al. (2014) sind die unvoreingenommene (*non-judgmental*) mentale Haltung, Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) die Submechanismen der Emotionsregulation im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis. Diese Submechanismen werden auch in drei weiteren Modellen (*Metacognitive Processes Model of Decentering* von Bernstein et al. 2015, *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay/Creswell 2017, *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Eberth et al. 2019) als zentrale Komponenten abgebildet (siehe Kapitel 2.4). Auch wenn die genauen Zusammenhänge zwischen Achtsamkeitsmeditation und Emotionsregulationsfähigkeit nicht restlos geklärt sind, liegt für Farb et al. (2014) das Besondere der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation in der integrativen Art des Zusammenspiels, bei der Aufmerksamkeitsentfaltung, kognitive Veränderung und Reaktionsmodulation zusammenwirken. Die Meta-Analysen und Reviews zu Forschungsbefunden in der allgemeinen Population (vgl. Feuerborn/Gueldner 2019; Hoge et al. 2021) sowie Ergebnisse aus Forschungsarbeiten im Kontext der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7) verweisen darauf, dass sich die Emotionsregulationsfähigkeit bei Teilnehmer*innen von achtsamkeitsbasierten Programmen verbessert.

Vor diesem Hintergrund wird auch für diese Arbeit angenommen, dass sich die Emotionsregulationsfähigkeit bei den Teilnehmer*innen durch das Praktizieren von Achtsamkeit im Rahmen von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen verbessert. Aus diesem Grund wird die Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen mit Hilfe der Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) (Berkling/Znoj 2008) erfasst (siehe Abschnitt 5.2.3.3).

Altruismus

In den Diskursen um das Berufsethos von Lehrer*innen (vgl. Oser 1998; Drahmman/Oser 2019 und siehe Abschnitt 4.4.5) und die pädagogische Haltung (Kuhl et al. 2014b; vgl. Zierer 2015b, 2019; Schwer/Solzbacher 2014, 2018 und siehe Abschnitt 4.4.8) werden die Konzepte Werte und Moral verhandelt. Die Begriffe Haltung (Paseka et al. 2011: 27) bzw. Grundhaltungen (Nieke 2012: 26) oder Werthaltungen (Baumert/Kunter 2011: 41; Keller-Schneider/Hericks 2014: 392) werden auch in aktuellen Modellen zur Lehrer*innenbildung angeführt und als ein Aspekt von pädagogischer Professionalität diskutiert. Die synonyme Verwendung der Begriffe Lehrer*innenpersönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), Lehrer*innenhabitus (Helsper 2018a; Kramer 2019) und Lehrer*innenethos (Oser 1998) birgt die Gefahr der Unübersichtlichkeit und erschwert den Diskurs (vgl. dazu im Überblick Schwer et al. 2014). Dies zeigt jedoch auch die Komplexität dieses Aspekts des Lehrer*inseins.

Des Weiteren lassen sich Positionen identifizieren, die den Begriff der Haltung eher normativ prägen (vgl. kritisch dazu Drahmman et al. 2019: 174) oder stärker als einen psychofunktionalen dynamischen Prozess verstehen (Kuhl et al. 2014a, 2014b und siehe Abschnitt 4.4.8). Auch im Diskursmodell zum Berufsethos von Lehrer*innen stehen sich die sogenannten Verpflichtungsaspekte (Werte) Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit in unterschiedlichen Handlungssituationen konfligierend gegenüber. Sie können nur fortlaufend in einem realistischen Diskurs ausbalanciert werden (vgl. Oser 1998: 48; Drahmman/Oser 2019: 48 siehe Abschnitt 4.4.5). Um eine Abgrenzung von Wert und Moral bemüht, benennen Drahmman und Oser vier Typen eines konkreten Berufsethos: (1) Engagement von Lehrpersonen in Konfliktsituationen, (2) erzieherisch-supererogatorischer Mehrwert, (3) Respekt und positive Begegnung, (4) Fokus auf die Sache und die Funktion der spezifischen Didaktik (vgl. Drahmman/Oser 2019: 47–49). Insbesondere der Verpflichtungsaspekt der Fürsorglichkeit und die dahinterliegenden Aspekte Empathie und Einfühlungsvermögen werden im Sinne von »caring relation in teaching« (Noddings 2012) für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungsqualität im Zusammenhang mit dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) als zentral herausgehoben. Diese Art der Fürsorge wird von Lavy und Berkovich-Ohana auch in die Nähe des Konzepts Altruismus gestellt, wenn Altruismus – wie bei Nagel – wie folgt definiert wird: »By altruism I mean not abject self-sacrifice, but merely a willingness to act in consideration of the interests of other persons, without the need of ulterior motives« (Nagel 1978: 85). Auch Batson und Ahmad definieren altruistische Motivation »as a motivational state with the ultimate goal of increasing another's welfare« (Batson/Ahmad 2009: 9). Einzelne Studien bringen Achtsamkeitsmeditation in Zusammenhang mit altruistischer Motivation bzw. sogar mit altruistischem Handeln. Iwamoto et al. (2020) konnten zeigen, dass die Achtsamkeitsmeditation altruistisches Handeln aktiviert.

Dieser Zusammenhang wird von anderen Autor*innen differenzierter betrachtet. Sevinc und Lazar betonen, dass die Achtsamkeitsmeditation zunächst nur das Gewahrsein für moralisch relevante Situationen im Sinne einer »*Ethical-Mindedness*« (Nilsson/Kazemi 2016: 190) erhöht (vgl. Sevinc/Lazar 2019: 270). Zwischen diesem Erkennen der moralisch relevanten Situation und dem prosozialen bzw. altruistischen Handeln liegt mitunter häufig noch ein schwer zu überwindender Graben in Form des »*intention-beha-*

viorgap« (Godin et al. 2005). Großangelegte Studien zu unterschiedlichen Meditationsarten (z. B. das ReSource Project von Singer et al. 2016) haben gezeigt, dass neben der Achtsamkeitsmeditation eher die Mitgefühlsmeditation prosoziales bzw. altruistisches Handeln fördert (Hildebrandt et al. 2017; Singer/Engert 2019). Mit dem Wissen darum, dass die Wirkungskette von der Achtsamkeitsmeditation bis hin zum altruistischen Handeln durchaus komplex ist und von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird, versucht diese Arbeit dennoch, Altruismus mit Hilfe der *Generative Altruism Scale (GALS)* (Büssing et al. 2013) zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.4), um herauszufinden, ob sich Studierende nach dem Besuch einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung am Ende des Semesters altruistischer einschätzen als zu Beginn. Durch diese Variable kann möglicherweise eine Tendenz erkannt werden, um dann in weiterer Folge zu diskutieren, inwieweit die Motivation zu fürsorglichem Verhalten im Rahmen der Lehrer*innenbildung durch den achtsamkeitsbasierten Ansatz auch systematisch kultiviert werden kann.

Selbstreflexion und Einsicht

Welche Bedeutung der Reflexion entlang des Professionalisierungsprozesses als wesentlicher Faktor für Könnerschaft in pädagogischen Berufen zugesprochen wird, wird im Kapitel 4.3 ausführlich diskutiert. Eine Position innerhalb dieses Diskurses betrachtet Reflexionsprozesse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung nur dann als hochschuladäquat, wenn diese explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar sind. Damit wird ein Reflexions-Modus angesprochen, der primär über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23). Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung sind damit auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespißt (siehe Abschnitt 4.3.5). Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016), Burow (2012) und weitere Autor*innen sehen eine solche Tendenz kritisch. Sie betonen, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen Zugang gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential nicht realisiert werden kann. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Reflexionspraxen bisweilen zum Großteil entlang der intellektuell-analytischen Dimension. Um jedoch den lebenspraktisch-expansiven Sinn von Reflexion einzulösen, erscheint eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) für ein bedürfnisorientiertes, ganzheitliches – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenziertes Reflexionsformat in der Lehrer*innenbildungspraxis zielführend.

Den Erkenntnissen von Soloway (2016), Ergas (2017a) und Park et al. (2020) aus ihren Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung folgend, kann die Achtsamkeitsmeditation bzw. »*mindful reflection*« (Moss et al. 2017: 31) als ein methodisch wirksamer Zugang zu Selbstreflexionsprozessen interpretiert werden. In einem solchen Zugang liegt die Hoffnung, dass die – nach Palmer (1998) und Kelchtermans (2009) wichtige – Selbstkenntnis (*Self-Knowledge*) bei Lehrer*innen kontinuierlich vertieft und um die damit in Zusammenhang stehende – von Korthagen (2005) her-

vorgehobene – Identifizierung der eigenen *Core-Qualities* möglich wird. Inwieweit während des Übens von fokussierter Aufmerksamkeit durch Atembeobachtung (siehe Abschnitt 2.3 für eine Darstellung er unterschiedlichen Varianten der Achtsamkeitspraxis) ein Selbstreflexionsprozess emergiert oder wie sehr dieser didaktisch im Vorfeld oder im Nachgang an die Übung intendiert werden muss bzw. kann, ist ein Aspekt, der noch genauer diskutiert werden muss.

Reflexionsfähigkeit über Selbsteinschätzungsfragebögen zu erfassen, ist mitunter ein gewagtes Unterfangen. Nichtsdestotrotz wurde die Self-Reflection and Insight Scale (Grant et al. 2002) gewählt, um die Subskalen *Self-reflection* und *Insight* zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.5). Das Ziel ist es, zu überprüfen, ob die Studierenden ihr Bedürfnis und Engagement für Selbstreflexion sowie das Einsichtsvermögen nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung anders einschätzen als davor.

Offenheit

Offenheit gehört, gemeinsam mit Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, nach McCrae und Costa (2010) zu den »*basic tendencies*«, die in der eigenschaftstheoretischen (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie über das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (vgl. McCrae/Costa 1997; Borkenau/Ostendorf 2008) als Dimensionen der Persönlichkeit erfasst werden. In der Literatur zur Forschung zum Lehrberuf hat vor allem die eigenschaftstheoretische Persönlichkeitspsychologie (Mayr/Neuweg 2006; vgl. Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020) an Bedeutung gewonnen (siehe Abschnitt 4.4.1). Für Offenheit konnten Mayr et al. (2020) aus mehreren Querschnittsstudien einen positiven Zusammenhang mit den Konstrukten Lernstrategien im Studium, Zufriedenheit im Studium sowie pädagogische Handlungskompetenz und Handeln im Beruf feststellen (vgl. Mayr et al. 2020: 142). Der eigenschaftstheoretischen Strömung der Persönlichkeitspsychologie folgend, definieren Mayr und Neuweg die fünf *basic tendencies* als »Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183). Daraus ergeben sich gewisse Implikationen für die Lehrer*innenbildung, die davon abhängen,

»ob man eher die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nimmt oder deren Veränderbarkeit. Dadurch ergibt sich ein Spektrum an Optionen, das von der Persönlichkeitsentwicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite reicht.« (Mayr et al. 2020: 143)

Die Autor*innen sprechen der Lehrer*innenbildung somit auch das Potential zu, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden über spezielle Angebote (vgl. Seyfried et al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Held et al. 2018) angestoßen werden kann (vgl. Mayr et al. 2020: 143). Ein solches Unterfangen scheint insbesondere dann realisierbar, wenn über die eigenschaftstheoretische (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie hinaus auf das transaktionale Persönlichkeitsparadigma mit komplexeren interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodellen (z. B. die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie) (Kuhl 2001; Kuhl/Strehlau 2014) geblickt wird. In einem solchen interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodell orten Mayr et al.

(vgl. 2020: 144) ein Entwicklungsfeld in dem insbesondere Selbstregulation (vgl. Baumann/Kuhl 2013; Albisser et al. 2009), Selbststeuerung (vgl. Rietmann/Deing 2019) und Selbstfürsorge (vgl. Kottler 2011) gefördert werden können. Lehrer*innen sollten demnach über die Möglichkeit verfügen, bei Bedarf auf Strategien der Selbstregulation zurückzugreifen. Dabei verweisen die Autor*innen auf Übungs- und Trainingsangebote, die eigens für die Lehrer*innenbildung entwickelt wurden (vgl. Abujatum et al. 2007; Bieri Buschor et al. 2018) oder gut in Lehrveranstaltungsangebote integriert werden können (vgl. Kabat-Zinn 2013; Storch/Krause 2017). Mit dem MBSR-Programm (vgl. Kabat-Zinn 2013) verweisen Mayr et al. auch dezidiert auf ein achtsamkeitsbasiertes Programm (vgl. Mayr et al. 2020: 144).

In der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017) werden die basalen Mechanismen der Achtsamkeitsmeditation bzw. des achtsamen psychischen Zustands über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*) beschrieben (siehe Abschnitt 2.4). Akzeptanz als mentale Haltung formt sich für die Autor*innen aus der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten. Im Modell der Meditationsarten von Dahl et al. (2015) sowie im *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Ebert et al. (2019) werden *focused attention* (fokussierter Aufmerksamkeit) und *open awareness* (offenes Gewahrsein) als Übungskern von Achtsamkeitsmeditationen benannt (siehe Abschnitt 2.3 und 2.4). Offenheit für das momentane Erleben ist somit eine zentrale Aufgabe in der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Eberth et al. 2019: 4) und ein Teilaspekt der Multidimensionalität von Achtsamkeit als psychischem Zustand (vgl. Bergomi et al. 2014: 116).

Im Rahmen dieser Arbeit soll über die Subskala Offenheit für Erfahrungen aus dem *NEO-Fünf-Faktoren-Inventars* (NEO-FFI) (Borkenau/Ostendorf 1993, 2008) die Selbsteinschätzung der Studierenden zur ihrer Offenheit für Erfahrungen erfasst werden. Auch wenn es sich bei den fünf Faktoren des Persönlichkeitsinventars um relativ stabile Dispositionen handelt, soll der Hypothese nachgegangen werden, ob im achtsamkeitsbasierten Ansatz möglicherweise ein Zugang für das gezielte Training zur Persönlichkeitsentwicklung steckt.

Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung als die »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35) wird im Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2011: 32 und siehe Abschnitt 3.4.1) sowie im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392 und siehe Abschnitt 3.4.4) als Teil des motivationalen Kompetenzaspekts berücksichtigt (siehe Abschnitt 4.4.6). Selbstwirksamkeitserwartung wird neben selbstbezogenen Kognitionen, Kontrollüberzeugungen und intrinsischer Motivation als entscheidende Komponente beschrieben, die für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich ist. Unter der spezifischen Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit versteht Black (2017) das Vertrauen der Lehrperson in die eigenen

Fähigkeiten, die Schüler*innen zu inspirieren sowie deren Potentiale – und somit den Lernprozess – zu fördern (vgl. Black 2017: 2).

Die Forschungsbefunde zu Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen aus den letzten Jahrzehnten verweisen auf einen Zusammenhang mit den Dimensionen Enthusiasmus für den Unterricht, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung, konstruktives Unterstützungsverhalten, Lehrer*innenwohlfinden und der Verbleibswahrscheinlichkeit im Lehrberuf (vgl. Schwarzer/Warner 2014; Zee/Koomen 2016). Zusammenfassend kann Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit als eine persönliche Ressource beschrieben werden, die Lehrer*innen resilienter macht und die es Lehrpersonen ermöglicht, in einer Art und Weise mit Herausforderungen im Unterricht konstruktiv umzugehen, welche sich positiv auf die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht auswirkt und die zur Gestaltung einer positiven Lernumgebung beiträgt (vgl. Dicke et al. 2014: 3; Döring-Seipel 2012: 187; Schwarzer/Warner 2014: 666). Somit wäre die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrer*innen durchaus wünschenswert (vgl. Schwarzer/Warner 2014: 670–671). Als Quellen für den Erwerb von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nennt Bandura (1986, 1997, 2001), auf dessen sozial-kognitiver Theorie das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert, die (1) eigenen Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen, (3) sprachliche Überzeugungen und (4) Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen. Lehrer*innen, die ihren Beruf schon länger ausüben, können ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus den bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, wohingegen Berufseinsteiger auf die übrigen Quellen angewiesen sind, da dieses Ausmaß an Unterrichtserfahrung im Rahmen der ersten Phase Lehrer*innenbildung nicht möglich ist (vgl. Tschannen-Moran/Hoy 2007: 952). Döring-Seipel und Dauber verweisen auf Studien von Day (2008) und Herzog (2007), die darauf hindeuten, dass sich im Laufe der Berufsbiographie die Selbstwirksamkeitserwartungen erheblich verändern und dass gerade die Berufseinstiegsphase entscheidend für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen ist (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30). Weiter betonen die Autor*innen, dass sich Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur in Abhängigkeit von der Lebenserfahrung verändern kann, sondern auch, »dass Impulse zum Aufbau von Selbstwirksamkeit von gezielten Interventionen ausgehen können« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Poulin et al. (vgl. 2008: 78) konnten in ihren Studien mit Lehrer*innen einen positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit zeigen. Während es bei Jennings et al. (2013; 2017) im Rahmen des CARE⁴ for Teachers-Projekt in der Achtsamkeitsgruppe zwar zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit kam, war diese Veränderung jedoch nicht statistisch signifikant im Vergleich zur Kontrollgruppe. Auch Gouda (vgl. 2017: 217) konnte in ihrer quantitativen Testung keinen Zusammenhang feststellen und in ihrer qualitativen Analyse nur einen erweiterten Effekt über die Emotionsregulation herausarbeiten. Selbstwirksamkeitserwartung wird als wichtige personale Ressource in der Lehrer*innenbildung diskutiert. Die Befunde zum Zusammenhang zwischen der Achtsamkeitspraxis und der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer*innen sind unterschiedlich. Aus diesem Grund wird diese Variable als durchaus relevant eingestuft

und im Rahmen dieser Arbeit die Skala zur Erhebung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999: 13) eingesetzt, um die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Bewältigung von herausfordernden Situationen zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.7).

Ungewissheitstoleranz

Der Umgang mit Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns wird seit Jahrzehnten breit diskutiert (vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996, 2004). Speziell das Phänomen der Ungewissheit (*ambiguity/uncertainty*) prägt den Alltag des Lehrer*innenhandelns (vgl. Paseka et al. 2018c; Combe et al. 2018); und dass, obwohl ein Schultag sich scheinbar routinenhaft und wiederkehrend gestaltet (vgl. Helsper 2003: 142). Entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit wird der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert und dadurch auch die Grundfragen des »professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen« (Helsper et al. 2003: 7) verhandelt. Dass Unterricht sich als offen, ungewiss und vielgestaltig erweist, stößt nicht nur im strukturtheoretischen (Helsper 2014), sondern auch im wissens- und kompetenztheoretischen (Kunter et al. 2011) (Kunter et al. 2011) sowie entwicklungstheoretischen (Keller-Schneider und Hericks 2014) Ansatz auf Resonanz (vgl. Cramer et al. 2019a). Ungewissheitsmomente im unterrichtlichen Handlungszusammenhang können sich dabei in unterschiedlichen Erscheinungsformen zeigen (siehe Abschnitt 3.1.1). Die Grenzen einer linearen Planbarkeit von Unterricht werden offensichtlich. »Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs« (Paseka et al. 2018, S. 2).

Gleichwohl ist verständlich, dass Lehrer*innen bei dieser prognostizierten Unwägbarkeit an »der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt« (Paseka et al. 2018a: 3). In diesem Bedürfnis liegt zugleich auch die Gefahr, dass ein solches Gerüst einengt und hemmt. Das bedeutet nicht, dass Lehrer*innen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen sollten. Jedoch erscheint es auch sinnvoll, die Studierenden über die Grenzen der Planbarkeit aufzuklären und ihnen die Möglichkeit zu geben, Ungewissheit auch als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse zu begreifen (vgl. Gruschka 2018: 18). Inwieweit Studierende – aber auch Lehrer*innen – Kontextsensibilität für fruchtbare Momente entwickeln können, damit sie in diesen Situationen die bei ihnen eingeschriebenen Wissensbestände aktualisieren können und sich gekonnt auf den Moment der Ungewissheit einlassen können, wird im Sinne der kasuistischen Lehrer*innenbildung breit diskutiert (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Schmidt/Wittek 2019 und siehe Abschnitt 3.1.3). Eine kasuistische Lehrer*innenbildung setzt die Hoffnung darin, die Lehramtsstudierenden durch Formate der Fallarbeit zu sensibilisieren, damit diese die »berufliche Einsozialisierung nicht als unbegriffenen sich hinter dem Rücken vollziehenden Prozess [...] erleben, sondern als beruflichen ›Selbstbildungsprozess‹ [...] rekonstruieren.« (Bastian/Helsper 2000: 182)

In einer solchen Sensibilisierung für den jeweiligen Fall, die auch als »Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition« (Combe/Paseka 2012: 104) verstan-

den wird, liegt die Chance für einen gelingenden Umgang mit Ungewissheit. Wesentlich dafür erscheint jedoch auch eine psychologische Sicht auf Ungewissheit als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand, der mit Zweifeln verbunden ist« und der entsteht, »wenn eine Situation, ein Phänomen, eine Erfahrung, ein Zeichen, ein Verhalten/Handeln oder auch ein Gefühl nicht eindeutig einer Kategorie bzw. Bedeutung zugewiesen werden« kann (Effinger 2021: 14). Daraus kann sich ein Gefühl der Unsicherheit entwickeln. Abhängig davon, wie bedeutend, bedrohlich oder relevant dieses Gefühl subjektiv eingeschätzt wird, prägt sich das Gefühl der Unsicherheit schwächer oder stärker aus, bis hin zu Angst oder Furcht (vgl. Effinger 2021: 13). Der Umgang mit Ungewissheit hat somit eine starke affektive Ebene, auf der durch subjektiv und individuell unterschiedlich ausgeprägten Wahrnehmungen von inneren und äußeren Signalen ein Gefühl der Sicherheit bzw. Unsicherheit entstehen kann. In der subjektiven Wahrnehmung schließen sich Sicherheit und Unsicherheit nicht aus und können so die wahrgenommene Situation entscheidend prägen (vgl. Effinger 2021: 14).

Mit Blick auf die unter Abschnitt 2.4 dargestellten zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis liegt die Vermutung nahe, dass durch eine regelmäßige Achtsamkeitsmeditation ein produktiver Umgang mit der affektiven Ebene von Ungewissheit möglich wird und das Gefühl der Unsicherheit tolerierbar wird. Im Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015) ist Emotionsregulation als eine von drei zusammenwirkenden Komponenten des Selbstregulationsprozesses beschrieben. Womöglich ist dies die entscheidende moderierende Komponente für den Umgang mit Ungewissheit.

Auch über das Modell der metakognitiven Prozesse des Dezentrierens – mit drei miteinander verbundenen Prozessen: Meta-Gewahrsein (*meta-awareness*), Disidentifikation (*disidentification*) von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität (*reduced reactivity*) in Bezug auf mentale Prozesse (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) – sowie die Monitor and Acceptance Theory (MAT) von Lindsay und Creswell (2017) –, in der Akzeptanz als eine mentale Haltung der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten definiert wird –, kann das Tolerieren von Ungewissheit durch einen achtsamen psychischen Zustand theoretisch argumentiert werden.

Im *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Eberth et al. (2019) ist es neben dem durch die Achtsamkeitsmeditation prognostizierten Langzeiteffekt Einsicht (*insight*) vor allem Gelassenheit (*equanimity*), durch die eine Reduzierung der emotionalen Reaktivität wahrscheinlicher wird und durch die der affektive Anteil in Momenten der Ungewissheit besser zugelassen werden kann. Vor diesem Hintergrund wird durch die Ungewissheitstoleranzskala (UGTS) (Dalbert 1999) über die Selbstbeurteilung der Studierenden deren Umgang mit ungewissen Situationen erhoben (siehe Abschnitt 5.2.3.8) und es wird überprüft, ob sich diese nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung als ungewissheitstoleranter beurteilen als davor.

Engagement für das Studium

Work Engagement ist ein auf die Arbeit bezogener positiver und erfüllender Geisteszustand, der sich durch Vitalität (*vigor*), Hingabe (*dedication*) und dem Aufgehen in der Tätigkeit (*absorption*) auszeichnet (vgl. Schaufeli et al. 2002: 74). Es handelt sich dabei nicht

um einen spontanen, situationsspezifischen Geisteszustand, sondern um einen dauerhaften und tiefgreifenden affektiv-kognitiven Zustand (vgl. Schaufeli et al. 2006: 702). Vitalität (*vigor*) stellt dabei die energetische Komponente dar. Personen erleben ihre Tätigkeit als stimulierend und sich selbst als vital. Unter Hingabe (*dedication*) wird das Erleben von Begeisterung, Bedeutsamkeit, Inspiration und Stolz auf bzw. für die Tätigkeit verstanden. Die dritte Dimension (*absorption*) bezeichnet das konzentriert und tief versenkte Aufgehen in der Tätigkeit (vgl. Schaufeli et al. 2002: 75).

In Anlehnung an die Definition von Schaufeli et al. wären Student*innen mit einem hohen Engagement für ihr Studium dadurch gekennzeichnet, dass sie dieses als anregend erfahren und Energie in Tätigkeiten investieren, die ihr Studium betreffen. Weiter erleben engagierte Student*innen ihr Studium als bedeutsam, sinnvoll und inspirierend. Sie studieren mit Hingabe und gehen förmlich in dieser Tätigkeit auf. Student*innen mit dieser positiven, erfüllenden, studienbezogenen Geisteshaltung werden zum einen mit einer geringen Wahrscheinlichkeit ihr Studium abbrechen, zum anderen kann sich dieses Engagement auch auf die spätere berufliche Tätigkeit als Lehrperson übertragen. Lehrer*innen-Engagement zeigt sich durch den positiven und sinnerfüllten Einsatz für Schule und Schüler*innen, das Interesse an Schule und Schulentwicklung und der Identifikation mit der eigenen Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer sowie der Organisation Schule (vgl. Schmitz/Voreck 2011: 15).

Die oben beschriebene Art von Engagement für den eigenen Bildungsprozess, für das Studium und für die Erkenntnis aus einzelnen Lerninhalten wird mitunter von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Ergas diagnostiziert der aktuellen Hochschulbildung »the loss of a serious education in morality, agency and meaning« sowie »deliberate engagement« durch »the expulsion of ›self‹ from the lecture hall« (Ergas 2017b: 253). Er meint damit, dass Studierende zunehmend den tieferen Selbstbezug zu den einzelnen Lerninhalten, zu ihrem Studium und zu ihrem Bildungsprozess verlieren. Ähnlich erachtet auch Scobel die strikte Unterscheidung zwischen Gefühlen und Denken sowie Privatleben und Studium im Rahmen des Bildungsprozesses an Hochschulen und Universitäten als wenig hilfreich für einen tiefgreifenden Entwicklungsprozess (Scobel 2020: 32–33). Auch Scharmer (2015) konstatiert für die Universität als Ort der Erneuerung eine Erweiterung ihres Kernprozesses von technischem Wissen (*know-what*) und praktischem Wissen (*know-how*) zu Transformationswissen (*selfknowledge*). Es geht dabei um »den Rückbezug von wissenschaftlicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Transformation auf das werdende Selbst« (Scharmer 2015: 231). Ergas wirft die Frage auf

»How can deep knowing emerge, without a deep engagement of the knower with the mind and body in which the knowing reside and within which it transforms into social engagement?« (Ergas 2017b: 259)

Ergas, Scobel und Scharmer sehen in kontemplativen Praktiken wie der Achtsamkeitsmeditation eine Möglichkeit, diesen verlorengegangenen Selbstbezug in Zusammenhang mit einzelnen Lerninhalten, dem Studium und dem Bildungsprozess wiederzuerlangen. Ergas fasst es wie folgt zusammen:

»Deliberate education in ›know thyself‹ is the practice of orienting students explicitly to examine their inner experience intentionally and mindfully; to explore the unfolding ›inner curriculum‹ to which only they have access, and the ways in which they make meaning based on it and based on the knowledge that they are taught in courses. It is to help them find their way in the incertitude of embodied life, seek purpose, and engage meaningfully, compassionately and morally with others.« (Ergas 2017b: 258)

Wenn Ergas von »examine inner experience« spricht, dann verweist dies auf das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) als eine der drei Komponenten im Modell der Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015). Mit Selbstgewahrsein ist die Art und Weise gemeint, wie die Praktizierende bzw. der Praktizierende sich selbst wahrnimmt, zu sich selbst in Beziehung tritt und sich identifiziert (vgl. Tang et al. 2015: 8).

Neben diesen theoretischen Überlegungen gibt es wenige Forschungsarbeiten, die das Konstrukt Engagement erfassen. Miralles-Armenteros et al. fanden in einer Studie mit 210 Wirtschaftsstudent*innen einen statistischen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Engagement für das Studium (vgl. Miralles-Armenteros et al. 2021: 10). Gouda hingegen konnte in ihrer Forschungsarbeit im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen keinen positiven Effekt nachweisen (vgl. Gouda 2017: 219). Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, diese Hypothese noch einmal zu überprüfen. Um das Engagement für das Studium zu erfassen, wird die *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9) für Studierende (Schaufeli et al. 2006) herangezogen (siehe Abschnitt 5.2.3.9).

1.3.2 Quantitative Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend von den in den aktuellen Forschungsbefunden zu Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung identifizierten sechs Themen – (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail: Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education*, (6) *Mindful Teaching* –, die als relevant für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe Abschnitt 2.7.2), sowie durch die Herleitung der untersuchten Variablen (siehe Abschnitt 1.3.1), werden in diesem Abschnitt die konkreten Fragestellungen und Hypothesen formuliert. Die Hauptfragestellung richtet sich auf die von Studierenden subjektiv bewertete Wirksamkeit einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung im Kontext der Lehrer*innenbildung. Folgende zwei Fragen leiten die Hypothesengenerierung:

1. Gibt es zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich der ausgewählten Variablen?
2. Steigert sich die Trainingsgruppe nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung hinsichtlich der ausgewählten Variablen?

Basierend auf diesen zwei Fragen werden für jede der neun ausgewählten Variablen in weiterer Folge Hypothesen formuliert.

Vergleich zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe

- H1 zur selbstberichteten Achtsamkeit:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten Achtsamkeit*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H2 zu selbstberichtetem Selbstmitgefühl:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Selbstmitgefühl*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H3 zu selbstberichteter emotionaler Kompetenz:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten emotionalen Kompetenz*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H4 zu selbstberichtetem Altruismus:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Altruismus*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H5 zu selbstberichteter Selbstreflexionsfähigkeit:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H6 zu selbstberichteter Offenheit für Erfahrungen:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H7 zu selbstberichteter Selbstwirksamkeitserwartung:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Selbstwirksamkeitserwartung*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H8 zu selbstberichteter Ungewissheitstoleranz:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Ungewissheitstoleranz*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H9 zu selbstberichtetem Engagement für das Studium:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Engagement für das Studium*, $M_{TG} > M_{KG}$.

Trainingsgruppe Prä-Post-Vergleich

- H10 zur selbstberichteten Achtsamkeit:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Achtsamkeit*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.

- H11 zu selbstberichtetem Selbstmitgefühl:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Selbstmitgefühl*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H12 zu selbstberichteter emotionaler Kompetenz:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten emotionalen Kompetenz*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H13 zu selbstberichtetem Altruismus:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Altruismus*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H14 zu selbstberichteter Selbstreflexionsfähigkeit:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H15 zu selbstberichteter Offenheit für Erfahrungen:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H16 zu selbstberichteter Selbstwirksamkeitserwartung:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Selbstwirksamkeitserwartung*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H17 zu selbstberichteter Ungewissheitstoleranz:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Ungewissheitstoleranz*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H18 zu selbstberichtetem Engagement für das Studium:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Engagement für das Studium*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.

2 Achtsamkeit

Achtsamkeit (*mindfulness*) ist ein gesellschaftliches (vgl. Gatterer et al. 2017; Stanley et al. 2018b) und wissenschaftliches (vgl. Brown et al. 2016; Purser et al. 2016; Krägeloh et al. 2019) Querschnittsthema. Die Achtsamkeitsforschung hat sich in den letzten Jahren aus den wissenschaftlichen Disziplinen Medizin, Psychologie und Neurowissenschaften zu einem interdisziplinären und internationalen Forschungsbereich entwickelt (vgl. Feldman/Kuyken 2019; Bernstein et al. 2019b; Krägeloh et al. 2019). Maßgeblich zur Popularität des Konzepts der Achtsamkeit beigetragen haben das MBSR-Programm (vgl. Kabat-Zinn 2013) und die umfangreiche Forschung dazu (vgl. Bernstein et al. 2019b; Krägeloh et al. 2019; Black 2023).

Das Konzept der Achtsamkeit ist aber nicht auf das MBSR-Programm beschränkt. Im Hype (vgl. van Dam et al. 2018) um den »Mega-Trend« Achtsamkeit (vgl. Gatterer et al. 2017) haben wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema eine ungewöhnlich große Chance, bei Interessensgruppen und der breiten Bevölkerung auf Resonanz zu stoßen. Die populärwissenschaftliche Rezeption von Achtsamkeit als vermeintliches Allheilmittel (vgl. van Dam et al. 2018: 37) stellt jedoch die Wissenschaft vor die Herausforderung, die wissenschaftlich nachweisbaren Wirkmechanismen von Achtsamkeit (vgl. Bernstein et al. 2019a; Lindsay/Creswell 2019; Eberth et al. 2019) klar eingegrenzt zu benennen, überzogene Erwartungen zu korrigieren, risikobehaftete Tendenzen zu identifizieren (siehe dazu Abschnitt 2.6) und von diesem Hype erhoffte Wirkungen zweiter Ordnung auf Kultur und Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Dabei ist die Achtsamkeitsbewegung selbst als gesellschaftliches Phänomen soziologisch differenziert zu betrachten. Eine ihrer Strömungen ist die in der breiten Gesellschaft angekommene *McMindfulness*-Bewegung (vgl. Purser 2019), deren »Achtsamkeit-Light-Programmatik« (Scobel 2018: 80) analysiert und unterschieden werden muss von einer »interessiert-sorgenden Achtsamkeit« (Schmidt 2020: 122), die auf einer langfristigen und tiefgreifenden Geistes- und Bewusstseinsbildung basiert (vgl. Yates 2017; Piron 2020) und das Potential zur Entwicklung einer kritisch-transformativen Selbst-Welt-Beziehung mit sich bringt (vgl. Metzinger 2010, 2023; Scobel 2018; Frey 2020b).

Die Positionierung von Bildungseinrichtungen zu diesem letzteren Ansatz sowie die Frage, inwieweit Achtsamkeit und Meditation Teil von Curricula und Organisationskultur sein können und ob die Entwicklungen dahin auf einen *Contemplative Turn in Educati-*

on hinweist (vgl. Ergas 2018a), werden im angloamerikanischen Raum schon länger (vgl. Zajonc 2009; 2014; Gunnlaugson 2014; Barbezat/Bush 2014; Scharmer 2015; Ergas/Todd 2016; Lemon/McDonough 2018) und im deutschsprachigen Raum in ersten Ansätzen diskutiert (vgl. Dievernich et al. 2019; Albrecht et al. 2020; Frey 2020a; de Bruin 2021; Iwers/Roloff 2021; Harant/Bogner 2022). Eine kritische Verortung in der säkularen Gesellschaft und eine Abgrenzung von esoterisch-beliebigen Begründungsformen sind in dieser Diskussion die Voraussetzungen dafür, dass die im Rahmen des achtsamkeitsbasierten Ansatzes eingesetzten Methoden als Teil von Bildung (vgl. Dievernich et al. 2019) und Achtsamkeit als eine Form von *Metabildung* (vgl. Albrecht et al. 2020) wissenschaftlich in den Blick genommen und überprüft werden können.

2.1 Begriffsursprung und wissenschaftliche Definition

Die Wurzeln des Konzepts Achtsamkeit liegen mehr als 2000 Jahre zurück in der buddhistischen Psychologie. In den frühen Texten des Pali-Kanons (ca. fünftes bis drittes Jahrhundert v. Chr.) wurde dafür der Begriff *sati* (Sanskrit *Smṛti*; wörtlich: Erinnerung) verwendet. Dieser vielschichtige Begriff wurde 1881 mit *mindfulness* ins Englische (vgl. Gethin 2011: 264) und 1922 mit Achtsamkeit ins Deutsche übersetzt (vgl. Schmidt 2015: 33). Achtsamkeit ist somit ein Begriff, dessen Bedeutung wesentlich komplexer ist, als der alltagssprachliche Gebrauch vermuten lässt (vgl. Williams/Kabat-Zinn 2013: 26). Wie schwierige es ist, die volle Bedeutung dieses Begriffs aus den historischen Grundlagentexten der unterschiedlichen buddhistischen Traditionen zu bündeln und zu übersetzen, zeigen die Diskussionen zu den historisch unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs *Sati* (vgl. Bodhi 2013), die unterschiedlich akzentuierte Rezeption des Konzepts Achtsamkeit und der daraus folgenden Betonung einzelner Aspekte: gegenwartzentriertes, nicht-urteilendes Gewahrsein (vgl. Kritik von Dreyfus 2013), Nondualität (vgl. Dunne 2013) sowie innatistische oder konstruktivistische Perspektiven (vgl. Olendzki 2013).

Zusätzlich zu dieser historisch-exegetischen Diskussion hat sich in den letzten 40 Jahren durch die Kontextualisierung des Konzepts in Anwendungsbereichen der westlichen Wissenschaften – z.B. klinische Psychologie (MBCT) (Williams et al. 2017), Gesundheitsförderung (MBSR) (Kabat-Zinn 2013) – eine Diskussion über die für die jeweiligen Handlungsfelder leitenden Definitionen entwickelt (vgl. Nilsson/Kazemi 2016; Krägeloh et al. 2019: 11–16). Auch wenn sich diese Arbeit um das Verständnis der historischen Tiefe (vgl. Anālayo 2019) des Begriffs bemüht, ist eine ausführliche Diskussion über die Tragfähigkeit neuzeitlicher Definitionen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung von achtsamkeitsbasierten Programmen formuliert wurden, nicht möglich. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die in den letzten Jahrzehnten entstandene neuzeitliche Achtsamkeit sogar ein eigenständiges Phänomen darstellt, das zwar buddhistische Wurzeln hat, aber eben säkular eingebettet in aktuelle Lebenswelten ist und somit anders gestaltet ist, als in den buddhistischen Traditionen (vgl. Thupten 2019; King/Badham 2020; Lee et al. 2021). Informiert über diese historisch exegetischen Diskussionen, stützt sich diese Arbeit primär auf das Verständnis einer neuzeitlichen säkularen Achtsamkeit mit der Bestrebung, durch Definitionen aus dem westlichen Wis-

senschaftskontext ein für dieses Forschungsvorhaben leitendes Begriffsverständnis zu erarbeiten.

Eine vollständige Auflistung und Analyse der vorhandenen Definitionen würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen (Überblick und Analyse von 33 bestehenden Definitionen siehe Nilsson/Kazemi 2016). An dieser Stelle werden vier ausgewählte Definitionen herangezogen, um Schnittmengen und spezifische Nuancen dieser vier sichtbar zu machen. Für eine Begriffsbestimmung im Zusammenhang mit achtsamkeitsbasierten Programmen am häufigsten herangezogen wird die Arbeitsdefinition von Kabat-Zinn:

»[Mindfulness is] the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment.« (Kabat-Zinn 2003: 145)

Eine zweite Definition, die von Nilsson und Kazemi aus 33 bestehenden Definitionen abgeleitet wurde, betont die ethische und soziale Komponente des Konzepts:

»We define mindfulness as a particular type of social practice that leads the practitioner to an ethically minded awareness, intentionally situated in the here and now.« (Nilsson/Kazemi 2016: 190)

Eine weitere Definition liefert Young im Handbook of Mindfulness in Education (2016). Er argumentiert für ein Drei-Dimensionen-Modell, bestehend aus

- Konzentration (*concentration*): Lenken und Halten der Aufmerksamkeit auf ein intentional gewähltes Objekt,
- Klarheit (*clarity*): verfeinerte und unverfälschte Wahrnehmung dieses Objekts und
- Gleichmut (*equanimity*): eine offene und annehmende Haltung gegenüber der dabei erlebten Erfahrung (vgl. Young 2016: 34–37).

Eine sehr breite Definition kommt von Feldman und Kuyken:

»We define mindfulness as natural, trainable human capacity to bring attention and awareness to all experience; it is equally open to whatever is present in a given moment with attitudes of curiosity, friendliness, compassion, discernment in the service of suffering less, enjoying greater well-being, and leading a meaningful, rewarding life.« (Feldman/Kuyken 2019: 236)

Daraus abgeleitet, orientiert sich diese Arbeit an folgendem Verständnis von Achtsamkeit:

- (1) Die Kernkomponente von Achtsamkeit ist die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit (*attention*) auf die Gegenwart zu richten und mit offenem Gewahrsein (*awareness*) die sich von Moment zu Moment zeigenden Wahrnehmungsinhalte zu bemerken. Darüber hinaus beinhaltet diese Aufmerksamkeitskomponente ein sich entwickelndes

- metakognitives-Gewahrsein (vgl. Yates 2017: 501), das von Dunne (2019), Bernstein et al. (2015; 2019a) auch als Meta-Gewahrsein (*meta-awareness*) benannt wird.
- (2) Für Achtsamkeit wird zudem eine weitere Komponente angenommen, die durch mehrere miteinander verbundene attitudinale und emotionale Faktoren ausdifferenziert wird. Kabat-Zinn verweist zum Beispiel auf folgende sieben Faktoren: Unvoreingenommenheit (*non-judgmentality*), Geduld (*patience*), Anfängergeist (*beginner's mind*), Vertrauen (*trust*), Nicht-Streben (*non-striving*), Anerkennen (*acceptance*) und Nicht-Anhaften (*letting go*) (vgl. Kabat-Zinn 2013: 69–77). Zusammengefasst definieren Feldman und Kuyken eine achtsame Haltung als offen, erlaubend und inklusiv (vgl. Feldman/Kuyken 2019: 14).
 - (3) Achtsamkeit soll zudem ethisch gerahmt werden. Damit gemeint sind eine sich durch die Achtsamkeitspraxis fortlaufend verfeinernde und unverfälschte Wahrnehmung (vgl. Young 2016: 35) und ein sich entwickelndes Einsichtsvermögen – »*ethically minded awareness*« (Nilsson/Kazemi 2016: 190) bzw. »*improved moral cognition*« (Sevinc/Lazar 2019) – für die Verminderung von Leid, die Kultivierung von Mitgefühl und die Steigerung von Freude und Wohlbefinden für/von andere(n) und sich selbst (vgl. Feldman/Kuyken 2019: 15). Die Grundlagen dieser ethischen Dimension – »*Ethical Foundations of Mindfulness*« – werden jedoch aktuell in der Fachliteratur kontrovers diskutiert (vgl. Stanley et al. 2018b; Purser 2019; Thupten 2019).
 - (4) Achtsamkeit wird als allgemein menschliches Potential angesehen, das individuell unterschiedlich ausgeprägt ist und weiterentwickelt werden kann. Dabei sollte differenziert werden zwischen Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als situativ emergierender psychischer Zustand (*state*), als eine sich entwickelnde Fähigkeit (*skill*) und als eine dauerhaft moderierende Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (vgl. Roeser/Eccles 2015: 2; Feldman/Kuyken 2019: 14; Krägeloh et al. 2019: 21).

In den angeführten Definitionen sowie in den vier Punkten, die das Begriffsverständnis dieser Arbeit zusammenfassen, werden Begriffe verwendet, die außerhalb der Achtsamkeitstheorie nicht differenziert und daher häufig synonym verwendet werden. Dies führt tendenziell zu Verwechslungen und Missverständnissen. Zusätzlich wird Achtsamkeit innerhalb der Diskussion auch zum Teil unterschiedlich verwendet. Für eine klare Positionierung wird eine Sondierung der unterschiedlichen Verwendungsweisen und eine Abgrenzung von den in der Achtsamkeitstheorie verwendeten Begriffen angestrebt.

2.2 Begriffliche Unschärfen und differenzierte Verwendungsweisen von Achtsamkeit

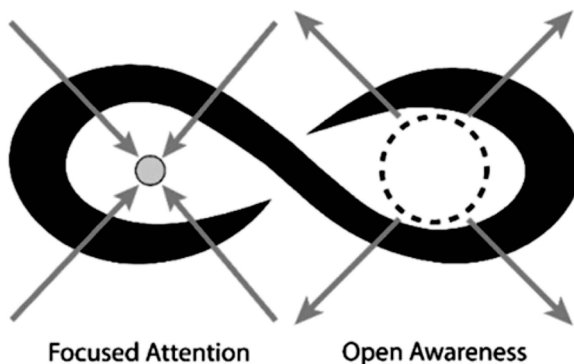
Ähnlich wie bei den Definitionen zu Achtsamkeit gibt es auch bei der Abgrenzung von anderen Begriffen für die deutsche Rezeption die Problematik, dass ein überwiegender Teil der Achtsamkeitsliteratur in englischer Sprache vorliegt. Die weltweite Diskussion läuft zu den englischen Begriffen, so dass eine eigenständige deutsche Diskussion nicht zielführend erscheint. Mit einer angenommenen Übereinstimmung der englischen und deutschen Begriffe – (*awareness* = Gewährsein, *attention* = Aufmerksamkeit,

presence = Präsenz) – wird jedoch ausgeblendet, dass einige der englischen Begriffe – vor allem *awareness* und *presence* – alltagssprachliche Begriffe mit entsprechenden lebensweltlichen Konnotationen sind, während die deutschen Begriffe – Gewährsein und Präsenz – alltagssprachlich weniger geläufig sind und daher eher als Fachbegriffe aufgefasst werden.

Abgrenzung von Gewährsein (*awareness*) und Aufmerksamkeit (*attention*)

Gewährsein (*awareness*) wird in der Achtsamkeitsliteratur vor allem als Bezeichnung einer Form von Aufmerksamkeit verwendet. In den meisten Darstellungen werden *focused attention* (fokussierte Aufmerksamkeit) und *open awareness* (offenes Gewährsein) gegenübergestellt und als zwei Pole eines Kontinuums der Fokussierung beziehungsweise der Nicht-Fokussierung von Aufmerksamkeit (vgl. Zajonc 2009: 39) beschreiben.

Abbildung 1: *Attention und open awareness* (Zajonc 2009: 39)



Es gibt Achtsamkeitsübungen, die entweder das eine oder das andere oder den Übergang vom einem zum anderen trainieren (vgl. Ergas 2017c: 286). *Attention* und *awareness* sind somit zwei Begriffe, die zwei verschiedene Formen von Aufmerksamkeit ausdrücken. Im Deutschen gibt es derzeit keine unterschiedlichen alltagssprachlichen Begriffe für diese differenzierte Form der Aufmerksamkeit. In der neurowissenschaftlichen Achtsamkeitsforschung zeigt sich, dass das, was als Aufmerksamkeit bezeichnet wird, aus mindestens drei Teilkomponenten – *alerting/vigilant*, *orienting* und *conflict monitoring* – besteht (vgl. Posner 2012) und das Zusammenspiel der Teilkomponenten der begrifflichen Unterscheidung von *Attention* und *awareness* entspricht (vgl. Tang et al. 2015).

Yates (2017) beschreibt das Zusammenspiel der beiden Pole *attention* und *awareness* als stärker verflochten. Er differenziert zwischen *focused attention* und *peripheral awareness* und stellt die Konnexion der beiden Modi in Analogie zur visuellen Wahrnehmung, welche einerseits hochauflösend fokussiert (*attention*) und andererseits den Rest des Sehfelds grob scannt (*awareness*). Im Modus der *focused attention* wird die Wahrnehmung kognitiv stärker verarbeitet und ist eher konzeptuell geprägt, während sie im Modus von

peripheral awareness einen geringeren kognitiven Verarbeitungsgrad aufweist und näher an den Rohdaten der sinnlichen Wahrnehmungsinhalte liegt. Dazu Yates:

»Anders als die Aufmerksamkeit, die bestimmte Objekte [...] isoliert und analysiert, ist das periphere Gewahrsein inklusiver, holistischer und nur minimal konzeptuell [...] und liefert den Hintergrund und den Gesamtkontext für bewusste Erfahrung.« (2017: 503)

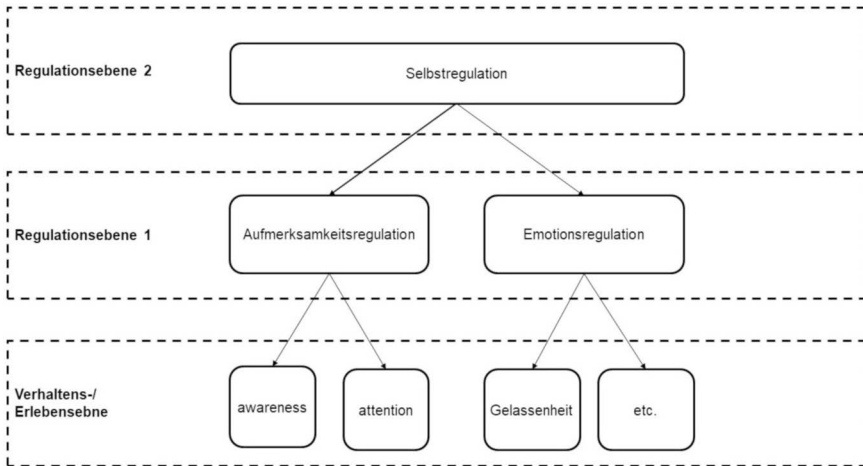
Gewahrsein wird damit als ein in Kontakt treten mit der Fülle der sinnlichen (äußeren und inneren) Wahrnehmungsinhalte verstanden. Dabei kommt es zu wenig Intervention in Form von Fokussierung und Auswahl sowie zu möglichst wenig begrifflicher Benennung und Einordnung.

Abgrenzung von Gewahrsein (awareness) und Achtsamkeit (mindfulness)

Achtsamkeit wird in einigen Definitionen als eine Form von Gewahrsein beschrieben, so zum Beispiel in der häufig zitierten Arbeitsdefinition von Kabat-Zinn (2003: 145 und siehe Abschnitt 2.1). Auch wenn Definitionen in ihrer Kürze nicht alle Feinheiten abbilden können, gibt es in dieser Beschreibung zwei theoretische Unschärfen. Achtsamkeit ist nicht gleich Gewahrsein, und Gewahrsein »entsteht« nicht aus Aufmerksamkeit. Folgt man der zuvor beschriebenen Konnexion von *focused attention* (fokussierte Aufmerksamkeit) und *open awareness* (offenes Gewahrsein) als Gegenpole einer Skala des Grads der Fokussierung der Aufmerksamkeit, dann ist Achtsamkeit als Fähigkeit zu verstehen, diese beiden Formen von Aufmerksamkeit und ihr Zusammenspiel situativ zu moderieren (vgl. Yates 2017: 491). Gewahrsein und Achtsamkeit liegen somit auf zwei verschiedenen Ebenen. Achtsamkeit ist eine Meta-Fähigkeit, die die verschiedenen Formen von Aufmerksamkeit und damit auch das Zusammenspiel von offenem Gewahrsein und fokussierter Aufmerksamkeit steuert. Die in der psychologischen Achtsamkeitsforschung entwickelten Modelle zu den kognitiven Wirkmechanismen von Achtsamkeit – *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017), *Metacognitive Processes Model of Decentering* (Bernstein et al. 2015) und *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) (Eberth et al. 2019) – bestärken diese Unterscheidung.

Wird diese Moderationsaufgabe neben der Aufmerksamkeitsdimension um die attitudinale und emotionale Dimension – mit Faktoren wie Gelassenheit (*equanimity*), Geduld (*patience*), Akzeptanz (*acceptance*), Unvoreingenommenheit (*non-judgementality*) – ergänzt, so ergibt sich folgendes Zusammenspiel (siehe Abbildung 2): Achtsamkeit moderiert auf der Regulationsebene eins die Konnexion von *focused attention* und *open awareness* (Aufmerksamkeitsregulation) und verschiedene attitudinale und emotionale Faktoren (Emotionsregulation) sowie auf der Regulationsebene zwei das Zusammenspiel dieser beiden Moderationsformen von Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation (Selbstregulation).

Abbildung 2: Regulationsebenen hinter denen Achtsamkeit als moderierende psychologische Variable liegt



Achtsamkeit steht nach diesem Verständnis als Variable hinter den drei dargestellten Ebenen. Sie wird als ein tendenziell eher theoretischer – also nicht unmittelbar erfahrungsnaher – Begriff gefasst, der die Moderation einer Reihe erfahrungsnaher Teil-Phänomene beschreibt. Dass ein solches Begriffsverständnis angemessen erscheint, wird durch die diskutierten Schwierigkeiten bei der Entwicklung von *mindfulness tasks* (Verhaltenstests) unterstützt. Da Achtsamkeit isoliert auf der Erlebens- oder Verhaltensebene nicht festzumachen ist, sondern nur über Teil-Phänomene innerhalb der beiden Dimensionen erfassbar ist, gibt es nur Tasks für einzelne Facetten von Achtsamkeit (vgl. Wong et al. 2018; Hadash/Bernstein 2019).

Das bedeutet: Achtsamkeit ist möglicherweise unmittelbar nur teilweise erfassbar, wenn zum Beispiel Gewahrsein oder Gelassenheit erlebt wird. Dahinter steht Achtsamkeit als ein moderierender Faktor, ist aber nicht mit den einzelnen Teil-Phänomenen gleichzusetzen. Wird Achtsamkeit auf Grund der individuellen Erfahrung mit derartigen erfahrungsnahen Qualitäten gleichgesetzt, so führt dies leicht zu begrifflichen Verwirrungen. Zusätzliche Verwirrung entsteht dadurch, dass *awareness* in Übersetzungen oft fälschlich mit Achtsamkeit übersetzt wird.

Abgrenzung von Gewahrsein (*awareness*) und Präsenz (*presence*)

Gewahrsein wurde bei der Abgrenzung von Gewahrsein und Aufmerksamkeit als eine unmittelbare, ganzheitliche und kognitiv-konzeptuell wenig verarbeitete Form der Wahrnehmung beschrieben. Dadurch rückt Gewahrsein in die Nähe von Präsenz. Präsenz ist kein zentraler Begriff der wissenschaftlichen Achtsamkeitstheorie, wird aber vor allem in der deutschen Sprache häufig in Texten (vgl. Kaltwasser 2018; Jensen 2017; Krämer 2019; Schley/Schratz 2021) oder bei der Beschreibung von persönlichen Erfahrungen (vgl. Altner/Adler 2021) verwendet. Präsenz meint ein Ganz-anwesend-Sein im gegenwertigen Augenblick mit allen Sinnen (das alleine wäre Gewahrsein), sowie

mit allen geistigen und körperlichen Fähigkeiten, und zwar im Sinne einer jederzeit möglichen, aber nicht-reflexiv durchdrungenen Verfügbarkeit (vgl. Ernst/Paul 2013: 11). Präsenz geht damit über das bloße Gewahrsein hinaus, da sie nicht nur rezeptive Qualitäten der Wahrnehmung umfasst, sondern auch stärker kognitiv-reflexive Fähigkeiten und Handlungsbereitschaft beinhaltet. Präsent sein heißt somit, mit allen sinnlichen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten in der gegebenen Situation anwesend und handlungsfähig zu sein (vgl. Schlippe 2010: 204).

Die Begriffe Bewusstsein, consciousness und mind

Wie in den vorangegangenen Punkten beschrieben, hat Gewahrsein (*awareness*) eine zentrale Bedeutung für die Achtsamkeitstheorie. Vor diesem Hintergrund ist auch die Verhältnisbestimmung zum Begriff *consciousness* wichtig. Beide Begriffe werden häufig mit Bewusstsein übersetzt, was aber nur für *consciousness* richtig ist, während *awareness*, wie weiter oben dargestellt, davon zu unterscheiden und als Gewahrsein zu übersetzten ist. *Consciousness* selbst ist in der englischsprachigen Literatur kein zentraler Begriff der Achtsamkeitstheorie. Ähnlich wie beim Begriff *awareness* im Englischen, wird Bewusstsein im Gegensatz zu Gewahrsein im Deutschen alltagssprachlich gebraucht und somit auch häufiger in Texten verwendet. In der deutschsprachigen Achtsamkeitsliteratur wird mit Bewusstsein (vgl. Scobel 2018: 94), Bewusstseinskultur (vgl. Schmidt 2015: 21; Metzinger 2023) oder Praktiken der Bewusstseinsübung (vgl. Brinkmann 2021: 190) häufig das Bewusstsein *für etwas* thematisiert. Damit bleibt die begriffliche Nähe zu Gewahrsein erhalten. Jedoch ist Gewahrsein ein alltagssprachlich selten verwendeter Begriff. Bewusstsein wird somit im Sinne der Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Phänomenen als Zieldimension von Achtsamkeit diskutiert, die jedoch in Abgrenzung zu unbewussten Phänomenen im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie zu verstehen ist. Bewusstsein wird auch dann als Begriff verwendet, wenn es in der deutschsprachigen Literatur um die Achtsamkeitsmeditation selbst geht, bei der ein in Kontakt treten mit dem Bewusstsein bzw. ein Erforschen des Bewusstseins beschrieben wird (vgl. Piron 2020; Brinkmann 2021; Ott 2021).

Mind ist ein Begriff, der in der Achtsamkeitstheorie häufig Verwendung findet, bei dem Übersetzungen ins Deutsche aber leicht falsch verstanden werden können. Der Begriff umfasst in der Achtsamkeitstheorie sowohl bewusste wie unbewusste, kognitive wie affektive, volitionale wie performative Prozesse. Im Grund sind damit alle psychischen Prozesse gemeint – und nicht nur kognitive, wie der englische Begriff fälschlicherweise nahelegt. Der Begriff *mind* wird im Deutschen zumeist mit Geist übersetzt (vgl. Siegel 2017). Dies ist aber insofern irreführend, als es beim englischen Begriff *mind* nicht – oder zumindest nicht primär – um transzendente Eigenschaften geht, während diese als Konnotation des deutschen Begriffes Geist sehr dominant sind. Die Verwendung des transzendenzlastigen Begriffes Geist könnte ein Grund dafür sein, warum Achtsamkeit im deutschen Sprachraum leichter als »esoterisches Thema« missverstanden wird. *Mind* wird auch mit Bewusstsein übersetzt. Insbesondere dann, wenn es um das Üben bzw. das Meditieren geht, bei dem durch das in Kontakt kommen mit den Aufmerksamkeitsbewegungen auch das Bewusstsein erforscht wird, erfährt sich das Bewusstsein gewissermaßen selbst (vgl. Piron 2020: 23). *Mind* wäre möglicherweise besser mit Psyche

zu übersetzen und Achtsamkeit als ein psychischer Faktor bzw. als psychische Variable zu bezeichnen. Diese Verwendung des Begriffs Achtsamkeit passt auch zu der Beschreibung von Achtsamkeit als eine Folie, die hinter den Phänomenen und den Regulations-ebenen liegt.

Um das Verständnis für den Begriff Achtsamkeit noch klarer und differenzierter herauszuarbeiten, sollen an dieser Stelle unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs Achtsamkeit diskutiert werden.

- (1) Achtsamkeit ist eine Übungspraxis. Besonders in der englischen Literatur wird der Begriff Achtsamkeit häufig mit der Achtsamkeitspraxis gleichgesetzt (vgl. Ergas 2019b).
- (2) Achtsamkeit ist hier ein Übungsangebot, das sich aus unterschiedlichen Meditationsarten zusammensetzt (siehe dazu Abschnitt 2.3). Verstärkt wird dieses Verständnis dadurch, dass die formellen Achtsamkeitsübungen durch informelle Übungen im Alltag (vgl. Kabat-Zinn 2013: 169) ergänzt werden und es zu einer »Verachtsamung des Alltags« (Schmidt 2020: 113) kommt. Zugespitzt formuliert, wird das ganze Leben somit zur Achtsamkeitspraxis, und Achtsamkeit wird damit zu einer andauernden Übung.
- (3) Achtsamkeit ist das Ergebnis der Praxis. In dieser Verwendungsweise wird Achtsamkeit mit den erlernten Fähigkeiten (*skills*) gleichgesetzt und auf diese reduziert. Eindeutiger wäre dies mit den Effekten der Achtsamkeitspraxis bezeichnet.
- (4) Achtsamkeit ist ein kulturelles Phänomen. Besonders soziologische Arbeiten widmen sich diesem Aspekt und verwenden den Begriff in dieser Form (Wilson 2014; Stanley et al. 2018b; Schmidt 2020). Eine präzisere Bezeichnung wäre in diesem Fall Achtsamkeitsbewegung oder Achtsamkeitsströmung.
- (5) Achtsamkeit ist ein psychischer Faktor. Achtsamkeit steht nach diesem Verständnis als moderierende Variable hinter den Phänomenen und den Regulationsebenen (Aufmerksamkeits-, Emotionsregulation).

Zusammengefasst möchte diese Arbeit Achtsamkeit mit folgendem Begriffsverständnis verwenden: Achtsamkeit wird hier als ein psychischer Faktor verstanden, der temporär (*state*) oder dauerhaft (*trait*) wirksam sein kann und der zum einen die Bewegung zwischen den Polen Gewahrsein (*awareness*) und Aufmerksamkeit (*attention*) moderiert und zum anderen die dabei wirkenden Wahrnehmungsfiler registriert und gegeben Falls sogar temporär suspendiert. Über dies bemüht sich diese Arbeit um eine begriffliche Unterscheidung von Achtsamkeit als psychischer Faktor gegenüber der Achtsamkeitsübung sowie den Effekten der Achtsamkeitspraxis.

2.3 Achtsamkeit als Übungspraxis – Programmatik und Logik aktueller Konzeptionen achtsamkeitsbasierter Programme

Die aktuelle Vorstellung von der Konzeption eines Achtsamkeitstrainings ist stark vom bereits erwähnten MBSR-Programm geprägt. Dieses weltweit verbreitete, standardisierte Achtsamkeitstraining wurde im Jahr 1979 am *Medical Center der University of*

Massachusetts im Sinne der integrativen und ganzheitlichen Medizin entwickelt, um Patienten mit chronischen Schmerzen, Bluthochdruck, Herzerkrankungen, Krebs, Aids, Angstzuständen und Depressionen ergänzend zu der spezifisch medizinischen Behandlung bei der Bewahrung bzw. Steigerung der Lebensqualität und der aktiven Gestaltung des eigenen Wachstums- und Heilungsprozesses zu unterstützen (vgl. Kabat-Zinn 2011: 286, 2013: 32). Spätestens ab dem Jahr 1990 wurde das MBSR-Programm durch die TV-Dokumentation *Healing the Mind* von Bill Moyers – die circa 40 Millionen Menschen sahen –, einem breiterem Publikum bekannt, so dass das Programm zunehmend außerhalb des klinischen Bereichs Anwendung fand (vgl. Santorelli 2019: 253). In den folgenden Jahren wurde das MBSR-Programm sowohl für bestimmte Zielgruppen modifiziert, als auch neue Programme¹, inspiriert durch das MBSR-Format, entwickelt.

In der Literatur wird allgemein von *Mindfulness-based Interventions* (MBIs), *Mindfulness-based Trainings* (MBTs), *Mindfulness-based Programs* (MBPs) (vgl. Crane et al. 2017) und im Deutschen von achtsamkeitsbasierten Interventionen (AI), achtsamkeitsbasierten Trainings (AT) oder achtsamkeitsbasierten Programmen (AP) gesprochen. Die im Kontext der Lehrer*innenbildung bekanntesten Programme CARE (vgl. Jennings 2016a) und SMART (vgl. Ragoonaden 2017), die beide im angloamerikanischen Kontext entwickelt wurden, folgen ebenfalls stark dem Aufbau des MBSR-Programms. Auch die achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an den Universitäten Wien, München und Leipzig, die in diesem Forschungsvorhaben untersucht werden, sind vom MBSR-Programm inspiriert. Das Konzept der Achtsamkeit ist nicht auf das MBSR-Programm beschränkt, jedoch ist das Verständnis eines Achtsamkeitstrainings sehr stark vom MBSR-Programm geprägt. Aus diesem Grund soll in weiterer Folge der Aufbau und die Logik des MBSR-Programms skizziert werden. Im Anschluss daran wird zusammengefasst dargestellt, welche Merkmale und Kriterien achtsamkeitsbasierte Programme im aktuellen wissenschaftlichen Verständnis aufweisen.

Das MBSR-Programm

Das MBSR-Programm besteht im Wesentlichen aus acht wöchentlichen Treffen, in denen Achtsamkeitsübungen (*meditation*) praktiziert und die erlebten Erfahrungen aus diesen Übungen in Gruppengesprächen bzw. erforschenden Gesprächen (*Inquiry*) (vgl. Santorelli 2016) ausgetauscht werden. Ergänzt werden die Einheiten durch kurze Sequenzen zu Themen der Achtsamkeitstheorie (vgl. Kabat-Zinn 2013).

1 Exemplarisch hierfür können folgende Programme angeführt werden: Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), (Segal et al. 2002); Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP), (Bowen et al. 2011); Mindfulness-Based Childbirth and Parenting (MPCP), (Bardacke 2012); Mindfulness-Based Eating Awareness Training (MB-EAT), (Kristeller/Wolever 2011); Mindfulness-Based Elder Care (MBEC), (McBee 2008). Ein detaillierter Überblick ist bei Ivtzan (2020) zu finden.

Abbildung 3: Vereinfachter Aufbau einer Einheit aus dem MBSR-Programm



Zusätzlich zu den Übungssequenzen während der Kurseinheiten werden die Teilnehmer*innen dazu angehalten, täglich zuhause für 45 Minuten die jeweils erlernte Achtsamkeitsübung mit oder ohne Audioanleitung zu praktizieren. Ein Großteil der tatsächlichen Übungszeit findet damit außerhalb der Einheiten statt und soll den Teilnehmer*innen dabei helfen, bereits während der acht Wochen eine regelmäßige und kontinuierliche Achtsamkeitspraxis zu etablieren, um diese nach den acht Wochen selbstständig fortsetzen zu können (vgl. Crane et al. 2017: 994).

Tabelle 1: Überblick über die Kernübungen und Themen des MBSR-Programms, zusammengefasst aus dem MBSR-Lehrer*innen Handbuch (vgl. IAS 2018)

Einheit	Dauer	Thema	Übung	Austausch (Inquiry)	Übung	Tagliche Übung für Zuhause
1	150min	Achtsamkeit	Rosinenübung	zur Übung im Kurs	Body-Scan	45min Body Scan
2	150min	Wie wir die Welt wahrnehmen	Body Scan	zur Übung im Kurs und zuhause	Sitzmeditation	45min Body Scan & 10 – 15min Sitzmeditation
3	150min	Im Körper beheimatet sein	Achtsame Körperübungen	zur Übung im Kurs und zuhause	Sitzmeditation	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen und 20 – min Sitzmeditation
4	150min	Stress und wie ich ihm mit Achtsamkeit begegne	Sitzmeditation	zur Übung im Kurs und zuhause	Bewegung	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen und 20 – min Sitzmeditation
5	150min	Achtsamkeit gegenüber stressverschärfenden Gedanken	Sitzmeditation	zur Übung im Kurs und zuhause	Achtsame Körperübungen	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen oder Sitzmeditation
6	150min	Stressvolle Kommunikation	Sitzmeditation	zur Übung im Kurs und zuhause	Achtsame Kommunikation	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen oder Sitzmeditation

Achtsamkeitstag	360min	Tag der Achtsamkeit in Stille	Body Scan, achtsame Körperübungen, Sitzmeditation, Gehmeditation, Mitgefühlsmeditation, Bergmeditation		Austausch am Ende des Tages	
7	150min	Für sich selber gut sorgen	Achtsame Körperübungen im Stehen	zur Übung im Kurs und zuhause	Sitzmeditation	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen oder Sitzmeditation ohne Anleitung
8	150min	Abschied und Neubeginn	Body Scan und Sitzmeditation	zur Übung im Kurs, zuhause und in Zukunft	Sitzmeditation	45min Body Scan oder achtsame Körperübungen oder Sitzmeditation mit oder ohne Anleitung

Die Kernübungen im MBSR-Programm sind der Body-Scan, die achtsamen Körperübungen und die Sitzmeditation (vgl. Kabat-Zinn 2013: 95–128).

Der Body-Scan ist eine Körperwahrnehmungsübung, bei der die Übenden den ganzen Körper systematische durchwandern und in die jeweilige Körperregion spüren. In der Regel wird diese Achtsamkeitsübung auf dem Rücken liegend ausgeführt. Die Reise durch den Körper beginnt bei den Zehen des linken Fußes und endet am Kopf. In den einzelnen Körperstellen wird der Empfindung oder Empfindungslosigkeit nachgespürt. Gegen Ende der Übung wird die Atmung zum Übungsobjekt und die Übenden begleiten das Ein- und Ausatmen durch die körperlichen Empfindungen, welche die Atembewegung verursacht. Die Übung endet mit dem Versuch, die Ganzheit des Körpers über die Haut als Hülle wahrzunehmen. Die Übungsabsicht liegt darin, das Spüren des Körpers als Übungsobjekt zu registrieren sowie zu bemerken, wenn die Aufmerksamkeit vom Übungsobjekt abschweift, um sie wieder zurückzuleiten (vgl. Kabat-Zinn 2013: 114–124; Lehrhaupt/Meibert 2017: 85–87).

Die achtsamen Körperübungen sind stark vom Hatha-Yoga inspiriert. Die Übungen werden sehr langsam in Kombination mit der Atmung ausgeführt. Es sind sanfte Dehn-, Kräftigungs-, und Gleichgewichtsübungen, bei denen die Übenden auf die Körperempfindungen achten. Die Übungsabsicht ist nicht die Körperertüchtigung, sondern das Erleben und Spüren des Körpers sowie das Bemerken der laufenden Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse während des Übens. Die Übenden haben die Möglichkeit, die teils subtilen Veränderungen, die sich in der Wahrnehmung des Körpers, in ihren Gedanken und ihrer ganzen Selbsterfahrung einstellen, zu bemerken. Ähnliche wie beim Body-Scan oder der Sitzmeditation geht es nicht darum, einen Zustand zu erreichen oder gar zu erzwingen, sondern den Körper so anzunehmen, wie er von Augenblick zu Augenblick gerade ist. Zusätzlich bieten die unterschiedlichen Übungspositionen die

Möglichkeit, die eigenen Grenzen zu spüren und den Umgang mit diesen zu explorieren (vgl. Kabat-Zinn 2013: 128–150; Lehrhaupt/Meibert 2017: 105–112).

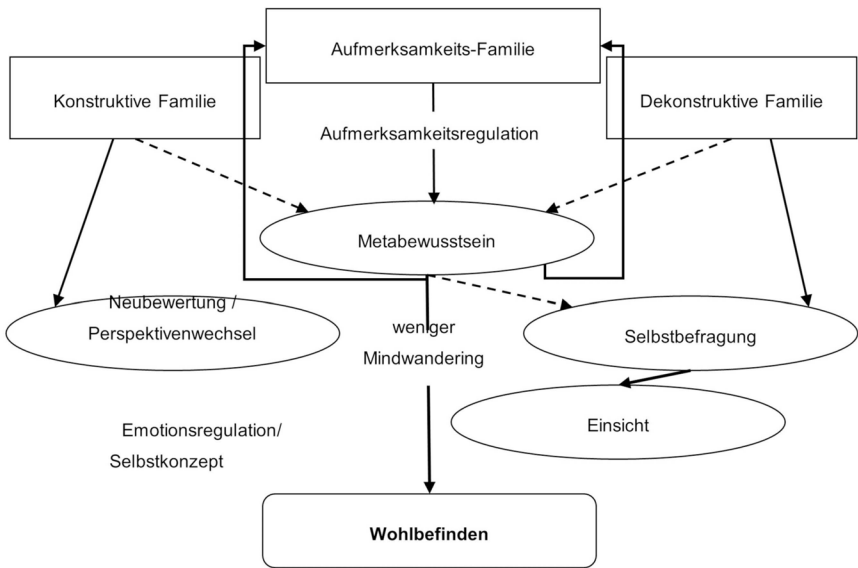
Die Sitzmeditation wird in einer Sitzposition auf dem Stuhl oder auf einem Meditationskissen am Boden ausgeführt. Das Übungsobjekt ist die Atmung. Die Übenden lassen den Atem natürlich geschehen, beobachten und begleiten ihn, wie er ein- und ausströmt. Der Fokus liegt auf den Empfindungen der Einatmung und den Empfindungen der Ausatmung, wie ausgeprägt oder subtile diese auch sein mögen. Die Aufmerksamkeit fällt während des Sitzens möglicherweise auf Gedanken, Emotionen und Empfindungen. Dieses Abschweifen vom Übungsobjekt ist Teil der Übung, das heißt: Das Bemerkens des eigenen Aufmerksamkeitsprozesses und die neuerliche Ausrichtung auf das Übungsobjekt ist neben dem möglichst andauernden Begleiten der Atmung die Übungsabsicht (vgl. Kabat-Zinn 2013: 95–111; Lehrhaupt/Meibert 2017: 98–103).

Beeinflusst wurde Kabat-Zinn bei der Entwicklung des MBSR-Programms und den Kernübungen von unterschiedlichen Traditionen. In »Some Reflections on the Origins of MBSR« verweist Kabat-Zinn sowohl auf die Theravada-Wurzeln (vgl. Kornfield 1977; Nyanaponika 1973), als auch auf die Mahayana-Wurzeln innerhalb der Zen-Traditionen auf Soto (vgl. Suzuki 1973) und auf Rinzaï (vgl. Kapleau 1972) sowie auf bestimmte Strömungen aus den yogischen Traditionen (vgl. Thakar 1977), einschließlich Vedanta (vgl. Nisargadatta 1973) und die Lehren von Jiddu Krishnamurti (1969, 1979) und Ramana Maharshi (1959). Die Kernübungen des MBSR-Programms basieren somit auf jahrtausendealten Meditationstechniken aus unterschiedlichen *Contemplative Traditions* (vgl. Kelly 2012).

Die unterschiedlichen Meditationsarten wurden in den letzten Jahrzehnten durch groß angelegten Studien – wie dem *ReSource Project* des Max-Planck-Institutes für *Human Cognitive and Brain Science* (Singer et al. 2016) und jenen des *Center for Healthy Minds der University of Wisconsin-Madison* (vgl. Davidson 2017) – intensiv beforscht (vgl. Sedlmeier 2016, 2022). Die Meditationsforschung versucht, die Wirkung einzelner Meditationstechniken, die in den Achtsamkeitsprogrammen angewandt werden, genauer auszudifferenzieren. Ähnlich wie bei sportlichem Training, bei dem durch unterschiedliche Sportarten spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert werden, haben auch verschiedene Meditationsarten unterschiedliche Effekte (vgl. Singer/Engert 2019). Im aktuellen Modell der Meditationskategorisierung nach Dahl et al. (vgl. 2015: 516) werden die Meditationsformen verschiedenen »Familien« zugeordnet. Die drei Kernübungen des MBSR-Programms – Body-Scan, achtsame Körperübungen und Atemmeditation – werden der »Aufmerksamkeits-Familie« zugeordnet. Dieser Kategorie werden zum einen Meditationen zugeordnet, bei denen ein Objekt dauerhaft fokussiert wird (*focused attention*). Zum anderen werden dieser Kategorie Meditationen zugeteilt, bei denen mit offenem Gewahrsein die situativ emergierenden Wahrnehmungsinhalte beobachtet werden (*open monitoring*). Im Übungsangebot des MBSR-Programms gibt es neben den oben dargestellten Kernübungen an einzelnen Stellen auch Mitgeföhls-Meditationen und Liebende-Güte-Meditationen, die der »konstruktiven Familie« zugeordnet werden. Diese Meditationen zielen darauf ab, bestimmte Werthaltungen (z. B. Dankbarkeit) bzw. Geföhlsqualitäten (z. B. Mitfreude) zu kultivieren. (vgl. Dahl et al. 2015: 516–519; Sedlmeier 2016: 157–159). Die dritte, die »dekonstruktive Familie« von Meditationstechniken, bezieht sich auf das Erkunden bzw. Dekonstruieren von Wahrnehmungs-, Emotions-

und Kognitionsprozessen, mit dem Ziel, Einsicht in das eigene Selbst, die Anderen und die Welt zu erhalten. Dazu zählen unterschiedliche Techniken der Selbstbefragung (vgl. Sedlmeier 2016: 158). Im MBSR-Programm gibt es im Rahmen der Sitzmeditation Phasen des offenen Gewahrseins in denen Wahrnehmungen, Emotionen und Gedanken nur betrachtet werden, ohne sie zu analysieren. Diese Übungsvariation aus dem MBSR-Programm könnte zum Teil der dritten Kategorie entsprechen. Die primären Übungen des MBSR-Programms sind jedoch der »Aufmerksamkeitsfamilie« zuzuordnen.

Abbildung 4: Modell der Meditationsfamilien und ihre Auswirkungen (Sedlmeier 2016: 159)



Ein zweites zentrales Element des MBSR-Programms ist neben den Kernübungen das erforschende Gespräch – im Englischen *dialogue* oder *inquiry* – über die erlebten Erfahrungen (vgl. Santorelli 2016; Crane et al. 2015; Crane et al. 2021). Dieser interaktive Austausch aus dem Moment heraus zwischen Lehrer*in und Teilnehmer*innen, bei dem gemeinsam die Details des direkten Erlebens erkundet werden, ist selbst wie eine achtsamkeitsbasierte Kommunikationsübung angelegt. Eine Inquiry-Sequenz wird in der Literatur allgemein wie folgt beschrieben: Nach der Meditationsübung eröffnet die/der Achtsamkeitslehrer*in ein Gespräch, indem sie/er die Teilnehmer*innen fragt, was ihnen während der Meditation aufgefallen ist. Diese dialogische Rekonstruktion der erlebten Meditation soll die Teilnehmer*innen bei der Reflexion und der Erforschung ihrer Erfahrung unterstützen. Im Dialog besteht die Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, weiter zu explorieren, was sich während der Übung gezeigt hat (vgl. Crane et al. 2015: 1113). Ein Ausschnitt eines solchen erforschenden Gesprächs ist in Tabelle 2 zu finden. Es stammt aus einer Lehrsequenz von Santorelli – eine der Schlüsselpersonen bei der Entwicklung des MBSR-Programms.

Tabelle 2: Beispiel Inquiry aus Modul 2 des MBSR-Programms in Anschluss an den Body-Scan (Santorelli 2016: 57–58)

D: So, as soon as I lay down to begin the Body Scan my left knee was throbbing because I had a knee replacement 3 months ago.

S: This happened today?

D: Yes. So I said to myself, it's throbbing. I'll just deal with it...and then, all of a sudden what happened is that my knee wasn't hurting for about 20 minutes. As soon as I became aware of this, it started throbbing again. But for 20 minutes, it didn't hurt. That's weird.

S: Did you say, »That's weird?«

D: Yes. That never happened before. Maybe I was so concentrated on other parts of my body. That was really weird.

S: So one way or another what you are saying is that you have a strong, steady sense of throbbing in your left knee. But today, for 15 or 20 minutes, you weren't aware of it.

D: Right. I wasn't aware of it.

S: And you said that was really weird.

D: Yeah. For months it has been constantly throbbing.

S: What do you make of all this?

D: That my mind was just somewhere else... or maybe I'm just paying too much attention to it [the knee].

S: Well, who knows? This is an interesting experiment, isn't it? You do know one thing for sure: for some period of time, the sensations you associate with the left knee were not here.

D: Right. They weren't registering.

S: You know that the sensations you are usually aware of weren't registering. But you were awake?

D: I was awake...

S: And throughout the Body Scan you followed [attended to] the other parts of the body is what you said?

D: Yes. And then I said to myself, »my knee is not throbbing.« And then it began throbbing.

S: Okay. So this is interesting. [Long pause] ...So let's be clear. You had an experience. And you might just hold this openly and wonder: isn't this curious? Isn't this interesting that maybe what I call pain or strong sensations in my left knee have more variability than I know? Because what we tend to do is create a monolithic experience called [in this case] »knee pain.« But maybe you noticed it [knee pain] isn't so monolithic, not so solid. In fact, you absolutely did notice this because you reported that for 15–20 minutes the left knee wasn't the way it usually is. For now, I'd suggest that you just be interested in that. I wouldn't try to reproduce it. I'd just try to be curious about it and know that this was your experience.

Ein zentrales Merkmal dieser Gesprächsführung ist, dass der Inhalt des Gesprächs in der direkten Erfahrung der Teilnehmer*innen wurzelt, und dass die/der Lehrer*in während der Konversation auch eine Verbindung zu ihrer/seiner eigenen direkten Erfahrung hat. (vgl. Crane 2009: 144). Das Ziel ist somit die Exploration der Erfahrung ohne größere Agenda und direktes Ziel.

»Inquiry is a process of disciplined improvisation which is both highly specific to the conditions of the moment it took place in and uses repeated and recognizable patterns of interaction.« (Crane et al. 2015: 1104)

Diese Art der Gesprächsführung ist geprägt durch das Einstimmen bzw. Einlassen der Lehrperson auf das, was in der Ko-Kreation mit den Teilnehmer*innen im Dialog entsteht (vgl. Crane 2009: 144). Ein Ungewissheitsmoment dieser Gesprächsführung liegt

im Versuch, eine präsemantische Erfahrung aus der Achtsamkeitsübung zur Sprache zu bringen. Die aufrichtige Neugier und die bescheidene Präsenz der Lehrperson können sich in sehr einfachen Fragen ausdrücken, wie z.B. »Wie war es für Sie?« Dies kann die Teilnehmer*innen bei der tentativen Erkundung unterstützen. Gleichzeitig besteht auch immer die Möglichkeit, dass etwas nicht zur Sprache gebracht werden kann und dass ein *Inquiry* anstatt zu mehr Klarheit eher zu mehr Verwirrung beiträgt (vgl. McCown et al. 2010: 127).

Für McCown et al. ist diese Dialogform ein Treffen zweier Subjekte, bei der keines der beiden eine Expertenposition einnimmt und beide in der Lage sind, von einer »nicht-wissenden« Position aus zu arbeiten, um die Fülle der Sinnmöglichkeiten zu erkunden (vgl. McCown et al. 2010: 127). Santorelli konstatiert: »[A]wareness is the central axis around which the entire process of dialogue and inquiry turns.« (2016: 49) Weiter benötigt eine solche Dialogform ein »healthy *holding environment*«, das für Santorelli mit Verweis auf Kegan (1982), Phillips (2009) und Winnicott (1975) geprägt ist von Bestätigung, Widerspruch und Kontinuität (vgl. Santorelli 2016: 50). Eine derartige Lernumgebung soll in gewisser Weise als Brücke dienen und Individuen auf ihrer aktuellen Entwicklungsstufe unterstützen bzw. ihre Bewegung zur nächsten Stufe fördern (vgl. Kegan 1982). Aus der Perspektive der Lehrperson ist es entscheidend, den Gesprächsraum offen zu halten.

»This means that as teachers we are charged with *creating space* for discoveries to emerge within and be expressed by students rather than *filling space* with our own voices and defaulting back to delivering answers to them. This makes teaching a risky, dynamic, and highly improvisational process even as we remain fundamentally true to the structure, objectives, and units of study a curriculum or syllabus represents.« (Santorelli 2016: 55)«

Das erforschende Gespräch (*inquiry*) ist damit neben den Meditationen und Übungen ein zentrales pädagogisches Element. Im Vergleich zu der rasch anwachsenden Literatur über die Effekte der Meditationspraxis, gibt es bislang kaum Studien, welche die Pädagogik des MBSR-Programms bzw. der MBPs erforscht haben (vgl. Crane et al. 2015: 1113).

»This [Inquiry] is an extremely important and dynamic element in participants' experiences in the MBIs that has not been adequately addressed as part of the process in empirical research.« (McCown et al. 2010: 127)«

Über das MBSR-Programm hinaus haben sich auch *Interpersonal Mindfulness Programs* (IMPs) entwickelt, in denen Meditation und Dialog verwebt wurden und die Gesprächsführung auch stärker zwischen den Teilnehmer*innen geschieht (vgl. Meleo-Meyer 2016: 81). Ein Rahmengerüst bietet der von Kramer (2007) entwickelte *Insight Dialogue*. »It extends mindfulness and tranquility of silent meditation to interactions with others« (Meleo-Meyer 2016: 82). Mit einem Blick über die ausgewiesenen MBPs hinweg, lassen sich ähnliche Dialogformate – wie zum Beispiel »*The Circle of Trust*« (Palmer 2008), »Der Dialog« nach David Bohm (1996), »*The Way of Council*« (Zimmerman/Coyle 1996) »*Thinking En-*

vironment bzw. *Thinking Circle*« (Kline 2002), »*Generative Dialogue*« (Scharmer 2016) – erkennen, die zwar ohne den Begriff *Mindfulness* auskommen, jedoch ähnlich, wie von Santorelli auf den Punkt gebracht, *Gewahrsein (awareness)* als zentrale Achse beinhalten, um die sich der Dialogprozess gestaltet.

Wie bereits erwähnt, gibt es einige Programme, die aus dem MBSR-Programm heraus für einen spezifischen Kontext oder eine Zielgruppe entwickelt wurden. Diese werden in der Literatur als achtsamkeitsbasiert (*mindfulness-based*) deklariert. Neben diesen gibt es zahlreiche achtsamkeitsinformierte (*mindfulness-informed*) Programme – wie zum Beispiel *Acceptance and Commitment Therapy* (Hayes et al. 2016), *Compassion Focused Therapy* (Gilbert 2010), *Dialectical Behavioral Therapy* (Linehan 1993), *Mindful Self Compassion* (Neff/Kretzschmar 2012; Germer/Salzburg 2015), und weitere Zugängen aus dem Bereich der Positiven Psychologie (vgl. Seligman/Csikszentmihalyi 2000). Für Crane et al. (2017) unterscheiden sich achtsamkeitsbasierte Programme von achtsamkeitsinformierten Programmen dadurch, dass nur die achtsamkeitsbasierten Programme ein systematisches und andauerndes formelles und informelles Üben von Achtsamkeit beinhalten (vgl. Crane et al. 2017: 991). Feldman und Kuyken teilen die Achtsamkeitspraxis der achtsamkeitsbasierten Programme in vier Bereiche: (1) Körper, (2) Gefühle, (3) geistige Verfassung, (4) Erleben der Welt.

Tabelle 3: *Bereiche und Elemente der Achtsamkeitspraxis (vgl. Feldman/Kuyken 2019: 94)*

Bereiche der Achtsamkeitspraxis	Übungen und Meditationen achtsamkeitsbasierter Programme
Der Körper (das somatische Erleben)	<ul style="list-style-type: none"> - Body Scan - Achtsame Körperübungen - Sitzmeditation - Gehmeditation - informelle Achtsamkeitsübungen im Alltag (z.B. Essen) - Achtsame Kommunikation
Die Gefühle (primäre Bewertung (<i>primary appraisal</i>) des Erlebens* angenehm, unangenehm oder neutral)	<ul style="list-style-type: none"> - Kalender der angenehmen und unangenehmen Erlebnisse
Die geistige Verfassung und Stimmung (der kognitive und affektive Teil des Erlebens)	<ul style="list-style-type: none"> - Übungen/Meditationen zu Gedanken und Gefühlen - Sehmeditation - Achtsames Hören

Das Erleben der Welt (der kognitive, diskursive Aspekt unserer Erfahrung)	<ul style="list-style-type: none"> - Übungen, um mit Herausforderungen und Hindernissen zu arbeiten - Übungen mit der Absicht, Stress und Reaktivität zu beleuchten - Übungen mit der Absicht, Dankbarkeit, Freude, Anerkennung und Empfänglichkeit zu beleuchten
--	--

Neben der Achtsamkeitspraxis als dem essenziellen Kernelement von achtsamkeitsbasierten Programmen listen Crane et al. (2017) noch weitere zentrale Elemente auf. Zusammengefasst verweisen die Autor*innen auf folgende sechs Elemente, die achtsamkeitsbasierte Programme aufweisen. Achtsamkeitsbasierte Programme

- (1) entstehen durch die aus dem Dialog zwischen den *contemplative traditions* und der Wissenschaft gewonnenen Theorien und Praktiken;
- (2) werden durch ein Modell menschlicher Erfahrung untermauert, das sich mit den Ursachen menschlichen Leids (*distress*) und den Wegen, dieses zu lindern, befasst;
- (3) unterstützen die Entwicklung einer Beziehung zum eigenen Erleben, das gekennzeichnet ist durch Gegenwärtigkeit, Dezentrierung, Nicht-Reaktivität und Disidentifikation;
- (4) unterstützen die Entwicklung einer stärkeren Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation und verhaltensbezogener Selbstregulation sowie positive Eigenschaften wie Mitgefühl, Weisheit und Gelassenheit;
- (5) binden die Teilnehmer*innen an eine anhaltend intensive Achtsamkeitspraxis;
- (6) stützen sich auf pädagogische Prinzipien, die erfahrungsorientiert, erforschend (*inquiry-based*), interaktiv, partizipativ, teilnehmer*innenzentriert und beziehungsorientiert sind (vgl. Crane et al. 2017: 992–995).

Nachdem die Achtsamkeitspraxis als das zentrale Element eines achtsamkeitsbasierten Programms beschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass die in den achtsamkeitsbasierten Programmen angewandten meditativen Techniken zentral für die Potentialentwicklung von Achtsamkeit sind. Die von der Achtsamkeitsforschung beobachteten neuronalen und kognitiven Effekte der Achtsamkeitspraxis unterstützen diese Annahme (vgl. Tang 2017 und siehe Abschnitt 2.4).

Bislang offen ist zum einen die Frage, ob die Pädagogik der achtsamkeitsbasierten Programme ein genuiner Zugang ist und inwieweit diese Pädagogik, die in der Literatur als *Contemplative Education* verhandelt wird, den Entwicklungsprozess hinsichtlich berichteter Effekte der MBPs mitgestaltet. Zum anderen steht die Frage im Raum, ob es auch andere pädagogische Zugänge gibt – wie zum Beispiel die Theaterpädagogik (vgl. Klepacki/Zirfas 2013) – die diese Potentiale ansprechen und fördern, ohne meditative Techniken und das Konzept Achtsamkeit und dessen weitere Begrifflichkeiten (wie z. B. Gewahrsein) zu verwenden.

Eine dritte Blickrichtung im Zusammenhang mit der Pädagogik der MBPs fällt auf die *Contemplative Education* (vgl. Barbezat/Bush 2014; Barratt 2018; Lin et al. 2019) und die Frage, inwieweit die Verflechtung von Fachinhalten aus der jeweiligen Disziplin mit meditativen Übungen für Lernprozesse im Schul- oder Hochschulkontext gewinnbringend ist. Dieser dritte Punkt wird unter dem Stichwort *Contemplative Turn in Education* (vgl. Ergas 2018a) im angloamerikanischen Sprachraum seit mehr als einem Jahrzehnt (vgl. Zajonc 2009; 2014; Gunnlaugson 2014; Scharmer 2015; Ergas 2017b; Lemon/McDonough 2018) und im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren zunehmend diskutiert (Dievernich et al. 2019; vgl. Albrecht et al. 2020; Frey 2020a; de Bruin 2021; Iwers/Roloff 2021; Harant/Bogner 2022).

Darüber hinaus lässt sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beobachten, dass einzelne Facetten des Themas Achtsamkeit zum Teil mit anderen Begriffen verhandelt werden (vgl. Dauber 2007: 11–12). Ein Beispiel hierfür ist das Konzept des *pädagogischen Takts*, das von Herbart (1802) in den pädagogischen Diskurs eingebracht wurde und über Muth (1962) und van Manen (1995) bis heute bei English (2014) in seiner Bedeutung für pädagogisches Handeln diskutiert wird (vgl. Müller-Using 2015: 45). Besonders in reformpädagogischen Ansätzen wie der Montessori-Pädagogik und der Waldorf-Pädagogik, die begrifflich ohne Achtsamkeit auskommen, ist ein thematischer Zusammenhang erkennbar. Explizit verweisen Greenwalt und Nguyen (2019) auf deutliche Schnittmengen zwischen dem pädagogischen Konzept des Erfahrungslernen der *Progressive Education* bei Dewey und dem Achtsamkeitskonzept (vgl. Greenwalt/Nguyen 2019: 45). Darüber hinaus sind Dimensionen, in die das Konzept Achtsamkeit hineinragt, in größeren aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskursen zu Pädagogischer Beziehung (Prenzel 2019) oder Pädagogik der Anerkennung (Hafeneger 2007; Schäfer 2010) abgebildet. Eine Annäherung einer Pädagogik der Achtsamkeit an existierende pädagogische Konzepte und Diskurse, die das Thema theoretisch und praktisch anders verhandeln, wäre ein weiterer noch ausstehender Entwicklungsschritt. Die entscheidende Frage an dieser Stelle ist, inwieweit das Potential eines Achtsamkeitszustandes (*state*) tatsächlich auch ohne Achtsamkeitspraxis (Meditation und Achtsamkeitsübung) durch andere pädagogische Ansätze und Praktiken entfaltet werden kann.

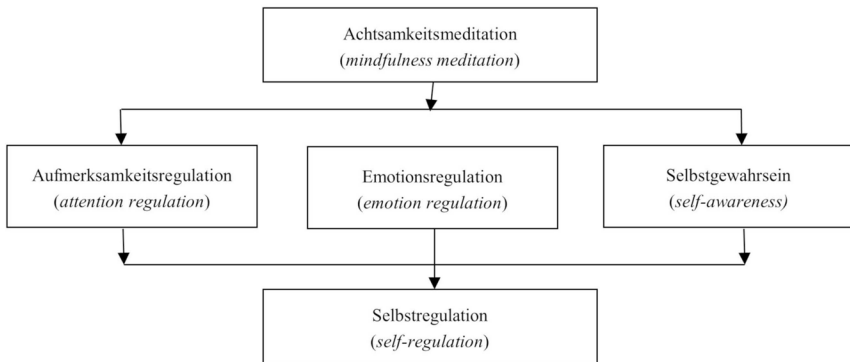
2.4 Zentrale Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis

Wie in Abschnitt 2.2 ausführlicher dargestellt, ist die Achtsamkeitspraxis begrifflich von den Effekten der Achtsamkeit zu unterscheiden. Zentrale neurobiologische Wirkmechanismen, die sich während der Achtsamkeitspraxis bzw. Achtsamkeitsmeditation zeigen, können zum einen dazu beitragen, die unter Abschnitt 2.3 dargestellte Unterscheidung der verschiedenen Meditationsarten hinsichtlich ihrer Wirkung differenzierter zu bestimmen. Zum anderen können Befunde zum psychischen Zustand (*state*) während der Meditation auch dazu dienlich sein, Modelle zu entwickeln, um besser zu verstehen, wie Achtsamkeit als psychischer Zustand außerhalb der Meditation im alltäglichen Leben als moderierende psychische Variable wirkt.

Erkenntnisse dazu wurden in den letzten Jahrzehnten über die Neurowissenschaft mittels unterschiedlicher bildgebender Verfahren (vgl. Tang et al. 2015) sowie in ers-

ten Ansätzen über psychologische Testverfahren (*behavioral assessment*) (vgl. Hadash/Bernstein 2019) gewonnen (Vago et al. 2019: 145–146). Hinzu tritt mit Blick auf die Effekte der Achtsamkeitspraxis der psychometrische Ansatz (vgl. Baer 2019), über den durch die Entwicklung von zahlreichen Selbsteinschätzungsfragebögen versucht wird, Achtsamkeit als Konstrukt zu erfassen (vgl. Krägeloh et al. 2019: 57–83; Medvedev et al. 2022). Um die Brücke von der Meditationspraxis hin zum alltäglichen Leben und Achtsamkeit als Zustand zu schlagen, gibt es erste Ansätze von »*Experience Sampling*« (Shoham et al. 2017; Kok/Singer 2017). Dabei wird versucht, Ausschnitte über das Verhalten und die Erfahrung von Teilnehmer*innen aus ihrer realen Lebenswelt zu sammeln (vgl. Bernstein et al. 2019a: 247).

Abbildung 5: Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation (Tang et al. 2015: 2)



Mit dem Wissen um die Kritik und Skepsis gegenüber deterministischen Tendenzen hinsichtlich der neurowissenschaftlichen Erkenntnislogik (vgl. Hasler 2015; Falkenburg 2012), wird im folgenden Abschnitt dennoch primär auf diese Forschungsrichtung referenziert, da Befunde aus den Neurowissenschaften bislang maßgeblich zur Modellentwicklung hinsichtlich der zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis beigetragen haben (vgl. Vago et al. 2019: 143). Im Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation werden drei eng zusammenarbeitende Komponenten – Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) – beschrieben. Das Zusammenwirken dieser drei Komponenten wird als Prozess der Selbstregulation dargestellt (vgl. Vago et al. 2019; Tang et al. 2015).

Die Aufmerksamkeitsregulation wird in drei Komponenten bzw. Aufmerksamkeitsnetzwerke unterteilt.

- Die Vigilanz bzw. Daueraufmerksamkeit (*alerting*) bezeichnet die Bereitschaft, während der Achtsamkeitsmeditation die Aufmerksamkeit auf dem gewählten Übungsobjekt (z.B. Atmung) zu halten (vgl. Tang et al. 2015: 4).

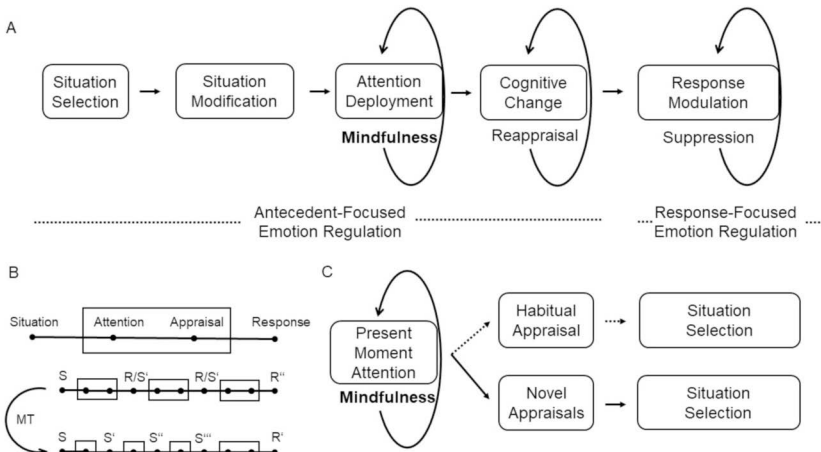
- Die selektive Aufmerksamkeit oder Umorientierung (*orienting*) ist aktiv, um das Aufmerksamkeitsobjekt auszuwählen (vgl. Tang et al. 2015: 4).
- Die exekutive Aufmerksamkeit (*conflict monitoring, executive attention*) überwacht und löst Konflikte der Aufmerksamkeit, wenn mehrere Reize in Konkurrenz stehen (vgl. Tang et al. 2015: 4). In der Achtsamkeitsmeditation geht es zum Beispiel darum, dass die Aufmerksamkeit sich immer wieder auf das gewählte Übungsobjekt richtet und somit der Konflikt zu anderen Stimuli reguliert wird.

Insgesamt sind an der Aufmerksamkeitsregulation die Gehirnregionen anteriore singuläre Cortex (ACC), posteriore singuläre Cortex (PCC), dorsomediale präfrontale Cortex (dmPFC) und dorsolaterale präfrontale Cortex (dlPFC) beteiligt (vgl. Tang et al. 2019: 294; Parkinson et al. 2020: 78). Neurowissenschaftliche Untersuchungen verweisen darauf, dass im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation zum einen die Aktivität (*functional changes*) des ACC (vgl. Tang et al. 2019: 295; Parkinson et al. 2020: 89) sowie in Bereichen des PFC (vgl. Parkinson et al. 2020: 78) erhöht ist und zum anderen strukturelle Veränderungen (*structural changes*) der grauen Substanz im ACC (vgl. Fox et al. 2014: 63) und PCC (vgl. Tang et al. 2020: 3) beobachtbar sind.

Unter Emotionsregulation als zweiter Schlüsselmechanismus der Achtsamkeitspraxis werden implizite und explizite Strategien bezeichnet, die beeinflussen, welche Emotionen aufkommen, wann sie das tun, wie lange sie anhalten und wie sie erlebt und zum Ausdruck gebracht werden. Während der Achtsamkeitsmeditation gibt es Phasen der Emotionsregulation, um zum Beispiel mit dem Erleben von Langeweile oder negativen Stimmungen umzugehen (vgl. Tang et al. 2015: 6). In der Emotionsforschung werden eine Reihe von impliziten und expliziten Emotionsregulationsprozessen vorgeschlagen (vgl. im Überblick Gross 2014). Für achtsamkeitsbasierte Emotionsregulation wird eine Mischung dieser impliziten und expliziten Prozesse angenommen. Farb et al. (2014) sprechen von einem einzigartigen Regulationsprozess im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien (vgl. Farb et al. 2014: 550). Das Besondere dürfte in der integrativen Art dieses Prozesses liegen, indem Aufmerksamkeitsentfaltung (Aufmerksamkeit für mentale Prozesse, einschließlich Emotionen), kognitive Veränderung (Veränderung typischer Bewertungsmuster bezüglich der eigenen Emotionen) und Reaktionsmodulation (Verringerung des Reaktivitäts- und Unterdrückungsniveaus) zusammenspielen (vgl. Farb et al. 2014: 550–551; Tang et al. 2015: 6).

Das Prozessmodell der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation von Farb et al. (2014) wurde in Anlehnung an das Prozessmodell der Emotionsregulation von Gross (2002) entworfen.

Abbildung 6: Prozessmodell achtsamkeitsbasierter Emotionsregulation von Farb et al. (2014: 550)

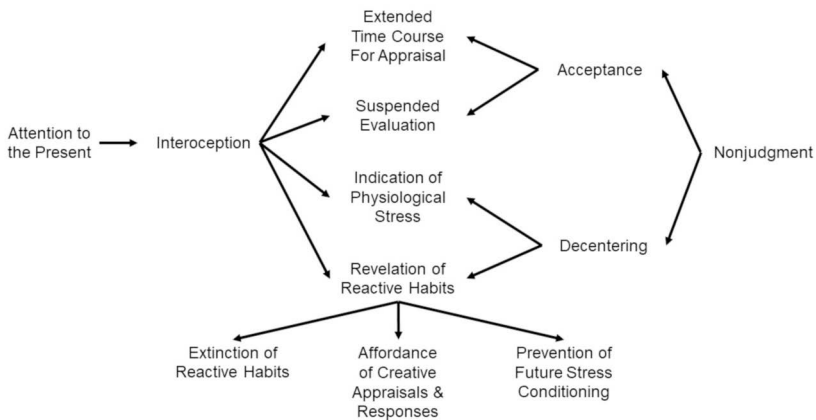


- (a) Im Zentrum steht die Wirkung auf die Aufmerksamkeitsentfaltung.
- (b) Die in der Achtsamkeitsmeditation geübte Neuausrichtung der Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment ermöglicht eine neue und offene Situationswahrnehmung, ohne dass eine unmittelbare emotionale Reaktion erforderlich ist, wodurch die flexible Generierung neuer Bewertungen und Reaktionen gefördert wird.
- (c) Zusätzlich unterstützt die wiederholte Neuausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Empfindung, die Unterbrechung des gewohnheitsmäßigen Bewertungsprozesses und eröffnet so die Möglichkeit für Neubewertungen (vgl. Farb et al. 2014: 550–551).

Farb et al. präzisieren ihr Modell (siehe Abbildung 7) der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation. Dabei verweisen sie, für die flexible Regulationsantwort auf emotionale Herausforderungen (vgl. Farb et al. 2014: 554–556), auf ein Zusammenspiel der Aufmerksamkeitsausrichtung auf gegenwärtige interozeptive Wahrnehmungsinhalte (vgl. Price/Hooven 2018) mit der unvoreingenommenen (*non-judgmental*) mentalen Haltung. Diese unvoreingenommenen mentalen Haltung setzt sich im Modell aus den Komponenten Akzeptanz (*acceptance*) (vgl. Lindsay/Creswell 2017) und Dezentrierung (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2019a) zusammen.

Ähnlich wie bei den Aufmerksamkeitsregulationsprozessen, gibt es bei den Emotionsregulationsprozessen subtile Unterschiede hinsichtlich der beteiligten Hirnregionen. Primär sind der anteriore cinguläre Cortex (ACC), der mediale präfrontale Cortex (mPFC) und die limbischen Regionen – hier speziell die Amygdala – in die Regulation emotionaler Reaktionen während der Achtsamkeitsmeditation involviert (vgl. Tang 2019: 25).

Abbildung 7: Funktionsmodell achtsamkeitsbasierter Emotionsregulation (Farb et al. 2014: 554)



Die dritte Komponente der Achtsamkeitspraxis ist das Selbstgewahrsein (*self-awareness*). Damit gemeint ist die Art und Weise, wie die Person sich selbst wahrnimmt, zu sich selbst in Beziehung tritt und sich identifiziert (vgl. Tang et al. 2015: 8). Während der Achtsamkeitsmeditation versucht die bzw. der Übende, sich fortwährend jeglicher Gedanken, Empfindungen und Emotionen, die in ihrem bzw. seinem Bewusstsein auftauchen, gewahr zu sein. Phasen der Achtsamkeitsmeditation, in denen das Auftauchen der Bewusstseinsinhalte beobachtet wird, werden zum einen als Meta-Gewahrsein des Selbst und zum anderen als ein Beobachten des Bewusstseins an sich beschrieben (vgl. Tang 2019: 30; Piron 2020: 23). Beide Prozesse konfrontieren die meditierende Person mit einem Paradoxon (vgl. Shapiro et al. 2018: 1700). Wie oben beschrieben, kommt es durch das Beobachten des Selbst zu einer Loslösung vom Selbst bzw. zu einer Annäherung an das Bewusstsein; gleichzeitig ist es das Selbst, das meditiert und das Bewusstsein, das das Bewusstsein betrachtet (vgl. Tang 2019: 30).

Um mit diesem Paradoxon zu arbeiten, wird das Selbst in den theoretischen Annäherungen zumeist als ein multidimensionales Konzept aufgefasst, das somatosensorische, agentive, narrative und soziale Komponenten hat (vgl. zur Übersicht Gallagher 2011). Für eine weitere Klärung haben Legrand und Ruby (2009) sowie Christoff et al. (2011) die Unterscheidung zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen vorgeschlagen. Während selbstbezogener Prozesse verarbeitet die Person Informationen über sich selbst (z. B. physische Erscheinung, Einstellung oder die Einschätzung von Gefühlen). Für selbstspezifizierende Prozesse gehen Berkovich-Ohana et al. davon aus, dass durch sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Selbst/Nicht-Selbst-Unterscheidung in Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse implementiert wird (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357). Während selbstbezogener Prozesse sind primär die Gehirnstrukturen des mediale präfrontale Cortex (mPFC) und der posteriore cingulär Cortex (PCC) aktiviert (vgl. Kim 2012; Qin/Northoff 2011), beides sind kortikale Schlüsselknoten des Default-Mode-Netzwerks (DMN). Das DMN ist ein größeres Netzwerk, das gewohnheitsmäßig in Ruhe hoch aktiv ist, aber weniger aktiv wäh-

rend zielgerichteter Aufgaben (vgl. Raichle/Snyder 2007; Buckner/DiNicola 2019). Im Gegensatz zu selbstbezogenen Prozessen wird das Selbst während selbstspezifizierender Prozesse als verkörpertes Subjekt und Akteur aufgefasst. Zu den kortikalen Regionen, von denen angenommen wird, dass sie mit der sensomotorischen Integration zusammenhängen, gehören folgende Areale: die motorischen und ergänzenden motorischen Areale, die temporo-parietale Verbindung und der inferiore Scheitellappen (vgl. Blanke/Metzinger 2009; Chaminade/Decety 2002) und die Interozeption, d.h. die Insula (vgl. Craig 2009; Seth 2013), sowie regulatorische Regionen auf höherer Ebene einschließlich des dorsalen anterioren cingulären Cortex und des dorsolateralen präfrontalen Cortex (vgl. Christoff et al. 2011; Legrand 2006; Legrand/Ruby 2009).

Auch Tang schlägt eine Unterscheidung des Selbst vor: (1) Das »kognitive Selbst«, umfasst unsere Überzeugungen, Gedanken und Konzepte. (2) Das »körperlich-emotionale Selbst« setzt Tang

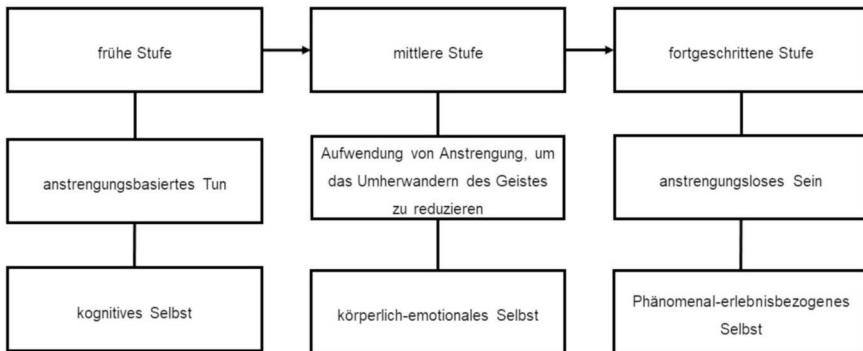
»mit den viszeralen, intuitiven und interozeptiven Verarbeitungsprozessen des Selbst in Beziehung. Diese beiden Formen des Selbst sind mit narrativen und evaluativen Selbst-Verarbeitungsprozessen assoziiert.« (Tang 2019: 30)

(3) Das sogenannte phänomenal-erlebnisbezogene Selbst, ist bei Tang die dritte Form des Selbst und bezieht sich auf das Selbst innerhalb der eigenen gegenwärtigen Bewusstheit (vgl. Tang 2019: 30).

In der Achtsamkeitsmeditation lösen sich die Personen phasenweise von ihrem kognitiven Selbst und körperlich-emotionalen Selbst und begegnen dem phänomenal-erlebnisbezogenen Selbst. Erste Befunde zeigen eine Tendenz, dass während der Achtsamkeitsmeditation die Aktivität, der zum DMN gehörenden Areale entlang der Mittellinie des Gehirns reduziert ist. Studien deuten darauf hin, dass die Veränderungen im DMN in einer »frühen Stufe« der Achtsamkeitsmeditation mit exekutiver Kontrolle über Top-Down-Mechanismen in Verbindung stehen (vgl. Tang 2019: 31). Tang et al. argumentieren, dass mit dem Fortschreiten auf den Stufen der Achtsamkeitspraxis (früh, mittel und fortgeschritten) der Grad der Anstrengung sinkt und damit auch die Aktivität im PFC abnimmt (vgl. Tang et al. 2015: 7). Studien mit Langzeitmeditierenden verweisen darauf, dass die Aktivität im PFC als auch die des DMN bei diesen Personen während der Meditation reduziert ist (vgl. Brewer et al. 2011; Berkovich-Ohana et al. 2016). Darüber hinaus verbindet Tang diese drei Stufen auch mit dem Gewahrsein der unterschiedlichen Formen des Selbst während der Meditation (vgl. Tang 2019: 33 und siehe Abbildung 8)

In der Achtsamkeitsmeditation findet somit fortlaufend ein Selbstregulationsprozess statt, der über die drei sehr eng miteinander verbundenen Komponenten Aufmerksamkeitsregulation, Emotionsregulation und Selbstgewahrsein läuft. Inwieweit dieser psychische Zustand während der Achtsamkeitsmeditation auch auf den psychischen Achtsamkeitszustand (*state*) im alltäglichen Leben übertragbar ist, ist bislang nicht restlos geklärt.

Abbildung 8: Selbst, Anstrengung und drei Stufen der Meditation nach Tang et al. (2015, S. 2) und Tang (2019a, S. 33)



Ausgehend von dem zuvor dargestellten Modell der Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Tang et al. 2015), haben sich mit Blick auf Achtsamkeit als psychischem Zustand (*state*) mit der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017), dem *Metacognitive Processes Model of Decentering* (Bernstein et al. 2015) und dem *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) (Eberth et al. 2019) noch drei weitere Modelle etabliert, die proximale Aktionsmechanismen beschreiben.

Die *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017) geht davon aus, dass Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*) die basalen Mechanismen der Achtsamkeitsmeditation bzw. des psychischen Zustands sind. Aufmerksamkeitsmonitoring ist definiert als fortlaufendes Gewahrsein der gegenwärtigen sensorischen und perzeptuellen Erfahrungen (z.B. Geräusche in der Umgebung, spezifische Körperempfindungen, mentale Dialoge und Bilder) (vgl. Lindsay/Creswell 2017: 4). Diese Fähigkeit, momentane Erfahrungen zu beobachten, beruht, wie weiter oben bereits ausführlicher dargestellt, auf selektiven und exekutiven Aufmerksamkeitsnetzwerken. Insbesondere sind Konfliktüberwachungsfähigkeiten wichtig, um zu erkennen, wenn die Psyche (*mind*) von ihrem beabsichtigten Fokus (z.B. der Atmung) abschweift. Weiter sind Orientierungsfähigkeiten notwendig, um die Aufmerksamkeit wieder auf dieses Fokusobjekt zu lenken (vgl. Sedlmeier 2022: 222). Die Beobachtung des gegenwärtigen Moments kann die Deutlichkeit (*vividness*) des Erlebens verstärken und damit auch affektive Reaktivität zunächst erhöhen. Erst die mentale Haltung der Akzeptanz (*acceptance*) als zweiter Mechanismus modifiziert das Erleben, und die affektive Reaktivität reduziert sich (vgl. Lindsay/Creswell 2019: 120).

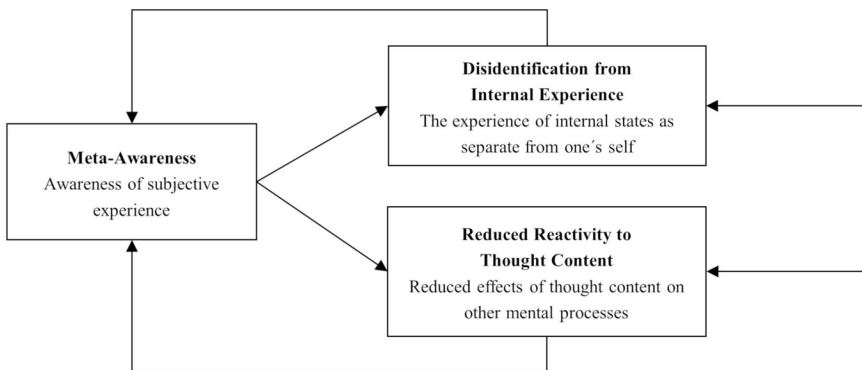
Akzeptanz wird in der MAT als eine mentale Haltung der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten beschrieben (vgl. Lindsay/Creswell 2017: 52–54). Die Erlebnisakzeptanz steht im direkten Gegensatz zur Erlebnisvermeidung, die durch Versuche gekennzeichnet ist, unerwünschte Gedanken und Gefühle zu verändern oder zu vermeiden (vgl. Hayes et al. 1996). Häufige Reaktionen auf negative Gedanken und Gefühle sind das Vermeiden oder der Versuch, diese zu ändern – was oft erfolglos ist (vgl. Wenzlaff/Wegner 2000) –, oder die Hyperfokussierung

auf diese, während andere potentiell wahrnehmbaren Inhalte ignoriert werden (vgl. Farb et al. 2010).

In der MAT wird Akzeptanz als ein dynamischer Emotionsregulationsmechanismus aufgefasst. Im Gegensatz zu kognitiven Emotionsregulationsstrategien – wie Neubewertung, Ablenkung und Unterdrückung – ist Akzeptanz eine besondere Art und Weise, mit dem emotionalen Erleben offen umzugehen, anstatt aktiv zu versuchen, die Emotion selbst zu verändern. Akzeptanz in der frühen Phase der Aufmerksamkeitsentfaltung erlaubt einer Person, sich auf aufkommende affektive Erfahrungen auszurichten, sie zu beobachten, wenn sie auftreten, und sie vorbeiziehen zu lassen (vgl. Gross 2015: 14). Diese frühe Loslösung von affektiven Stimuli beeinflusst den Entwicklungsverlauf des emotionalen Erlebens, reduziert die fortlaufende emotionale Reaktivität, schafft die Voraussetzung für kognitive Veränderungen und weitere Reaktionsmodulationsstrategien (vgl. Slutsky et al. 2017: 83–84). Erste Versuche, diese Theorie psychometrisch (vgl. Simione et al. 2021) und neurobiologisch (vgl. Messina et al. 2021) zu überprüfen, unterstützen die Annahme, dass Akzeptanz ein zentraler Mechanismus des Achtsamkeitszustands (*state*) ist und in weiterer Folge eine entscheidende Funktion bei der Emotionsregulation einnimmt.

Im *Metacognitive Processes Model of Decentering* beleuchten Bernstein et al. (2015) einen proximalen Aktionsmechanismus der Achtsamkeitsmeditation, der im Modell von Tang et al. (2015) unter der Komponente Selbstgewahrsein verortet werden kann. Unter Dezentrierung (*decentering*) verstehen die Autor*innen die Fähigkeit, aus der stark selbstbezogenen (*self-related*) (vgl. Legrand/Ruby 2009; Christoff et al. 2011) Perspektive herauszutreten und die situativen Wahrnehmungsinhalte als solche »objektiver« zu betrachten (vgl. Bernstein et al. 2019a: 245). Dezentrierung ähnelt somit Konstrukten wie »*reperceiving*« (Shapiro et al. 2006), »*cognitive distancing*« (Beck/Rush 1979) oder »*cognitive defusion*« (Hayes et al. 1999). Sie spiegelt die metakognitive Wahrnehmung wider, durch die Gedanken und Erfahrungen, die im Wesentlichen nicht mehr sind als mentale Ereignisse, bei denen Entstehen und Vergehen beobachtet werden kann, ohne in irgendeiner Weise auf sie einwirken zu müssen (vgl. Bernstein et al. 2015: 604).

Abbildung 9: *Metacognitive Processes Model of Decentering* (Bernstein et al. 2015: 600)



Dieses Modell der metakognitiven Prozesse der Dezentrierung beinhaltet drei miteinander verbundene Prozesse: Meta-Gewahrsein (*meta-awareness*), Disidentifikation (*disidentification*) von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität (*reduced reactivity*) in Bezug auf mentale Prozesse (vgl. Bernstein et al. 2015: 600).

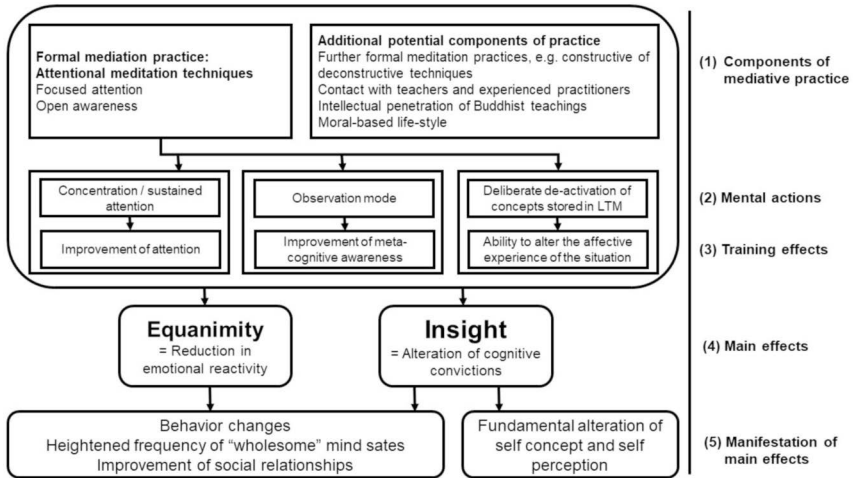
Basierend auf Theorievergleichen zu verwandten Konzepten und empirischen Befunden beschreiben Bernstein et al. (2015), wie diese drei Prozesse aufeinander wirken und sich beeinflussen. Daraus abgeleitet gehen die Autor*innen davon aus, dass Disidentifikation von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität in Bezug auf mentale Prozesse durch Meta-Gewahrsein initiiert werden. Meta-Gewahrsein kann eine Disidentifikation im Erleben hervorrufen, weil das Beobachten des subjektiven Erlebens eine Unterscheidung zwischen dem beobachtenden Selbst und der beobachteten Inhalte des Erlebens ermöglicht. Ebenso kann das Meta-Gewahrsein zu einer reduzierten Reaktion auf mentale Prozesse führen, indem die Aufmerksamkeit von den mentalen Prozessen auf das Erleben des gegenwärtigen Moments gelenkt wird. Darüber hinaus kann das Meta-Gewahrsein von mentalen Prozessen dazu führen, dass mentale Inhalte als interpretierte Repräsentation und nicht als faktische Repräsentation von gegenwärtigen/vergangenen/zukünftigen Situationen und Erfahrungen konstruiert werden.

Die Unterscheidung zwischen dem beobachtenden Selbst und der beobachteten Inhalte des Erlebens sowie die reduzierte Reaktivität auf Gedankeninhalte beeinflussen sich wiederum gegenseitig und führen wahrscheinlich zu einer weiteren Stärkung des Meta-Gewahrseins (vgl. Bernstein et al. 2019a: 245–246). Erste Versuche, dieses Modell mittels *Experience Sampling* (ES) zu untersuchen, zeigten bei Teilnehmer*innen eines Achtsamkeitsprogramms – sowohl in alltäglichen Situationen als auch während der Achtsamkeitsmeditation – eine kumulative Steigerung aller drei metakognitiven Prozesse über die Dauer des Programms. Wie im *Metacognitive Processes Model of Decentering* angenommen, konnten sich Teilnehmer*innen, die sich der Inhalte ihres Erlebens auf einer Metaebene gewahr waren, stärker von diesen desidentifizieren und zeigten weniger Reaktivität hinsichtlich ihrer Gedankeninhalte. Diese Effekte wurden auch in alltäglichen Situationen beobachtet. Sie waren in den *Experience Samplings* während der Achtsamkeitsmeditationspraxis jedoch stärker (vgl. Shoham et al. 2017: 131).

Das *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) ist ein erster Versuch, Achtsamkeitspraxis, Achtsamkeitszustand und Effekte der Achtsamkeitspraxis zu differenzieren (siehe Abbildung 10). In einem zeitlichen Ablauf werden fünf Schritte unterteilt: (1) die Komponenten der Meditationspraxis, (2) die mentalen Aktivitäten während der Achtsamkeitsmeditation, (3) Fähigkeiten, die durch die wiederholte Durchführung dieser mentalen Aktivitäten trainiert werden, (4) tiefgreifende Veränderungen von Emotionen und Überzeugungen, (5) wichtige Auswirkungen im täglichen Leben (vgl. Eberth et al. 2019: 4). Wie bereits im Abschnitt 2.3 dargestellt, gibt es Versuche, die Meditationsformen zu unterscheiden. Im PROMISE-Modell versuchen die Autor*innen, mit *focused attention* (fokussierter Aufmerksamkeit) und *open awareness* (offenem Gewahrsein) den Übungskern der Achtsamkeitsmeditationen exakt zu benennen. Als zentrale mentale Aktivitäten während der Achtsamkeitsmeditation beschreiben Eberth et al. selektive Aufmerksamkeit und Konzentration, Monitoring der Wahrneh-

mungsinhalte, Deaktivierung des konzeptionellen Denkens² (vgl. Eberth et al. 2019: 5). Monitoring der Wahrnehmung wird von den Autor*innen auch als »Beobachtungsmodus« bezeichnet. Dabei werden innere Zustände – einschließlich Gedanken, Emotionen oder Impulse, aber auch Wahrnehmungen, die über die Sinnesorgane gewonnen werden – in ihrer sequenziellen und parallelen Manifestation wahrgenommen.

Abbildung 10: Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model (PROMISE) (Eberth et al. 2019: 4)



Unter Deaktivierung des Konzeptionellen Denkens verstehen die Autor*innen das aktive Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen, Ideen und anderen kognitiven Produkten. Auf einer dritten Stufen unterscheiden Eberth et al. im Vergleich zu Tang et al. (2015) genauer die mentalen Aktivitäten während der Achtsamkeitspraxis von den daraus resultierenden Effekten: (1) gesteigerte Aufmerksamkeitsregulationsfähigkeit, (2) Meta-Gewahrsein und Dezentrierung, (3) Neutralere Betrachtung der affektiven Qualitäten im Erleben. Diese drei Effektbereiche sind sehr nahe an den auf Stufe zwei beschriebenen mentalen Aktivitäten, da die Verbesserung in diesen Bereichen auch maßgeblich die mentalen Aktivitäten während der Achtsamkeitsmeditation unterstützt. Aus diesem Grund unterscheiden die Autor*innen durch eine vierte Stufen die Langzeiteffekte Gelassenheit (*Equanimity*) und Einsicht (*Insight*) von den zuvor genannten drei Effektbereichen (vgl. Eberth et al. 2019: 5). Diese Unterscheidung begründen Eberth et al. zum einen damit, dass es sich um längerfristige Entwicklungen handelt und zum anderen, dass diese Langzeiteffekte zwar stark durch die Achtsamkeitsmeditation gefördert werden können, jedoch auch von weiteren Komponenten beeinflusst werden, wie zum Beispiel durch alltägliche informelle Achtsamkeitsübungen, über den Kontakt und Austausch mit anderen Achtsamkeitspraktizierenden bzw. Achtsamkeitslehrenden

2 Eberth et al. schreiben wörtlich: »deactivation of concepts stored in the long time memory« Eberth et al. (2019: 5).

und die intellektuelle Auseinandersetzung mit Achtsamkeitsliteratur. Die Autor*innen konstatieren, dass die Einflussgrößen der anderen Komponenten auf diese Langzeiteffekte noch geklärt werden müssten, um in weiterer Folge auch die Manifestation dieser Langzeiteffekte besser nachvollziehen zu können (vgl. Eberth et al. 2019: 6–7).

In diesem Abschnitt wurde ersichtlich, dass sich in den Modellen zur Bestimmung der Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis die Multidimensionalität des Konzepts Achtsamkeit, die bereits im Abschnitt 2.1 im Zusammenhang mit der Begriffsklärung diskutiert wurde, widerspiegelt. Daraus ergibt sich zum einen eine unterschiedlich starke Akzentuierung der einzelnen Dimensionen. Zum anderen werden einzelne Phänomene zum Teil begrifflich unterschiedlich benannt oder die Phänomene werden weiter ausdifferenziert, wodurch sich wiederum eine begriffliche Unterscheidung ergibt. Dennoch konnten in den vier dargestellten Modellen gemeinsame Komponenten identifiziert werden. Übergeordnet lässt sich folglich festhalten: Die Achtsamkeitsmeditation sowie die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung des Achtsamkeitszustands ist, wie von Tang et al. (2015) dargestellt, ein Selbstregulationsprozess.

(1) Eine klar zu bestimmende Komponente ist der Wirkmechanismus rund um die Aufmerksamkeitsregulation und zwar mit der Differenzierung in Vigilanz bzw. Daueraufmerksamkeit (*alerting*), selektive Aufmerksamkeit oder Umorientierung (*orienting*) und exekutive Aufmerksamkeit (*conflict monitoring, executive attention*) bei Tang et al. (2015). Lindsay und Creswell (2017) benennen diese Komponenten mit Monitoring, Bernstein et al. (2015) sprechen von Meta-Gewahrsein und Eberth et al. (2019) unterscheiden zwischen selektiver Aufmerksamkeit und Monitoring bzw. Beobachtermodus. Durch Ausdifferenzierung in die verschiedenen Bereiche der Aufmerksamkeitsregulation wird die Komplexität dieses Wirkmechanismus deutlich. Jedoch lässt sich mit Blick auf Achtsamkeit als Zustand annehmen, dass über das, was mit Monitoring, Beobachtermodus bzw. Meta-Gewahrsein beschrieben wird, der Kernmechanismus der Aufmerksamkeitskomponente des Achtsamkeitszustandes benannt ist. Darüber hinaus erscheint es schlüssig, dass es für die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung dieses Zustands eben auch Daueraufmerksamkeit (*alerting*), selektive Aufmerksamkeit oder Umorientierung (*orienting*) und exekutive Aufmerksamkeit (*conflict monitoring, executive attention*) braucht.

(2) Die zweite Komponente, die bei Tang et al. (2015) mit Emotionsregulation benannt wurde, erweist sich als noch komplexer als die Aufmerksamkeitsregulation. Unter dem Konzept Emotionsregulation treten dabei eine Vielzahl von weiteren Mechanismen zutage, die allgemein (vgl. Gross 2014) und im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation (Farb et al. 2014) noch einer weiteren Klärung bedürfen. Für die Achtsamkeitsmeditation und Achtsamkeit als Zustand wird an dieser Stelle ersichtlich, dass der Wirkmechanismus der Aufmerksamkeitskomponente hier stark beteiligt ist (vgl. Farb et al. 2014). Damit wird auch deutlich, dass, wie von Tang et al. (2015) festgestellt, der übergeordnete Selbstregulationsprozess über ein Zusammenspiel der Wirkmechanismen läuft. Als Submechanismus der Emotionsregulation im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis haben Farb et al. (2014) die unvoreingenommene (*non-judgmental*) mentale Haltung, mit den Facetten Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) benannt. Eberth et al. (2019) beschreiben diesen Submechanismus als Deaktivie-

nung des konzeptionellen Denkens und meinen damit eben auch das aktive Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen.

Die von Farb et al. (2014) ausdifferenzierten Facetten Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) werden über die *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay und Creswell (2017) und das *Metacognitive Processes Model of Decentering* von Bernstein et al. (2015) genauer beleuchtet. In der Detailbetrachtung des Dezentrierungsprozesses bei Bernstein et al. (2015) zeigt sich durch Meta-Gewahrsein erneut die Verwobenheit mit der Aufmerksamkeitskomponente. Die Verwobenheit der Mechanismen wird auch durch den Disidentifikationsprozess deutlich, den Bernstein et al. (2015) so beschreiben, dass mentale Inhalte als interpretierte Repräsentation und nicht als faktische Repräsentation von gegenwärtigen/vergangenen/zukünftigen Situationen und Erfahrungen konstruiert werden. Entscheidend dabei ist die Unterscheidung zwischen dem beobachtenden Selbst und den beobachteten Inhalten des Erlebens.

(3) Damit ist die Verbindung zum Selbstgewahrsein (Tang et al. 2015) bzw. Selbstkonzept (Eberth et al. 2019) als dritte Komponente angezeigt. Dieser dritte Wirkmechanismus scheint im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation noch den meisten Klärungsbedarf zu benötigen. Berkovich-Ohana et al. (2019) haben für eine erste Klärung die von Legrand und Ruby (2009) sowie von Christoff et al. (2011) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen übernommen und in Beziehung zur Achtsamkeitsmeditation gesetzt. Angenommen wird, dass während der Achtsamkeitsmeditation über sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Selbst/Nicht-Selbst-Unterscheidung im Wahrnehmungsprozess emergiert, die eine selbstspezifizierende Wahrnehmung ermöglicht (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357).

Im Versuch, die zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis und des Achtsamkeitszustandes zu beschreiben, wurde deutlich, dass die im Selbstregulationsprozess als zusammenspielend angenommenen Wirkmechanismen mit ihren jeweiligen Submechanismen bisher nur ausschnitthaft verstanden werden. Obwohl eine vollständige Klärung hinsichtlich des Maßes der Involviertheit der beteiligten Prozesse sowie ein Verständnis der kausalen Zusammenhänge dieser Prozesse noch aussteht, dürfte in der Achtsamkeitsmeditation ein großes Potential in Bezug auf die Steigerung der Selbstregulationsfähigkeit und die fortlaufende Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis liegen.

2.5 Vorliegende bildungstheoretische und pädagogische Argumentationslinien zur Legitimierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes

Mit dem Vorhaben, eine neue Übungsform, einen neuen pädagogischen Ansatz, einen neuen Lehrplan, ein neues Unterrichtsfach oder ein neues Curriculum an einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu implementieren, sind immer auch Begründungs- oder Legitimationsprozesse verbunden. Künzli beschreibt diesen Prozess wie folgt:

»Wer, was, mit welchem Recht, auf welcher Grundlage und mit welchen Argumenten als erforderliches Bildungsprogramm durchzusetzen berechtigt ist, das ist die Frage, die in der Curriculumbewegung mit ihren Legitimations- und Begründungsdebatten einen erheblichen Rationalisierungsschub brachte.« (Künzli 2006: 88)

Scholl differenziert in diesem Begründungsprozess zwischen der pädagogischen Legitimation und der institutionell-organisatorischen sowie der politisch-rechtlichen Legitimation (Scholl 2009: 51). Die pädagogische Legitimation kann sich in Anlehnung an Scholl entlang der bildungstheoretischen Legitimation und/oder der verfahrenstheoretischen Legitimation gestalten. Die bildungstheoretische Legitimation steht mit der Pluralisierung und Differenzierung der Norm- und Wertvorstellungen moderner Gesellschaften vor der Herausforderung der Konsensbildung für eine übergeordnete Kategorie wie zum Beispiel dem Bildungsbegriff. Die Unmöglichkeit und Notwendigkeit dieser Konsensbildung bezeichnet Giegel als das Konsensparadox der Moderne (vgl. Giegel 1992: 8). Am Beispiel der Diskussion um die Basisqualifikation im Zusammenhang mit der Entwicklung der Bildungsstandards kann dies verdeutlicht werden. Während für Klieme et al. die kompetente Verfügung über Kulturtechniken – des Lesens, Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten, der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper – zu den Basisfähigkeiten gehört (2003: 64), stellt Tenorth die Frage:

»Was sind die Basisqualifikationen, die in unserer Kultur und Gesellschaft für jeden unentbehrlich sind, woher beziehen sie ihre Anerkennung und Legitimation, wie historisch variabel sind sie, wer trägt die Verantwortung für ihre gesellschaftsweite, obligatorische Verbreitung? Das also ist das Legitimationsproblem, rechtlich wie normativ.« (Tenorth 2005: 30)

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards und kompetenzorientierten Lehrplänen hat sich neben der bildungstheoretischen Legitimation stärker eine verfahrenstheoretische Legitimationsstrategie entwickelt. Diese kann als ein der bildungstheoretischen Legitimation nachgeschaltetes Legitimationsverfahren verstanden werden. Am Beispiel der Bildungsstandards ist der Prozess »charakterisiert durch Versuch und Irrtum, durch die Beteiligung einer Vielfalt von Akteuren zwischen Politik und Verwaltung, Schulpraxis und Wissenschaft, durch Entwurf und Korrektur, Inkraftsetzung unter Vorbehalt, nachträgliche Prüfung des Erreichten« (Tenorth 2005: 31). Im Anschluss daran versucht die Bildungsforschung methodisch abgesichert Kompetenzen zu messen und durch zirkuläre Prozesse zu überprüfen ob diese Standards als Normen tatsächlich taugen (vgl. Tenorth 2005: 31). Limitationen hat diese Legitimationsstrategie vor allem in den methodischen Schwierigkeiten der Validität der gemessenen Kriterien oder Konstrukte. Scholl beschreibt am Beispiel des Legitimationsprozesses von Lehrplänen die Notwendigkeit der gegenseitigen Ergänzung zwischen bildungstheoretischer und verfahrenstheoretischer Legitimationsstrategie (Scholl 2009: 287). Im Zusammenwirken dieser Legitimationsstrategien sind Bildungsstandards historisch-gesellschaftlich beglaubigte, theoretisch und empirisch analysierbare Konventionen und daher erwünschte prognostizierte Entwürfe von Bildungsverläufen. Dennoch unterliegen Bildungsstandards einem fortlaufenden Legitimationsprozess.

Überblicksarbeiten wie *Mindfulness in and as Education* von Ergas und Hadar (2019) oder das *Handbook of Mindfulness in Education* (2016) von Schonert-Reichel und Roeser zeigen, dass sich die Pädagogik der Achtsamkeit als relativ junger pädagogischer Ansatz am Anfang eines solchen Legitimationsprozesses befindet. Ein Großteil der in dem Review von Ergas und Hadar analysierten 447 Artikel aus dem Zeitraum von 2002 bis 2017 partizipieren am Begründungs- und Legitimationsprozess. Die bildungstheoretische Legitimationsstrategie ist sowohl durch konzeptionell ausgerichtete Arbeiten (vgl. z.B. Hyland 2015b; Ergas 2017c) als auch die verfahrenstheoretische Legitimationsstrategie durch psychometrisch ausgerichtete Forschungsarbeiten zu möglichen Effekten und Wirkungen erkennbar (vgl. z.B. Flook et al. 2010; Jennings et al. 2017; Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019; Hirshberg et al. 2020a). In weiterer Folge werden mögliche Begründungslinien so wie vorherrschende Narrative für die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Blick auf die Schüler*innen- und Lehrer*innen-Ebene dargestellt.

2.5.1 Argumentationslinien auf der Ebene der Schüler*innen

Um der Darstellung für die Ebene der Schüler*innen eine gewisse Struktur zu geben, folgen die Argumentationslinien einem von Ergas in einem Dialog zwischen *Education and Mindfulness* vorgezeichneten Rahmen. In diesem Rahmen wird Bildung als Tradition verstanden. Im weitesten Sinne besteht diese Tradition aus dem Wissen und den Praxen, die sich im Laufe der Zeit manifestiert haben, um die Entwicklung von Individuen auf formelle oder informelle Weise so zu beeinflussen, dass sowohl individuelle als auch soziale Bedürfnisse, die als gut oder erstrebenswert gelten, erreicht werden können (vgl. Ergas 2019b: 1492).

Diesem Verständnis von Bildung folgend muss ergänzt werden, dass, obwohl es Tendenzen für die globale Vereinheitlichung der Bildungsagenden (OECD 2016, 2019) gibt, von der Annahme ausgegangen werden kann, dass Bildung als Tradition auch national und somit plural gedacht werden muss. Aus unterschiedlichen konfessionellen Weltanschauungen oder Ideologien der sozialen Ordnung haben sich national unterschiedliche pädagogische akademische Erkenntnistheorien und Theorien entwickelt, die das pädagogische Denken auf nationaler Ebene heute noch weitgehend dominieren (vgl. Tröhler 2020: 23).

Die im weiteren Verlauf von Ergas (2019b) – mit Verweis auf Egan (2007) und Biesta (2009) – vorgeschlagene Typologie von Bildung beschreibt Bildung als Prozess der *qualification, acculturation* und *subjectification*, der auf drei potentiellen Zieldimensionen hin ausgerichtet sein kann: (a) Gesellschaft, (b) Kultur oder (c) Individuum. Diese stark verallgemeinernde Struktur kann den oben eingeschobenen national-historisch differenzierten Blick nicht leisten. Sie liefert daher vielmehr die groben Koordinaten für diese Darstellung. Ebenso umrahmt und prägt die Wahl dieser Typologie die Darstellung auf eine spezifische Weise.

- (a) Bildung, auf die Zieldimension Gesellschaft ausgerichtet, möchte primär gesellschaftliche Strukturen und Normen aufrechterhalten. Dies geschieht, indem die Schüler*innen mit den Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie als Erwachsene

benötigen, um als qualifiziert zu gelten. Die Hauptwerte sind hier Konformität und Homogenität. Bildung wird hier stärker als funktionaler und instrumenteller Prozess betrachtet (vgl. Biesta 2009: 39–40).

- (b) Bildung, auf die Zieldimension Kultur ausgerichtet, kann auch als Akkulturation bezeichnet werden und bedeutet, die junge Generation in das Beste der menschlichen Kultur einzuführen. Dieses Beste der menschlichen Kultur kann in den Bereichen der Geistes-, Kunst- und Naturwissenschaften zum Ausdruck kommen. Dieser Prozess wird von universellen Werten des Guten, des Wahren und des Schönen geleitet. Bildung hat hier eine ethische und erkenntnistheoretische Ausrichtung (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40).
- (c) Bildung, auf die Zieldimension Individuum ausgerichtet, die von Biestas (2009) als Individuation oder Subjektwerdung bezeichnet wird, impliziert, dass für den Bildungsprozess jedes einzelnen Individuums die besten Bedingungen für die Selbstfindung und Selbstverwirklichung geschaffen werden. Die Hauptwerte sind hier Autonomie, Vielfalt und Authentizität. Hier wird Bildung zu einem psychologischen und existenziellen Prozess (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40–41).

Diese typologische Trennung suggeriert, dass diese drei Funktionen und Zieldimensionen von Bildung separiert existieren. Biesta verweist darauf, dass diese jedoch als überlappend zu denken sind, es aber zu Gewichtungen in eine jeweilige Richtung kommt (vgl. Biesta 2009: 41). Diese Überlappung und Gewichtung zeigen sich auch in der nachfolgenden Darstellung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes innerhalb dieser drei Orientierungen. Anhand von aktuellen Publikationen wird erläutert, wie der achtsamkeitsbasierte Ansatz zu der jeweiligen Funktion und Zieldimension von Bildung beitragen kann.

Gesellschaft – Qualifikation

Bildung als Qualifikationsprozess auf die Zieldimension Gesellschaft ausgerichtet ist niemals abstrakt. Sie findet immer in einem konkreten historischen Kontext statt. Dieser Kontext war im fünften Jahrhundert vor Chr. in Athen ein anderer als 1774 mit der Einführung der Schulpflicht in Österreich und ist wiederum ein anderer als in der aktuellen globalisiert-digitalisiert-vernetzten Welt.

Der Hauptgedanke dabei ist, dass die Gesellschaft und ihre Repräsentant*innen den Bildungsprozess in Übereinstimmung mit den Werten dieser Gesellschaft ausrichten und bis zu einem gewissen Grad auch steuern. Bildung für die Gesellschaft hat im Wesentlichen zwei Funktionen: Initiation in bestehende soziale Ordnungen und deren Aufrechterhaltung. Dies bedeutete die Vermittlung notwendiger Fähigkeiten und Normen, die das Funktionieren der Gesellschaft und ihrer Institutionen sicherstellen. Dies implizierte auch eine starke Verbindung zwischen Gesellschaft und Wirtschaft (vgl. Ergas 2019b: 1494). Das Qualifikationsparadigma ist aktuell deutlich präsent und in den grundlegenden Strukturen, Praktiken und Routinen der Schulbildung – wie z.B. die strukturierte Länge der Unterrichtsstunden oder die räumliche Organisation der meisten öffentlichen Klassenzimmer – zu finden. Dieses Paradigma findet sich auch in der Bildungspolitik wie dem OECD Learning Compass 2030 (2019) sowie in der Standardisierung und Rechenschaftspflicht, die die Lehrpläne der Schulen und die Politik der Hochschulen bestimmen (vgl. Eckardt 2005; KMK 2013).

Eine Qualifikation der Individuen mit Blick auf die Zieldimension Gesellschaft wird für die Achtsamkeitsübung aktuell in den zwei Bereichen – *academic skills* und *social-emotional skills* – diskutiert (vgl. Ergas 2019b: 1494–1495). Der erste Bereich bezieht sich auf die klassischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) (vgl. Klieme et al. 2003) bzw. die Fachkompetenzen (*academic skills*). In diesem Narrativ zur Legitimation von Achtsamkeit im Schulkontext werden primär Studien zu achtsamkeitsbasierten Programmen angeführt, in denen sich Achtsamkeitsübungen positiv auf die Förderung der Fachkompetenzen auswirken (vgl. Laukkonen et al. 2020; Verhaeghen 2023). Die Studien verweisen dabei, zum einen auf direkte Effekte der Achtsamkeitspraxis auf Fachkompetenzen und zum anderen auf Effekte auf exekutive Funktionen (siehe Kapitel 2.4), die wiederum die Förderung der Fachkompetenzen indirekt unterstützen können. Die genaue Wirkungskette ist komplex und konnte bislang noch nicht im Detail nachgezeichnet werden. Eine Meta-Analyse mit 76 Studien zeigt bei Schüler*innen nach der Implementierung eines Achtsamkeitsprogramms in den Unterricht eine Verbesserung bezüglich der akademischen Leistungen (vgl. Klingbeil et al. 2017). Einzelne Studien verweisen auf verbessertes Lesen in Populationen mit Legasthenie und ADHS (vgl. Tarrasch et al. 2016; Tercelli/Ferreira 2019), und weitere Meta-Analysen deuten darauf hin, dass die exekutiven Funktionen der Schüler*innen gefördert werden (vgl. Mak et al. 2018; Black 2016; Zenner et al. 2014). Besonders die positiven Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis auf die Aufmerksamkeitsregulation (siehe Kapitel 2.4), die in Studien (Tang/Posner 2009; Hölzel et al. 2011; Tang et al. 2015) und Meta-Analysen (vgl. Verhaeghen 2021) außerhalb des pädagogischen Kontexts für die allgemeine Population berichtet werden, sind entscheidend dafür, dass die Achtsamkeitsübungen bedeutsam für das Qualifikationsparadigma sind. Dieses Qualifikationsmerkmal wird vor allem dann herausgehoben, wenn es als Gegengewicht zu den disruptiven Veränderungen durch die Digitalisierung (vgl. Sandbothe/Albrecht 2024) und den damit einhergehenden Aufmerksamkeitsstörungen ins Spiel gebracht wird – wie zum Beispiel dem Mind-Wandering (Killingsworth/Gilbert 2010; Mooneyham/Schooler 2013; Brandmeyer/Delorme 2021). So argumentiert etwa der deutsche Philosoph Metzinger dafür, dass Achtsamkeitsübungen als Geistesschulung zur Förderung der geistigen Autonomie des Individuums und zum Erhalt bzw. zur Erhöhung des zivilisatorischen Standards fundamental sind (vgl. Metzinger 2010, 2023). Ein ähnliches Narrativ findet sich auch in den populärwissenschaftlichen Schriften von Harari, wenn er Achtsamkeitsmeditation und die dabei erlernten Fähigkeiten als die entscheidende Qualifikation im Zusammenhang mit den bevorstehenden Veränderungen durch künstliche Intelligenz und Biotechnologie proklamiert (vgl. Harari 2018: 390–401).

Ein zweiter Bereich, der in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend in den Blick der internationalen Bildungspolitik geraten ist, wenn es um die Qualifikation von Mitgliedern einer Gesellschaft geht, umfasst die sozial-emotionalen Kompetenzen (vgl. OECD 2018) und das Wohlbefinden (*well-being*) (vgl. OECD 2020). Sozial-emotionales Lernen (SEL) kann zunächst innerhalb des Qualifikationsparadigmas verortet werden (vgl. Valtl 2021: 35). Publikationen wie das »*Handbook of Social and Emotional Learning*« positionieren *Social and Emotional Learning* (SEL) als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Durlak et al. 2015). Dazu gehören zum einen der Wandel der Familienstrukturen und die kulturelle Diversifizierung (vgl. Durlak et al. 2011: 405) und zum anderen die zu-

nehmenden Belastungen durch Mobbing, Dropout, Burnout, Substanzmissbrauch und Depression, wodurch SEL auch im Bereich der Präventionskonzepte positioniert wird (vgl. Greenberg et al. 2003: 468).

An dieser Stelle ist jedoch wichtig anzumerken, dass SEL auch im Rahmen einer prosozialen Agenda verortet werden kann, in der es um die Gestaltung von fürsorglichen Schulen geht (vgl. Valtl 2021: 45), die auf der Kultivierung der fünf Komponenten – Selbstwahrnehmung (*self-awareness*), Selbstregulation (*self-management*), Soziales Gewahrsein (*social-awareness*) Beziehungsfertigkeiten (*relationship skills*), verantwortungsvolle Entscheidungsfindung (*responsible decision-making*) (vgl. Weissberg et al. 2015: 6–7) – basieren (vgl. Davidson et al. 2012; Jennings 2016b). Diese Ausrichtung erweitert das traditionelle marktwirtschaftliche Verständnis von Qualifikation in Richtung Gemeinwohl und Beziehungskompetenz. Damit werden Individualpsychologie und menschliche Werte in das Konzept der Qualifikation für ein gesellschaftliches Zusammenleben eingeführt (vgl. Ergas 2019b: 7). Gleichzeitig spiegelt sich darin jedoch auch das zeitgenössische ökonomische Denken wider, das sich zunehmend auf subjektorientierte Theorien stützt, die individuelles und soziales Wohlbefinden miteinander verbinden (vgl. Gilead 2017, siehe dazu auch Abschnitt 2.6.3.). Im Sinne des Qualifikationsparadigmas wird SEL somit stark als institutionelle Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen hinsichtlich des Erziehungsauftrags positioniert. Sozial-emotionale Kompetenzen und Wohlbefinden werden dadurch zu Bildungszielen, die als kosteneffektive Maßnahmen (Kuyken et al. 2017) zum Schutz der Gesellschaftsverhältnisse eingestuft werden (vgl. Ergas 2019b: 7).

Die groß angelegte *Life Span Study*³ von Moffitt et al. (2011), in der 1037 Individuen von der Geburt bis zum zweiunddreißigsten Lebensjahr wissenschaftliche begleitet wurden, hat gezeigt, dass Selbstregulation ein maßgeblicher Prädiktor für Gesundheit, Wohlstand und öffentliche Sicherheit ist. Gleichzeitig liefern solche Befunde eine ökonomische Rechtfertigung für die Einbeziehung von Programmen, die nachweislich die Fähigkeit von Individuen zur Selbstregulierung kultivieren (vgl. Heckman et al. 2006). Insbesondere durch den Aspekt der Selbstregulation kam es in den letzten Jahren zunehmend zu einer Verbindung bzw. Erweiterung der SEL-Programme mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz (vgl. Valtl 2021; Ergas/Hadar 2019: 21; Garner et al. 2018; Lallor 2016). Ebenso arbeiten einige Achtsamkeitsprogramme im Schulkontext mit den fünf Komponenten des SEL (vgl. Waldemar et al. 2016; Semple et al. 2017). Studien zu diesen Programmen verweisen wiederum auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und/oder des Wohlbefindens (vgl. Bakosh et al. 2016; Maloney et al. 2016; Feuerborn/Gueldner 2019).

Das Qualifikationsparadigma zum Schutz der Gesellschaftsverhältnisse wird in den Studien häufig dann offensichtlich, wenn diese die Verbindung zwischen Achtsamkeit, SEL und Prävention aufzeigen und ökonomische Begründungen für die Implementierung von Achtsamkeitspraktiken über die Hervorhebung der Kosteneffektivität liefern (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2020; Weare/Bethune 2021: 38). Auf eine solche Kostennutzenrechnung wird häufig auch dann verwiesen, wenn Achtsamkeit im Schulkon-

3 Life Span Studies (LSS) sind Forschungsprogramme zur Untersuchung lebenslanger Entwicklungen.

text dadurch gerechtfertigt wird, dass Schüler*innen durch die Achtsamkeitsübungen lernen, mit Belastungen und Stress umzugehen. Meta-Analysen zu Studien mit Schüler*innen verweisen auf die positiven Effekte von Achtsamkeitsübungen auf das Wohlbefinden (vgl. McKeering/Hwang 2019) und die psychische Gesundheit – Reduzierung von Angst, Stress und Depression – (vgl. Dunning et al. 2019).

Zwei Faktoren begünstigen diese Art des Zusammenspiels von Achtsamkeit und Bildung in diesem Bereich. Ein Faktor, warum achtsamkeitsbasierte Programme im Schulkontext häufig mit dem Ziel der Gesundheitsförderung eingesetzt werden, lässt sich mit der Entwicklung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im säkularen Kontext erklären. Die ersten Achtsamkeitsinterventionen, wie zum Beispiel das MBSR-Programm, wurden als Programm zur Gesundheitsförderung konzipiert (siehe dazu Kapitel 2.3). In dieser Tradition wurden viele der nachfolgenden Programme gedacht und gestaltet. Hinzu kommt als zweiter Faktor, dass die Achtsamkeitsforschung stark von der quantitativen psychometrischen Forschung (vgl. Baer 2019; Krägeloh et al. 2019) geprägt ist und auf eine sich zunehmend stärker elaborierende empirische Bildungsforschung trifft, die, ähnlich wie die Achtsamkeitsforschung, versucht, Wirkungsketten in ihren Bereichen nachzuzeichnen.

Dieses Zusammenspiel von Achtsamkeit und Bildung wird zunehmend kritisch diskutiert und muss auch als ein möglicher Fallstrick des achtsamkeitsbasierten Ansatzes betrachtet werden (siehe dazu Kapitel 2.6.3). Ein zentraler Punkt dieser Kritik ist, dass die Belastungen und der Stress oftmals durch das Schulsystem bzw. das Wirtschafts- oder Gesellschaftssystem ausgelöst oder verstärkt werden (vgl. Brito et al. 2021; Sellman/Buttarazzi 2019; Hyland 2016; Reveley 2016). Roeser und Peck haben mit Blick auf Achtsamkeit im Schulkontext bereits 2009 auf dieses Problem hingewiesen:

»Although we believe reforms in accountability practices are necessary in education today, the existence of such ubiquitous testing practices and the stress they engender for educators and students alike could, paradoxically, provide a strong rationale for the benefits of implementing educational practices that reduce stress and enhance mental states conducive to mindful learning« (Roeser/Peck 2009: 119)

Wird der achtsamkeitsbasierte Ansatz und die Achtsamkeitspraxis primär als Prozess aufgefasst, durch den Individuen qualifiziert werden, um besser mit Druck und Belastungen umzugehen und dadurch die dysfunktionalen (Gesellschafts-)Verhältnisse stabilisiert werden, dann ist Achtsamkeit nur ein Teil der Pädagogik (*mindfulness in education*) (vgl. Ergas 2019c: 6). »Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it.« (Ergas 2019b: 7) Ergas und Hadar haben durch die Analyse der wissenschaftlichen Publikationen herausgearbeitet, dass sich der in diesem Abschnitt beschriebene Legitimationsweg für Achtsamkeit im pädagogischen Feld aktuell am dominantesten zeigt (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21). Auch wenn Achtsamkeit im Moment primär als Qualifikationsprozess gedacht wird und auf die Zieldimension Gesellschaft hin ausgerichtet ist, bedeutet dies nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund die anderen zwei Zieldimensionen, die in weiterer Folge beschrieben werden, adressieren (vgl. Ergas 2019b: 10).

Kultur – Akkulturation

Bildung als Akkulturationsprozess meint ein Streben nach Weisheit, über die Verbindung von Wissen und Tugend. Aus dieser Perspektive werden gebildete Subjekte als Intellektuelle aufgefasst, die in den besten Errungenschaften der Kultur – einschließlich Literatur, Kunst, Wissenschaften und Philosophie – bewandert sind und dieses Wissen als tief mit den Idealen der Wahrheit, des Guten und der Schönheit verbunden sehen (vgl. Ergas 2019b: 1495–1496). Im Unterschied zur Sozialisation bzw. Qualifikation kann die Akkulturation oft die Grenzen nationaler Kontexte überschreiten, um eine universelle Vorstellung von Menschsein zu entwickeln. Diese universelle Vorstellung von Menschsein findet sich zum Beispiel auch in den Konzeptionen einer »humanistischen Pädagogik« (Dauber 2009) bzw. »*Humanistic Education*« (Aloni 2003) wieder. Die Orientierung an der universellen Menschwerdung bedeutet nicht, dass im Akkulturationsprozess die Gesellschaft ignoriert wird. Vielmehr liegt in diesem Prozess das Bedürfnisse, die Gesellschaft auf der Grundlage des Strebens nach Weisheit zu konstruieren und zu reformieren (vgl. Ergas 2019b: 8).

Sowohl im Qualifikationsparadigma als auch im Akkulturationsparadigma wird die Ansicht vertreten, dass es notwendig ist, bestimmte Disziplinen zu unterrichten. Jedoch unterscheiden sich die Begründungen für die Aufnahme der Disziplinen in den Lehrplan durch die Art und Weise, wie sie unterrichtet werden sollen. Durch die Qualifikationsbrille betrachtet würde beispielsweise die Mathematik aus instrumentellen Gründen unterrichtet werden – mit einem klaren Blick auf einen funktionalen Zweck (z.B. Mathematik als Voraussetzung für eine wissenschaftliche Karriere oder einen technologischen Beruf). Aus dem Blickwinkel der Akkulturation hingegen ist die Mathematik Teil der Entwicklung von Vernunft und Weisheit (z.B. die Zahlen als Ausdruck von Schönheit und abstrakter Wahrheit) (vgl. Ergas 2019b: 8). Die Einbindung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in ein Curriculum, das im Sinne einer humanistischen Pädagogik (vgl. Dauber 2009) auf Akkulturation ausgerichtet ist, kann in verschiedene Richtungen führen. Drei Wege, die im Diskurs zu Achtsamkeit im pädagogischen Kontext identifiziert werden konnten, sind:

- (A) kritische Pädagogik (*critical pedagogy*),
- (B) kontemplative Erforschung (*contemplative inquiry*) und
- (C) Kosmopolitismus (*cosmopolitanism*) bzw. Globales Lernen (*global citizenship education*) (vgl. Ergas 2019b: 8).

Kritische Pädagogik (*critical pedagogy*)

Als Wurzel der kritischen Erziehungswissenschaft (*critical pedagogy*) wird zumeist Karl Marx' Analyse der sozialen Ungleichheit benannt und die Art und Weise, wie sich diese Ungleichheit in einem durch die bestehenden Verhältnisse geprägten Bewusstsein verfestigt. Ihre besonderen Ausprägungen in der Pädagogik beginnen mit der Arbeit des brasilianischen Pädagogen Freire (1998), der eine dialogische Pädagogik entwickelte, die sich an der Befreiung von sozialer Unterdrückung und Ungerechtigkeit orientiert und Bildung als Praxis der Freiheit konstituierte (vgl. Ergas 2019b: 8). In den letzten Jahren gibt es zunehmend Publikationen, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz und Acht-

samkeitsübungen in Verbindung mit der kritischen Pädagogik gebracht werden (vgl. Krikorian 2020; Kaufman 2017; Hyde/LaPrad 2015). Orr (2002) argumentiert wie folgt:

»I have proposed Mindfulness practice as a proven technique to address the non-cognitive forms of attachment to ideation that may remain in force despite the most thorough-going intellectual change« (Orr 2002: 477)

Die Verbindung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes mit der kritischen Pädagogik ist bislang vornehmlich im Hochschulkontext zu beobachten. Durch die Achtsamkeitsübungen werden die Formen der Kritik erweitert, indem die Übungen den Studierenden eine verkörperte Perspektive bieten, aus der heraus sie ihre eigenen Vorurteile im Zusammenhang mit Konstrukten wie Rassismus, Gender und Identität erkunden können (vgl. Berila 2016). Ein Beispiel dafür ist Magees (2016) Implementierung von Achtsamkeit in ihre Rechtswissenschaftenseminare, und zwar als eine Möglichkeit, zukünftige Anwältinnen und Anwälte in sozialer Sensibilität und Gewährsein dafür zu schulen, wie rassistische Vorurteile ihre professionelle Arbeit beeinflussen können. Dies erweitert die professionelle Ausbildung von einer traditionellen funktionalen Ausrichtung auf Qualifikation hin zu einem Bildungsprozess, indem sich soziale Reformen auf der Grundlage universeller Werte entwickeln können (vgl. Ergas 2019b: 8).

Kontemplative Erforschung (*contemplative inquiry*)

Akkulturation ist aber auch mit dem Begriff des Wissens eng verbunden. Auch hier ist es besonders die Hochschule als Ort der Forschung und Lehre, in der eine Verbindung zwischen Achtsamkeit und Bildung auf die Zieldimension Kultur zu beobachten ist (Ergas 2017b). Der achtsamkeitsbasierte Ansatz und andere kontemplative Praktiken werden in der Hochschulbildung als Untersuchungsmethoden eingesetzt, um die Ersten-Person-Perspektive (*first-person methods of inquiry*) mit einzubeziehen (vgl. Ergas 2019b: 1496). Diese *first-person methods of inquiry* werden in der deutschsprachigen Psychologie unter anderem über den Begriff Introspektion (vgl. Witt 2020) diskutiert. Dieser methodische Zugang zeigt sich sowohl in Hochschulprogrammen, die um das *contemplative inquiry* herum strukturiert sind (vgl. Latham et al. 2020; Dievernich et al. 2019; Komjathy 2017; Owen-Smith 2017; Sarath 2015), als auch in der Arbeit einzelner Dozent*innen, die *contemplative practices* in die Lehre integrieren (vgl. Hall et al. 2018; Barbezat/Bush 2014). In der Anwendung der Achtsamkeitspraxis als *contemplative inquiry* wird die erkenntnistheoretische Komponente berührt und eine erweiterte Möglichkeiten des Erkennens bzw. Verstehens eröffnet. Levit-Binnun und Tarrasch (2014) haben zum Beispiel Achtsamkeitsübungen in der Lehre der Neurowissenschaften in Psychologiekursen eingesetzt. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, sich zusätzlich zu den intellektuellen neurowissenschaftlichen Konzepten (z.B. Aufmerksamkeitsnetzwerke) aus der Ersten-Person-Perspektive mit genau diesen Phänomenen (z.B. Aufmerksamkeitszuständen) auseinanderzusetzen.

»The exercises were in the form of ›personal brain investigations‹ that were defined as specific investigations of mental processes, aimed at obtaining a richer understanding of these processes and their relations to other mental and brain processes.« (Levit Binnun/Tarrasch 2014: 3)

Solche Anwendungsbeispiele aus dem Hochschulkontext lassen auch ein Potential für die Verbindung von *contemplative inquiry* bzw. *contemplative practices* und fachdidaktischen Überlegungen im Schulkontext erkennen. Bislang gibt es dafür in der Literatur jedoch noch keine Beispiele.

Kosmopolitismus (*cosmopolitanism*)

Ein dritter Weg, über den Achtsamkeit im Akkulturationsparadigma verortet werden kann, ist der Kosmopolitismus bzw. das globale Lernen. Damit ist der Ausdruck universeller bzw. globaler Werte gemeint, die im Akkulturationsprozess gesucht und verhandelt werden. Letztendlich ist dieser Prozess aber immer auch in den Kontext der jeweiligen Nation eingebettet (vgl. Ergas 2019b: 1496). Für Hansen ist das zentrale Motiv des Kosmopolitismus die Fähigkeit, reflexive Offenheit gegenüber dem Neuen (global) mit reflexiver Loyalität gegenüber dem Bekannten (lokal) zu verschmelzen (vgl. Hansen 2010: 151). Einige Autor*innen kritisieren die zeitgenössischen Curricula zu *Global Citizenship Education* als zu eng auf eine westliche Akkulturation beschränkt (vgl. Akkari/Maleq 2020). Darin spiegelt sich eine Voreingenommenheit wider, von der aus die Kultivierung von kosmopolitischen Werten gedacht wird (vgl. Nussbaum 1999). Diese Tendenz des westlichen *Zentrismus* birgt sowohl die Gefahr der Marginalisierung anderer Kulturen als auch die Unfähigkeit, auf die gegenwärtigen Migrationsbewegungen und Globalisierungstendenzen angemessen zu reagieren. In Anerkennung dieses Problems haben führende Weltorganisationen in den letzten Jahren verschiedene Lehrpläne zu *Global Citizenship Education* entwickelt (vgl. UNESCO 2015; OECD 2016). Im Zentrum dieser Initiativen steht der Begriff *Global Competencies* (GCs), die Folgendes beinhalten:

»[T]he capacity to analyze global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate, and effective interactions with others from different backgrounds«. (OECD 2016: 6)

Diese GCs bauen auf Werten wie Menschenwürde, kulturelle Diversität, Bescheidenheit und Mitgefühl auf (vgl. UNESCO 2015; OECD 2016). Die Werte der GCs und die fünf Komponenten des SEL zeigen eine große Übereinstimmung auf. Die Verbindung von *Global Citizenship Education* und dem achtsamkeitsbasierten Ansatz läuft somit über das SEL. Die UNESCO und das *Mahatma-Gandhi-Institute of Education for Peace and Sustainable Development* haben mit dem EMC² (*Empathy, Mindfulness, Critical Inquiry, Compassion*) Framework eine erste Initiative gestartet, in der der achtsamkeitsbasierte Ansatz in direkter Verbindung mit *Global Citizenship Education* steht. Aus diesem Framework heraus wurden Onlinekurse entwickelt, die für Kinder, Jugendliche und Erwachsene frei zugänglich sind (vgl. UNESCO 2021: 8–9). Mit den *Inner Development Goals* (IDGs) (2023) entwickelt sich aktuell ein globales Rahmenkonzept in Anlehnung an die *Sustainable Development Goals* (SDGs), das ebenfalls stark auf den achtsamkeitsbasierten Ansatz rekurriert. Ergas verweist auf zwei weitere Beispiele, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz in die politische Bildung integriert wurde. Beide Initiativen haben mit palästinensischen und israelischen Schüler*innen gearbeitet. Die Schüler*innen konnten nach die-

sem Programm leichter einen politischen Kompromiss finden (vgl. Alkoby et al. 2017) und haben ihre Vorurteile gegenüber der anderen Gruppe abgebaut (vgl. Berger et al. 2018).

Insgesamt entspricht die Achtsamkeitspraxis im Kontext der Akkulturation eher der Idee von Bildung als Entwicklungsprozess. Achtsamkeit wird hier als Pädagogik (*mindfulness as education*) gefasst und nicht wie im Zusammenhang mit dem Qualifikationsparadigma als Achtsamkeit in der Pädagogik (*mindfulness in education*) (vgl. Ergas 2019c). Im Gegensatz zur angeführten Kritik an achtsamkeitsbasierten Programmen unter dem Qualifikationsparadigma, werden die Achtsamkeitsübungen, wenn sie in den Akkulturationsprozess eingebettet sind, nicht funktionalisiert, sondern werden auf ihr inhärent-lohnendes pädagogisches Potential im Streben um Weisheit und Tugend hinausgerichtet (vgl. Ergas 2019b: 9).

Vor diesem Hintergrund könnten die *contemplative pedagogy* und das *contemplative inquiry* neuartig erscheinen, wenn sie in zeitgenössische Bildungseinrichtungen integriert werden; aber aus der Perspektive der Akkulturation sind sie ein zentraler Teil des Bildungsprozesses. Unter Rückbezug auf Hadots »Philosophie als Lebensform« (1995) verweist Ergas darauf, dass Meditation und Kontemplation – von den antiken Ursprüngen über Kierkegaard und Nietzsche bis hin zu Michel Foucault – ein Teil der philosophischen Praxis im Streben um Weisheit und Tugend war (vgl. Ergas 2019b: 9). Die Achtsamkeitspraxis kann somit durchaus in dieser Tradition verortet werden. Im Sinne von Akkulturation wohnt der Achtsamkeitspraxis eine individuelle und kollektive transformative Agenda inne. Dieses Potential für Transformation steckt latent im bereits diskutierten Qualifikationsparadigma. Durch die Ausrichtung von Achtsamkeit als Pädagogik richtet sich die Achtsamkeitspraxis jedoch viel expliziter auf den individuellen Wandel und den kollektiven Wandel in Bezug auf Weisheit und Tugend.

Individuum – Selbstwerdung

Bildung auf die Zieldimension Individuum ausgerichtet, das von Biesta (2009) als Individuation oder Selbstwerdung bezeichnet wird, bedeutet, dass für den Bildungsprozess jedes einzelnen Individuums die besten Bedingungen für die Selbstfindung und Selbstverwirklichung geschaffen werden. Die Hauptwerte sind hier Autonomie, Vielfalt und Authentizität. Hier wird Bildung zu einem psychologischen und existenziellen Prozess (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40–41). Unter dem Selbstwerdungsparadigma wird Bildung als Selbstverwirklichung verstanden. Häufig wird dieses Bildungsideal in Opposition zur Zieldimension Gesellschaft gestellt, da das Individuum sich gegen die Ansprüche der Konformität und Homogenität behaupten muss. Initiativen wie Neils (1993) *Summerhill* – eine 1921 gegründete Schule, in der die Schüler das Recht haben, ihren eigenen Lehrplan zu bestimmen – werden als konkrete Beispiele für diese Orientierung angeführt.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt, ist die Achtsamkeitsmeditation nicht ausschließlich ein einsamer Akt, in der der Blick von der sozialen Sphäre abgewandt wird. Dennoch hat die Praxis auch ein pädagogisches Potential, die Selbstwerdung zu unterstützen (vgl. Ergas 2019b: 1497). In diesem Rahmen wird eine Achtsamkeitsübung zu einer pädagogischen Praxis, die in das antike sokratische »Erkenne dich selbst« eingebettet ist. Die Intention des achtsamkeitsbasierten Ansatzes ist es, dass das Individuum innerhalb und außerhalb der Praxis achtsam wird (Ergas 2019b: 1497). Dies führt zumeist zu der Erkenntnis, dass viele der Handlungen automatisiert, ritualisiert

und habitualisiert sind. Basierend auf dieser Erkenntnis wird der Bildungsweg zu einer Suche, bei der wir mehr zu dem werden, was/wer wir sind, und weniger zu dem, was/wer wir nicht sind, was/wer die Gesellschaft uns sagt oder was/wer wir zu sein glauben (vgl. Ergas 2019b: 1497).

Ergas verweist darauf, dass Implementierungsbeispiele an Schulen bzw. Hochschulen, in denen der achtsamkeitsbasierten Ansatz über das Selbstwertungsparadigma gedacht wird, schwer zu finden sind. Er begründet dies damit, dass sich die meisten Publikationen zu Achtsamkeit in Schule und Hochschule auf Arbeiten und Studien im öffentlichen Bildungssektor fokussieren. Diese Institutionen sind in ihrer Ausrichtung stark durch das Qualifikationsparadigma und bis zu einem gewissen Grad durch das Akkulturationsparadigma geprägt, wodurch die explizite Selbstwertung eher im Hintergrund steht (vgl. Ergas 2019b: 1498). Beispiele aus dem pädagogischen Kontext, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz als Selbstwertungsprozess aufgefasst wird, gibt es in Form von Berichten von Lehrer*innen oder Hochschuldozent*innen, die einer persönlichen Achtsamkeitspraxis nachgehen. Diese zum Teil sehr intimen und persönlichen Berichte zeigen, wie die Achtsamkeitspraxis es den Lehrer*innen und Dozent*innen ermöglicht, ihre eigene Stimme zu finden und präsent zu sein, trotz der in den Systemen vorherrschenden Normen (z.B. Sozialisationsdruck), in denen sie unterrichten (vgl. Rodgers/Raider-Roth 2006). Altner verweist aus der Arbeit mit Hochschullehrenden im Thüringer Modellprojekt Achtsame Hochschule auf eine Aussage einer Person, die das angesprochene Potential auf den Punkt bringt. »Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.« (Altner 2024: 1) Hoyt schreibt über ihre eigene Lehrtätigkeit:

»In my own teaching, I have learned to give students time to become friends with their doubts, their wonders, and even their difficulties. As a teacher, I do have the impulse to tell them what they should understand, where to look for answers, or what the purposes are for a given text or film used in class. Practicing mindfulness, however, I give myself time to clear my mind and offer my students the chance to fast theirs before they rush in for answers or solutions.« (Hoyt 2016: 138)

Ragoonaden beschreibt, wie ihre tägliche Achtsamkeitspraxis ihr Lehrer*innenhandeln beeinflusst.

»I engage in daily meditations (in nature preferably by the water), mindful focus (apply mindfulness to an activity that I do regularly), mindful challenge (apply mindfulness to a typically mindless activity), mindful movement (yoga practice). I view these practices as nurturing acts of kindness and compassion by cultivating and being attentive, intentional, and authentic in my personal and professional actions. [...] I view all of these as touchstones impacting on my identity, my way of being and doing, and my day-to-day relationships with students.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 189)

Ergas berichtet von seinem Universitätsseminar »*Mindfulness, Yoga and Education*«:

»Suddenly within a context of higher education that usually provides them [students] with a specific curriculum off this course or that course. Here during mindfulness practice, they are given the opportunity to consider the content that arises within their own

embodied minds now as part of the curriculum. They find that their mind quickly fills in this void, usually with ideas that their education has instilled in them as to who they should become, what they need to do, and whether they are ahead of or behind those around them.« (Ergas 2020a: 108)

In einer anderen Publikation reflektiert Ergas seinen persönlichen Selbstwertungsprozess:

»Over the years, in fact, the more I practiced, the more where I was over the globe tended to seem marginal in respect to who I sensed myself to be. I am not saying that the culture that surrounds me does not affect me; rather, I claim that contemplative practices (in my case – mindfulness, yoga, and tai chi) invoke a place within that is not affected by these surroundings. It is a place worth knowing and dwelling in.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 185)

Diese Beispiele von Lehrer*innen und Dozent*innen, die einer persönliche Achtsamkeitspraxis nachgehen, spiegeln sowohl den Selbstwertungsprozess dieser Dozent*innen als auch ihren Versuch, ihre Student*innen mit Blick auf die Zieldimension Individuum, auf dem Weg zu einer fortlaufenden vertiefenden Selbstkenntnis sowie durch den achtsamkeitsbasierten Ansatz zu begleiten. Wie bereits eingangs erwähnt, lassen sich im Schulkontext bislang kaum Implementierungsbeispiele für den achtsamkeitsbasierten Ansatz finden, die diesem Selbstwertungsparadigma zugeordnet werden können. Im Hochschulkontext gibt es vereinzelte Beispiele, die eine Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes über das Selbstwertungsparadigma denken. Diese Zugänge haben auch das Potential, für den schulischen Kontext fruchtbar zu sein, werden dort aber höchstwahrscheinlich stärker von den strukturellen Gegebenheiten gehindert als im Hochschulbereich.

Wie bereits eingeführt, suggeriert die typologische Trennung in drei Teile, dass diese drei Funktionen und Zieldimensionen von Bildung separiert existieren. Diese sind jedoch als überlappend zu denken (vgl. Biesta 2009: 41). Diese gilt auch für die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes. Auch wenn Achtsamkeit im Moment primär als Qualifikationsprozess gedacht wird und auf die Zieldimension Gesellschaft hin ausgerichtet ist, bedeutet dies nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund die anderen zwei Dimensionen adressieren (vgl. Ergas 2019b: 1498). Wichtig für den Implementierungsprozess von Achtsamkeit im jeweiligen Kontext ist es, fortlaufend die Intention im Zusammenhang mit den strukturellen Voraussetzungen im Blick zu behalten und kritisch zu hinterfragen (vgl. Baelen et al. 2023).

2.5.2 Argumentationslinien auf der Ebene der Lehrer*innen

Im Anschluss an die Darstellung der unterschiedlichen Argumentationslinien für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes auf der Ebene der Schüler*innen folgt in diesem Abschnitt eine Beschreibung für die Ebene der Lehrer*innen. Ein Ziel dieser Arbeit ist, diese Argumentationslinien zu identifizieren und genauer herauszuarbeiten

bzw. neue Pfade zu explorieren. Somit dient dieser Abschnitt einem ersten Abstecken der Argumentationslinien.

Im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Schönherr/Tiberius 2014; Münk/Walter 2017) können die im vorherigen Abschnitt angeführten Argumente für die Schüler*innen-Ebene auch auf die Lehrer*innen-Ebene übertragen werden. Darüber hinaus lassen sich spezifisch für den Lehrberuf zwei Argumentationsrichtungen, die im aktuellen Diskurs verhandelt werden, identifizieren. Zum einen wird der achtsamkeitsbasierte Ansatz als Intervention zur psychologischen Gesundheitsförderung positioniert und zum anderen als *contemplative practice* im Sinne von *holistic education* aufgefasst (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). In diesem Abschnitt werden in weiterer Folge die vorhandenen Narrative zur Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes entlang dieser beiden Positionen dargestellt.

Die dominante Argumentationslinie im Diskurs zur Implementierung von achtsamkeitsbasierten Programmen in der Lehrer*innenbildung legitimiert den achtsamkeitsbasierten Ansatz als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21). Diese Positionierung im Bereich der Gesundheitsvorsorge wird durch zahlreiche Achtsamkeitsinterventionsstudien aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung gestützt (vgl. die Meta-Analysen von Emerson et al. 2017; Hwang et al. 2017; Lomas et al. 2017; Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019). Die Interventionsstudien verweisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte in den Bereichen Stressreduktion (vgl. Klingbeil/Renshaw 2018), Burnout-Prävention (vgl. Taylor et al. 2021) und Förderung des Wohlbefindens (vgl. Zarate et al. 2019). Dieser Legitimationsweg folgt somit der Logik der achtsamkeitsbasierten Intervention als Gesundheitsförderung, die durch die Entwicklung der ersten Programme wie zum Beispiel der *Mindfulness-based Stress Reduction* (vgl. Kabat-Zinn 2013) in das Grundverständnis für achtsamkeitsbasierte Programme eingeschrieben wurde und weiterhin dominant ist. Für die Berufsgruppe der Lehrer*innen scheint eine systematische institutionelle Gesundheitsförderung ein bislang eher vernachlässigter Bereich zu sein (vgl. Steen 2011; Sandmeier et al. 2020) – und dies, obwohl der Lehrberuf im *European Working Conditions Survey* (EWCS) als einer der Berufe mit »*high psychosocial risk*« auf Grund von »*stress and exhaustion*« eingestuft wird (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12).

Über die Frage, »was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält« (Döring-Seipel/Dauber 2013) und durch die Lehrstelle hinsichtlich eines institutionellen Angebots zur psychologischen Gesundheitsvorsorge, füllt die Achtsamkeitsintervention zur Förderung der mentalen Gesundheit (vgl. die Meta-Analyse von Galante et al. 2021) diese Lücke (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12; Sandmeier et al. 2020: 128). Diese Argumentationslinie zur Legitimation hat in der jüngeren Vergangenheit zunehmend Kritik (siehe dazu ausführlich das Kapitel 2.6) erfahren, da Individuen angehalten werden, sich hinsichtlich der Stressreduktion zu optimieren, um mit den strukturellen Herausforderungen besser umgehen zu können, ohne dass strukturellen Gegebenheiten verändert werden (vgl. Brito et al. 2021; Sellman/Buttarazzi 2019). Ähnlich wie auf der Schüler*innen-Ebene bereits angesprochen, gibt es zwischen den Positionierungen Gesundheitsförderung und *contemplative practice* auch Überlappungen. Auch wenn der achtsamkeitsbasierte Ansatz aktuell primär über den gesundheitspsychologischen Legitimationsweg implementiert

wird, kann die Achtsamkeitspraxis selbst sowie die Art der Vermittlung auch eine Entwicklung im Sinne von *contemplative development* begünstigen.

Die zweite Position, von der aus die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung her gedacht wird, bezieht die Achtsamkeitspraxis auf den Bereich der *contemplative pedagogy* (vgl. Ergas 2018a; Zajonc 2014) und setzt sie in Beziehung zu Konzepten wie der transformativen (vgl. Lopez/Olan 2019), humanistischen (vgl. Dauber 2009) und kritischen (vgl. Freire 1998) Pädagogik (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird dabei als ein Weg aufgefasst um Lehrer*innen bei der Entwicklung eines erhöhten Gewährseins (*enhanced awareness*), der fortlaufenden vertiefteren Selbstkenntnis (*self-knowledge*) und der Frage nach dem tieferen Sinn (*meaning*) in ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen (vgl. Ergas 2019c). Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als eine inhärent lohnende Tätigkeit aufgefasst, in der das Gewährsein für das eigene Erleben geschärft wird. Auch in dieser Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes steht die Verfasstheit der Psyche (*mind*) im Zentrum. Jedoch ist hier das Ziel, die eigene psychische Verfassung besser zu erkennen bzw. zu verstehen und zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b). Ergas formulierte es für den Bildungsprozess allgemein, dennoch kann diese Aussage auch auf die Lehrer*innenbildung angewendet werden.

»Can an ›education‹ that hopes to ›make minds‹ and create the ›society‹ we want succeed without positioning that mind at the center of ›curriculum‹ and ›pedagogy‹; without this mind's turning in here to examine its very own makings?« (vgl. Ergas 2017c: viii)

Was meint Ergas damit? Das vorherrschende Narrativ beschreibt Bildung als einen Prozess, der von außen auf das Individuum einwirkt und dann im Inneren etwas zur Entfaltung bringt. Der Blick auf diesen inneren Entfaltungsprozess wird dabei jedoch häufig ausgespart. Für Ergas kann nur eine ernsthafte Beschäftigung mit dem »*inner curriculum*« die Verantwortung für den eigenen lebenslangen Bildungsprozess anrühren, denn ohne sie wird man nie ganz begreifen, dass das gesamte Leben von innen heraus bestimmt wird, genauso wie es von außen beeinflusst wird (vgl. Ergas 2017c: 307). In etwas anderen Worten hat es William James formuliert:

»And the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. No one is *compos sui* [competent] if he have it not. An education which should improve this faculty would be the education *par excellence*.« (vgl. James 1918: 424)

Ergas beschreibt, dass Lehramtsstudierende in seinen Seminaren durch die Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit ihrem »*contemplative self*« (Ergas 2020b: 149) – im Kontrast zu der »*day-to-day habitual identity*« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186) – kommen, ohne direkt danach zu suchen:

»For me, contemplative practices, such as mindfulness, are methodical ways to invoke this shift. »Moment-to-moment experience« emerges when we engage in a form of mindfulness practice called »choiceless awareness« – 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)

In der Achtsamkeitsmeditation kommt man über kurz oder lang in Kontakt mit dem narrativen Selbst, obwohl man zunächst nur die Atembewegung beobachten wollte. Die zunehmende Klarheit der Psyche (*mind*), die über den Entwicklungsprozess durch die wiederkehrende Achtsamkeitsübung entsteht, ermöglicht es der Praktizierenden bzw. dem Praktizierenden, ein tieferes Selbst (»*teleological self*«) zu erkennen. Dieses Erkennen beschreibt Ergas als ein Gefühl des Wissens und der Einstimmung (*attunement*) auf sich selbst, verbunden mit dem Gefühl der Berufung (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 186).

Das Berühren des tieferen Sinns der eigenen Lehrtätigkeit kann sich für Ergas in der Achtsamkeitspraxis entwickeln. Auch über stärker rational und intellektuell konnotierte Momente, die didaktisch (z. B. gezielte Reflexionsaufgaben), aber auch existenziell provoziert sein können, kann dies passieren. So kann sich die Frage nach dem Sinn bei einer Lehrperson existenziell nach einem anstrengenden und erschöpfenden Tag zeigen, indem die Lehrperson sich fragt: Warum habe ich diesen Beruf gewählt? Ebenso kann der Sinn der Lehrtätigkeit auch berührt werden, wenn die Lehrkraft aus einer Unterrichtsstunde mit einem Hochgefühl und Freude nachhause geht und dabei zu sich selbst sagt: »Das ist meine Berufung, das ist es!«

Über diese Momente hinaus sieht Ergas in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang zur Sinnfrage, weil durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst Raum geschaffen wird, indem – wie oben bereits skizziert – das Selbst berührt wird. Damit öffnen sich möglicherweise bei der Übenden bzw. dem Übenden Fragen wie: Was ist der Sinn des Lebens? Was ist der Sinn dieser Übung? Was ist der Sinn meiner Tätigkeit? (vgl. Ergas 2020b: 152).

»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)

Diese Argumentationslinie für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Die Achtsamkeitspraxis wird dabei stärker als *contemplative inquiry* (Zajonc 2009) gedacht, über die durch das Üben von offenem Gewahrsein die Konstitution der eignen Psyche, des Selbst und die Frage nach dem Sinn berührt werden kann, ohne dass die Praxis dies von vornherein intendiert. Auch wenn Lehrer*innengesundheit grundsätzlich eine Entwicklungsdimension entlang der drei Phasen der Lehrer*innenbildung sein sollte, kann diese zweite Position womöglich noch stärker im Bereich der pädagogischen Professionalisierung verortet werden.

Eine dritte Argumentationslinie, die nicht eindeutig einer der beiden vorangegangenen Positionen zugeordnet werden kann, verortet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Verbindung mit sozial-emotionalem Lernen (SEL) im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen. Wie auf der Schüler*innen-Ebene bereits ausführlich beschrieben, gibt es zwischen SEL und dem achtsamkeitsbasierten Ansatz eine starke Verflechtung. Im Diskurs ist zu beobachten, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch Achtsamkeitsmeditation häufig in Erweiterung zu der gesundheitspsychologischen Legitimation gedacht wird (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Dies lässt sich dadurch erklären, dass besonders die Emotionsregulation eine entscheidende Variable im Zusammenhang mit der – durch die Achtsamkeitsmeditation intendierte – psychologischen Gesundheitsförderung darstellt (vgl. Hoge et al. 2021). Wie im Abschnitt zu den zentralen Wirkmechanismen (siehe Kapitel 2.4) erläutert, ist die Emotionsregulation ein Teil des Selbstregulationsprozesses, der während der Achtsamkeitsmeditation bzw. während des Achtsamkeitszustandes wirkt. So ist es nicht verwunderlich, dass Jennings und Greenberg (2009) in Anschluss an das Achtsamkeitsprogramm *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) das *Prosocial Classroom Model* (siehe Abbildung 13) entwickelten, indem Lehrer*innenwohlbefinden und sozial-emotionale Kompetenzen von Lehrer*innen die zwei Bereiche sind, die durch die Achtsamkeitspraxis der Lehrer*innen gefördert werden und positiv zur Entwicklung eines prosozialen Lernumfelds beitragen (vgl. Jennings 2016a; vgl. Jennings et al. 2017; Jennings et al. 2019).

Auch das *Calm in Body, Clear in Mind, Kind in Heart Framework* (CCK) von Hulburt et al. (2020) kann in diesem Zwischenbereich verortet werden, auch wenn dabei die Legitimation über die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrer*innen deutlich stärker in den Vordergrund rückt. Diese Argumentationslinie steht auch in einer engen Verbindung zu den Überlegungen zu pädagogischer Professionalität (siehe Kapitel 3) und pädagogischer Handlungskompetenz und kann somit auch in Anschluss an das CO-AKTIV Model (vgl. Kunter/Baumert 2011) gedacht werden. Im Zusammenhang mit dem CCK-Framework gibt es erste Studienergebnisse, die versuchen, eine Wirkungskette bis auf die Schüler*innen-Ebene nachzuzeichnen, um zu klären, inwieweit sich die Qualitäten Gelassenheit (*calmness*), Klarheit (*clarity*) und Freundlichkeit (*kindness*), die durch eine Achtsamkeitspraxis entwickelt werden und in weiterer Folge mit achtsamem Unterrichten assoziiert werden, positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen auswirken. Das achtsame Unterrichten der Lehrkräfte, das über die Wahrnehmung der Schüler*innen erhoben wurde, hatte einen direkten Effekt auf die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich ihres eigenen Mitgefühls und Selbstmitgefühls. Ebenso konnte ein indirekter Effekt auf das Empfinden der Schüler*innen festgestellt werden, und zwar in dem Sinne, dass die Schule ein Ort ist, an dem ihre Bedürfnisse erfüllt werden (vgl. Colaianne et al. 2020: 48). Dieser Wirkungskette auf der Ebene der Performanz versuchten Hirshberg et al. (2020a) nachzugehen, und sie stellten dabei fest:

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

Die Autor*innen ziehen eine direkte Verbindung zum COAKTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011, siehe Kapitel 3.4.1) und den darin benannten Aspekten professioneller Kompetenz: Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele, motivationale Orientierung und Selbstregulation. Hirshberg et al. (2020a) verweisen auf die Notwendigkeit von weiteren Forschungsarbeiten, um den positiven Einfluss der Achtsamkeitspraxis auf diese Aspekte von professioneller Kompetenz genauer herauszuarbeiten (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 2). Auch wenn dieser dritte Legitimationsweg, der die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Lehrer*innen durch die Achtsamkeitspraxis ins Zentrum rückt, im Diskurs auch im Umfeld des gesundheitspsychologischen Legitimationswegs angeführt wird, ist eine umfangreichere Verbindung zu Theorien und Modellen der pädagogischen Professionalität bzw. pädagogischen Könnerschaft bislang ausständig und somit im Legitimationsprozess bis auf die Arbeit von Hirshberg et al. (2020a) kaum präsent.

Eine vierte Argumentationslinie kann in direkter Verbindung mit der Schüler*innen-Ebene benannt werden. Um den achtsamkeitsbasierten Ansatz nachhaltig in den Schulen zu implementieren, braucht es Lehrer*innen, die diesen in ihren Unterricht einbauen (vgl. Roeser et al. 2023: 247). Ähnlich wie zuvor mit Verweis auf Hulbert et al. (2020) und Colaine et al. (2020) bereits diskutiert, verweisen die meisten Autor*innen darauf, dass, bevor die Lehrer*innen Achtsamkeit vermitteln, es unabdingbar ist, dass diese eine eigene Achtsamkeitspraxis entwickelt haben (vgl. Hawkins 2017: 35; Weare/Bethune 2021). Die Effekte, die sich durch die Achtsamkeitspraxis der Lehrer*innen bereits im Unterrichtshandeln manifestieren, werden in der Literatur als *mindful teaching* diskutiert (vgl. Hulbert et al. 2020; Schussler 2020). Diese vierte Position ist mitunter im Diskurs ähnlich dominant wie die gesundheitspsychologische Legitimation (vgl. Weare/Bethune 2021), insbesondere dann, wenn das Ziel im Vordergrund steht, möglichst viele Schüler*innen mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz zu erreichen (vgl. Weare 2023). Eine Parallele zu der gesundheitspsychologischen Legitimation zeigt sich im vorherrschenden Interventionsgedanken, über den Schulprogramme entwickelt wurden. In weiterer Folge müssen Lehrer*innen dazu ausgebildet werden, diese Programme zu unterrichten (vgl. Juul et al. 2021; Crane et al. 2020; Wilde et al. 2019). Diese Fortbildungsprogramme werden hinsichtlich ihrer Effektivität sowie mit Blick auf die Kostennutzenrechnung beforscht (vgl. Kuyken et al. 2017; Crane et al. 2020). Dem gegenüber stehen Ansätze, die Lehrer*innen nicht in einem speziellen Programm trainieren, sondern die Lehrer*innen durch eine langfristige Entwicklung dazu befähigen, eigene Sequenzen bzw. eigene achtsamkeitsbasierte Methoden zu entwickeln und ihren Unterricht im Sinne von *contemplative pedagogy* (Zajonc 2014; Barbezat/Bush 2014) zu gestalten. Je langfristiger die Ausbildung der Lehrer*innen für die Vermittlung von Achtsamkeit gestaltet ist, desto eher kann dabei auch von einer tatsächlichen Implementation in die Lehrer*innenbildung gesprochen werden (vgl. Weare 2023). Somit bringt diese vierte Argumentationslinie einen gewichtigen Legitimationsgrund in Stellung, da eine Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in das institutionelle Schulwesen nur durch eine nachhaltige und langfristige Implementation in die Lehrer*innenbildung sichergestellt werden kann (Roeser et al. 2023; Weare 2023).

Auf diesen vier Argumentationslinien für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung aufbauend, ist ein Ziel dieser Arbeit, mögliche weitere Argumentationslinien auf der Lehrer*innen-Ebene zu explorieren, den be-

stehenden weiter nachzugehen – hier insbesondere in Verbindung zu den Theorien und Modellen zu pädagogischer Professionalität – und den Blick auch auf möglichen Fallstricke und Risikopotentiale (siehe Kapitel 2.6) zu richten.

2.6 Fallstricke und Risikopotential von Achtsamkeit für Individuum, Organisation und Gesellschaft

Das Phänomen Achtsamkeit wurde in den letzten Jahrzehnten sowohl populärwissenschaftlich stark rezipiert (vgl. Gibbs 2016; Gunderson 2016) als auch wissenschaftlich intensiv beforscht (vgl. Black 2023). Aus dieser Popularität heraus wurden in den letzten zehn Jahren zunehmend populärwissenschaftliche (vgl. Forbes 2019; vgl. Purser 2019) und auch wissenschaftliche (vgl. van Dam et al. 2018; Walsh 2018; Brito et al. 2021) Publikationen veröffentlicht, die das Phänomen Achtsamkeit kritisch diskutieren. Die Kritik an dem Achtsamkeitskonzept ist inzwischen so populär geworden, dass sie mit den regelmäßigen Berichten über die angeblichen Vorteile der Achtsamkeitspraxis um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit konkurriert (vgl. Walsh 2016: 154). In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Achtsamkeit, den dafür entwickelten Übungsprogrammen, den im gesellschaftlichen Diskurs dominanten Narrativen dazu und den Forschungsmethoden und -ergebnissen wurden in den letzten zehn Jahren Fallstricke und Risikopotentiale aufgezeigt, so dass eine Weiterentwicklung hin zu einer kritischen Achtsamkeit (*critical mindfulness*) möglich wurde (vgl. Walsh 2016: 161; Badham/King 2021: 547). Die Publikationen zur Kritik an Achtsamkeit lassen sich in drei Argumentationsstränge unterteilen bzw. zusammenfassen.

(A) Ein Teil der Kritik richtet sich auf, das Problem der begrifflichen Vieldeutigkeit, die Schwierigkeit der Operationalisierung, die methodologischen Herausforderungen bei der Erfassung sowie die Schwächen der Studiendesigns (vgl. van Dam et al. 2018; Grossman 2019; Schindler 2020).

(B) Ein zweiter Bereich, der durch die kritische Auseinandersetzung zunehmend in den Blick der Forschung geraten ist, jedoch davor lange Zeit ausgespart wurde, betrifft das Risikopotential und die möglichen aversiven Effekten der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Farias et al. 2020; Britton et al. 2021; Baer et al. 2021).

(C) Ein dritter Strang kann unter dem Schlagwort *McMindfulness* zusammengefasst werden. Hier dominieren gesellschaftskritische Argumente, die dem Achtsamkeitskonzept bzw. der Achtsamkeitsindustrie eine individualistische, unpolitische und neoliberale Dynamik zusprechen (vgl. Hyland 2017; Walsh 2018; Purser 2019; Nehring/Frawley 2020; Brito et al. 2021; Karjalainen et al. 2021).

Alle drei Kritikstränge werden in diesem Abschnitt mit Blick auf den Kontext Schule und Lehrer*innenbildung diskutiert. Darüber hinaus werden Wege zu einer kritischen Pädagogik der Achtsamkeit aufgezeigt (vgl. Walsh 2016; Sellman/Buttarazzi 2019; Crawford et al. 2020).

2.6.1 Das Problem der begrifflichen Vieldeutigkeit und die Schwierigkeit der Operationalisierung

Wie in Kapitel 2.1 ausführlicher dargestellt, gibt es im Zusammenhang mit der Definition von Achtsamkeit eine umfangreiche Diskussion hinsichtlich (1) der historischen Tiefe und der unterschiedlichen buddhistischen Traditionen (vgl. Bodhi 2013; Dreyfus 2013; Dunne 2013; Olendzki 2013), (2) der Problematik einer Übersetzung, durch die die volle Bedeutung des Begriffs *sati* transportiert wird (vgl. Gethin 2011; Williams/Kabat-Zinn 2013; Schmidt 2015; Lomas 2017) sowie (3) des neuzeitlichen, wissenschaftlichen, säkularen Verständnisses (vgl. Nilsson/Kazemi 2016; van Dam et al. 2018; Grossman 2019).

Die historische Diskussion anerkennend, kann davon ausgegangen werden, dass das in den letzten Jahrzehnten entstandene neuzeitliche Verständnis von Achtsamkeit ein eigenständiges Phänomen darstellt, das zwar buddhistische Wurzeln hat, aber eben säkular eingebettet in aktuelle Lebenswelten ist und somit anders gestaltet ist als in den buddhistischen Traditionen (vgl. Thupten 2019; King/Badham 2020).

Doch auch im Zusammenhang mit diesem neuzeitlichen Verständnis gibt es Schwierigkeiten, eine einheitliche, alle Facetten des Konzepts berücksichtigende, Definition zu formulieren. Erhebliche Meinungsverschiedenheiten über Definitionen sind bei der Untersuchung komplexer Konstrukte in der Psychologie nicht ungewöhnlich (zur Diskussion von Intelligenz siehe z.B. Neisser et al. 1996; zur Diskussion von Emotionen siehe z.B. Izard 2010); und Achtsamkeit ist hier keine Ausnahme. Dennoch sind Definitionen für die konstruktive und produktive Kommunikation innerhalb der Forschung – und in weiterer Folge auch mit der breiten Öffentlichkeit – unerlässlich (vgl. Schindler 2020: 113).

Achtsamkeit zu definieren gestaltet sich schwierig, da es sich dabei um ein multidimensionales Konzept handelt, das je nach Definition mehrere komplexe Facetten beinhaltet, die wiederum nicht eindeutig definiert sind (z.B. Gewährsein bzw. nicht-urteilend) (vgl. Nilsson/Kazemi 2016). Eine weitere Unklarheit zeigt sich bei der Vermischung mit dem Konzept Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl:

»In summary, it appears that mindfulness and compassion are multidimensional states of mind that significantly overlap but also have unique characteristics.« (Germer/Barnhofer 2017: 81)

Betrachtet man die Definitionen zu Mitgefühl (*compassion*) bzw. Selbstmitgefühl (*self-compassion*), die im Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbsteinschätzungsfragebögen zu diesen Konstrukten verwendet werden, dann wird ersichtlich, dass dort Achtsamkeit als eine Facette von Mitgefühl (vgl. Pommier et al. 2020) bzw. Selbstmitgefühl (vgl. Neff 2003) verstanden wird.

»Compassion was operationalized as experiencing kindness, a sense of common humanity, mindfulness, and lessened indifference toward the suffering of others.« (Pommier et al. 2020: 1)

Somit wird das multidimensionale Konzept Achtsamkeit auf der einen Seite ein Teil eines weiteren multidimensionalen Konzepts. Auf der anderen Seite gibt es sehr inklusiv gefasste Definitionen von Achtsamkeit, die Mitgefühl als eine Facette von Achtsamkeit verstehen, zum Beispiel die Definition von Feldman und Kuyken:

»We define mindfulness as natural, trainable human capacity to bring attention and awareness to all experience; it is equally open to whatever is present in a given moment with attitudes of curiosity, friendliness, compassion, discernment in the service of suffering less, enjoying greater well-being, and leading a meaningful, rewarding life.« (Feldman/Kuyken 2019: 236)

Die Nähe der beiden Konzepte Achtsamkeit und Mitgefühl ist auch mit Blick auf die historischen buddhistischen Wurzeln (vgl. Thupten 2019) nachvollziehbar und erscheint sinnvoll (vgl. Roeser/Eccles 2015). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung wird dadurch jedoch noch komplexer. So gibt es zum Beispiel deutliche Unterschiede zwischen der Achtsamkeits- und der Mitgefühlsmeditation hinsichtlich bestimmter Effekte (siehe dazu Kapitel 2.3), die zunehmend auch empirisch abgesichert werden können (vgl. Singer/Engert 2019; Hildebrandt et al. 2017). Auch die Achtsamkeitsprogramme (vgl. Crane et al. 2017: 991; Chiesa/Malinowski 2011) und die Vermittlung (vgl. Crane et al. 2015; Griffith et al. 2021) dieser unterscheiden sich zum Teil hinsichtlich der expliziten Verbindung mit dem Konzept Mitgefühl. Somit bleibt die Verbindung in vielen Fällen vage.

Problematisch ist zudem, dass im Diskurs zu Achtsamkeit allzu oft von einem allgemeinen einheitlichen Verständnis ausgegangen wird. Sowohl in der breiten Öffentlichkeit als auch in der wissenschaftlichen Forschung wird häufig nicht genau definiert, was mit Achtsamkeit gemeint ist (vgl. van Dam et al. 2018: 39). An dieser Stelle wäre es wichtig, zunächst zwischen Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als psychischer Zustand (*state*) oder als Fähigkeit (*skill*) bzw. als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) zu unterscheiden (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21 und siehe Abschnitt 2.1). Überspitzt formuliert es Grossman:

»Sometimes mindfulness is seen as a path to psychological wellbeing, to a new spirituality, to improved cognitive and brain functioning, to educating the young, to self-optimization, to enhanced longevity and physical health, to cultivating ethical values, to improving social relationships, to greater ecological awareness. You name it, and mindfulness can be defined, operationalized, and offered as a fresh, new promise for better living.« (Grossman 2019: 102)

Die Auswirkungen der erheblichen semantischen Mehrdeutigkeit in der Bedeutung von Achtsamkeit sind vielfältig. Jede Studie, die den Begriff Achtsamkeit verwendet, müsste genau hinterfragt werden, um festzustellen, um welche Art von Achtsamkeit es sich handelt, und welche Art von expliziten Anweisungen den Teilnehmer*innen zur Achtsamkeitspraxis gegeben wurden – falls es überhaupt eine Praxis gab (vgl. van Dam et al. 2018: 39). Erste Anstrengungen, Kriterien für achtsamkeitsbasierte Programmen (vgl. Crane et al. 2017), genaue Anleitungen für die Achtsamkeitspraxis (vgl. Isbel/Summers 2017: 83–84) und Standards für Achtsamkeitslehrende (vgl. Griffith et al. 2021; Crane et

al. 2021) zu finden, versuchen, einen grundlegenden Rahmen zu liefern, damit sowohl unterschiedliche Programme als auch Forschungsstudien besser vergleichbar sind.

Van Dam et al. stellen fest, dass zum aktuellen Stand eine einheitliche Definition oder ein alle Facetten berücksichtigendes Modell zu Achtsamkeit fehlt. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass Autor*innen bewerten, inwieweit ihre verwendete Definition von Achtsamkeit zum Studiendesign bzw. zu den Methoden, mit denen versucht wird, Achtsamkeit zu erfassen, passt. Das ist relevant, weil die Definition zur Erfassungsmethode passen sollte (vgl. van Dam et al. 2018: 4). Die Entwicklung von Erfassungsmethoden hat wiederum zunehmend auch die Diskussion um die Definition von Achtsamkeit beeinflusst.

In den letzten zehn Jahren hat sich darüber hinaus ein Diskurs in der Achtsamkeitsforschung entwickelt, in welchem sich die Akteur*innen selbstkritisch mit diesen Methoden zur Erfassung von Achtsamkeit auseinandersetzen (vgl. van Dam et al. 2018; Grossman 2019; Krägeloh et al. 2019; Medvedev et al. 2022). Grossman verweist auf fünf Arten der Messung, die verwendet werden, »um das Vorhandensein und das Ausmaß von Achtsamkeit zu beurteilen« (Grossman 2019: 104, Übersetzung WD): (1) Selbstauskunftsfragebögen, (2) neurophysiologische und physiologische Ansätze (insbesondere Hirnscan-Parameter), (3) qualitative Methoden, die auf Interviews basieren, sowie (4) Beobachtungen und (5) experimentelle Untersuchungen (vgl. Grossman 2019: 104). »Self-report instruments remain the most common way to assess levels of mindfulness, both as a state as well as a trait.« (Krägeloh et al. 2019: 82) Gheradi-Donato et al. (2020) haben in Ihrer Übersichtsarbeit 15 verschiedene Achtsamkeitsfragebögen identifiziert. Die Befragten bewerten sich bei diesen Fragebögen selbst hinsichtlich bestimmter Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie mit Achtsamkeit assoziiert werden. Eine Operationalisierung erfolgt dann über die selbst eingeschätzte Unaufmerksamkeit gegenüber dem täglichen Erleben.

In diesen Fragebögen werden die Befragten gebeten, das Ausmaß zu bestimmen, in dem sie glauben, durch bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen oder Werte charakterisiert zu sein, die von den Fragebogenentwickler*innen als »achtsam« eingestuft werden (vgl. Grossman 2019: 104). Grossman beurteilt diese Selbstberichts-Skalen zu Achtsamkeit, als weder sinnvoll noch valide. Für ihn gibt es Grund zur Annahme, dass die Befragten nicht in der Lage sind, sich selbst in dieser Hinsicht richtig einzuschätzen. Zunächst bezweifelt er allgemein die Möglichkeit, Konstrukte mittels Selbsteinschätzungsfragebögen zu erfassen und begründet dies mit dem Verweis auf den kognitiven Bias nach Dunning-Kruger (2011), der zeigt, dass Menschen stark dazu neigen, ihre eigenen Fähigkeiten oder ihr Wissen zu übertreiben. Selbstberichte und Verhalten stimmen oft nicht überein. Über die Achtsamkeitsforschung hinaus gibt es dazu in der Psychologie eine intensive Diskussion. Mummendey und Grau halten fest, dass es – neben der Probleme der Validität und Reliabilität – für eine angemessene Verwendung der Fragebogenmethode bei der Interpretation der Ergebnisse einen kritisch reflektierten Zugang braucht, durch den zum einen die Problematik der Selbsteinschätzung und zum anderen die Beeinflussbarkeit der Werte durch eine Vielzahl subjektiver Größen systematisch in die Betrachtung mit einbezogen werden (vgl. Mummendey/Grau 2014: 14). Fragebögen können nicht das Niveau »objektiver Tests« – im Sinne von Leistungsüberprüfungen oder psychologischen Tasks – erreichen, wengleich die Fragebogenmethode

ein Zugang zu vielen sonst nur schwer erfassbaren inneren Zuständen, Erlebnisweisen und Kognitionen ermöglicht (vgl. Mummendey/Grau 2014: 16–18).

Besonders die ungleichen semantischen Interpretationen von Fragebogen-Items (z.B. zwischen Befragten mit versus ohne Meditationserfahrung) und der *response shift*⁴ haben zu absurden Ergebnissen geführt, bei denen biertrinkende Student*innen deutlich »achtsamer« abschneiden als gesunde Kontrollpersonen oder Langzeit-Achtsamkeitsmeditierende (vgl. Grossman 2019: 104). Auch die Vielfalt der Fragebögen wird von Grossman als problematisch bewertet:

»What is actually operationalized and measured in the various questionnaires (and therefore the very meaning of mindfulness) can be very different from scale to scale, and popular scales frequently do not correlate highly with one-another« (Grossman 2019: 104)

Krägeloh et al. hingegen verweisen darauf, dass die fortlaufende Neuentwicklung von weiteren Fragebögen als Zeichen für »maturity of the field« (2019: 82) gedeutet werden kann. Die Methodenkritik spiegelt sich auch in der Kritik an zahlreichen Studiendesigns, die in den letzten Jahrzehnten in der Achtsamkeitsforschung angewandt wurden (vgl. Rosenkranz et al. 2019; Schindler 2020). Als problematisch beurteilt wird

- die bereits angesprochene häufige Unklarheit hinsichtlich der tatsächlichen Intervention (Was wurde gemacht?),
- das Fehlen von aktiven Kontrollgruppen bzw. adäquaten Kontrollgruppen, die sich insoweit ähneln, dass mögliche Effekte eindeutig auf die Achtsamkeitspraxis zurückgeführt werden können,
- die Involviertheit der Forscher*innen in die Achtsamkeitsintervention sowie
- das Fehlen von qualitativen Zugängen (vgl. van Dam et al. 2018; Rosenkranz et al. 2019; Schindler 2020).

In direkter Antwort auf die Kritik von van Dam et al. (2018) argumentieren Davidson und Dahl (2018), dass die meisten der oben genannten methodischen Bedenken nicht nur spezifisch für die Achtsamkeitsforschung zutreffen, sondern diese Schwierigkeiten in der psychologischen Forschung im Allgemeinen anzutreffen sind. Die Kritik an der Achtsamkeitsforschung ist somit Teil einer größeren Diskussion. Die spezielle Kritik an der Achtsamkeitsforschung hat aber dazu beigetragen, dass sich dieses Forschungsfeld stärker selbstkritisch betrachtet und dadurch weiterentwickelt (vgl. Rosenkranz et al. 2019: 182; Krägeloh et al. 2019: 21).

2.6.2 Risikopotential und aversive Effekte

Obwohl zahlreiche Forschungsarbeiten die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen (z.B. MBSR oder MBCT) im klinischen Kontext und mit gesunden Proban-

4 *Response Shift* Effekte ergeben sich dadurch, dass Personen über die Zeit hinweg ihre Bewertungsgrundlagen hinsichtlich eines Konzepts deutlich verändern.

den evaluiert haben, gibt es einen deutlichen Mangel an Wissen über aversive Effekte (vgl. Hirshberg et al. 2020b; Britton 2019). Gründe dafür liegen zum einem darin, dass allgemein in der wissenschaftlichen Community *null findings* auf Grund des *publication bias* sehr selten veröffentlicht werden, wodurch blinde Flecken für bestimmte Aspekte eines Forschungsgegenstands entstehen (vgl. Ropovik et al. 2021). Zum anderen gab es in der Achtsamkeitsforschung bislang nur wenige Forschungsvorhaben, die gezielt nach aversiven Effekten gefragt haben (vgl. Baer et al. 2019; van Dam et al. 2018). Infolgedessen gibt es nur wenige belastbare Schätzungen zu Schäden (*harm*) bzw. aversiven Effekten, die nach der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Intervention auftreten könnten (vgl. Baer et al. 2019: 10). Schädigung (*harm*) und aversive Ereignisse im Zusammenhang mit *Mindfulness-Based Programs* (MBPs) werden von Baer et al. folgendermaßen definiert:

»We suggest that the most useful definition of harm in MBPs is based on the definitions used in psychotherapy. That is, after exposure to the MBP (whether the participant completes it or drops out), harm has occurred if the participant's symptoms or level of functioning are worse than beforehand and this deterioration is sustained, attributable to the program, and more severe than it would have been without the program.« (Baer et al. 2019: 106–107)

Die meisten Berichte über aversive Effekte in der wissenschaftlichen und kontemplativen Literatur haben anekdotischen Charakter (vgl. Lindahl et al. 2017; van Dam et al. 2018). So beziehen sich zum Beispiel Tremmel und Ott in einer Übersicht auf 14 Artikel, in denen insgesamt 31 Fallbeispiele beschrieben werden:

»Das Spektrum berichteter Meditationsformen umfasste Achtsamkeitsmeditation, Qigong, Transzendente Meditation, Vipassanā-Meditation, Yoga und Zen-Meditation. Diagnostiziert wurden u.a. bipolare Störungen, Schizophrenien und andere psychotische Störungen. Zu den wiederholt berichteten Symptomen zählten Angstgefühle, depressive Verstimmungen, manische Symptome (Euphorie, Größenfantasien), Depersonalisation, Derealisation, epileptische Symptome und Halluzinationen.« (Tremmel/Ott 2017: 234)

Die Autor*innen verweisen jedoch darauf, dass unklar bleibt, ob die Meditationspraktiken tatsächlich ursächlich für die jeweiligen Störungen und Symptome sind. Zum Teil gab es entsprechende Vorerkrankungen. Zwei weitere Faktoren, die ebenfalls zum Auftreten der Störungen beigetragen haben könnten, sind die verringerte Nahrungsaufnahme und der Schlafentzug, da diese Fallbeispiele zum Großteil im Rahmen von mehrtägigen Meditationsretreats gesammelt wurden (vgl. Tremmel/Ott 2017: 235). Britton et al. kritisieren, dass das Monitoring von solchen aversiven Ereignissen bislang unzureichend und inkonsistent ist. Dies führt zu sehr unterschiedlichen Häufigkeitsschätzungen, je nachdem, wie unerwünschte Ereignisse definiert und gemessen werden und welche Art der Meditationspraxis berücksichtigt wird (vgl. Britton et al. 2021: 1).

Dieses Unwissen über potentielle Risiken hat sowohl in der Wissenschaft (vgl. Baer et al. 2019; Britton 2019) als auch in der breiten Öffentlichkeit (vgl. Grant 2018; Farias 2020; Bergland 2021) dazu geführt, dass der Einsatz von achtsamkeitsbasierten Interventionen bzw. das Angebot von achtsamkeitsbasierten Programmen zunehmend kri-

tisch kommentiert wurde, da es kaum valide und zuverlässige Daten zu aversiven Effekten bzw. Gefahren gibt. Um diesen unterbeforschten Bereich zu beleuchten, haben Farias et al. (2020) eine Meta-Analyse durchgeführt und aus 7472 Publikationen lediglich 83 Publikationen – 61 davon waren *Mindfulness-Based Interventions* (MBIs) – identifiziert, in denen »*meditation adverse events* (MAEs)« erfasst wurden (Farias et al. 2020: 374). Aversive Ereignisse definieren die Autor*innen als »occurrences that are harmful or distressing, though of varying levels of severity.« (Farias et al. 2020: 375)

In 55 dieser Studien berichteten die Teilnehmer*innen von mindestens einem aversiven Ereignis während der Meditationspraxis. Die Autor*innen berechnen aus diesen Daten eine Gesamtprävalenz⁵ für aversive Ereignisse während einer Meditation von 8,3 %. Weiter weisen sie darauf hin, dass diese Prävalenz ähnlich ist, wie für aversive Ereignisse während psychotherapeutischer Interventionen (vgl. Farias et al. 2020: 374). Die häufigsten dieser aversiven Ereignisse während der Meditation waren »anxiety (33 %), depression (27 %) and cognitive anomalies (25 %); gastrointestinal problems (11 %) and suicidal behaviors (11 %)« (Farias et al. 2020: 386). In einer ersten Studie, die gezielt nach der »prevalence of harm in mindfulness-based stress reduction« fragt, haben Hirshberg et al. (2020b) einen Beobachtungsdatensatz ($n = 2155$) zu MBSR-Kursen in einer Gesundheitsklinik und den Datensatz von drei randomisierten Kontrollstudien (*randomized controlled trials*; RCTs) – bestehend aus MBSR-Gruppe ($n = 156$) und Wartelistenkontrollgruppe ($n = 118$) – hinsichtlich allgemeiner psychologischer und physiologischer Symptome analysiert. Die Daten wurden anhand der *Symptom-Checkliste* (SCL-90-R) (Derogatis 1992) und *Medical Symptoms Checklist* (MSC) (Travis 1977) vor und nach dem MBSR-Kurs erhoben. Die Autor*innen kommen zu folgendem Schluss:

»We find no evidence that MBSR leads to higher rates of harm relative to waitlist control on any primary or secondary outcome. On many indices of harm across multiple outcomes, community MBSR was significantly preventative of harm.« (Hirshberg et al. 2020b: 1)

Die Teilnahme an einem MBSR-Kurs erhöht somit nicht die Prävalenz für physiologische oder psychische Schäden (*harm*) im Vergleich zu keiner Behandlung (vgl. Hirshberg et al. 2020b: 8). In einer qualitativen Studie wurden mit Hilfe des *44-item Meditation Experiences Interview* 96 Teilnehmer*innen nach *Meditation-Related Side Effects* (MRSEs) und in weiterer Folge gezielt nach *Meditation-Related Adverse Effects* (MRAEs) gefragt (vgl. Britton et al. 2021: 1). 58 % der Teilnehmer*innen berichteten von mindestens einem MRAE mit negativer Valenz, und 27 % erlebten mehr als einen MRAE. Der aversive Effekt bezogen auf Valenz wird dabei im Sinne von unangenehmer Erfahrung verstanden. Auch Baer et al. (2021) fanden bei der Untersuchung einer MBCT-Kurs-Variante heraus, dass 61 % der Teilnehmer*innen in einer Studie mit Lehrer*innen bzw. 73 % der Teilnehmer*innen in einer Studie mit Universitätsstudent*innen mindestens einmal eine unangenehme Erfahrung (*unpleasant experience*) hatten, die mit der Achtsamkeitspraxis während oder nach dem MBCT-Kurses assoziiert wurden (vgl. Baer et al. 2021: 669). In der Studie von Britto et al. (2021) und in den zwei Studien von Baer et al. (2021) berichten somit etwa

5 Die Prävalenz ist Häufigkeit einer Krankheit bzw. eines Symptoms in einer Population.

zwei Drittel der Teilnehmer*innen von unangenehmen Erfahrungen im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis. In den Studien von Bear et al. (2021) bewerteten die Teilnehmer*innen diese als gar nicht oder etwas beunruhigend; einige gaben an, dass schwierige Erfahrungen zu wichtigem Lernen führten oder in irgendeiner Weise nützlich waren. Der Anteil der Teilnehmer, die von einer Schädigung (*harm*) durch den Achtsamkeitskurs berichteten, lag zwischen drei und sieben Prozent. Jedoch zeigten diese Teilnehmer*innen keine Verschlechterung hinsichtlich der erfassten Symptome, die mit Angststörung oder Depression assoziiert werden (vgl. Baer et al. 2021: 771). Baer et al. ziehen einen Vergleich mit pharmakologischen oder psychotherapeutischen Interventionen. Bei drei bis zehn Prozent der Klient*innen in psychotherapeutischer Behandlung verschlechtert sich der Zustand. Bei fünf bis zehn Prozent der Krankenhauspatienten mit pharmakologischer Behandlung kommt es zu aversiven Reaktionen (vgl. Baer et al. 2019: 103). Somit ist der Anteil der Teilnehmer*innen, die von Schädigungen (*harm*) durch die Achtsamkeitspraxis berichten, in einem ähnlichen Verhältnis. Britton et al. resümieren den aktuellen Stand dieses Forschungsbereichs, damit, dass es wünschenswert wäre, die Zusammenhänge sowie die Häufigkeiten von aversiven Effekten der Achtsamkeitspraxis noch genauer zu verstehen, um achtsamkeitsbasierte Programme unter Berücksichtigung dieser potentiellen aversiven Effekte weiterzuentwickeln (vgl. Britton et al. 2021: 15). Mit Blick auf die Gestaltung haben Baer et al. die Programmfaktoren, Teilnehmer*innenfaktoren und Lehrer*innen-/Trainer*innenfaktoren, die potentielle Ursachen für das Auftreten von Schädigungen (*harm*) bzw. aversiven Effekten sein können, identifiziert. Bezogen auf die Programmgestaltung verweisen die Autor*innen darauf, dass ein Achtsamkeitsprogramm die zentralen Elemente beinhalten (vgl. Crane et al. 2017) sowie einen konzeptuellen Rahmen und eine psychoedukativen Unterstützung bieten muss (vgl. Baer et al. 2019: 108).

Ein entscheidender Faktor dürfte in diesem Zusammenhang auch die Intensität bzw. die Dauer der Achtsamkeitspraxis sein. Lindahl et al. (2017) berichteten aus ihrer qualitativen Studie mit 30 buddhistischen Meditationsexpert*innen (Diese Personen hatten mehr als 18 Jahre Meditationserfahrung.), dass 72 % dieser Meditationsexpert*innen von »*aversive and harmful events*« erzählten, die aber zum Großteil mit der Teilnahme an intensiven Meditationsretreats verbunden waren. Diese Teilnehmer*innen verbrachten Wochen oder Monate in einer stillen Umgebung abseits der normalen Alltagsroutine. Auf ähnliche Fallbeispiel die im Zusammenhang mit Langzeitretreats stehen, verweisen auch Tremmel und Ott (vgl. 2017: 236). Inwieweit durch die Achtsamkeitsmeditationen aus den achtsamkeitsbasierten Programmen (siehe Kapitel 2.3) auf Grund ihrer geringeren Intensität und Dauer aversive Ereignisse und Schäden auftreten können, ist noch unklar (vgl. Baer et al. 2019: 108).

Der Faktor Person wurde durch die aktuellen Studien zu aversiven Effekten bereits angesprochen. Zwei Drittel aller Teilnehmer*innen berichten von mindestens einer unangenehmen Erfahrung, und drei bis sieben Prozent sagen, dass sie einen Schaden davongetragen haben. Die genauen Zusammenhänge sind noch unklar. Um diesen personalen Faktor bestmöglich zu verstehen, versuchen Achtsamkeitslehrende im Rahmen der standardisierten Programme über eine Art Anamnese mögliche Kontraindikationen zu identifizieren. Listen mit Ausschlusskriterien für die Teilnahme an einem achtsamkeitsbasierten Programm beinhalten Substanzabhängigkeit, Suizidalität, Psychose,

Posttraumatische Belastungsstörung, schwere Depression, schwere soziale Ängste und kürzliche Trauerfälle, Scheidung oder eine andere persönliche Krise (vgl. Baer et al. 2019: 109).

Diese Präventionsarbeit steht bereits in enger Verbindung mit der Lehrperson, die das Achtsamkeitsprogramm vermittelt. Das Risiko für Schädigung (*harm*) hängt jedoch nicht nur von den individuellen Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen ab. Auch die Qualität der Vermittlung ist ein entscheidender Faktor. Die meisten standardisierten Programme setzten daher auf eine mehrjährige Ausbildungsphase, damit Achtsamkeitslehrende die notwendigen Kompetenzen erlangen, um das Programm qualitativ hochwertig zu vermitteln (vgl. Crane et al. 2021). Dabei gibt es Versuche, diese Entwicklung – beispielweisen mit den *Mindfulness-Based Interventions-Teaching Assessment Criteria* (MBI:TAC) (vgl. Crane et al. 2013; Griffith et al. 2021) – sichtbar zu machen. Hinzu kommt, dass durch die Diskussion um aversive Effekte die Meditationsanleitungen und die darin verwendeten Meditationsobjekte stärker hinterfragt wurden. Das Ziel sollte sein, dass Achtsamkeitslehrende zunehmend sensibler für Traumata werden und in den Anleitungen mehr Variation anbieten. Denn

»[d]ie Aufforderung, ›achtsam mit dem Körper zu sein‹, kann für Traumaüberlebende eine spannungsgeladene und komplexe Angelegenheit sein, und sie benötigen oft spezifische Anregungen und Modifikationen der Achtsamkeitspraxis, um weiterzukommen.« (Treleaven et al. 2019: 107)

Für die Entwicklungen im pädagogischen Kontext ist eine Diskussion hinsichtlich der Qualität der Fort- bzw. Ausbildungen im Zusammenhang mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz bislang noch ausständig (vgl. Crane et al. 2020). Die Voraussetzungen, die Lehrer*innen mitbringen, die ein solches Bildungsangebot besuchen sowie deren angestrebte Professionalisierung in diesem Bereich, sind höchst relevant, damit Teilnehmer*innen aus Schulen und Hochschulen keinen vermeidbaren Schaden (*harm*) erleiden. Noch ungeklärte Fragen dabei sind: Wie gut werden Lehrende im Rahmen solcher Angebote mit dem Konzept Achtsamkeit vertraut gemacht und wie lange praktizieren diese, bevor sie Achtsamkeit an Schüler*innen vermitteln?

Für den Kontext der Lehrer*innenbildung stellt sich die Frage: Wie sind Universitäts- oder Hochschullehrende vorbereitet, um Lehramtsstudierenden den achtsamkeitsbasierten Ansatz näherzubringen? Menschen, die sich in die Rolle der Achtsamkeitsvermittlung begeben – unabhängig vom Kontext –, müssen jedenfalls so kompetent sein, dass es zu keiner vermeidbaren Schädigung ihrer Teilnehmer*innen kommt.

Abschließend soll noch einmal auf die Bandbreite der Nebeneffekte der Achtsamkeitsmeditation hingewiesen werden. Von Schwierigkeiten über aversive Ereignisse und stark aversive Ereignisse bis hin zu Schädigungen ist es ein weites Spektrum. Wie bereits angesprochen, gilt es, als Verantwortlicher bzw. als Verantwortliche bestmöglich dafür zu sorgen, dass es zu keinen Schädigungen kommt. Schwierigkeiten und aversive Ereignisse können jedoch auch als Teil des Entwicklungsprozesses interpretiert werden. Tremmel und Ott fassen es wie folgt zusammen:

»Meditierende sollten sich im Klaren darüber sein, dass Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil der traditionellen Entwicklungsstufen sind und nicht unbedingt Anzeichen für psychische Störungen. Umgekehrt gilt jedoch nicht unbedingt, dass Meditationsfortschritt ohne Schwierigkeiten nicht möglich ist.« (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242)

2.6.3 McMindfulness – neoliberal, individualistisch, unpolitisch

Neben der Kritik an der begrifflichen Vieldeutigkeit, der Schwierigkeit der Operationalisierung, den Schwächen in vielen Studiendesigns und den blinden Flecken hinsichtlich aversiver Effekte gibt es eine intensiv geführte gesellschaftskritische Auseinandersetzung hinsichtlich des Achtsamkeitskonzepts. Gewissermaßen als Gegenreaktion zum Mega-Trend Achtsamkeit (vgl. Gatterer et al. 2017) bzw. zum Hype (vgl. van Dam et al. 2018) um das Achtsamkeitskonzept, das irreführenderweise als ein Allheilmittel (*panacea*) (vgl. Hanley et al. 2016: 107) für die Probleme und Krisen unserer Zeit gepriesen wurde, mehrten sich in den letzten Jahren sowohl die Kritik in der medialen Berichterstattung als auch die gesellschaftskritischen Analysen aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Walsh 2016: 154). Das Achtsamkeitskonzept wurde dabei entlang der Begriffe *McMindfulness* (Purser/Loy 2013; Purser 2019), *McDonaldizing Spirituality* (Hyland 2017), *Commodification of Mindfulness* (Hyland 2015a; Karjalainen et al. 2021) und *Mindfulness Industrial Complex* (Ferguson 2016) diskutiert. Diesem Kritikstrang sind drei Kritikfäden zuordbar:

(A) Ein erster Kritikfaden hinterfragt die erfolgreiche Integration der »Achtsamkeitsindustrie« in die Ideologie des neoliberalen »Raubtierkapitalismus«.

(B) Über den zweiten Faden wird Achtsamkeit als selbstoptimierende Nabelschau verstanden, bei der den Individuen die alleinige Verantwortung für die Bewältigung ihres Leides zugeschrieben wird. Häufig wird dabei auf Foucaults Begriff der »Bio-Macht« bzw. »Bio-Politik« (Foucault 1977: 167) verwiesen und betont, dass der Mensch dazu aufgefordert ist, seinen Körper sorgfältig zu verwalten und sein Leben rechnerisch zu planen bzw. zu optimieren (vgl. Walsh 2018; Baker/Saari 2018; Arthington 2016; Ng 2016). Dabei wird die Achtsamkeitspraxis als eine der »Technologien des Selbst« (vgl. Foucault 1993) verstanden, über die der Mensch die Möglichkeit und gleichsam die Not hat, aus seinem Leben ein Werk zu machen (vgl. Reveley 2016; Baker/Saari 2018).

(C) An dieser Stelle webt sich der dritte Kritikfaden ein: Diese Art der Achtsamkeitspraxis, die meist als ein Teil der *Happiness Industry* (Davies 2015) bzw. des *Wellness Syndrome* (Cederström/Spicer 2015) aufgefasst wird, führt zu einem verringerten politischen Engagement, da die Probleme individualisiert, pathologisiert und zugleich entpolitisiert werden (vgl. Reveley 2016). Dieser Logik folgend, braucht jede bzw. jeder Einzelne nur ein wenig Therapie am Weg zum Wohlbefinden, aber es braucht dafür keinen radikalen strukturellen Wandel (vgl. Nehring/Frawley 2020), denn

»[...] stress, anxiety, and feelings of depression are not seen as a creation of the external work environment. Instead they are a creation of your own lazy and unfocused mental habits« (Cederström/Spicer 2015: 25).

In weiterer Folge werden alle drei Fäden dieses Kritikstrangs genauer dargestellt.

Achtsamkeit und der neoliberale »Raubtierkapitalismus«

Der erste Faden dieses Kritikstrangs ist der bereits angedeutete Vorwurf an die »Achtsamkeitsindustrie«, dass das Konzept erfolgreich in die kapitalistische Marktideologie integriert wurde und dadurch die dort wirkenden Kräfte stabilisiert und das Wettrennen sogar verschärft wurde (vgl. Purser 2019). Dieses Argument hat zwei Ausprägungen. Zunächst wird das Achtsamkeitskonzept durch die *Commodification of Mindfulness* (vgl. Hyland 2015a; Karjalainen et al. 2021) als ein kommerzialisierendes Standardprodukt vermarktet (vgl. Purser 2019). Als solches ist Achtsamkeit Teil der lukrativen Wellness-Industrie, deren Umsatz im Jahr 2018 mit 542 Milliarden Dollar beziffert wurde. Für die »Achtsamkeitsindustrie« in den USA wurde für das Jahr 2022 ein Umsatz von 2 Milliarden Dollar erwartet (vgl. Kim 2018), und für das Jahr 2027 wird sogar prognostiziert, dass alleine durch den Verkauf von Meditations-Apps global ein Umsatz von 4 Milliarden erzielt werden wird (vgl. Polaris Market Research 2020). Achtsamkeitstrainer*innen, besonders im Segment, das unter den Schlagwörtern »*Mindful Leadership*«, »*Corporate Mindfulness*« und »*Mindful Business*« vermarktet wird, stehen in einen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf um die lukrativsten Aufträge, für die Tagesgagen von 14.000 Dollar und mehr bezahlt werden (vgl. Purser 2019: 112). Die Folge dieser Vermarktung ist, dass diese Art von Achtsamkeit zu einem luxuriösen Lifestyleprodukt geworden ist, das primär von der anglo-amerikanischen bzw. europäischen weißen Mittel- und Oberschicht konsumiert werden kann (vgl. Stanley et al. 2018a: 2).

Dabei zeigt sich eine zweite Ausprägung: Im kapitalistischen Wettlauf um die beste Ausbildung, den besten Job, das meiste Geld, ist Achtsamkeit zu einer Ware geworden, die das Individuum auf seinem Weg nach oben auf der Karriereleiter erwerben muss. Achtsamkeit als psychologische Ressource wird dadurch zum Kapital, das primär von den Eliten als kompetitiver Vorteil genutzt werden kann. Die einzelnen Achtsamkeitspraktizierenden erfahren durch die Achtsamkeitsübungen zwar Unterstützung (z.B. Stressreduktion) – in einem Unternehmen, einer Branche und letztlich auch gesamtgesellschaftlich verschärft sich der wirtschaftliche Konkurrenzkampf dadurch jedoch noch weiter (vgl. Purser 2019: 114). In dieser Dynamik wird auch Gesundheit – und dabei speziell die psychologische Gesundheit (*mental health*) – zur individuellen Verantwortung und Aufgabe. An dieser Stelle webt sich bereits unter dem Schlagwort Individualisierung der zweite Kritikfaden ein.

Achtsamkeit als self-help technology

Ein vorherrschendes Narrativ der Achtsamkeit schreibt die Schuld für Stress und Stressfolgen den Individuen selbst zu, und zwar als Folge einer falschen mentalen Einstellung. Anstatt strukturelle Rahmenbedingungen oder gesellschaftliche Verhältnisse zu problematisieren, die zu toxischem Stress führen, werden diese Probleme individualisiert, daher auch entpolitisiert. Der einzelne Mensch wird pathologisiert und *Happiness* zu einem *Skill*. Dieser Logik folgend braucht es nur ein wenig Therapie, aber keinen radikalen strukturellen Wandel mehr. Für den Schulkontext fasst es Reveley folgendermaßen zusammen:

»As a self-technology, mindfulness meditation is one mechanism by which the precautionary principle is internalized by the younger generation. Even as a putative exercise in preventing the onset of psychopathology, mindfulness education is a medicalizing force that exposes young people to medical-therapeutic subjection. It positions them as needful subjects who must learn self-surveillance so as to monitor and manage unruly emotions to which they would otherwise be held hostage.« (Reveley 2016: 507)

Im Gefolge der *Happiness Industry* (Davies 2015) bzw. des *Wellness Syndrome* (Cederström/Spicer 2015) ist Wohlbefinden (*wellbeing*) zum neuen Indikator für Erfolg geworden. »Wellbeing provides the policy paradigm by which mind and body can be assessed as economic resources, with varying levels of health and productivity.« (Davies 2011: 65)

Die Verbindung zu Foucaults Begriff der Bio-Politik (1977) liegt darin, dass Glück und Wohlbefinden nicht länger nur etwas sind, das sich im Leben an sich zeigt, sondern etwas, das produziert, ausgetauscht und als ökonomischer Wert gemessen und bewertet werden kann. Das Narrativ von Achtsamkeit als *self-help technology* bzw. Technologie des Selbst bringt das Individuum in die Position, sich selbst als verantwortlich für das eigene soziale Wohlergehen und den Wohlstand zu sehen (vgl. Walsh 2018: 3). Besonders brisant erscheint dieses Phänomen im Kontext Schule, wo der inhärente Notendruck und systemimmanente Selektionsmechanismen mitunter das Stressempfinden von Schüler*innen maßgeblich beeinflussen:

It is the young who seem to be destined to inherit a number of significant environmental problems and face a global mental-health epidemic. Yet, it is the same generation being infantilized by being told they need to focus better and learn to cope with the stresses of a world they did not create. Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ›wounds‹ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ›and‹ mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause. (Sellman/Buttarazzi 2019: 6)

In ihrer Betrachtungsweise verweisen Brito et al. (2021) darauf, dass sich achtsamkeitsbasierte Interventionen im Schulkontext als eine Form der »Iatrogenese«⁶ (Illich 1976) manifestieren. Die Autoren sprechen von einem »Taschenspielertrick«, bei der die Problematik der dysfunktionalen Strukturen auf die individuelle Fehlbarkeit abgewälzt wird und somit zur Schuld des/der Einzelnen wird. Achtsamkeit als Iatrogenese bietet die Mittel zur Bewältigung von Stress, wobei die Strukturen und Logiken des Systems häufig nicht kritisiert bzw. unreflektiert bleiben, während vom Individuum erwartet wird, dass es sich dieser Logik anpasst. In dieser Form können achtsamkeitsbasierte Interventionen mehr schaden als nützen und die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Veränderung

6 Illich (1976) unterscheidet drei verschiedene Ebenen, auf denen Iatrogenese als Phänomen verstanden werden kann: (1) klinisch, wenn eine bestimmte Behandlung eine unerwünschte oder schädliche Wirkung hervorruft; (2) gesellschaftlich, wenn das tägliche Leben durch Gesundheitsorganisationen pathologisiert wird und eine erhöhte Nachfrage nach pharmazeutischen Produkten erzeugt wird; und (3) kulturell, wenn die moderne Medizin traditionelle Formen der Bewältigung von Krankheit, Leiden und Tod ignoriert und schwächt.

des Selbst und der Gesellschaft verschleiern (vgl. Brito et al. 2021: 1). Forbes warnt vor dieser Art der Achtsamkeit:

This instrumental mindfulness, though, strips down a contemplative practice to a morally neutral technic. Moreover, without critical awareness, it serves to reinforce the beliefs, practices, and policies of individualistic, therapized society, adjusting students and educators to unhealthy norms, and does nothing to challenge the unhealthy and unjust systemic, cultural, and institutional conditions that contribute to the many school problems that mindfulness is then brought in to resolve. (Forbes 2019: 188)

Achtsamkeit und der Rückzug aus der politischen Sphäre

Das Problem des erodierenden politischen Engagement als dritter Kritikfaden zeichnet sich in der Darstellung um die Individualisierung bereits ab. Als Nebeneffekt zu der zuvor dargestellten Abschiebung der Verantwortung für Leid und Wohlbefinden an die mentale Verfasstheit des Individuums, entsteht ein weiteres Narrativ. Achtsamkeit wird dabei als populäre individualistische Spiritualität aufgefasst, durch die sich die bzw. der Einzelne von gesellschaftlichem Leid abwendet und zum Meditieren ins Private zurückzieht. Die Kernbotschaft lautet dabei: Um die Welt zu verändern, muss jede bzw. jeder nur noch an sich selbst arbeiten. Die Option von solidarischer politischer Aktion wird dadurch ausgeblendet. Für Purser gibt es eine starke Verbindung zwischen

»the political quietism of the mindfulness movement and its present moment fetish. If practice is reduced to »being present,« I could be mindful of my experience, but unaware of the causes and conditions that constructed it.« (Purser 2019: 82)

Die Kritiker argumentieren, dass durch die Fokussierung auf die Gegenwart und die unvoreingenommene (*non-judgmental*) Haltung, die in der Achtsamkeitsmeditation praktiziert wird, das Individuum ruhiggestellt wird (Purser 2019: 79) und Achtsamkeit wie ein Opium für das Volk wirkt (vgl. Walsh 2018: 8). Aus dieser Perspektive wird Achtsamkeit als unpolitisch aufgefasst. Weiter wird davon ausgegangen, dass das Üben von Achtsamkeit blind für gesellschaftliche Zusammenhänge macht, wodurch jedwedes politisches Engagement untergraben wird. Diese Art der Achtsamkeit – McMindfulness – unterstützt die Dynamik des neoliberalen Kapitalismus indem im Wettbewerb jeder gegen jeden Achtsamkeit zur kostbaren psychologischen Ressource wird. Das Individuum ist durch die Achtsamkeitspraxis für sein eigenes Wohlbefinden verantwortlich, wodurch strukturelle und systemische Fragen ausgeblendet werden. In der »Verachtsamung des Alltags« (Schmidt 2020) oder im »Myth of the Present Moment« (Purser 2015) bleiben Ursachen aus der Vergangenheit und Wirkungen auf die Zukunft scheinbar ausgespart. Das Subjekt isoliert sich von jedwedem politischem Bewusstsein und Engagement.

2.6.4 Von der Kritik an der Achtsamkeit zu kritischer Achtsamkeit

Im Folgenden sollen Perspektiven aufgezeigt werden, wie die eingebrachte Kritik zum Achtsamkeitskonzept aufgenommen werden kann und eine Weiterentwicklung hin zu einer kritischen Achtsamkeit gelingen kann.

Wie in Abschnitt 2.6.1 dargestellt, zeigt sich sowohl in der populären als auch in der wissenschaftlichen Literatur zu Achtsamkeit das Problem der begrifflichen Vieldeutigkeit. Ein heterogenes Begriffsverständnis bzw. konkurrierende Theorien sind in den Wissenschaften keine Seltenheit. Der anhaltende Diskurs zu Definitionsfindung und Operationalisierung kann, wie von Krägeloh et al. festgestellt, durchaus als »maturity of the field« (Krägeloh et al. 2019: 82) gedeutet werden. Auf diesem Weg zu einem klareren Begriffsverständnis erscheint es wichtig, dass zukünftige Forschungsvorhaben – aber auch die Teilnehmer*innen am gesellschaftlichen Diskurs – genau definieren, welche Facetten des multidimensionalen Konzepts gemeint bzw. nicht gemeint sind, wenn von Achtsamkeit gesprochen wird (vgl. van Dam et al. 2018: 39). Besonders relevant ist dabei die Unterscheidung zwischen Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als psychischer Zustand (*state*), als Fähigkeit (*skill*) und als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21).

Die Methodenkritik (vgl. van Dam et al. 2018; Grossman 2019; Schindler 2020) sowie die Offenlegung von Schwächen im Studiendesign (vgl. Rosenkranz et al. 2019) haben bereits zu einer deutlichen Weiterentwicklung des Forschungsfeldes beigetragen (siehe dazu den Überblick von Krägeloh et al. 2019). Allgemeine methodologische Fragen wie zum Beispiel die Sinnhaftigkeit von Selbstberichts-Skalen auf Grund des kognitiven Bias und des *response shift* (vgl. Mummendey/Grau 2014), die tatsächliche Aussagekraft von bildgebenden Verfahren in den Neurowissenschaften, wenn Zusammenhänge nur ausschnitthaft verstanden werden können (vgl. Hasler 2015), sowie die Übertragbarkeit von psychologischen Tasks auf reale Lebenssituationen auf Grund des experimentellen Settings, sind nicht auf die Achtsamkeitsforschung beschränkt, sondern beschäftigen die psychologische Forschung allgemein. Auf dem Weg zu einer kritischen Achtsamkeit wäre es somit wünschenswert, wenn zukünftige Forschungsvorhaben in einer theoretischen Tiefe das Konzept Achtsamkeit erarbeiten, um daran angepasst ein sinnvolles und robustes Studiendesign mit adäquaten Methoden zur Erfassung von Achtsamkeit zu erstellen (vgl. van Dam et al. 2018; Krägeloh et al. 2019; Rosenkranz et al. 2019).

Auch die Kritik an der Achtsamkeits- und Meditationsforschung, dass Risikopotentiale, aversive Effekte und Schäden (*harm*) bislang kaum beachtet wurden (vgl. Britton 2019; Farias 2020), hat in neueren Forschungsanstrengungen bereits seinen Niederschlag gefunden (vgl. Baer et al. 2021; Britton et al. 2021; Baer et al. 2019). Auch wenn der aktuelle Forschungsstand dazu noch unbefriedigend ist, so kann die Entwicklung aus den letzten Jahren durchaus positiv interpretiert werden. Wie in der Kritik von Van Dam et al. (2018) angeführt, gab es lange Zeit nur gesammelte anekdotische Berichte zu aversiven Erfahrungen von Meditierenden aus Retreats oder von Meditationsexpert*innen (siehe dazu Tremmel/Ott 2017). Die Meta-Analyse von Farias et al. (2020) zeigt, wie selten aversive Effekte in Studien zu Achtsamkeit überhaupt erfasst wurden. Die Arbeiten von Hirshberg et al. (2020b) und Baer et al. (2021) sind erste Beispiele dafür, dass Forschungsvorhaben zunehmend auch auf das Erkennen von aversiven Effekten im Zusammenhang mit niederschweligen achtsamkeitsbasierten Programmen ausgerichtet sind. Die Entwicklung eines Instruments wie dem *Meditation Experiences Interview (MedEx-I)* (Britton et al. 2021) ist ein weiterer Schritt, um mehr über die Prävalenz von aversiven Effekten im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis zu erfahren. Aus den Studien von Baer et al. (2021) und Britton et al. (2021) geht hervor, dass ca. zwei

Drittel der Teilnehmer*innen von achtsamkeitsbasierten Programmen mindestens einmal eine unangenehme Erfahrung (*unpleasant experience*) im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis hatten. Der Anteil der Teilnehmer*innen, die von einer Schädigung (*harm*) durch die Achtsamkeitspraxis berichteten, liegt zwischen drei und sieben Prozent. Dies entspricht einer ähnlichen Häufigkeit wie jenen Schädigungen, die bei pharmakologischen oder psychotherapeutischen Interventionen auftreten (vgl. Baer et al. 2019: 103).

Für die Vergleichbarkeit von zukünftigen Forschungsergebnissen wäre es laut Britton et al. (2021) essenziell, dass genau definiert wird, wo genau auf dem Spektrum zwischen unangenehmer Erfahrung und Schädigung die Erfahrungen der Teilnehmer*innen anzusiedeln sind. Wie bei Baer et al. ersichtlich, ist dabei auch die Art der Fragestellung mitentscheidend, um tatsächliche Schädigungen von unangenehmen Erfahrungen zu unterscheiden (vgl. Baer et al. 2021: 765). Wie von Tremmel und Ott bereits aufgezeigt, sind Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil im Entwicklungsprozess der Achtsamkeitsmeditation, und nicht alle davon sind unbedingt Anzeichen für psychische Störungen (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242).

Nichtsdestotrotz liegt es im Aufgabenbereich der Person, die das Achtsamkeitsprogramm vermittelt, sensibel für mögliche Kontraindikationen, die in einem Vorgespräch bestmöglich erfasst werden sollten, zu sein. Auch während des Achtsamkeitsprogramms haben Achtsamkeitslehrende die Verantwortung, aversive Erfahrungen die bei den Teilnehmer*innen auftauchen, zum einen als eine Erfahrung zu würdigen und diese gegebenenfalls zu thematisieren. Zum anderen sollten diese, wenn zutreffend, auch als Anzeichen für mögliche Schädigungen erkannt werden, um in Absprache mit der betroffenen Person weitere Hilfestellungen anzubieten (vgl. Crane et al. 2021). Durch die Diskussion um aversive Effekte wurden Meditationsanleitungen und darin verwendete Meditationsobjekte stärker hinterfragt (vgl. Wästlund et al. 2023). Auch hier ist es die Aufgabe der Achtsamkeitslehrenden, sensibler für mögliche retraumatisierende Anleitungsvarianten zu sein. Treleaven (2019) zeigt dies am Beispiel der Atmung oder des Körpers und verweist darauf, dass Lehrende in der Anleitung mehrere Variationen anbieten können. Um diese und andere Kompetenzen entwickeln zu können, sind die Ausbildungen der meisten standardisierten Achtsamkeitsprogrammen mehrjährig und mit begleiteter Supervision gestaltet (vgl. Crane et al. 2021).

Im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung drängt sich hier die Frage nach den Voraussetzungen und der nötigen Qualifikation von Lehrer*innen für die Achtsamkeitsvermittlung an Schüler*innen sowie von Hochschullehrenden für die Vermittlung von Achtsamkeit an Studierende auf (vgl. Crane et al. 2020; Wilde et al. 2019; Broderick et al. 2019). Menschen, die sich in die Rolle der Achtsamkeitsvermittlung begeben, ganz gleich in welchem Kontext, sollten sensibel für aversive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis sein und müssen so kompetent sein, dass es zu keiner vermeidbaren Schädigung ihrer Teilnehmer*innen kommt.

Im dritten Kritikstrang weitet sich der Blick für die gesellschaftliche Dimension und dafür, welches potentielle Risiko im Achtsamkeitskonzept für die bzw. den Einzelnen und die Gesellschaft steckt. Eine Schwierigkeit in der Begegnung mit den kritischen Positionen gegenüber dem Achtsamkeitskonzept zeigt sich in den unterschiedlichen Auffassungen, was unter dem Achtsamkeitskonzept verstanden wird. Das, was unter Acht-

samkeit als kulturelles Phänomen betrachtet wird, hat heterogene Ausprägungen. Achtsamkeit als kulturelle Praxis teilt Schmidt (2020) aus soziologischer Perspektive zum Beispiel in das »sezierend-distanzierte«, das »interessierte-sorgende« und das »verfügende-funktionalistische Selbst-Welt-Modell« ein und differenziert damit zwischen unterschiedlichen Achtsamkeitsströmungen. Das von den Kritikern unter den Begriffen *McMindfulness* (Purser/Loy 2013; Purser 2019), *McDonaldizing Spirituality* (Hyland 2017), *Commodification of Mindfulness* (Hyland 2015a; Karjalainen et al. 2021) und *Mindfulness Industrial Complex* (Ferguson 2016) ins Feld geführte Phänomen kann wohl am ehesten dem verfügend-funktionalistischen Selbst-Welt-Modell zugeordnet werden. Die Kritik, dass Achtsamkeit als kommerzialisiertes Standard-Produkt vermarktet (vgl. Purser 2019) und als Ware auf dem globalen Markt gehandelt wird, mag mit Blick auf Umsatzentwicklungen der Achtsamkeitsbranche (vgl. Kim 2018) auf einen bestimmten Bereich zutreffen. Besonders das Segment das unter den Schlagwörtern »*Mindful Leadership*«, »*Corporate Mindfulness*« und »*Mindful Business*« vermarktet wird, steht hier in der Kritik (vgl. Purser 2019; Hyland 2015a; siehe dazu die Gegenkritik von Badham/King 2021). Die Mahnung, dass diese Art von Achtsamkeit ein luxuriöses Lifestyleprodukt darstellt (vgl. Stanley et al. 2018a: 2), ist ernst zu nehmen und im gleichen Ausmaß ein Auftrag an öffentliche Bildungseinrichtungen, der breiten Bevölkerung qualitativ hochwertige Achtsamkeitsprogramme zugänglich zu machen. Hinzukommt, dass nicht alles, was aktuell den Titel Achtsamkeit trägt, kommerziell verkauft wird. Besonders im pädagogischen Bereich gibt es einige Akteur*innen, die ihr Engagement für eine Pädagogik der Achtsamkeit ehrenamtlich in die Welt bringen (siehe dazu die zahlreichen Fallbeispiele bei Vogel/Frischknecht-Tobler 2019).

Das zweite Argument dieses Kritikfadens wiegt deutlich schwerer. Es veranschaulicht, wie erfolgreich die Achtsamkeitspraxis als Steigerungsmechanismus von psychologischen Ressourcen in die kapitalistische Marktideologie integriert wurde und dadurch die dort wirkenden Kräfte stabilisiert und das Wettrennen sogar verschärft (vgl. Purser 2019). Die Kritikfäden, die unter den Schlagwörtern Individualisierung (vgl. Arthington 2016) und Rückzug aus der politischen Sphäre (vgl. Walsh 2018) verhandelt wurden, sind auf das engste mit dieser neoliberalen Logik verbunden und tragen auch außerhalb des Achtsamkeitskontexts zu disruptiven Dynamiken bei (vgl. Butterwegge et al. 2017). Ein Großteil dieses Kritikstrangs, der in Verbindung mit der neoliberalen Marktideologie vorgetragen wird, ist Teil einer größeren Gesellschaftskritik. Neoliberale Marktideologien haben scheinbar jeden Lebensbereich erfasst, so auch den Bildungsbe- reich (vgl. Arar et al. 2021). Wie Achtsamkeit zum Beispiel von Karjalainen (2021), Purser (2019), Walsh (2018) oder Hyland (2017) dazu kritisch in Beziehung gesetzt wird, ist nachvollziehbar und ernst zu nehmen. Der Vorwurf der Kritiker*innen trifft jedoch nicht auf Achtsamkeit als speziellen Inhalt zu, sondern betrifft potentiell alle Bildungsagenden in der kapitalistischen Gesellschaft (vgl. Schäfer 2019). Nimmt man als Teilnehmer*in an der Gesellschaft eine kritische Position gegenüber der neoliberalen Logik ein, dann bleibt es dennoch schwierig, sich gar nicht an diesem »Spiel« zu beteiligen. Auch für die Akteur*innen im Achtsamkeitskontext bleibt es eine Herausforderungen. An dieser Stelle gilt es, wie zuvor bereits angedeutet, zu bedenken, dass Achtsamkeit als kulturelles Phänomen unterschiedliche Ausprägungen haben kann und somit durchaus Achtsamkeitsströmungen identifizierbar sind, die eine neoliberale Logik entweder aktiv

unterstützen oder versuchen, aus dieser Logik auszubrechen, oder die sogar mit Hilfe der Achtsamkeitspraxis diese Logik direkt kritisieren.

Eine kritische Achtsamkeit (Walsh 2016) – im Sinne eines interessierten-sorgenden Selbst-Welt-Modell bei Schmidt (Schmidt 2020) – hat mitunter das Potential, an einem Gegenentwurf zum vorherrschenden neoliberalen-kapitalistischen Narrativ mitzuarbeiten.

Die Kritiker*innen (vgl. Walsh 2018; Baker/Saari 2018; Arthington 2016; Ng 2016) die Achtsamkeit im Sinne Foucaults als eine produktive Form der Macht kritisieren, durch die neoliberale Subjekte sowohl konstruiert als auch diszipliniert werden, treffen einen Nerv, der nicht einfach von der Hand zu weisen ist. Foucaults Darstellung der Gouvernementalität (Foucault 2000/1978) zeigt auf, wie scheinbar autonomiefördernde Praktiken die Selbstdisziplinierung steigern. Die Kritiker*innen beziehen sich dabei auf Foucaults Illustration, wie der panoptische Blick der Gesellschaft zur Selbstregulierung anregt und in Zusammenhang mit der Gesundheits- und Wellnessindustrie durch Diäten, Fitness und Aktivitätstracking mit Wearables im 21. Jahrhundert auf eine besondere Art sichtbar wird (vgl. Arthington 2016: 97). In der panoptischen Gesellschaft erfolgt die Selbstregulierung in Foucaults Darstellung zumindest in Bezug auf jemand anderen (z. B. andere Akteur*innen, Institutionen, soziale Normen), der beobachtet. In der Achtsamkeitspraxis schaut jedoch niemand zu. Arthington argumentiert, dass die ständige achtsame Selbstbeobachtung Foucaults panoptischen Blick noch heimtückischer auf die individualisierte Ebene verlagert (vgl. Arthington 2016: 99). Wenn Achtsamkeit als ein Produkt der *Happiness Industry* (Davies 2015) bzw. des *Wellness Syndrome* (Cederström/Spicer 2015) aufgefasst wird, dann ist dieser Kritik mit dem Foucaultschen Blick nur schwer etwas zu entgegen.

Mit der Intention, das Achtsamkeitskonzept in einem anderen Kontext als der Gesundheitsindustrie zu verorten, greift Leggett (2022) die Kritik auf und bringt Foucaults »Die Sorge um sich« (Foucault 1986) ins Spiel, worin für den Autor die Möglichkeit steckt, alternative Identitäten und Relationen zu kultivieren (vgl. Leggett 2022: 7). Achtsamkeitspraktiken, eingebettet in gemeinsame soziale Beziehungen und Projekte, haben für Leggett das Potential, den zentralen Herausforderungen für die politische Partizipation und die politische Theorie der Gegenwart zu begegnen. Diese Herausforderungen sieht er in der Spannung zwischen zunehmend individualisierten Praktiken des Selbstseins und kollektivem demokratischem Engagement (vgl. Leggett 2022: 14). Der Autor bezieht sich dabei auf die Verbindung der Achtsamkeitspraxis mit politischem Aktivismus (z. B. *Extinction Rebellion*). Die Achtsamkeitsmeditation wird dabei als eine Praxis des Raumöffnens verstanden, aus dem heraus »*prefiguration*« (Vorverkörperung) (vgl. Swain 2019) »*of alternative subjectivities and visions of social transformation*« (Leggett 2022: 14) möglich wird. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren vermehrt kollektive und ökologische Achtsamkeitsübungen entwickelt wurden (vgl. Hayashi/Scharmer 2021; Sandbothe et al. 2023), in denen die systemische Dimension zum Inhalt der Übung wird.

Eine kritische Achtsamkeit muss somit getragen sein von einem Interesse an tieferer Einsicht für die Wahrnehmungsinhalte, die sich von Moment zu Moment zeigen, um daraus Erkenntnisse für das eigene Handeln und die soziale Verantwortung zu gewinnen. Im Kontext eines pädagogischen Ansatzes kann ein solcher kritischer achtsamkeits-

basierter Ansatz einen Beitrag zur Transformation von einzelnen Schüler*innen bzw. Lehrer*innen, von Schulklassen und Schulen sowie der Gesellschaft leisten.

Achtsamkeitsprogramme oder die Integration von achtsamkeitsbasierten Elementen in Bildungsangeboten müssen daher immer hinsichtlich ihrer Intention und ihres Kontextes überprüft werden. Aus der Intention und dem Kontext, in dem Achtsamkeit praktiziert wird, entwickeln sich letztlich auch die Narrative über das Achtsamkeitskonzept (vgl. Walsh 2016: 162). Ein weiteres Beispiel für die Integration des Achtsamkeitskonzepts, aus dem ein sozial-engagiertes Narrativ zu Achtsamkeit entstanden ist, ist die Implementierung von Achtsamkeitsmeditationen in die Arbeit der *Occupy-Wall-Street*-Demonstrant*innen. Du Plessis und Just fassen Achtsamkeitsmeditation im Kontext von Occupy Wall Street wie folgt zusammen:

»Seeking to conceptualize the reported experiences of mindfulness meditation in the Occupy movement, we can interpret the practice of mindfulness meditation as a tactical, micropolitical intervention on the visceral and infrasensible register that, while operating below cognition, is open to both cultural inscription and technical intervention and permeates the macropolitical sphere.« (Du Plessis/Just 2022: 7)

Hyde und La Prad arbeiten mit Rückbezug auf Dewey (1916) und Freire (1998) heraus, wie Achtsamkeitspraxis – eingebettet in Demokratieerziehung – zu einer sozialen Praxis wird (vgl. Hyde/LaPrad 2015: 6). Sie steht damit konträr zum kritischen Argument einer unpolitischen Praxis. Auf eine ähnliche Verbindung zwischen Deweys *Progressive Education* und dem achtsamkeitsbasierten Ansatz verweisen auch Greenwalt und Nguyen (2019: 53).

Du Plessis und Just (2022) bringen die Achtsamkeitsmeditation als eine Art von »Talking note of the self« ein, wodurch sich eine neue Art der Beziehung zu sich selbst und anderen ergibt. Diese Möglichkeit stellen sie im Weiteren in Verbindung mit der Resonanztheorie von Rosa (2016). Die Autor*innen empfehlen den Kritiker*innen

»[...] pay attention to the spaces of resonance that may open up when we take mindfulness meditation seriously and remain open to the possibility that it's not what we think. This requires that we take note of our attitudes, prejudices, and modalities of thinking in the present moment as well as our deep-seated attachments to them. Ultimately, the transformative potential of mindfulness may lie in its ability to combine performative resonance with critical reflexivity.« (Du Plessis/Just 2022: 9)

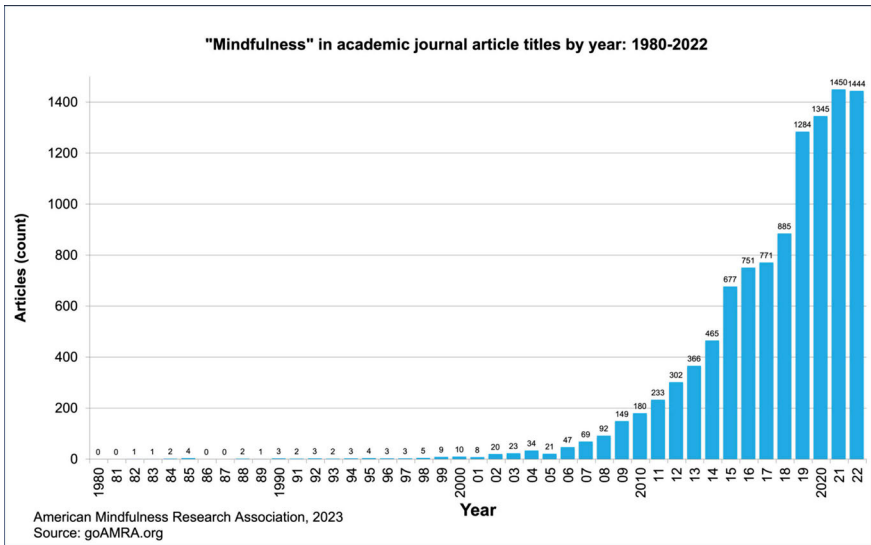
In der Ausgestaltung von Programmen bzw. Ansätzen mit dem Achtsamkeitskonzept liegt somit ein großes pädagogisches Potential für die individuelle und kollektive Transformation hin zu einem sozial-engagierten Miteinander. Bleiben Kontext und Intention des Achtsamkeitsprogrammes jedoch unberücksichtigt und wird dieses in einem kompetitiven bzw. stressfördernden Umfeld implementiert und nur auf die Zieldimension individuelle Gesundheitsförderung hin ausgerichtet, dann besteht die Gefahr, dass, wie von Kritiker*innen vorgetragen, diese Praktiken die neoliberalen, individualistischen und unpolitischen Dynamiken fördern und strukturelle Gegebenheit verhärten. Eine Pädagogik der Achtsamkeit muss demnach einen kritischen Blick auf Strömungen

innerhalb der Achtsamkeitsbewegung haben, um diese fortlaufend zu prüfen und sich klar abzugrenzen.

2.7 Abriss des aktuellen Forschungsstandes im Kontext der Lehrer*innenbildung

Für das Jahr 2022 wurden von der American Mindfulness Research Association (AMRA) 1444 Beiträge in wissenschaftlichen Fachzeitschriften dokumentiert, während es im Jahr 2000 lediglich 10 Beiträge waren (siehe Abbildung 11). Dieser Anstieg an Publikationen kann dahingehend interpretiert werden, dass es ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse am Konzept Achtsamkeit gibt (vgl. Black 2023).

Abbildung 11: Mindfulness journal articles publishes by year: 1980–2022 (Black 2023)

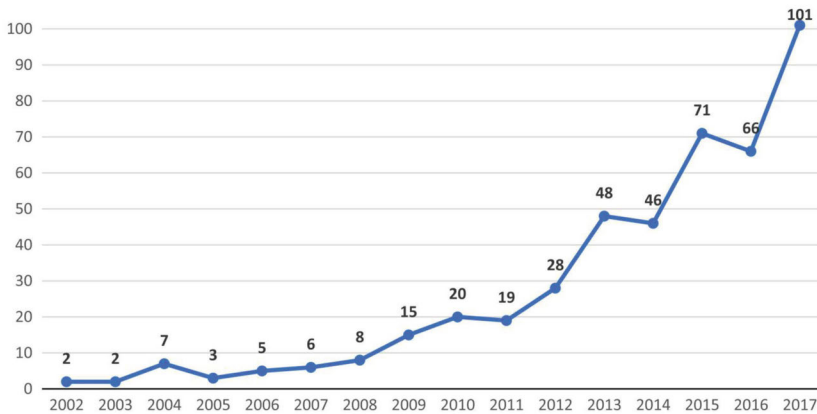


Im Handbook of Mindfulness in Education von Schonert-Reichl und Roeser (2016: 3) und in der Überblicksarbeit von Ergas und Hadar (2019: 2) wird darauf verwiesen, dass wissenschaftliche Publikationen auch im pädagogischen Kontext in den vergangenen zehn Jahren stark zugenommen haben (siehe Abbildung 13).

Für den Zeitraum 2002 bis 2017 haben Ergas und Hadar 447 auf den pädagogischen Kontext ausgerichtete Artikel identifiziert (vgl. Ergas/Hadar 2019: 5–6). In beiden Reviews betonen die Verfasser*innen den Forschungsbedarf im Bereich der Lehrer*innenbildung, da bislang ein Großteil der Studien ihr Augenmerk auf Schüler*innen gerichtet haben. Nur 6 % (vgl. Schonert-Reichl/Roeser 2016: 4–5) bzw. 13 % (vgl. Ergas/Hadar 2019: 18) der Artikel thematisieren Achtsamkeit mit Fokus auf Lehrer*innen. Im Kontext der Lehrer*innenbildung gibt es bezogen auf die Anzahl der Achtsamkeitsprogramme und wissenschaftlichen Studien einen Überhang in Richtung der dritten Phase der Leh-

rer*innenbildung (*in-service teacher education*). Deutlich unterrepräsentiert sind Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse zu der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (*pre-service teacher education*) (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181; Hirshberg et al. 2020a: 3).

Abbildung 12: Mindfulness in education publications by year: 2002–2017 (Ergas/Hadar 2019: 16)



In weiterer Folge wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zu achtsamkeitsbasierten Programmen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung dargestellt. Im Anschluss daran werden die Befunde zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung diskutiert, um mit Blick auf das Interesse dieser Arbeit den Forschungsstand aus beiden Feldern bestmöglich zu bündeln und mögliche Desiderate bzw. Implikationen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung zu identifizieren.

2.7.1 Achtsamkeitsbasierte Programme in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung

Achtsamkeitsbasierte Programme in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung lassen sich in zwei Kategorien unterteilen. Programme wie die des *Mindfulness in School Project* (MiSP 2008) haben zum Ziel, Lehrer*innen dahingehend fortzubilden und zu befähigen, dass diese später Achtsamkeitsübungen mit ihren Schüler*innen durchführen können (Wilde et al. 2019; Broderick et al. 2019). Zumeist ist eine Voraussetzung für die Teilnahme an einer solchen Fortbildung der Nachweis, dass die Lehrperson selbst an einem Achtsamkeitsprogramm teilgenommen hat, dessen primäres Ziel es war, die eigene Achtsamkeit zu fördern. Dies wäre die zweite Art an achtsamkeitsbasierten Programmen, die in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung angeboten wird. Diese zweite Variante der Achtsamkeitsprogramme dient aber nicht nur als Voraussetzung für die erste Variante, sondern ist häufig auch als eigene in sich abgeschlossene Fortbildungsveranstaltung – z. B. *Cultivating Awareness and Resilience in Education; CARE for Teachers* (vgl. Jennings et al. 2013) – mit dem Ziel, die Achtsamkeit der Lehrer*innen zu fördern, konzipiert. In weiterer Folge liegt der Fokus auf dieser zweiten Varianten, da sich das

Interesse dieser Forschungsarbeit primär auf die Förderung der Achtsamkeit von Lehrer*innen richtet. Wie sehr die Förderung der Achtsamkeit oder die sekundären Effekte der Achtsamkeitspraxis (z.B. Stressreduktion) im Vordergrund stehen und damit das Narrativ zu Achtsamkeit in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung bestimmen, soll in weiterer Folge anhand der aktuellen Forschungsbefunde diskutiert werden.

Wie im Abschnitt 2.5.2 bereits ausführlicher dargestellt, läuft die dominante Argumentationslinie im Diskurs zur Implementierung von achtsamkeitsbasierten Programmen in der Lehrer*innenbildung über die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21). Die Logik dieser achtsamkeitsbasierten Programme beruht stakt auf der Idee der Gesundheitsförderung, die der »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166), wie zum Beispiel der *Mindfulness-Based Stress Reduction* (vgl. Kabat-Zinn 2013), inhärent sind. Das Konzept der Achtsamkeit hat wohl auch deshalb diesen Weg in die Lehrer*innenbildung gefunden, da die Gesundheitsförderung im Bereich der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum (vgl. Sandmeier et al. 2020; Burkhardt et al. 2021) – aber auch international (vgl. Corbett et al. 2021) – bislang kaum institutionell verankert wurde; obwohl die Lehr*innentätigkeit im European Working Conditions Survey (EWCS) als einer der Berufe mit »high psychosocial risk« auf Grund von »stress and exhaustion« eingestuft wird (Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12). Da achtsamkeitsbasierte Programme in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung primär im Bereich der Gesundheitsvorsorge verortet werden und die Achtsamkeitspraxis dabei als Copingstrategie konzeptualisiert wird, wurden in den letzten zehn Jahren vermehrt Interventionsstudien durchgeführt, in denen die für die physiologische und psychologische Gesundheit relevanten Konstrukte erfasst wurden (vgl. die Meta-Analysen von Zarate et al. 2019; Klingbeil/Renshaw 2018).

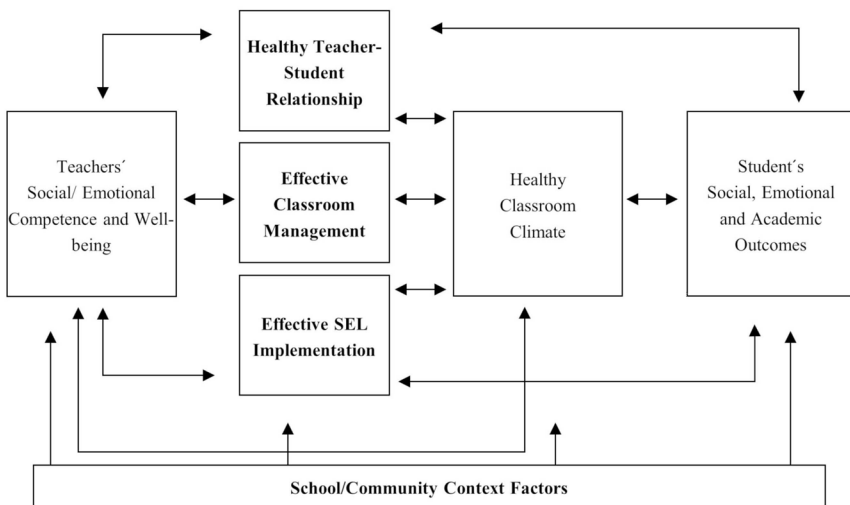
In einer Meta-Analyse mit 18 Studien verweisen Zarate et al. (2019) auf positive gesundheitspsychologische Effekte mit mittlerer statistischer Effektstärker in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst sowie Reduktion depressiver Symptome. Von kleineren Effekten berichten die Autor*innen im Zusammenhang mit der Burnout Prävention (vgl. Zarate et al. 2019: 1710). Klingbeil und Renshaw (2018) berechnen in ihrer Meta-Analyse mit 29 Studien einen mittleren Gesamteffekt der Achtsamkeitsintervention und einen kleinen Effekt hinsichtlich der Steigerung des Wohlbefindens (vgl. Klingbeil/Renshaw 2018: 507). In beiden Meta-Analysen wird auch ersichtlich, dass die Achtsamkeit der Lehrer*innen gefördert wurde. Ein Großteil der Interventionsstudien ist auf einen kurzen Interventionszeitraum von einigen Wochen bis Monaten ausgerichtet. Eine erste Studie zum CARE for Teachers-Programm mit 224 Teilnehmer*innen, die auf einen längeren Zeitraum ausgerichtet war, zeigt eine Abnahme des psychischen Stresses, eine Verringerung des schmerzbedingten körperlichen Stresses, eine anhaltende Zunahme der Emotionsregulationsfähigkeit und eine Förderung der Achtsamkeit auch neun Monate nach der Intervention (vgl. Jennings et al. 2019: 194–197).

Auf die Frage, was Lehrer*innen gesund hält? (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013), haben Achtsamkeitsinterventionen scheinbar eine Antwort (vgl. die Meta-Analyse von Galante et al. 2021) und füllen damit die Leerstelle hinsichtlich eines institutionellen Angebots zur psychologischen Gesundheitsvorsorge in der Lehrer*innenbildung (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12; Sandmeier et al. 2020: 128).

Im deutschsprachigen Raum wurden im Rahmen der Kasseler Studie zur Lehrer-gesundheit auch achtsamkeitsbasierte Fortbildungselemente untersucht. Pädagog*innen konnten dieser Untersuchung zufolge nach der Fortbildung besser auf die personalen Ressourcen Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Kohärenzsinn, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz zurückgreifen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 97). In einer weiteren Studie aus dem deutschsprachigen Raum berichten die Autor*innen von mittleren Effekten hinsichtlich der Angstreduktion und der Emotionsregulationsfähigkeit (vgl. Gouda et al. 2016: 9).

Aus den bislang dargestellten Forschungsbefunden wurde möglicherweise bereits ersichtlich, warum in den zuvor angeführten Meta-Analysen ebenso wie in den zahlreichen Reviews zu achtsamkeitsbasierten Interventionsstudien mit Lehrer*innen (vgl. Meiklejohn et al. 2012; Hwang et al. 2017; Emerson et al. 2017; Lomas et al. 2017) darauf verwiesen wird, dass das Achtsamkeitskonzept bislang primär als Copingstrategie und Gesundheitsförderung untersucht wurde. Um das gesamte Potential zu verstehen, das achtsamkeitsbasierte Angebote für die Lehrer*innen erschließen können, empfehlen einige Autor*innen, in der zukünftigen Forschung auch Komponenten wie sozial-emotionale Kompetenz, Arbeitsengagement oder Unterrichtshandeln zu erfassen (vgl. Lomas et al. 2017: 139).

Abbildung 13: *The prosocial classroom: A model of teacher social and emotional competence and classroom and student outcomes* (Jennings/Greenberg 2009: 494)



Ergas und Ragoonaden sehen in den Forschungsarbeiten des *CARE for Teachers-Project* (Jennings et al. 2013) sowie den sich daraus entwickelnden Modellen – z.B. *Calm, Clear, and Kind (CCK) Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem *Mindful Teaching Construct* (Schussler 2020) – erste Ansätze der von Lomas et al. (2017) und Emerson et al. (2017) geforderten Erweiterung des Forschungsinteresses in Richtung sozial-emotionaler Kom-

petenzen und Unterrichtshandeln (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Ausgehend vom Modell des *prosocial classroom* (siehe Abbildung 13) wurde Wohlbefinden und sozial-emotionale Kompetenz in den Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit dem *CARE for Teachers-Project* als sich beeinflussende Variablen gedacht.

Somit wurden in den Studien zum *CARE for Teachers-Programm* die Erfassung von sozial-emotionalen Kompetenzen und Veränderungen im Unterrichtshandeln als mögliche Effekte des achtsamkeitsbasierten Programmes berücksichtigt.

In einer randomisierten Wartelistenkontrollgruppenstudie mit 224 Teilnehmer*innen berichteten die Lehrer*innen nach dem achtsamkeitsbasierten Programm durch Selbstauskunftsfragebögen von einer Verbesserung der Achtsamkeit und der Emotionsregulation – im Sinne einer kognitiven Neubewertung und nicht im Sinne von Unterdrückung (vgl. Jennings et al. 2017: 12). Zusätzlich konnte mit dem *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* (Pianta et al. 2008) beobachtet werden, dass die Lehrer*innen nach dem achtsamkeitsbasierten Programm emotional unterstützender und sensibler gegenüber den Schüler*innen waren, ein positiveres Klassenklima herrschte und organisatorische Abläufe in der Klasse besser funktionierten (vgl. Jennings et al. 2017: 14).

Ähnlich können die Ergebnisse einer Fragebogenumfrage mit 1001 Lehrer*innen interpretiert werden. Die Autor*innen berichten hier von einem statistischen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitseigenschaft Achtsamkeit (*dispositional mindfulness*) und der positiven Qualität der Beziehung zu den Schüler*innen im Sinne von mehr Nähe (*closeness*) und weniger Konflikt (*conflict*) (vgl. Becker et al. 2017: 48).

In einer weiteren Interventionsstudie mit 185 Teilnehmer*innen wurde auch die Schüler*innenperspektive berücksichtigt. Die Schüler*innen berichten, dass sie gegenüber den Lehrer*innen, die an dem achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen hatten, ein stärkeres Gefühl der Verbundenheit (*sense of connectedness*) hatten. Die Autor*innen interpretieren dies als bemerkenswert, da die Werte zum Gefühl der Verbundenheit bereits bei der Erhebung vor der Intervention hoch waren (vgl. Hwang et al. 2019: 1432).

In einer qualitativen Studie aus dem *CARE for Teachers-Forschungsprojekt* wurden auch Fokusgruppeninterviews und individuelle Interviews durchgeführt. Die Analyse zeigt, dass viele Teilnehmer*innen davon berichten, dass sie durch das achtsamkeitsbasierte Programm die Fähigkeit erlernt haben, Situationen neu zu bewerten (*reappraise*), bevor sie eine Entscheidung zu dieser Situation treffen. Weiter haben die Autor*innen herausgearbeitet, dass es den Teilnehmer*innen möglich war, eine »objektivere« Perspektive einzunehmen (vgl. Sharp/Jennings 2016: 215).

Schussler et al. (2016) rekonstruierten aus Fokusgruppeninterviews mit Teilnehmer*innen des *CARE for Teachers-Programms* ebenfalls das Thema Emotionsregulation. »[...] teachers noted that they became much less emotionally reactive to situations that would have triggered them in the past« (vgl. Schussler et al. 2016: 137). Lehrer*innenselbstwirksamkeit ist ein weiteres Thema, das die Autor*innen identifizierten. Die Teilnehmer*innen berichteten über Situationen im Schulalltag, in denen sie sich durch das Praktizieren einer informellen Achtsamkeitsübung (z.B. bewusstes Atmen) einer herausfordernden Situation besser gewachsen fühlten (vgl. Schussler et al. 2016: 138).

Ein weiteres Thema, das herausgearbeitet wurde, kann dahingehend interpretiert werden, dass das Modell des *prosocial classroom* auf ein Modell der *prosocial school* ausgedehnt werden sollte, denn die Teilnehmer*innen erzählten von »*desire for a greater sense of community*« und »*opportunities to relate to their colleagues*« (vgl. Schussler et al. 2016: 138). Diese Einflüsse auf das kollegiale Verhalten und die Verantwortungsbereitschaft wurden auch als Thema in den Gruppengesprächen aus einer qualitativen Studie in Deutschland mit 275 Grundschullehrer*innen identifiziert. Die Autor*innen fassen wie folgt zusammen:

»In den Kollegien finden Gespräche über die Gestaltung der Kommunikation untereinander statt (Metakommunikation). [...] Das gemeinsame Erleben eines (selbst)fürsorglichen Miteinanders im Kurs stärkt eine (selbst)fürsorgliche Kultur im Schulalltag. [...] Lehrer/-innen zeigen sich einander auch in ›schwachen‹ Situationen und schätzen das als Stärke.« (Altner et al. 2018: 161–162)

Diese Befunde deuten auf systemische Effekte hin, die ein achtsamkeitsbasiertes Programm und die daran angeschlossene Implementierung der Achtsamkeitspraxis in den Schulalltag von Lehrer*innen haben können.

In folgenden vier Publikationen geht das Forschungsinteresse ebenfalls weg von den gesundheitspsychologischen Effekten und richtet sich mit der »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), dem »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) stärker auf die Achtsamkeit der Lehrer*innen und das Konzept des achtsamen Unterrichtens. Mackenzie et al. (2020) benennen die *Educators' Lived Experience of Mindfulness* über sechs rekonstruierte Themenblöcke:

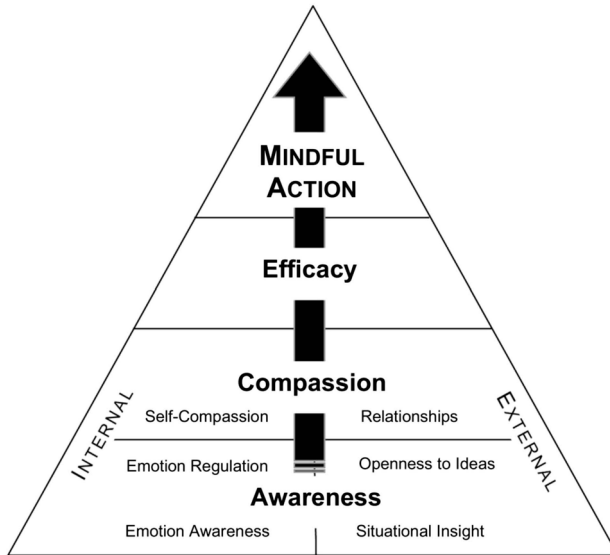
(1) the experience of stopping, pausing, or slowing; (2) the cultivation of present-moment awareness; (3) changes in the classroom related to time; (4) cultivating empathy and kindness by slowing; (5) helping students slow down; (6) decreases in reactivity due to slowing or nondoing. (Mackenzie et al. 2020: 2758)

Zusammengefasst beschreiben die Lehrkräfte, dass die durch Achtsamkeitspraxis kultivierte »*present moment awareness*« es ihnen ermöglichte, im Unterrichtshandeln zu verlangsamen (*slowing*), innezuhalten (*pausing*) und anzuhalten (*stopping*). Die Autor*innen interpretieren die Veränderung, wie sich die Lehrer*innen auf ihr Zeiterleben in einer stressigen Unterrichtsstunde beziehen, als einen zugrunde liegenden Faktor »*that improve[s] classroom culture for the benefit of both educators and students*«. (Mackenzie et al. 2020: 2755)

Schussler konstruiert auf der Basis von theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsergebnissen »*The Mindful Teaching Construct*«. »Achtsames Unterrichten« wird von der Autorin beschrieben als ein Modus, in dem die Lehrkraft ein Gewahrsein für Wahrnehmungsinhalte von außen (*external, environmental circumstances*) und ein Gewahrsein für Wahrnehmungsinhalte von innen (*emotions, thoughts*) hat. Die Kultivierung dieser Art von Gewahrsein unterstützt die Kultivierung von Mitgefühl. Das Mitge-

fühl ist dabei nach innen, als Selbstfürsorge, und nach außen gerichtet, um achtsames Handeln in den Beziehungen zu anderen zu ermöglichen. Dies wiederum steigert die Wirksamkeit der Lehrperson. (vgl. Schussler 2020: 650).

Abbildung 14: Mindful Teaching Construct (Schussler 2020: 651)



Eine »achtsame« Lehrperson

»can approach a situation with a greater sense of clarity, capable of drawing on the appropriate knowledge, skills, and dispositions to achieve his intended purposes« (Schussler 2020: 652).

Achtsames Unterrichten kann jedoch keine Unterrichtstechnik, Intervention oder Aktivität sein. Vielmehr ist achtsames Unterrichten »a way of being that the teacher embodies« (Schussler 2020: 651). Die Autorin ergänzt, dass es sich dabei um eine fortlaufende Entwicklung handelt. »That means it is a recurring process that the teacher engages in and improves upon, but never fully masters or completes« (Schussler 2020: 651).

Das *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* von Hulburt et al. (2020) geht von drei Schlüsselqualitäten für die Expertise von Lehrer*innen aus:

»(1) calmness in situations of emotional challenge or threat; (2) clarity of intention, word, and deed moment to moment; and (3) kindness in one’s verbal and behavioral interactions with others in the classroom and school.« (Hulburt et al. 2020: 19)

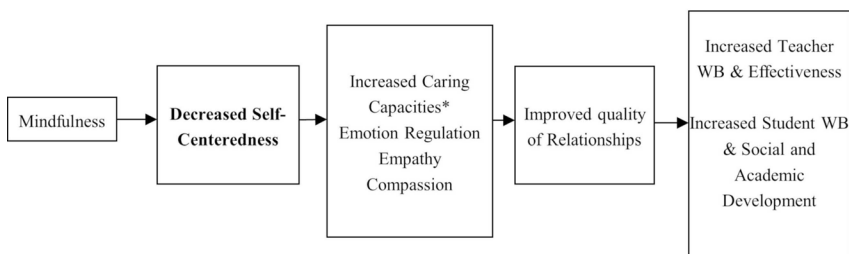
Taylor et al. (2019) und Hulburt et al. (2020) sehen in den aktuellen Forschungsbefunden zu den Achtsamkeitsprogrammen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung die Ten-

denz, dass durch die Achtsamkeits- und Mitgeföhlübungen Fähigkeiten erlernt werden, aus denen diese drei Schlüsselqualitäten – Gelassenheit (*calmness*), Klarheit (*clarity*) und Freundlichkeit (*kindness*) – resultieren. So ist zum Beispiel die Emotionsregulationsfähigkeit eng verbunden mit Gelassenheit. Die Qualitäten selbst wiederum haben für die Autor*innen auch sichtbare verkörperte Manifestationen in Sprache und Handlung (z. B. ist Gelassenheit mit Geduld verbunden) (vgl. Hulburt et al. 2020: 19). Mit einem auf diesem Framework entwickelten Fragebogen zu »*teacher mindfulness in the classroom*« (TMC), über den sowohl die Perspektive der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen erfasst werden kann, besteht die Möglichkeit, in zukünftigen Forschungsarbeiten das achtsame Unterrichten über die Dimensionen Gelassenheit (*calmness*), Klarheit (*clarity*) und Freundlichkeit (*kindness*) zu erfassen (vgl. Rickert et al. 2020).

Mit dem *mindful self in school relationships* (MSSR) Modell (siehe Abbildung 15) positionieren Lavy und Berkovich-Ohana (2020) einen Orientierungsrahmen für zukünftige Forschungsvorhaben. Aus der Perspektive der Autor*innen sollten in Zukunft aus einer systemischen Perspektive sowohl die intrapersonellen als auch die interpersonellen Mechanismen, die dem achtsamen Unterrichten zugrunde liegen, untersucht werden. Lavy und Berkovich-Ohana (2020) setzen mit dem Dezentrierten (*decentering*) (Bernstein et al. 2015) einen proximalen Aktionsmechanismus der Achtsamkeitsmeditation (siehe Kapitel 2.4) ins Zentrum ihres Modells. Das Modell zeigt somit auf

»teachers' decreased self-centered psychological mode of processing as a core mechanism underlying the positive effects of teachers' mindfulness, as it contributes to teachers' caring capacities, such as emotion regulation, empathy, and compassion, which promote their aptitude to nurture effective relationships with students, facilitate teachers' well-being and effectiveness, and thus affect students' well-being and social and academic development.« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020: 2258)

Abbildung 15: *The Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model* (Lavy/Berkovich-Ohana 2020: 2266)



Zusammengefasst kann der Forschungsstand zu achtsamkeitsbasierten Programmen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung mit Blick auf seine Entwicklungstendenz wie folgt bilanziert werden. Die ersten Forschungsarbeiten – und darauf aufbauend auch der Großteil der aktuellen Studien – haben die achtsamkeitsbasierten Programme in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung ausgehend von der Logik

der »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166), in denen die Gesundheitsförderung der zentrale Aspekt ist, untersucht. Die Positionierung der achtsamkeitsbasierten Programme im Bereich der Gesundheitsvorsorge ergibt sich auch dadurch, dass die Gesundheitsförderung im Bereich der Lehrer*innenbildung institutionell kaum verankert war und ist (vgl. Sandmeier et al. 2020; Burkhardt et al. 2021; Corbett et al. 2021), obwohl der Lehrberuf mitunter zu den Berufen mit hoher psychologischer Belastung zählt (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12). Die Meta-Analysen von Klingbeil und Renshaw (2018) sowie Zarate et al. (2019) und die Reviews von Meiklejohn (2012), Hwang et al. (2017), Emerson et al. (2017) und Lomas et al. (2017) verweisen darauf, dass durch die achtsamkeitsbasierten Programme neben der Förderung der Achtsamkeit auch positive gesundheitspsychologische Effekte in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst, Depressionsreduktion, Burnout-Prävention und Wohlbefinden auftreten. Die achtsamkeitsbasierten Programme werden ihrer Funktion zur Förderung der mentalen Gesundheit und des Wohlbefindens von Lehrer*innen damit gerecht.

Obwohl das Konzept von Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention die Forschungslandschaft dominiert (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21), hatten und haben einzelne Autor*innen auch das größere Potential, das achtsamkeitsbasierte Programme für die Lehrer*innen erschließen könnte, im Blick. Die Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit dem CARE for Teachers-Project (Jennings et al. 2019; Jennings et al. 2017; Schussler et al. 2016; Sharp/Jennings 2016; Jennings et al. 2013) sowie Einzelstudien (Becker et al. 2017; Altner et al. 2018; Hwang et al. 2019) haben das Konzept Achtsamkeit auch in Verbindung mit sozial-emotionalen Kompetenzen, positiven Qualitäten der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, erfolgreichem Unterrichtshandeln sowie prosozialem Klassen- und Schulklima gebracht. Sie haben damit erste Befunde dafür generiert, dass ein Achtsamkeitsprogramm – aber vor allem eine kontinuierliche Achtsamkeitspraxis (vgl. Schussler et al. 2019: 2578) – ein beeinflussender Faktor sein dürfte. Insbesondere in den Arbeiten zu »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), dem »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), dem *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) liegt das Forschungsinteresse stärker auf der Achtsamkeit der Lehrer*innen und dem Konzept des achtsamen Unterrichtens. Die achtsamkeitsbasierten Programme sowie die Achtsamkeitspraxis werden dabei auf die Kultivierung von Achtsamkeit als ein psychischer Zustands bzw. ein Modus des Selbst-Welt-Verhältnisses ausgerichtet. Somit interessieren sich diese Arbeiten auch stärker dafür, wie »achtsame« Lehrer*innen bzw. »achtsames« Unterrichten von Lehrer*innen und Schüler*innen erlebt werden und welche Qualitäten dadurch möglicherweise sichtbar werden. Zukünftige Forschungsvorhaben sollten versuchen, das angesprochene größere Potential, dass das Achtsamkeitskonzepts für die Lehrer*innenbildung erschließen könnte, weiter zu erkunden und Achtsamkeit somit stärker im Bereich der Entwicklung pädagogischer Professionalität und pädagogischer Könnerschaft positionieren.

2.7.2 Achtsamkeitsbasierte Programme in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Wie am Beginn des Kapitels 2.7 bereits erwähnt, gibt es deutlich weniger Angebote zu achtsamkeitsbasierten Programmen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (*pre-service teacher education*) und somit auch bislang weniger Forschungsbefunde dazu (vgl. Hadar/Ergas 2022). Ergas und Ragoonaden bezeichnen die Implementation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung als »an endeavor which at this point is an undeveloped domain« (Ergas/Ragoonaden 2020: 181).

Die drei in der vorliegenden Forschungsarbeit untersuchten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien (Valtl 2018), der Universität Leipzig (Krämer 2019) und der Ludwig-Maximilian-Universität München (de Bruin 2021) sind im deutschsprachigen Raum bislang Ausnahmen und damit Pionierprojekte. In der Vergangenheit wurden an der Universität Bielefeld achtsamkeitsbasierte Seminare im Fachbereich Erziehungswissenschaften angeboten sowie Lehrer*innentrainings mit Achtsamkeitsbezug an der Universität Kassel (Bosse et al. 2012). Auch international ist die Integration des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung eher die Ausnahme als die Regel. Auf Grund von vorhandenen Publikationen konnten international neun Lehrveranstaltungen identifiziert werden (siehe Tabelle 4). Zu berücksichtigen ist, dass es höchstwahrscheinlich nicht zu jeder Lehrveranstaltung, in die der achtsamkeitsbasierte Ansatz integriert wurde, eine Publikation gibt und einige Lehrveranstaltungen somit aktuell nicht auffindbar sind.

Tabelle 4: Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Beit Berl College	Israel	<i>Education, mindfulness, and self</i>	vgl. Ergas 2017a
University of British Columbia	Canada	<i>Stress Management and Resiliency Techniques (SMART)</i>	vgl. Ragoonaden 2017
University of Toronto	Canada	<i>Mindfulness-based Wellbeing Education (MBWE)</i>	vgl. Soloway 2011
West Chester University of Pennsylvania	USA	N/A	vgl. Kerr et al. 2017
University of Massachusetts	USA	N/A	vgl. Helmer 2014
Hong-Kong-Institute of Education	Hong Kong	<i>Mindfulness Education Programme</i>	vgl. Hue/Lau 2015
National Taiwan Normal University	Taiwan	N/A	vgl. Hao 2016
University of Saint Joseph Connecticut	USA	N/A	vgl. Hartigan 2017
Syracuse University, New York	USA	N/A	vgl. Brown 2017

Forschungen zu achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung wurden bisher nur vereinzelt durchgeführt. Birchinall et al. gehen dennoch davon aus, dass sich die Befunde aus der dritten Phase der Lehrer*innenbildung potentiell auch auf die erste Phase übertragen lassen (vgl. Birchinall et al. 2019: 5).

Die positiven gesundheitspsychologischen Effekte in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst, Depressionsreduktion, Burnout und Wohlbefinden, die aus den Meta-Analysen zu der dritten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Zarate et al. 2019; Klingbeil/Renshaw 2018) berichtet wurden, decken sich mit einzelnen Forschungsergebnissen aus der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Hue/Lau 2015; Hartigan 2017). Zu berücksichtigen gilt es, dass die Studierenden sich in einem anderen Kontext bzw. Umfeld als Lehrer*innen befinden.

Betrachtet man Lehramtsstudent*innen stärker als Studierende und weniger als zukünftige Lehrer*innen, dann werden die Ergebnisse von Hirshberg et al. (2020a), wonach bei Lehrer*innen stärkere gesundheitspsychologische Effekte als bei Lehramtsstudierenden festgestellt wurden, nachvollziehbarer. Die Autor*innen begründen die Unterschiede damit, dass die Student*innen noch nicht derselben Art von Stress ausgesetzt sind, wie es Lehrer*innen sind (Hirshberg et al. 2020a: 9). Die Übersichtsarbeit von Chiodelli et al. (2022) sowie die Meta-Analyse von Dawson et al. (2020) mit Student*innen anderer Studienrichtungen verweisen wiederum auf ähnliche gesundheitspsychologische Effekte wie die Meta-Analysen zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Auch wenn im direkten Vergleich mit Lehrer*innen die gesundheitspsychologischen Effekte bei den Student*innen kleiner ausfallen, so können achtsamkeitsbasierte Angebote mit dem Ziel der Gesundheitsprävention zum einen als eine Vorbereitung verstanden werden, damit, wie von Sandmeier et al. (2020: 129) gefordert, die zukünftigen Lehrer*innen bereits frühzeitig wirksame eigene Bewältigungsstrategien entwickeln, um diese im späteren Lehrer*innenhandeln einzusetzen. Zum anderen können sie auch als gesundheitspsychologische Intervention für die Lehramtsstudierenden zur Bewältigung aktueller Herausforderungen im universitären Kontext verstanden werden. Denn Ribeiro et al. (2018) konstatieren in ihrem Review zur Lebensqualität und Stress von Universitätsstudent*innen: »The psychological suffering is inherent in academic life, being labeled and identified in different ways and levels« (Ribeiro et al. 2018: 75).

Auch Barnett et al. (2021) stellen in ihrer Meta-Analyse zu Maßnahmen zur Prävention und Behandlung von psychischen Störungen bei Hochschulstudent*innen fest, dass die Häufigkeit von psychischen Problemen unter Studierenden in den letzten Jahren stark zugenommen hat (vgl. Barnett et al. 2021: 381). Außerdem halten die Autor*innen fest, dass für achtsamkeitsbasierte Interventionen positive Effekte in den Bereichen Umgang mit Angst und Depressionsreduktion festgestellt wurden. Weiter berichten die Autor*innen, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen im Vergleich zu anderen Interventionsarten größere Effekte erzielten (vgl. Barnett et al. 2021: 403). Die Bemühungen, achtsamkeitsbasierte Intervention in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung mit der Intention der Gesundheitsförderung zu implementieren, können somit als sinnvoll angesehen werden, da dadurch die Lehramtsstudierenden bei Herausforderungen im Rahmen ihres Studiums unterstützt werden und gleichzeitig Bewältigungsstrategien kennenlernen und entwickeln, auf die sie später im Zusammenhang mit Herausforderungen im Lehrberuf möglicherweise zurückgreifen können. Jedoch stecken in einer

solchen Art der Implementierung zum einen die Risiken, die in Abschnitt 2.6.3 im Zusammenhang mit *McMindfulness* diskutiert wurden, und zum anderen auch Barrieren, durch die das gesamte Potential achtsamkeitsbasierter Angebote gerade nicht erkannt wird und somit verdeckt bleibt.

Eines der wenigen Forschungsvorhaben zu der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, das über den gesundheitspsychologischen Horizont hinaus geht, ist die auf der Arbeit von Poulin et al. (2008; 2009) aufbauende Studie von Soloway (2011, 2016). Die an der University of Toronto im Rahmen der Lehrer*innenbildung angebotene Lehrveranstaltung »*Mindfulness-based Wellbeing Education (MBWE)*« (Soloway et al. 2011) wurde von Soloway in einem *Action Research Design* untersucht. Über drei Semester hinweg wurden semistrukturierte Interviews mit insgesamt 23 Student*innen, die an der oben erwähnten Lehrveranstaltung teilgenommen hatten, geführt. Das gewonnene Material wurde mit dem Analyseverfahren der *Grounded Theory* ausgewertet. Soloway konnte mit (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail: Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education* fünf Themen herausarbeiten.

Da Soloways Studie gewissermaßen eine Grundlagenarbeit zum Konzept Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung darstellt, wird dieser Abschnitt in weiterer Folge entlang dieser fünf Themen gestaltet und punktuell mit Erkenntnissen aus anderen Forschungsarbeiten in Verbindung gebracht.

Reflection-in-Action

Die Achtsamkeitspraxis kann demnach die Fähigkeit zur Reflexion während des pädagogischen Handelns (*reflection in action*) (Schön 1983) fördern (vgl. Soloway 2016: 196–197).

»Reflection-in-action refers to the process of heightening awareness while in the midst of the action itself, as opposed to thinking back about the practice after it occurs. Mindfulness practice involves modifying one's awareness on a continual moment-by-moment basis. Whereas most reflection in Teacher Education is conducted as reflection-on-action, the practice of mindfulness meditation contributes to the skills of reflection-in-action.« (Soloway 2016: 196)

Inwieweit das, was Schön (1983) unter *reflection-in-action* versteht, in der Achtsamkeitsmeditation tatsächlich trainiert wird, oder ob nicht vielmehr das geförderte *Meta-Gewahrsein* (vgl. Bernstein et al. 2019a; Dunne et al. 2019) bzw. der eingeübte *Beobachtermodus* (vgl. Eberth et al. 2019; Lindsay/Creswell 2019) nur eine entscheidende, aber bislang in der Lehrer*innenbildung kaum kultivierte Komponente ist (vgl. Leonhard/Abels 2017; Leonhard 2020), damit es später zu reflexiven Momenten während der Unterrichtshandlung kommen kann, wird im Kapitel 4.3 ausführlich vorbereitet und im abschließenden Teil dieser Arbeit noch detaillierter diskutiert.

Teacher Identity

Die Achtsamkeitspraxis hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer reflektierten professionellen Identität und eines differenzierten Professionsbewusstseins. Soloway berichtet davon, dass »teacher candidates gain insight into more deeply held personal values and beliefs« (Soloway 2016: 197) und bringt dies auch in Verbindung mit Korthagens und Vassalos (2005) Idee der Selbstreflexion auf den inneren Ebenen des Zwiebelmodells (siehe Abschnitt 4.3.6) zur Reflexion. Soloway nimmt an, dass die Lehrveranstaltung den Lehramtskandidat*innen die Möglichkeit bietet, »to move beyond fanciful wishes of whom they would like to be in the classroom« (Soloway 2016: 198) und illustriert dies durch die Aussage einer Studentin wie folgt.

»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)

Auch Ergas berichtet auf der Basis von Reflexionstexten der Lehramtsstudierenden, die seine Lehrveranstaltung *Education, mindfulness, and self* besucht haben, dass Achtsamkeitsmeditation sie dabei unterstützt, das eigene Selbst zu erforschen (vgl. Ergas 2017a: 226). Exemplarisch dafür verweist er auf einen Journaleintrag eines Studenten.

»During the course of my studies, I did not have the opportunity to question the taken for granted; to halt my habitual way of seeing the world through frameworks and perspectives that have become a part of myself. The task of this course to reconstruct the image of ›education‹ through engaging with ›self‹, turned out to be surprisingly difficult. [...] It was then that I understood that I must begin to reconfigure old concepts that seemed obvious yet infuse them with a new meaning that will stem from my own personal understanding.« (Ergas 2017a: 226)

Ähnliches haben auch Park et al. (2020) in einer Grounded Theory-Studie mit Tagebucheinträgen von 25 Lehramtsstudent*innen herausgearbeitet. Die Autor*innen fassen zusammen:

»The findings in this article suggest that self-awareness is a corollary of mindfulness meditation. 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)

Den Erkenntnissen von Soloway (2016), Ergas (2017a) und Park et al. (2020) folgend, kann Achtsamkeitsmeditation bzw. »*mindful reflection*« (Moss et al. 2017: 31) als ein methodisch wirksamer Zugang zu Selbstreflexionsprozessen interpretiert werden, um die – nach Palmer (1998) und Kelchtermans (2009) enorm wichtige – Selbstkenntnis (*Self-Knowledge*) bei Lehrer*innen kontinuierlich zu vertiefen und um die damit in Zusammenhang ste-

hende – von Korthagen (2005) als zentral hervorgehobene – Identifizierung der eigenen *Core-Qualities* zu ermöglichen. Inwieweit während einer Achtsamkeitsmeditation, in der zum Beispiel fokussierte Aufmerksamkeit durch Atembeobachtung (siehe Abschnitt 2.3 für eine Darstellung der unterschiedlichen Varianten der Achtsamkeitsübung) geübt wird, ein Selbstreflexionsprozess emergiert oder wie sehr dieser didaktisch im Vorfeld oder im Nachgang an die Übung intendiert werden muss bzw. kann, ist ein Aspekt, der noch genauer betrachtet werden sollte. Dafür wird im Abschnitt 4.3 das Thema Selbstreflexion zum einen über das Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen sowie zum anderen über die Pole lebenspraktisch-expansiver Sinn und defensiver Abarbeitungsmodus dargestellt (vgl. Aepli/Lötscher 2016; Häcker 2017). Im abschließenden Teil dieser Arbeit wird dann das Potential der Achtsamkeitspraxis für Selbstreflexionsprozesse – aber auch mögliche Fallstricke durch eine in der Achtsamkeitsübung zu stark didaktisch intendierte Selbstreflexion – zu diskutieren sein.

Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum

Im Abschnitt 2.7.2 wurden im Zusammenhang mit der dritten Phase der Lehrer*innenbildung bereits einige Forschungsbefunde präsentiert, die über einen Zusammenhang zwischen der Achtsamkeitspraxis bzw. dem Modus der Achtsamkeit und sozial-emotionaler Kompetenzen berichten. Die Studien verweisen zum Beispiel auf die verbesserte Emotionsregulationsfähigkeit (vgl. Jennings et al. 2017: 12) sowie die gesteigerte Fähigkeit, mit positiven Qualitäten in Beziehung zu den Schüler*innen gehen zu können (vgl. Becker et al. 2017: 48; Jennings et al. 2017: 14; Hwang et al. 2019: 1432).

Ähnlich wie bei den Forschungsergebnissen zu Achtsamkeit und Lehrer*innengesundheit können auch diese Befunde höchstwahrscheinlich zu einem großen Teil auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung übertragen werden. Garner et al. konnten in einer Studie mit Lehramtstudent*innen ebenfalls zeigen, »that participation in a MBP program infused with SEL content can positively impact preservice teachers' ability to perceive, understand, use, as well as regulate emotions« (Garner et al. 2018: 9). Auch Soloway beschreibt, dass Studierende durch die Achtsamkeitspraxis ihren Anfängergeist üben und dadurch habitualisierte soziale und emotionale Verhaltensmuster besser wahrnehmen und anders agieren können. Ein Beispiel dafür ist diese Einschätzung eines Studenten:

»Daily I try to keep in mind two of the foundations of mindfulness practice, beginner's mind and letting go. I keep reminding myself that »no moment is the same as any other.« As a teacher it is important for me to start every day with »fresh eyes« rather than seeing the reflection of my own thoughts about the students and my co-workers. By neglecting preconceived notions, I am giving every student the chance to grow.« (Soloway 2016: 199)

Mit einem aufwendigen randomisierten Studiendesign innerhalb eines laufenden Universitätslehrveranstaltungsbetriebs konnten 88 Teilnehmer*innen aus mehreren Kohorten über mehrere Semester vom Achtsamkeitstraining bis in die Schulpraxisphase be-

gleitet werden (vgl. Hirshberg et al. 2020a). Durch die Schulpraxisphase, in der die Studierenden bereits unterrichteteten, konnte – wie bei Jennings et al. (2017) – 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 deutlicher Unterschied zwischen der Achtsamkeitsgruppe und der Kontrollgruppe. Durch die Erhebung der Häufigkeit und Dauer der Achtsamkeitspraxis 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)

Die Befunde von Hirshberg et al. können wiederum in Verbindung gebracht werden mit dem Konzept des achtsamen Unterrichtens, das im vorherigen Kapitel zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung mit Bezug auf die Publikationen zu »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) diskutiert wurde.

Sozial-emotionale Kompetenzen – insbesondere Emotionen – werden im Diskurs zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen zum Großteil auf Nebenschauplätzen verhandelt und sind damit nicht systematisch in der Lehrer*innenbildung verankert (vgl. Porsch 2018: 269). Allgemein kann von einem problematischen Verhältnis der bildungswissenschaftlichen Disziplin zu Gefühlen und Emotionen gesprochen werden (vgl. Huber 2020: 36–37). Im Abschnitt 4.4 und speziell im Abschnitt 4.4.7 wird das Thema Emotionen im Lehrberuf ausführlicher dargestellt, um im abschließenden Teil dieser Arbeit noch ausführlicher auf die Chancen des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Zusammenhang mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen einzugehen.

Learning to Fail: Learning to Teach

»Attempting and sometimes feeling like I failed at mindfulness practice, gave me insight to a different perspective on learning, and the experiences of feeling inadequate when immediate understanding does not always occur. I feel like this experience helped me to better understand students who might not ›get it‹ the first time around, and the importance of being patient with them and the pace at which they are learning.« (Soloway 2016: 200)

Interviewausschnitte wie diesen interpretiert Soloway dahingehend, dass die Studierenden durch die Achtsamkeitspraxis das Fehlermachen kennenlernten und so eine Fehlerkultur entwickelten. In typischen Lernsituationen während des Lehramtsstudiums fällt die Erfahrung des Scheiterns in die Kategorie der Endergebnisse im Rahmen von

Prüfungen bzw. Seminararbeiten und den erhaltenen Noten. Als Beispiel dafür, warum das Scheitern ein Teil der Achtsamkeitspraxis ist, beschreibt Soloway die Situationen, in denen wir uns als Übende in der Achtsamkeitsmeditation gewahr werden: dass unsere Aufmerksamkeit vom Übungsobjekt abgewandert ist und wir sozusagen einen Fehler gemacht haben. Achtsamkeit zu Üben ist nicht einfach. Das Scheitern ist ein Teil des Übungsprozesses. Für Soloway haben die Lehramtskandidat*innen im MBWE-Programm die Gelegenheit, sich ihrer Erfahrung des Scheiterns bewusst zu werden und damit produktiv umzugehen. Dadurch wurde das Fehlermachen stärker als ein Teil von Lernen erlebt. Soloway fasst es wie folgt zusammen:

»The challenge is to realize that the mind has wandered and to bring it back to the chosen focus without condemning oneself for not having achieved unwavering attention. In other words, it is the process of »failing« that enables learning, a circular pattern that happens over and over again in mindfulness practice.« (Soloway 2016: 200)

Diese Erkenntnisse von Soloway zur Fehlerkultur von Studierenden können auch in Verbindung mit dem im Abschnitt 3.1.1 diskutierten Phänomen der Ungewissheit gebracht werden. Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen zeigt sich demnach in verschiedenen Ausprägungen sowohl als Herausforderung als auch als Möglichkeit (vgl. Combe et al. 2018: 54–55; Gruschka 2018: 18). Im abschließenden Kapitel soll ein Umgang mit Ungewissheit als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand, der mit Zweifeln verbunden ist« (Effinger 2021: 14), in Verbindung zu Achtsamkeit gebracht und als psychischer Zustand und das Konzept des achtsamen Unterrichtens vertiefend ausgearbeitet werden.

Engagement in Teacher Education

Ein fünftes Thema, das Soloway aus den Interviews mit den Studierenden rekonstruieren konnte, bezieht sich auf das persönliche Engagement für die Gestaltung des eigenen Lehramtsstudiums. Negative Rumination über das Lehramtsstudium war ein Pfad, über den das Engagement für das Studium gedämpft wurde. Eine Studentin beschreibt, wie sie durch das achtsamkeitsbasierte Seminar gelernt hat, damit umzugehen.

»Especially in January when I started this class (MBWE) there was an extreme type of negativity going on in all the classrooms and I had it as well. There was a lot of frustration regarding what we were getting out of this education. Like you did practicum and that was so much to take in at once. I was saying I don't know why I am here because I didn't feel I was getting the lesson planning training or things like that. A lot of the classroom discussion was around what we wanted to get out of the program and there was a lot of tension in classes and a lot of negativity... I just tried to commit to being present and let go of the frustration. In terms of sitting and listening to a lecture, instead of thinking about other things.« (Soloway 2016: 201)

Ein Pfad, über den das gesteigerte Engagement der Studierenden sichtbar wurde, ist das Erleben von anderen Lehrveranstaltungen. Eine Studentin beschreibt dies wie folgt:

»MBWE also enhanced my experience of other courses I have been taking in Teacher Education. Reflecting on my school experience, I largely had a mentality in which I just wanted school to be over ... something resonated with me from mindfulness practice and as a result I have applied awareness to my schooling. Because of mindfulness practices I have learned to be aware of my present education experience and enjoy the process of my schooling.« (Soloway 2016: 201)

Engagement für das Lehramtsstudium bzw. auch das Engagement für den Lehrberuf ist ein großes Thema, das mitunter von vielen Faktoren beeinflusst wird. Soloways Interpretation kann auch dahingehend weitergedacht werden, dass sich mit der Achtsamkeitspraxis die Relation bzw. der Wahrnehmungsmodus für das eigene Selbst und Selbst-Welt-Verhältnis verändert; wodurch ein anderer Umgang bzw. anderes Handeln möglich wird. Dennoch bleibt dieses Handeln wohl von einigen anderen Variablen beeinflusst. Damit lässt sich äußerst schwer herausarbeiten, wie stark der Einfluss der Achtsamkeitspraxis auf das Engagement ist. Nichtsdestotrotz soll auch dieses Thema aufgegriffen und über die in der Lehrer*innenbildungsforschung prominenten Themen berufsbezogener Überzeugungen (vgl. Kapitel 4.4.4), Berufsethos (vgl. Kapitel 4.4.5), Motivationale Orientierung, Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 4.4.6) und Haltung (vgl. Kapitel 4.4.8) vorbereitet werden, um im Abschlusskapitel zu bilanzieren, inwieweit der achtsamkeitsbasierte Ansatz ein adäquater Zugang ist.

Zusammengefasst wird ersichtlich, dass Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erst durch wenige Studien beforscht wurde und somit Bedarf besteht, dieses Forschungsfeld noch genauer abzustecken. Die Erkenntnisse durch Forschungsarbeiten aus der dritten Phase der Lehrer*innenbildung können zum Großteil auf die erste Phase übertragen werden. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass das Lehramtsstudium dennoch in einem anderen Kontext stattfindet. Die herausgearbeiteten Themen – (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail* Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education* – von Soloway (2016), die zum Teil durch einige Einzelstudien bestätigt werden, sind der Ausgangspunkt, um das Konzept Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung genauer zu verorten.

Ein deutliches Forschungsdesiderat zeigt sich durch die bislang kaum vorhandene Verknüpfung mit bildungswissenschaftlichen Befunden und Diskussionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020; Cramer/Drahmann 2019) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018). Die Forschung zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung existiert somit neben der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung. Beide Forschungsfelder sind noch kaum miteinander in Beziehung gebracht worden. Die Chance in einer Verbindung bzw. einem Zusammenkommen der beiden Forschungsfelder liegt darin, dass Risiken sowie Potentiale des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrer*innenbildung aus mehreren Perspektiven erkannt und diskutiert werden können.

2.8 Zwischenbilanz

Achtsamkeit als ein multidimensionales Konzept (vgl. Nilsson/Kazemi 2016) ist in den letzten Jahrzehnten ein gesellschaftliches (vgl. Gatterer et al. 2017; Stanley et al. 2018b) und wissenschaftliches (vgl. Brown et al. 2016; Purser et al. 2016; Krägeloh et al. 2019) Querschnittsthema geworden. Die begriffliche Vielschichtigkeit (vgl. Nilsson/Kazemi 2016; van Dam et al. 2018; Grossman 2019) sowie die breite Anwendung in unterschiedlichen Handlungsfeldern (vgl. Ivtzan 2020) haben dazu geführt, dass Achtsamkeit als Phänomen heterogen in Erscheinung tritt und ein einheitliches Begriffsverständnis, das alle Facetten beinhaltet, schwer zu fassen ist.

Wichtig für den wissenschaftlichen Diskurs ist dabei, dass die in der breiten Gesellschaft angekommene *McMindfulness*-Strömung (vgl. Purser 2019), die einer funktionalistischen Achtsamkeit Light-Programmatik folgt (vgl. Scobel 2018: 80), unterschieden wird von einer »interessiert-sorgenden Achtsamkeit« (Schmidt 2020: 122). Diese basiert auf einer langfristigen und tiefgreifenden Geistes- und Bewusstseinsbildung (vgl. Yates 2017; Piron 2020) und bringt das Potential zur Entwicklung einer kritisch-transformativen Selbst-Welt-Beziehung mit sich (vgl. Metzinger 2010, 2023; Scobel 2018; Ergas 2019a). Welche Fallstricke und Risikopotentiale in einer funktionalistischen Achtsamkeitspraxis mit neoliberaler Agenda für Individuum, Organisation und Gesellschaft stecken, wurde in Abschnitt 2.6 ausführlich diskutiert.

Über die gesellschaftskritische Analyse hinaus hat in den letzten Jahren vor allem die Kritik innerhalb der wissenschaftlichen Community bezogen auf die begriffliche Vieldeutigkeit (vgl. van Dam et al. 2018), die Schwierigkeiten der Operationalisierung (vgl. Grossman 2019) sowie das unerforschte Risiko hinsichtlich aversiver Effekte der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Britton 2019; Baer et al. 2019) zu einer »maturity of the field« (Krägeloh et al. 2019: 82) beigetragen (siehe Abschnitt 2.6.1 und 2.6.2). Eine Pädagogik der Achtsamkeit muss einen kritischen Blick auf Strömungen innerhalb der Achtsamkeitsbewegung haben, um diese hinsichtlich Kontext und Intention zu prüfen und sich gegeben Falls klar abzugrenzen. In der Darstellungen der im Diskurs anzutreffenden bildungstheoretischen und pädagogischen Argumente zur Legitimierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Abschnitt 2.5 wurde ersichtlich, dass es auch im pädagogischen Kontext risikobehaftete Tendenzen gibt (vgl. Hyland 2016; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). Das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention, das im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs vorherrschend ist (vgl. Purser 2019; Walsh 2018), prägt auch den pädagogischen Kontext stark (vgl. Brito et al. 2021; Sellman/Buttarazzi 2019; Ergas 2019c). Allzu oft wird Achtsamkeit zum funktionalistischen Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und Leistung und damit zu *mindfulness in education* (vgl. Ergas 2019c). Auch im Kontext der Lehrer*innenbildung zeigt sich anhand der vorhandenen achtsamkeitsbasierten Programme und der Anzahl der Forschungsarbeiten deutlich ein Framing von Achtsamkeit als Gesundheitsintervention (siehe Abschnitt 2.7). Die Implementierung und Untersuchung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes verläuft dabei primär über Weiter- und Fortbildungsangeboten in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sind hingegen »an endeavor which at this point is an undeveloped domain.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 181)

Im achtsamkeitsbasierten Ansatz im Sinne von *mindfulness as education* (vgl. Ergas 2019c) steckt für den pädagogischen Bereiche jedoch ein größeres Potential, das von einzelnen Akteur*innen auf Schüler*innen- (vgl. Crawford et al. 2020) und Lehrer*innen-Ebene (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020) bereits erkannt wurde. Auch für den für diese Arbeit relevanten Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an Universitäten und Hochschulen gibt es erste Befunde, die über die Gesundheitsförderung hinaus als durchaus relevant für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe dazu Abschnitt 2.7.2).

Durch die Grundlagenarbeit von Soloway (2016) konnten fünf Themen – (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail: Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education* – benannt werden, die zum Teil auch in weiteren Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung identifiziert werden können (vgl. Ergas 2017a; Moss et al. 2017; Garner et al. 2018; Park et al. 2020; Hirshberg et al. 2020a). Ein sechstes Thema tritt mit dem Konzept des achtsamen Unterrichtens hinzu, das aktuell in den Publikationen »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), »*Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework*« (Hulburt et al. 2020) und »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) diskutiert wird.

Als Forschungsdesiderat zeigt sich, dass die Forschungsarbeiten im Kontext der Lehrer*innenbildung bislang kaum Verbindungen zu bildungswissenschaftlichen Befunden und Diskussionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020; Cramer/Drahmann 2019) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018) herstellen. Die Forschung zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung existiert vielmehr neben der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung. Eine Verbindung dieser beiden Forschungsfelder bietet die Chance, dass sowohl das Potential als auch das Risiko des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrer*innenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt werden kann.

Um der dargestellten begrifflichen Vielschichtigkeit von Achtsamkeit gerecht zu werden, bemüht sich diese Arbeit um eine klare Differenzierung zwischen Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als psychischer Zustand (*state*) sowie als Fähigkeit (*skill*) bzw. als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21). Dem PROMISE-Modell von Ebert et al. (2019) folgend wird als Ausgangspunkt für die konzeptionelle Darstellung von Achtsamkeit die Übungspraxis gewählt (siehe Kapitel 2.4).

In der Programmatik und Logik aktueller Konzeptionen achtsamkeitsbasierter Programme (siehe Kapitel 2.3) zeigt sich bereits, dass für eine klare Diskussion eine Unterscheidung der verschiedenen Meditationsarten wichtig ist. Zunächst erscheint es sinnvoll, zwischen achtsamkeitsbasierten (*mindfulness-based*) und achtsamkeitsinformierten (*mindfulness-informed*) Programmen zu unterscheiden (vgl. Crane et al. 2017: 991). Diese Differenzierung ist vor allem für die Abgrenzung von solchen Programmen relevant, in denen das Konzept Mitgefühl prominenter positioniert ist. Für die einzelnen Übungen kann somit unterschieden werden zwischen Übungen, in denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund, und Übungen, in denen Mitgefühl im Vordergrund steht und Achtsamkeit im Hintergrund (vgl. Ergas 2019c: 11). Auch das auf neurowissenschaftlichen Befunden basierende Modell der Medi-

tationsfamilien von Dahl et al. (2015) unterscheidet zwischen Meditationsarten, die der Aufmerksamkeitsfamilie (hier werden die Achtsamkeitsmeditationen verortet), der konstruktiven Familie (hier werden Mitgeföhlsmeditationen verortet) und der dekonstruktiven Familie (hier werden zum Beispiel Meditationsarten der Selbstbefragung verortet) zuordenbar sind (vgl. Sedlmeier 2016: 158).

Diese Differenzierung ist dahingehend relevant, dass es deutliche Unterschiede zwischen der Achtsamkeits- und der Mitgeföhlspraxis hinsichtlich bestimmter Effekte gibt (siehe dazu Kapitel 2.3). Diese können auch zunehmend empirisch abgesichert werden (vgl. Hildebrandt et al. 2017; Singer/Engert 2019; Sedlmeier 2022). Dennoch bleibt diese Grenzziehung ein vorläufiger Versuch einer Einordnung, da manche Meditationen auch nicht ganz trennscharf zugeordnet werden können und es Überlappungen gibt.

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich jedoch auch in anderen Disziplinen, so zum Beispiel im sportwissenschaftlichen Bereich im Zusammenhang mit physischem Training, das in Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Koordination unterteilt werden kann. Auch dabei kommt es in vielen Trainingsmethoden zu Überschneidungen (vgl. Ferrauti et al. 2020: 626).

Achtsamkeitsmeditationen sind somit Übungen, in denen die Intention auf dem Praktizieren von fokussierter Aufmerksamkeit und offenem Gewahrsein liegt (vgl. Eberth et al. 2019). Diese zwei Kernelemente finden sich in unterschiedlichen Übungsvariationen wieder. So gibt es Übungen, in denen als Meditationsobjekt zum Beispiel die Wahrnehmung der Atmung bzw. des Körpers (somatisch), der Gedanken (mental) oder der Stimmungen (emotional) fungiert (vgl. Feldman/Kuyken 2019; Malinowski 2019). Weiter ergeben sich Varianten, in denen zum einen statisch im Sitzen, Stehen oder Liegen und zum anderen in Bewegung geübt wird. Über diese formellen Übungsvarianten hinaus gibt es auch zahlreiche informelle Übungsvarianten, die in den Alltag integriert werden können (vgl. McCown et al. 2016; Crane et al. 2021). Neben der Achtsamkeitsmeditation ist auch der Austausch bzw. das erforschende Gespräch – im Englischen *dialogue* oder *inquiry* – über die erlebten Erfahrungen aus der Meditation ein zentrales Element von achtsamkeitsbasierten Programmen (vgl. Santorelli 2016; Crane et al. 2015).

Während der Achtsamkeitspraxis – bzw. auch durch langfristiges Üben im alltäglichen Leben – kommt es somit zu einem psychischen Zustand (*state*), der als Achtsamkeit benannt werden kann. Achtsamkeit steht dabei jedoch als psychologische Variable im Hintergrund eines Selbstregulationsprozesses, der im Zusammenspiel von drei neurobiologischen Schlüsselmechanismen – Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) (vgl. Vago et al. 2019; Tang et al. 2015) – emergiert (siehe Kapitel 2.4.) Achtsamkeit als psychischer Zustand wird dabei nicht als unmittelbar erfahrungsnaher Begriff gefasst, sondern eher als theoretisches Konzept, das die Moderation einer Reihe erfahrungsnaher Teil-Phänomene beschreibt. Die Teil-Phänomene bzw. proximalen Wirkmechanismen werden zum Beispiel im Modell der metakognitiven Prozesse der Dezentrierung über die drei miteinander verbundenen Prozesse – Meta-Gewahrsein (*Meta-Awareness*), Disidentifikation von Erfahrungen (*Disidentification*) und reduzierte Reaktivität (*Reduced Reactivity*) (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) – beschrieben. Ein weiterer Versuch, die proximalen Wirkmechanismen zu fassen, findet sich in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT)

(vgl. Lindsay/Creswell 2017) über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*).

Die Unterscheidung zwischen Achtsamkeit als psychischer Zustand (*state*) und Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) kann dahingehend erfolgen, dass sich durch den Übungsprozess zunehmend eine Aktivierungsmöglichkeit dieses Selbstregulationsmechanismus, der im Zusammenspiel von Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) emergiert, einstellt.

Achtsamkeit als Fähigkeit bedeutet demnach, dass es während der Achtsamkeitsmeditation bzw. im alltäglichen Leben häufiger zu einer intentionalen Aktivierung des psychischen Achtsamkeitszustands kommt. Achtsamkeit als psychischer Zustand (*state*) und Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) werden beide als psychologische Variablen verstanden. Die Erklärungsversuche über den Zusammenhang von *state* und *trait* gehen dahin, dass in der ersten Form die psychische Variable situativ emergiert, während in der zweiten Form die psychische Variable stärker dauerhaft moderiert. Für die Nachvollziehbarkeit der Wirkungskette von Achtsamkeit als psychischem Zustand (*state*) über Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) zu Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) braucht es jedoch noch demensprechend ausgerichtete Langzeitstudien (vgl. Davidson 2017; Rosenkranz et al. 2019).

Dieses Verständnis von Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) ist zu unterscheiden von eigenschaftspsychologisch ausgerichteten Forschungsarbeiten, die Achtsamkeit nicht über einen Langzeittrainingseffekt definieren, sondern Achtsamkeit entkoppelt von der Achtsamkeitspraxis als eine grundlegende Persönlichkeitseigenschaft (*dispositional mindfulness*) verstehen (vgl. Becker et al. 2017; Brophy-Herb et al. 2019), die – ähnliche wie andere Persönlichkeitseigenschaften bei allen Menschen – unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Um das Potential sowie das Risiko des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrer*innenbildung zu beleuchten, widmet sich diese Arbeit dem Konzept Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als psychische Variable (*state und trait*) und als Fähigkeit (*skill*). Für die Achtsamkeitspraxis interessiert sich diese Arbeit aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, und das hat zur Folge, dass spezifisch nach der Charakteristik des achtsamkeitsbasierten Ansatzes gefragt wird. Ein phänomenologischer Blick soll dabei dem Wesen einer darin innewohnenden Pädagogik der Achtsamkeit näherkommen (siehe Abschnitt 6). Achtsamkeit als psychische Variable und als Fähigkeit wird in dieser Arbeit im Zusammenhang mit den oben erwähnten, für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen als relevant interpretierten, Themen bearbeitet. Weiter wird Achtsamkeit auch im Zusammenhang mit dem psychometrischen Forschungsstrang über die Selbstauskunft der Teilnehmer*innen als psychische Variable und als Fähigkeit konzeptualisiert (siehe Abschnitt 7). Für die theoretische Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Diskussionen über pädagogische Professionalität bzw. pädagogische Könnerschaft ist wiederum die Konzeption und die Unterscheidung von Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*), als psychische Variable (*state und trait*) sowie als Fähigkeit (*skill*) relevant, um eine möglichst klare Darstellung liefern zu können.

3 Pädagogische Professionalität im Lehrberuf

Professionelles Lehrer*innenhandeln, Kompetenzen, Expertise und pädagogische Professionalität sind Schlagwörter des bildungswissenschaftlichen Diskurses der letzten Jahrzehnte, wenn es um das Thema Lehrer*innenbildung geht. Innerhalb dieses Diskurses werden unterschiedliche Schwerpunkte (z.B. Professionstheorien, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung) gesetzt, die aber letztlich allesamt auf diese zentrale Frage hinauslaufen:

»Wie lassen sich die Spezifika des Lehrer*innenhandelns systematisieren, charakterisieren und empirisch zugänglich machen?« (Košinár 2014: 21)

Die in weiterer Folge skizzierte Darstellung der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze verweist auf die Schwierigkeit, einen Konsens über Ziele, Inhalte und Struktur der Lehrer*innenbildung zu finden. Dieses zum Teil kontroverse Bild von Professionalität hat auch Konsequenzen für die Frage nach dem Verständnis von Professionalisierung und demnach Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung an Universitäten und Hochschulen. »Der ununterbrochene Wandel der Struktur und des Status von Berufen bzw. des gesamten Berufssystems selbst« (Terhart 2011: 203), lassen die Frage danach, was Professionalität in Berufen ausmacht, offen, und erschweren konkrete Antworten zunehmend. Für Terhart kann dem klassischen Professionen-Konzept, das in der amerikanischen Berufssoziologie¹ der 1950er- und 1960er-Jahre entwickelt wurde, »heute keine Wirklichkeit mehr zugeordnet werden«. (Terhart 2011: 204). Damit verbunden ist auch die Tendenz, dass Professionalität zu einer »Unschärfekategorie« (Helsper/Tippelt 2011: 271) werden könnte. Somit scheint es passender, Profession und Professionalität »zu entkoppeln« und nicht den Status, sondern den Bezugspunkt auf die »Spezifika der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens« auszurichten (Helsper/Tippelt 2011: 272).

1 Für den damaligen Kontext in dem sich »*free professions*« (Ärzte, Anwälte, Architekten) und »*semi professions*« (Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Lehrer) entwickelten, war nach Terhart (2011) das Professionen-Konzept eine legitime Kategorie, um die Unterschiede dieser *professions* zu beschreiben.

Damit »charakterisiert Professionalität einen bestimmten Zustand von Könnerschaft« (Hericks/Stelmaszyk 2010: 232).

In diesem Abschnitt werden mit dem strukturtheoretischen (vgl. im Überblick Helsper 2020), kompetenztheoretischen (vgl. im Überblick König 2020) und (berufs-)biografischen (vgl. im Überblick Wittek/Jacob 2020) Ansatz zunächst die den bildungswissenschaftlichen Diskurs bestimmenden Professionstheorien dargestellt. Darüber hinaus werden Modelle zur Erfassung von pädagogischer Professionalität beschrieben, die zum Teil auf dem einen oder anderen Ansatz basieren oder versuchen, beide Ansätze zu verbinden. Es folgt im Kapitel 4 die Darstellung der vier – von Neuweg (2018) diskutierten – Emergenzbedingungen (Wissen, Können, Reflexion, Persönlichkeit) pädagogischer Könnerschaft. In weiterer Folge soll der personale Aspekt von pädagogischer Professionalität als ein interner Faktor bzw. innere Repräsentation von professionellem Lehrer*innenhandeln dargestellt werden, und zwar über die Konzepte

- Persönlichkeit, (Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020),
- professionelles Selbst (vgl. Bauer 1998, 2000, 2005),
- berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- Berufsethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b),
- motivationale Orientierung (vgl. Klusmann 2011),
- Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002; Schwarzer/Warner 2014; Baumert et al. 2011),
- Emotionen (vgl. Huber/Krause 2018; Porsch 2018; Huber 2020) sowie
- pädagogische Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a; Kuhl et al. 2014b, 2014a; Zierer et al. 2019).

Diese Konzepte werden hinsichtlich einer Abgrenzung und Verbindung zum Oberbegriffs personale Kompetenzen (vgl. Košinár 2014; Jünger 2016; Lüders 2018) geschärft und für eine weiterführende Klärung des Begriffs des personalen Aspekts pädagogischer Professionalität vorbereitet.

3.1 Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

Der strukturtheoretische Ansatz geht unter anderem auf Ulrich Oevermann (1996 u.a.) zurück. Mit dem Entwurf eines handlungslogischen Modells versucht Oevermann, das Spezifische des Lehrer*innenberufs zu bestimmen. Eine professionelle Pädagogik zeichnet sich seiner Ansicht nach dadurch aus, dass die oder der Professionelle auf Basis von theoretischen Erkenntnissen fallorientiert die Entscheidungsproblematik der Klientin oder des Klienten deutet und dabei hilft, die Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Die Kernaufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen besteht darin, die Schülerin bzw. den Schüler auf dem Weg zu einer zukünftig möglichen – weil entwicklungspsychologisch zu bestimmten Zeitpunkten noch nicht verfügbar – vollendeten personalen Autonomisierung durch Hilfe zu Selbsthilfe zu unterstützen (vgl. Oevermann 1996: 152). Die besondere Herausforderung für Professionelle besteht darin, die bereits angedeutete Spannung zwischen zwei Elementen auszubalancieren. Für professionelles

pädagogisches Handeln gilt es zum einen, die sich aus theoretischen Wissensbeständen und wissenschaftlichen Deutungsmustern gebildeten Regeln anzuwenden, und zum anderen, den jeweils spezifischen Fall zu verstehen. Die Leistung der Lehrer*innen ist es somit, die Spezifik des Einzelfalls im Auge zu behalten. Hierfür braucht es neben der wissenschaftlichen eine sinnrekonstruierend-hermeneutische Kompetenz (vgl. Helsper 1996: 529).

Für Oevermann ist pädagogisches Handeln durch die – auf Grund der Wissens- und Normenvermittlung entstehenden Interaktionspraxis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen – von der »naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis« (Oevermann 1996: 141), wie sie durch die Familie repräsentiert wird, zu unterscheiden. Im pädagogischen Handeln wird die Schülerin und der Schüler trotzdem »in seiner Totalität als ganze Person erfasst« (Oevermann 1996: 149) und der bzw. die Professionelle übernimmt eine »quasi-therapeutische« Funktion. Begründet wird dies damit, dass Schüler*innen in dieser Entwicklungsphase »zu einer vollständigen Übernahme der Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht in der Lage sind und deshalb automatisch als ganze Person adressiert werden« (Oevermann 1996: 149). Den Lehrer*innen kommt auf Grund der Möglichkeit einer massiven Einflussnahme auf die Entwicklung der Schüler*innen, die eine »Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie« (Oevermann 1996: 149) bedeuten kann, eine große Verantwortung zu. Oevermann spricht von diffusen und zugleich spezifischen, rollenhaften Beziehungen. Diese erfordern klare Regeln, um Strukturen für das Arbeitsbündnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen zu schaffen. Pädagogisches Handeln findet allerdings in Gruppen und nicht in dyadischen Settings statt. Dies macht die Aufgabe für die Lehrkraft schwieriger und komplexer, jedoch bleibt sie lösbar, sofern sie es schafft, ein Arbeitsbündnis zu jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem Schüler aufzubauen und aufrechtzuerhalten (vgl. Oevermann 1996: 176). Ein freiwilliges Arbeitsbündnis, wie es für die Handlungslogik von professionellen Beziehungen und Interaktionsmustern konstituierend wäre, wird bereits durch die gesetzliche Schulpflicht als Rahmenbedingung behindert (vgl. Bauer 2000: 60–61).

»In diesem Dilemma zwischen Schulzwang und freiwilliger Klientenmitwirkung ruhen viele Erklärungsgründe für unterrichtliche Problematiken, wenngleich sie hierauf nicht reduziert werden sollten.« (Košinár 2014: 24)

Lehrer*innen befinden sich somit im Spannungsverhältnis zwischen »diffusen und spezifischen, partikularistischen und universalistischen, emotionalen und distanzier-ten Orientierungen« (Bastian/Helsper 2000: 174). Sie stehen folglich vor der Aufgabe, diese zu erkennen, zu reflektieren und ihr Handeln entsprechend darauf auszurichten oder eventuell auch zu scheitern. Besonders die partikularistische und universalistische Orientierung erscheint bedeutsam, da Lehrer*innenhandeln geleitet von wissenschaftlichem Wissen im Einzelfall nicht immer zwingend zum Handlungserfolg führt (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 22). Daraus eröffnet sich die Anforderung an professionelle Lehrer*innen, dass über die Rekonstruktion des Einzelfalls zu klären ist, »welche Form des professionellen Handelns in dieser konkreten Situation angemessen ist« (Helsper 2016: 107). Pädagogische Professionalität zeichnet sich demnach dadurch aus, »das eige-

ne Handeln als ein Handeln unter Ungewissheit zu verstehen und dieses zu reflektieren« (Cramer/Drahmann 2019: 22).

3.1.1 Pädagogisches Handeln unter Ungewissheit

Der Alltag des Lehrer*innenhandelns ist von der grundlegenden Gegebenheit der Ungewissheit geprägt (vgl. Paseka et al. 2018a; Combe et al. 2018), und das, obwohl Schule und Unterricht scheinbar routinenhaft und wiederkehrend gestaltet ist (vgl. Helsper 2003: 142). Eine durchgängige Reglementierung und Standardisierung der pädagogischen Handlung erscheint nicht realistisch, wenn die sinnhafte Annäherung an den Unterrichtsgegenstand als dynamischer Interaktionsprozess verstanden wird, dessen Ausgang offen ist (vgl. Combe/Buchen 1996: 277). Zugrunde liegt diesem Verständnis ein Paradigmenwechsel der 1980er-Jahre. Die Logik von Wissenschaft als »Produzent« sicheren Wissens und »entscheidendes Instrument der Machbarkeit gesellschaftlicher Problemarbeit«, das »Handlungs- und Orientierungssicherheit« garantiert, hat sich durch den »Mehrdeutigkeits-, Nichtwissens-, Unsicherheits- und Risikodiskurs« gewandelt (Kade/Seitter 2003: 53). Dies hat auch eine Akzentuierung von »Erziehung und Bildung« als »Praktiken des Nichtwissens« mit sich gebracht (Kade/Seitter 2003: 52). Entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit wird der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert, und dadurch werden auch Grundfragen des »professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen« (Helsper et al. 2003: 7) verhandelt. Dass Unterricht sich als offen, ungewiss und vielgestaltig erweist, stößt nicht nur im strukturtheoretischen (vgl. Helsper 2014, 2016, 2020), sondern auch im kompetenztheoretischen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kunter et al. 2011; König 2020) sowie im entwicklungstheoretischen bzw. berufsbiografischen (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014; Hericks et al. 2018; Wittek/Jacob 2020) Ansatz auf Resonanz. Ungewissheitsmomente im unterrichtlichen Handlungszusammenhang können sich dabei in folgenden Erscheinungsformen zeigen:

- Ungewissheit zeigt sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte aus der curricularen Vorgabe. Die Unterrichtplanung orientiert sich an Beständen der Vergangenheit, bewegt sich jedoch auf eine offene Zukunft.
- Ungewissheit zeigt sich im konkreten Unterrichtsgeschehen, wenn der geplante Unterricht auf die individuell motivierten Zugänge der Lernenden trifft und unterschiedliche Lernprozesse auslöst,
- Ungewissheit zeigt sich in der Dynamik, die in einer Schulklasse, durch die wechselseitige Bezogenheit herrscht. Damit verbunden ist das Nicht-Wissen und Nicht-Wissen können von inneren Strukturen der Schulklasse,
- Ungewissheit zeigt sich hinsichtlich der Lernprozesse und deren Ergebnisse. Da sich die Bedingungsfaktoren nicht eindeutig zuordnen lassen, gibt es selbst unter dem Einsatz von Methoden mit hoher Schüler*innenselbstständigkeit, die eine gewisse Transparenz ermöglichen und Anschlussfähigkeit dokumentieren, keine Garantie für den Nachweis erfolgreichen Lernens.

- Ungewissheit zeigt sich in lokalen Besonderheiten der Schule, auf Grund der unterschiedlichen Schulkulturen sowie Unterrichts-, Peer- und Familienkulturen in den Klassen. Die Lehrer*innen müssen in die jeweilige Kultur hineinflinden (vgl. Combe et al. 2018: 54–55)

Diese Bedingungen mehrfacher Ungewissheit zeigen die Grenzen einer linearen Planbarkeit von Unterricht. »Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs.« (Paseka et al. 2018a: 2) Mitunter ist verständlich, dass Lehrer*innen bei dieser prognostizierten Unwägbarkeit an »der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt« (Paseka et al. 2018a: 3). In diesem Bedürfnis liegt zugleich auch das Potential, dass ein solches Gerüst einengt und hemmt. Das bedeutet nicht, dass Lehrer*innen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen müssen. Jedoch sollten sie über die Grenzen der Planbarkeit aufgeklärt sein und Ungewissheit als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse begreifen (vgl. Gruschka 2018: 18). Sie sollten durch situativ genutzte Kontextsensibilität im Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Anspruch an Lernförderung und den institutionell bedingten eingespielten Handlungsmustern fruchtbare Momente wahrnehmen und für Lernprozesse nutzen (vgl. Paseka/Schrittesser 2018: 49).

3.1.2 Antinomien des Lehrerhandelns

Lehrer*innen befinden sich in einer Schnittstelleninstanz zwischen Individuum und Gesellschaft, in der Handlungsdilemmata entstehen können, die sich durch Antinomien konstituieren, die

»teils aus dem spezifischen Institutionalisierungsweg des Schulsystems, seiner Staatsabhängigkeit und damit prekären professionellen Autonomie [...], teils aus der Spezifik der Lehrertätigkeit selbst, resultieren.« (Helsper 2003: 146)

Helsper verweist auf folgende fünf »konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns« (Helsper 1996: 530–536), die von weiteren Autor*innen aufgenommen und teilweise ergänzt wurden (vgl. Terhart 2011: 206):

- (1) Nähe versus Distanz: Die Nähe der Lehrer*innen zu den Schüler*innen durch Zuneigung, gute entwickelte Beziehungskultur und Wohlwollen steht der Anforderung der Chancengleichheit, universalistischen Gleichbehandlung und der Selektionsorientierung in besser und schlechter antinomisch gegenüber (vgl. Helsper 1996: 530). So begegnen sich Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht immer als »ganze« Personen, und zugleich ist rollenspezifisches Handeln geboten (vgl. Terhart 2011: 206).
- (2) Subsumtion versus Rekonstruktion: Der Einzelfall lässt sich keiner abstrakten Regel unterordnen und mit keinem technologisiertem Prozedere – im Sinne einer Kausalkette – zu einem (vor-)bestimmten Erfolge führen. Es bedarf stets einer »fallre-

- konstruktiven Komponente«. Dieser Modi des Verstehens jeder Schülerin und jedes Schülers in ihrer und seiner situativen Gegebenheit steht dem allgemeinem Regelwerk und Gegebenheiten von Schule in Form von »Handlungszwang und Begründungsverpflichtung« gegenüber (vgl. Helsper 1996: 531–533).
- (3) Die Person des Schülers bzw. der Schülerin versus Anspruch der Lern-Sachen: Die Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten jeder und jedes Lernenden steht in Spannung mit den curricularen, inhaltlichen Ansprüchen allgemeiner Art.
 - (4) Einheit versus Differenz: Der zu wahrenen formalen Gleichbehandlung aller Schüler*innen steht als Gegensatz die Berücksichtigung der jeweils individuellen Lage und die daraus resultierende unterschiedliche Behandlung gegenüber.
 - (5) Der lebendigen und autonomen Interaktion zwischen allen Beteiligten im System Schule steht die bürokratische Rationalität gegenüber. Die formalisierten Muster in Form von abstrakten Zeit-, Raum- und Verfahrensregeln, die pädagogisches Handeln in einer Organisation rahmen, drängen die »Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion in Richtung subsumtiver-abstrakter, zeitlich standardisierter, distanzierter und partialisierter Handlungsmuster« (Helsper 1996: 535). Auch wenn der »Bezug auf standardisierte Routinen [...] scheinbar entlastende Gewissheit und regelhafte Bestimmtheit« bieten kann, ist der Grat zwischen »routinierter Erstarrung« und routinierter Entscheidung schmal (Helsper 1996: 535).
 - (6) Die Schule als Institution möchte zum einen die Autonomie der Schüler*innen herausbilden, zum anderen gleicht diese Institution durch den gesetzlichen Zwang der staatlichen Schulpflicht auch einem Pflicht- und Zwangs-Apparat. Dies verdeutlicht eine gewisse Grundparadoxie, die in einer schulbezogenen Aufforderung zur Selbstständigkeit liegt (vgl. Helsper 1996: 535; Terhart 2011: 206).

Diese Antinomien verdeutlichen die Herausforderungen für die Bildung eines Arbeitsbündnisses im Sinne eines sozialen Arrangements zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (vgl. Helsper/Hummrich 2008: 59). In einem solchen Spannungsfeld drängt sich die Frage nach den psychischen-emotionalen Auswirkungen auf die Person der Lehrkraft und die Möglichkeit der Authentizität ihres Handelns auf. So diagnostiziert Helsper, dass der tägliche Kampf um ein kommunikativ begründetes Arbeitsbündnis oder das stillschweigende Abfinden mit dessen Scheitern für Lehrer*innen zum Teil stark belastend sind (vgl. Helsper 2004: 65). Wesentlich für das Zusammenspiel eines dyadischen Klassenarbeitsbündnisses sind ein Zusammenwirken, Ko-konstruktion und substantielle Partizipation aller Beteiligten. (vgl. Helsper/Hummrich 2008). Ein solches Verständnis von Arbeitsbündnis geht über das von Oevermann beschriebene Ausbalancieren einer komplexen Beziehung hinaus. Die Schwierigkeiten des Handelns sind Schwierigkeiten der Verständigung, da vor dem Hintergrund der Rekrutierung und Selektion spezifischer Peermilieus und Herkunftsmilieus zunächst erst eine gemeinsame Symbolgrundlage generiert wird muss (vgl. Helsper/Hummrich 2008: 66). Auf diese Aushandlungsprozesse sind Lehrende nicht immer vorbereitet und fühlen sich diesen häufig nicht gewachsen.

3.1.3 Kasuistik mit Blick auf Lehrerhabitus und situierte Kreativität

Die Lehrer*innenbildung über den strukturtheoretischen Ansatz versteht sich als kasuistische Lehrer*innenbildung, in der versucht wird, sich durch Fallarbeit (Kasuistik) den Herausforderungen des Lehrer*innenhandelns zu nähern, um die Herausbildung eines professionellen Lehrer*innenhabitus anzubahnen (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Schmidt/Wittek 2019).

»Was universitäre Lehrerbildung vermag, ist einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen [...]. Denn die Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus ist ein Bildungs- und damit ein Transformationsprozess – wenn er gelingt, ist man danach ein anderer geworden.« (Helsper 2016: 104)

Theoretisch-konzeptionell verläuft der Diskurs zum Lehrerhabitus entlang des Habituskonzepts von Bourdieu (1985, 1987, 1998a, 1998b). Die dabei eingenommene spezifische praxis-theoretische Perspektive »fokussiert inkorporierte, also tief verinnerlichte und unbewusste Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns, die als Hervorbringungsprinzip – als *modus operandi* – Äußerungen, Handlungen und damit soziale Praxis – als *opus operatum* – hervorbringen« (Kramer/Pallesen 2019b: 12). Das Habituskonzept bei Bourdieu ist demnach als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Akteur*in entworfen. Ausgehend von der sozialen Position und Lage über die Klassenzugehörigkeit (Milieu, Schichten) wird der Habitus auch als das Resultat einer stummen Konditionierung von Wahrnehmung und Handlung gedacht (vgl. Kramer/Pallesen 2019b: 12). Vor diesem Hintergrund gestaltet sich eine Genese des Lehrerhabitus als komplex. So verweist Helsper auch auf die Bedeutsamkeit der bereits als Schüler*in inkorporierten Schemata des Felds Schule sowie die Milieubezüge, die in der Bildungskarriere auf dem Weg zum Lehrberuf gleichsam als Selektions- und Auslesemechanismen wirken (vgl. Helsper 2018b: 29). In einer relationalen Betrachtungsweise begreifen Kramer und Pallesen den Herkunftshabitus, das berufliche Feld und die Professionalisierung als spannungsvolle Trinität. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Forderung,

»das grundlegende Risiko einer ›blinden‹ Einsozialisierung in den Beruf zu vermeiden und v.a. in der universitären Lehrerbildung einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als eigenen Schritt einer ›doppelten Professionalisierung‹ (Helsper 2001) anzubahnen [...]«. (Kramer/Pallesen 2019a: 93)

Eine kasuistische Lehrer*innenbildung setzt die Hoffnung darin, die angehenden Lehrer*innen durch Formate zu sensibilisieren, damit diese die »berufliche Einsozialisierung nicht als unbegriffen en, sich hinter dem Rücken vollziehenden Prozess [...] erleben, sondern als beruflichen ›Selbstbildungsprozess‹ [...] rekonstruieren« (Bastian/Helsper 2000: 182). In einer solchen Sensibilisierung für den jeweiligen Fall, die auch als »Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition« (Combe/Paseka 2012: 104) verstanden wird, liegt die Chance für einen gelingenden Umgang mit den im

vorigen Abschnitt angesprochenen Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns. In Anlehnung an die Theorie von Giddens und dem Verhältnis von »structure« und »agency« wird bei Paseka et al. (2011) mit situierter Kreativität keine Kompetenz beschrieben, die »als Qualität der Innenwelt bereitliegt«, sondern als ein »Bestandteil von Handeln«. Situiertere Kreativität wird »wirklich und wirksam im Handlungsfluss« des Ausbalancierens von strukturellen Antinomien, Sicherheit und Unsicherheit, Routinen und neuen Erfordernissen (Combe/Paseka 2012: 104). Mit dem Umgang mit Ungewissheit und dem situativen flexiblen Handeln sind durch die Beschreibung des strukturtheoretischen Ansatzes zwei zentrale Themen von Lehrer*innenprofessionalität zur Sprache gekommen, die auch in den anderen theoretischen Ansätzen – wenn auch unter anderen Vorzeichen – diskutiert werden.

3.2 Professionelles Lehrer*innenhandeln aus kompetenztheoretischer Sicht

Die zuvor beschriebenen strukturtheoretischen Beschreibungen des Lehr*innenberufs stoßen bei den Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes auf Kritik. Als zwei sich nicht berührende Bahnen bezeichnen Baumert und Kunter die Diskussion der beiden Ansätze über Dimensionen, Struktur und Genese pädagogischer Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006: 460). Sie diagnostizieren, dass die im Anschluss an Oevermanns Theorie beschriebenen »unauflösbare[n] Widersprüche und Dilemmata der Lehrertätigkeit« eine Professionalisierung des Lehrberufs verhindern und Scheitern zur Normalität machen. Tenorth bezeichnet den theoretischen Diskurs zu Lehrer*innenprofessionalität, wie er aus strukturtheoretischer und soziologischer Sicht geführt wird, als »allmählich problematisch und negativ folgenreich« (Tenorth 2006: 581) für den Lehrberuf. Für ihn stehen die strukturtheoretischen Beschreibungen des pädagogischen Handelns als antinomisch, unbestimmt und nicht steuerbar im Widerspruch zu dem, was sich in der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis zeigt. Sie verlieren ihren Geltungsanspruch, da sie »keine Alltagsbefunde und Alltagserfahrungen plausibel erklären können« (Tenorth 2006: 582). Alltäglicher Unterricht scheitert oft eben nicht, sei also nicht unmöglich, sondern zeige Leistungen, die dem Unterrichtsprozess und dem Lehrer*innenhandeln zuzuschreiben seien (vgl. Tenorth 2006: 583). Trotzdem sprechen sowohl Tenorth vom »Nicht-Planbare[n]« (Tenorth 2006: 588) als auch Baumert und Kunter von Erfolgsunsicherheiten des Lehrer*innenhandelns. Letztere gehen dabei von einem »Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz« (Baumert/Kunter 2006: 477) aus.

3.2.1 Pädagogisches Handeln unter Ungewissheit aus kompetenztheoretischer Sicht

Die Schwierigkeit im Lehrberuf liegt für Tenorth in der Organisation des systematischen Lernens. Konkret bedeutet das, dass der Lernprozess in der Verantwortung (»individuelle Leistung«) der Schüler*innen liegt und daher nicht mit der Lerngelegenheit gleichgesetzt werden darf (vgl. Tenorth 2006: 586). Antinomien, die Helsper (1996) auf der Interaktions- und Systemebene beschreibt, finden sich bei Tenorth bezogen auf den Lern-

prozess wieder: »Die Aktivitätsformen im Prozess sind nicht zwingend kongruent, individuelle und kollektive, institutionelle und prozesseigene Muster konkurrieren miteinander« (Tenorth 2006: 586). Auch Baumert und Kunter folgen dieser Ungewissheitsproblematik, wenn sie auf die Diskrepanz zwischen Vermittlung und den Lernerfolg der Schüler*innen hinweisen und betonen, dass eben »kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen« (Baumert/Kunter 2006: 476) führt. Sie bezeichnen Lernen als »idiosynkratischen Prozess«, der von der Schülerin und dem Schüler selbst vollzogen werden muss. »Verständnisvolles Lernen« vollzieht sich zugleich aber auch »situiert und kontextualisiert« (Baumert/Kunter 2006: 477).

Hinzu kommt, dass unterrichtliche Lerngelegenheiten immer »das Ergebnis sozialer« Ko-Konstruktionen« sind und somit von »doppelter Kontingenz« des Lehrer*innenhandelns gesprochen werden kann (Baumert/Kunter 2006: 477). Nach Tenorth ist das konkrete pädagogische Handeln primär dadurch unbestimmt, dass die Anforderungen an dieses so »konflikthaft und vielgestaltig« sind und nicht dadurch, dass die Tätigkeiten nicht bestimmbar, im Sinne von nicht beschreibbar, sind (vgl. Tenorth 2006: 586). Dem folgend bezeichnet Tenorth Pädagogik als »paradoxe Technologie«, da sie keiner linearen Kausalität folgen kann und angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen einer besonderen Problematik ausgesetzt ist.

Laut Baumert und Kunter lässt sich hieraus allerdings kein Technologiedefizite ableiten, sondern es können daraus »Rückschlüsse auf den Typus und die Struktur pädagogischen Handlungswissens« (Baumert/Kunter 2006: 478) gezogen werden, das in Form von »Skripten« verfügbar und zugänglich ist (vgl. Baumert/Kunter 2011: 35). Pädagogisches Handeln bedeutet, »das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und [...] Überraschungsfähigkeit [...] zur Routine werden zu lassen« (Tenorth 2006: 588).

Die Grundlage dafür bildet die »Herstellung guter Ordnung, die prozessfähig macht, die ergebnisbezogene Arbeit ermöglicht, die es erlaubt, die Lerngeschichten zu konstruieren, die jede Lerngruppe für sich aufbaut, ohne den Kontakt zu den allgemeinen Zielen zu verlieren. Dafür muss die Lehrperson Experte werden, hier liegt seine Professionalität, sie verbindet das Ethos angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz, die diese Aufgabe bearbeitbar macht, und zwar »kunstgerecht«, nämlich der Technologie der Profession gemäß [...].« (Tenorth 2006: 588–589)

Darüber hinaus attestieren Baumert und Kunter dem »institutionellen Arrangement auch [...] ausreichende Elastizität, um mit Heterogenität und der Besonderheit des Einzelfalls ohne Aufkündigung des institutionellen Rahmens umzugehen« (Baumert/Kunter 2006: 476).

3.2.2 Schließung von Ungewissheit durch Kompetenzbereiche

Die Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes sprechen – wie im vorigen Abschnitt skizziert – die Möglichkeit der Schließung von Ungewissheiten an. Konkretisiert wird dieser Versuch durch die Herausarbeitung von Kompetenzbereichen und Wissensbeständen. Baumert und Kunter verweisen auf ein breites »technologisches Reper-

toire« von Lehrer*innen, das als Erfahrungswissen und kasuistisches Wissen im Unterricht abgerufen werden kann (vgl. Baumert/Kunter 2006: 477). Hinzu kommt das »methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire von Lehrkräften, sowohl in der längerfristigen Unterrichtsplanung als auch in der Inszenierung und Durchführung einer einzelnen Unterrichtsstunde« (Baumert/Kunter 2006: 477). Lehrer*innen könnten demnach mit diesen notwendigen Kenntnissen in der jeweiligen Unterrichtssituation flexibel und »adaptiv« (Frohn et al. 2020: 32) bleiben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45). Dieser Ansatz postuliert somit, dass mithilfe ausreichend verfügbarer Kompetenzen die »Kontingenzproblematik« geschlossen werden kann.

Die für Lehrer*innen relevanten Handlungskompetenzen werden herausgearbeitet, indem die Autor*innen am »Kerngeschäft« des Lehrberufs ansetzen und somit den Unterricht beziehungsweise seine »Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung« fokussieren (vgl. Baumert/Kunter 2006: 478; Baumert et al. 2011: 9).

Der Unterricht in staatlichen Pflichtschulen ist »institutionell vorstrukturiert« und »vollzieht sich im Kontext sozialer Organisationen«. Dadurch wird ein Rahmen abgesteckt, in den das Lehrer*innenhandeln und die Beziehungsstruktur eingebettet sind. Diese Grundstruktur der Sozialbeziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen beschreiben Baumert und Kunter als »spezifisch, sachlich und universalistisch orientiert« und sie sei »deshalb gerade nicht psychotherapeutischer oder psychoanalytischer Natur« (Baumert/Kunter 2006: 477). Auch für Tenorth ist die Einordnung in den Funktionskreis der Therapie in Anschluss an Oevermann irreführend, da es dadurch zu einer Abwertung von Unterricht und Lehrarbeit kommt und die eigentliche Aufgabe – die Anregung von Lernprozessen – verdrängt und damit professionstheoretisch nicht mehr in den Blick genommen wird (Tenorth 2006: 586).²

Dieser Ansatz – wie in der COAKTIV-Studie deutlich wird – hat die kognitive Aktivierung der Schüler*innen durch Aufgabenstellungen der Lehre*innen im Blick. Das Ziel dieses professionstheoretischen Zugangs und der damit verbundenen Forschung ist es, die Handlungsspezifika von Lehrer*innen entlang der professionellen Aktivierung von Lernprozessen zu bestimmen und die dafür notwendigen Kompetenzen zu beschreiben.

Dimensionen pädagogischer Handlungskompetenz

Für die Bestimmung der wesentlichen pädagogischen (Handlungs-)Kompetenzen liegt eine Fülle von Konzepten vor, deren Vergleich und Einordnung sich auf Grund divergenter theoretischer Grundlagen schwierig gestaltet (vgl. Baumert/Kunter 2006: 469). Es existieren Überblicksmodelle (vgl. Baumert/Kunter 2011) und Zusammenstellungen von Standards und Einzelkompetenzen (vgl. Oser 2003; KMK 2004) sowie Beschreibungen der Domänen des Lehrberufs (vgl. Schratz et al. 2011). Das Modell professioneller Handlungskompetenz, das der COAKTIV-Studie zugrunde liegt und aus diesem Grund auch unter COAKTIV-Modell bekannt ist, bildet ein »mehrdimensionales Konstrukt« (Baumert/Kunter 2011: 45) ab. Den Kern bildet dabei das Professionswissen (Shulman 1987), das

2 Helsper (2007) hat in einer Replik diese Kritik aufgenommen und auf die Fehldeutung des Begriffs »therapeutisch« sowie das unzureichend beachtete einzugehende Arbeitsbündnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hingewiesen. Die Grundlagen zur Ausgestaltung von Lernangeboten werden dabei übersehen.

meist in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen aufgegliedert wird. Ergänzt wird der Bereich des professionellen Wissens durch weitere affektiv-motivationale Aspekte professioneller Kompetenz wie Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2011: 33–45).

Wissensdimensionen im Lehrberuf

Mit Bezug auf den amerikanischen Bildungsforscher Shulman werden mehrere Wissensdimensionen unterschieden, die zusammen das lehrerberufliche Professionswissen bilden (vgl. Dick 1994; Bromme 2001; Baumert/Kunter 2006; Baumert et al. 2011). Grundsätzlich wird zwischen Fachwissen und allgemeinem (generischem) pädagogischem Wissen differenziert. Shulman unterscheidet vier Hauptdimensionen (vgl. Dick 1994; Baumert/Kunter 2006; Keller-Schneider 2010; Baumert/Kunter 2011).

- (1) Pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*) beinhaltet »pädagogische, psychologische, soziologische und allgemeine didaktische Konzepte« (Keller-Schneider 2010: 57) und wird durch Erfahrungen sowie durch berufsethische und pädagogisch-philosophische Einstellungen der Lehrkraft gestützt.
- (2) Fachinhaltliches Wissen (*subject-matter content knowledge*) meint das Wissen über Fachinhalte und den Umfang und die Organisation von Wissen. Das Fachwissen der Lehrerin und des Lehrers sollte über das für das Unterrichtsfach benötigte sowie das zu vermittelnde Wissen hinausreichen. Dieser Wissensumfang ermöglicht der Lehrkraft das Verstehen des Zusammenwirkens fachbezogener Wissensstrukturen, wodurch sie in weiterer Folge in der Lage ist, Prioritäten bei der Auswahl von Themen zu setzen, für die Fachdisziplin spezifische Begründungszusammenhänge zu erkennen und die Verortung einzelner Themen in der eigenen Disziplin vorzunehmen.
- (3) Pädagogisches Inhaltswissen und Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) beziehen sich auf das Inhaltswissen für ein Schulfach. Dieses Wissen ist spezifischer als das fachinhaltliche Wissen, da es das »Lehrbare« voranstellt. Lehrer*innen sollten über die »sinnvollsten Formen der Repräsentation von thematischen Inhalten« (Dick 1994: 123) verfügen und diese so aufbereiten, dass sie von Schüler*innen verstanden werden können. Lehrer*innen müssen demnach Materialien und Anschauungsmöglichkeiten sowie verschiedene Vermittlungswege kennen. Darüber hinaus brauchen Lehrkräfte auch Wissen über die »fachlogischen Abfolgen von Erkenntnisschritten« (Keller-Schneider 2010: 57), um Vermittlungsstrategien darauf aufzubauen und gegebenenfalls ein Fehlerverständnis der Schüler*innen zu erkennen und Veränderungen zu ermöglichen.
- (4) Wissen über das Fachcurriculum (*curricular knowledge*) beschreibt eine Wissensdimension, die häufig der Fachdidaktik – so auch in der COAKTIV-Studie (Baumert/Kunter 2011) – zugerechnet wird. In den Blick kommen dabei Fachinhalte und Unterrichtsmaterialien, die für das jeweilige Unterrichtsniveau regulierend eingesetzt werden können. Diese Wissensdimension und damit auch die Auswahl und Zusammenstellung von Unterrichtsinhalten und -materialien ist beeinflusst von subjektiven Vorstellungen der Lehrkraft über die Allgemeinbildung und die Zielvorstellung von Schule. Ebenfalls dieser Wissensdimension zugeordnet wird das

horizontale curriculare Wissen. Damit gemeint ist die Kenntnis der Lehrer*innen über die Lehrplaninhalte und Materialien anderer Unterrichtsfächer. Dies ermöglicht wirkungsvolle Querverbindungen zwischen den Disziplinen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 37–38).

- (5) Organisationswissen (*knowledge of educational context*) wurde von Shulman (1987) später als Wissensform hinzugefügt. Er unterteilte diese wiederum in »Psychologie des Lerners« (*knowledge of learners*) und erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen (*foundations of education*). In der aktuellen Literatur wird diese Typologie nicht beibehalten. Im Modell professioneller Handlungskompetenz wird die Dimension Organisationswissen als eigene Kategorie geführt (vgl. Baumert/Kunter 2011: 40).
- (6) Baumert und Kunter fügen mit dem Beratungswissen noch eine weitere Dimension hinzu. Diese Wissensform bezieht sich auf Beratung von einzelnen Schüler*innen oder Schüler*innengruppen sowie Eltern oder Familien. Typische Beratungsanlässe sind Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme (vgl. Baumert/Kunter 2011: 40–41).

Wissensarten – Typologie des Lehrer*innenwissens

Die Wissenspsychologie unterscheidet verschiedene Wissenstypen und ihre mentalen Repräsentationen. Auf einer qualitativen Ebene unterscheiden Baumert und Kunter zwischen »Laien- und professionellem Fachwissen« (2011: 34). Mit Rückgriff auf die Expertiseforschung (vgl. Ericsson 2013) und deren Übertragung auf pädagogische Berufe (vgl. Berliner 2001; Bromme 2001) fassen Baumert und Kunter (2011) diese Differenzierung folgendermaßen zusammen:

- Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und trainings- bzw. ausbildungsabhängig.
- Professionelles Wissen ist hierarchisch organisiert und gut vernetzt.
- Das für professionelle Domänen zentrale Fach- und Handlungswissen ist um Schlüsselkonzepte und eine limitierte Zahl von Schemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind.
- Professionelles Wissen integriert unterschiedliche Verwendungskontexte und erlaubt dadurch variantenreiches adaptives Verhalten in Problemsituationen.
- Basisprozeduren sind automatisiert aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar (vgl. Baumert/Kunter 2011: 38).

Weiter differenzieren Baumert und Kunter (2011) mit Bezug auf Fenstermacher (1994) zwischen »praktischem Wissen« und »theoretischem Wissen«. Folgende drei Wissensarten (Typen) lassen sich in diesem Spannungsfeld unterscheiden:

- (1) Theoretisch-formales Wissen ist mental repräsentiert und kann mit semantischen Netzwerken beschrieben werden (vgl. Baumert/Kunter 2011: 35). Damit gemeint ist auch das deklarative (propositionale) Wissen (vgl. Dick 1994: 126–127; Keller-Schneider 2010: 58). Wissensinhalte können bei Bedarf vergegenwärtigt und größtenteils

auch verbalisiert werden. Für das Verstehen respektive das Speichern von deklarativem Wissen braucht es Details, die mit dem emotionalen und kognitiven Kontext der realen Situation verknüpft werden (vgl. Košinár 2014: 34). Der Versuch, Lehrer*innenhandeln und Unterricht nur auf der Grundlage von deklarativem Wissen zu verstehen, würde die Komplexität von Unterricht markant reduzieren und den situativen Kontext sowie die Individualität der Lehrperson übersehen (vgl. Dick 1994: 128).

- (2) Eine weiterer Wissensart wird als situiertes (vgl. Gruber/Renkl 2000: 166) oder fallbezogenes Wissen bezeichnet (vgl. Dick 1994: 130–131; Keller-Schneider 2010: 58). Mit diesem Wissenstyp wird ein kasuistisches, reflektiertes Fallwissen beschrieben. Der Fall beinhaltet eine theoretische Behauptung und ist gleichsam auch an eine Ereigniskette, an Zusammenhänge und Wechselwirkungen gebunden, die von der Person wahrgenommen werden. Fälle bilden somit Prototypen aus, die bei Lehrpersonen fallspezifisch bestimmte Themen (z.B.: Störung im Unterricht, gelungene Unterrichtseinheit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung etc.) repräsentieren. Für Keller-Schneider wird Fallwissen intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung erworben und kann einen prägenden Eindruck hinterlassen, der zukünftiges Handeln auch behindern kann (vgl. Keller-Schneider 2010: 58). Fallbezogenes Wissen wäre demnach zu reflektieren und zu verarbeiten.
- (3) »Wissen von Handlungs- und Verfahrensweisen« (Combe/Kolbe 2008: 860) wird als prozedurales Wissen beschrieben und stellt den dritten Wissenstypen dar. Uneinigkeit herrscht unter den Autoren in Bezug auf die Bewusstheit während der Handlungsausführung. Die Trennung zwischen »impliziten Handlungsweisen« oder »Können« ist fließend (vgl. Antos/Weber 2013: 4). Für Dick entwickelt sich prozedurales Wissen, wenn auf Grund divergierender Positionen ein Aushandlungsprozess zwischen propositionalem und fallbezogenem Wissen passiert (vgl. Dick 1994: 134). Dadurch wird es möglich, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden.

Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz wird als schillernd und schwierig fassbar beschrieben. Dies führt dazu, dass der Kompetenzbegriff tendenziell inflationär verwendet und zum Teil auch beliebig synonym für andere Begriffe eingesetzt wird. Zahlreiche Autor*innen bemühen sich darum, zu einer eindeutigen Definition zu kommen.

»[Kompetenz] beschreibt kohärente Komplexe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden sein müssen und im kognitiven Selbstmanagement effektiv eingesetzt werden können, um vorgegebene Aufgaben zu lösen.« (Nieke 2006: 36)

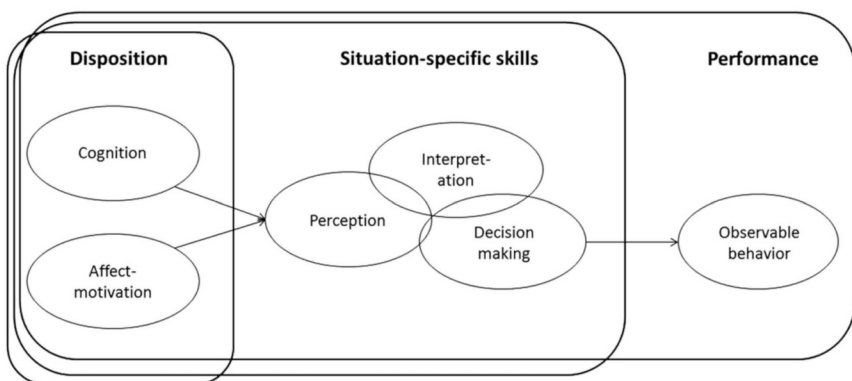
Im Wesentlichen entspricht diese Begriffsauslegung der Kompetenzdefinition von Weinert (2014), der in einer erweiterten Definition motivationale und volitionale Aspekte sowie selbstregulative Fähigkeiten hinzufügt (vgl. Weinert 2014: 28), welche zentrale Voraussetzungen für die Handlungsbereitschaft bilden (vgl. Baumert/Kunter 2011: 31). Frey (2006) konkretisiert die Definition mit Blick auf umweltliche Bedingungen dahingehend, dass Handlungen unter der Berücksichtigung von »Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln stattfinden« (Frey 2006: 128). Weiter können kompetente

Personen über das Lösen von Aufgaben und Problemen hinaus auch diesen Lösungsprozess bewerten und dadurch ihr Repertoire an Handlungsmustern weiterentwickeln (vgl. Frey 2006: 128). Diese evaluative Komponente wird von Carle (2002) als Meta-Meta-Wissen beschrieben:

»Die Kompetenz eines Akteurs entspricht nun seiner Fähigkeit, Wissen in Handlungen zur Erreichung vorgegebener Handlungszwecke anzuwenden, sein prozedurales Wissen in Prozessgestaltung einzubringen, entspricht also einem Wissen über Wissen, einem Wissen auf der Meta-Ebene oder einem Wissen 2. Ordnung. Entsprechend kann festgehalten werden, dass Wissen über Kompetenzen Meta-Meta-Wissen darstellt.« (Carle 2002: 9)

Kompetenzen sind somit »von Wissen fundiert« (Frey 2006: 163), das von Baumert et al. in »professionelles deklaratives und prozedurales Wissen« (Baumert et al. 2011: 14) unterschieden wird. Diese Wissensbestände sind eingebettet in »Handlungsroutinen und Reflexionsformen«, die den Akteur*innen helfen, zweck- und situationsangemessen zu handeln (Terhart 2000b: 54). Lehrer*innenhandlungskompetenz basiert demnach auf »wissenschaftlich fundiertem Wissen, situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert« (Terhart 2000b: 55). Kompetenzen werden somit zunehmend komplexer gedacht und wurden in den letzten Jahren in Richtung Transformation in Performanz diskutiert (vgl. König 2020: 165). Im Modell (siehe Abbildung 16) der Transformation von Kompetenz in Performanz von Blömeke et al. (2015) wird von einem Kontinuum ausgegangen, das sich zwischen Dispositionen und Performanz aufspannt und von situationspezifischen Fähigkeiten überbrückt wird (vgl. König 2020: 165).

Abbildung 16: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (Blömeke et al., 2015, S. 7)



Der Kompetenzbegriff unter einer curricularen Perspektive in der Lehrer*innenbildung zielt dennoch häufig auf die Beschreibung von Erwartungen ab, was Lehrkräfte wissen und können sollen. Der Fokus lag dabei in der Praxis der Lehrer*innenbildung

sowie in der Forschung zum Lehrberuf in der Vergangenheit 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 verbinden sollte (vgl. König 2020: 169). Infolgedessen wurden in den letzten Jahren zunehmend Forschungsansätze entwickelt, die eine stärker situationsspezifische Messung kognitiver Voraussetzungen von Lehrkräften ermöglichen (vgl. Kaiser et al. 2015 ; König 2015). König schätzt in diesem Zusammenhang die Forschung zur professionellen Wahrnehmung von Lehrer*innen (»*Noticing*« bzw. »*Professional Vision*«) (vgl. Kaiser et al. 2017; Sherin et al. 2011) als vielversprechend ein, um situationsspezifische Fähigkeiten sichtbar zu machen (vgl. König 2020: 169).

Zusammengefasst kann dem kompetenztheoretischen Ansatz zugesprochen werden, dass durch die Forschungsarbeiten in diesem Bereich »wichtige Modellierungen und Messungen der Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt« wurden, dennoch sind »zentrale Problemstellungen noch nicht zufriedenstellend gelöst« (König 2020: 168). Weitere Forschungsanstrengungen sind notwendig. Fraglich bleibt »[i]nwiefern eine alleinige Betrachtung der Trias von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen [...] ausreichend ist, um die kognitiven Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs zu beschreiben« (König 2020: 169).

3.3 Pädagogische Professionalität aus (berufs-)biographischer Sicht

Der (berufs-)biografische Ansatz richtet das Augenmerk auf Lebensverläufe und Berufsbiographien von Lehrer*innen in ihrer jeweiligen institutionellen, organisationalen wie auch individuellen Kontextualisierung (vgl. Wittek/Jacob 2020: 196). Der Bearbeitungs- bzw. Forschungsgegenstand Biographie wird »als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt und eröffnet somit die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld subjektiver und objektiver Analysen zu erfassen« (Krüger 2006: 8). Fabel-Lama differenziert mit Blick auf die vorhandenen Forschungsarbeiten zwei Konzeptionierungen des Gegenstands (vgl. Fabel-Lama 2018: 85–88).

Die eine Forschungsrichtung nimmt in Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Marotzki 2002) Bildungsprozesse von Lehrpersonen über deren gesamte Lebensspanne in den Blick. Berufliche Verläufe werden dabei immer innerhalb des lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhangs betrachtet (vgl. z.B. Dirks 2000; Kunze 2011). Im Zentrum stehen somit biographische Transformationsprozesse innerhalb der Lebensbiografie von Lehrpersonen (vgl. Wittek/Jacob 2020: 196).

In einer zweiten Forschungslinie liegt der Fokus spezifisch auf der beruflichen Tätigkeit der Lehrpersonen. Maßgeblich zur Entwicklung dieser Forschungsrichtung bzw. zur Konzeption einer berufsbiographischen Professionstheorie beigetragen haben die Studien und programmatischen Beiträge von Terhart (1991, 1992, 1995a, 1995b, 2000a). Ein Überblick der »Forschung zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern« (Terhart 2014: 417–437) zeigt, dass das Interesse hierbei »auf der Nachzeichnung generalisierter beruflicher Entwicklungsprozesse als Stufen- und Phasenverläufe, auf der Analyse berufsspezifischer Phasen und beruflicher Übergänge, auf der Frage nach

Entwicklungsaufgaben und Kompetenzentwicklung insbesondere im Berufseinstieg sowie auf Untersuchungen zum Verbleib im Lehrerberuf und zur Mobilität von Lehrkräften« (Fabel-Lama 2018: 88) liegt. Diese Forschungsperspektive nimmt entweder den gesamten Berufsverlauf oder einzelne Phasen der beruflichen Entwicklung in den Blick; wohingegen eine Verknüpfung zur Lebensbiographie eher nachrangig ist (vgl. z.B. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Košinár 2014). Die Berufstätigkeit wird als spezifischer Ausschnitt der Biografie betrachtet. »Der Beruf konzeptioniert den Gegenstand Biografie als ›Berufsbiografie« (Wittek/Jacob 2020: 197). Beiden Ansätzen gemeinsam ist, »dass sie die beruflichen Anteile der Biographie in ihrem Entwicklungsprozess betrachten« (Wittek/Jacob 2020: 197).

Im Vergleich zu dem zuvor beschriebenen strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz stehen im (berufs-)biographischen Ansatz damit die »Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme des beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spannen der beruflichen Lebenszeit, Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere« (Terhart 2011: 208) im Zentrum. Mit einem solchen Blick auf Professionalisierung gewinnt der aktive und konstruktive Anteil der Handelnden am Prozess der beruflichen Entwicklung entsprechend an Bedeutung (vgl. Wittek/Jacob 2020: 197). Subjektive Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien von Handlungsanforderungen im Wechselverhältnis von Privat- und Berufsleben, von Person und Position werden betrachtet, »um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und gegebenenfalls des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren« (Hericks et al. 2018: 598–599). Die Lebensbiografie kommt dabei in ihrer Gesamtheit immer nur so weit in den Blick, wie es zum Verständnis der Berufsbiografie notwendig ist.

3.3.1 Theoretische Verortung des (berufs-)biographischen Professionsansatzes

Die beiden im vorigen Abschnitt skizzierten Forschungsstränge zu (Berufs-)biographien von Lehrer*innen eint das Interesse an den Entwicklungsverläufen des Lehrer*inwerdens. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der theoretischen, methodischen und kontextuellen Rahmung (vgl. Fabel-Lama 2018: 88–89). Die Bandbreite der theoretischen Verortung reicht dabei von Konzepten aus der Berufs- und Bildungssoziologie, der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie bis hin zur Erziehungswissenschaft (vgl. im Überblick Herzog 2014; Fabel-Lama 2018: 85–87). Wittek und Jacob konstatieren, dass der Ansatz aus der Forschungspraxis heraus entstanden ist, um empirische Desiderate der Lehrer*innenforschung zu bearbeiten. Dabei hat sich der Ansatz in verschiedene Spielarten ausdifferenziert (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Somit »lässt der Ansatz eine konsistente theoretische Grundlage oder Anbindung an ein theoretisch fundiertes Modell vermissen, auf die alle unter seinem Namen diskutierten Forschungsstränge rekurrieren würden« (Cramer/Drahmann 2019: 26). Von einer Meta-Ebene auf die unterschiedlichen Ansätze blickend, sehen Cramer und Drahmann im (berufs-)biographischen Ansatz bislang eher »eine spezifische Perspektive auf die Relevanz einer über die Berufsbiografie hinweg zu denkenden Professionalisierung«, als eine eigene konsistente Professionstheorie (Cramer/Drahmann 2019: 26).

Zusätzlich konstatieren die Autoren, dass in den beiden anderen professionstheoretischen Ansätzen eine (berufs-)biographische Perspektive zunehmend Einzug findet, wenn etwa in der Kompetenzorientierung eine Längsschnittperspektive gefordert wird (vgl. Blömeke et al. 2015) oder unter der strukturtheoretischen Perspektive die Herausbildung eines spezifischen Lehrerhabitus diskutiert wird (vgl. Helsper 2018a).

Auf diese Verschränkung mit anderen Ansätzen wird auch von Vertreter*innen des (berufs-)biographischen Ansatzes hingewiesen. Terhart (vgl. 2011: 208) betont die starke Affinität des (berufs-)biographischen Ansatzes zum kompetenztheoretischen Konzept, wohingegen Wittek und Jacob (vgl. 2020: 198) auf Verschränkungen von strukturtheoretischen und (berufs-)biographischen Annahmen verweisen. Aus diesem Grund wurde der (berufs-)biographische Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias als verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) betrachtet bzw. als mittlerer Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz diskutiert (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90).

3.3.2 Berufsbiographische Entwicklungsaufgaben unter Ungewissheit

Die Entwicklung von Professionalität wird sowohl durch institutionelle als auch individuelle Faktoren beeinflusst. Daraus ergibt sich mitunter eine hohe Diversität (vgl. Messner/Reusser 2000: 161) der berufsbiographischen Verläufe und potentiell auch ein Stillstand oder eine Stagnation des Niveaus professionellen Handelns (vgl. Terhart 2001: 208; Hericks et al. 2018: 598). Professionalisierung im Sinne eines andauernden Entwicklungsprozesses erstreckt sich über die erste (Studium) und zweite Phase (Berufseinstieg) der Lehrer*innenbildung hinaus auf den gesamten Zeitraum der beruflichen Tätigkeit.

»Die Professionalisierung ist daher ein immanenter und niemals abgeschlossener Bestandteil, der sich oszillierend ausgestaltet.« (Cramer/Drahmann 2019: 26)

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 und seinem Verlauf damit Ungewissheit immanent eingeschrieben ist. In den Fokus der Bearbeitung rücken thematisch dadurch insbesondere Lebensereignisse, Übergänge, Belastungserleben, Kompetenzentwicklung und Karrieremuster (vgl. Herzog 2014; Terhart 2011). Weiter steht eine Professionalisierung über die gesamte berufliche Lebensspanne immer auch in einer Wechselwirkung zu privaten – außerhalb der beruflichen Tätigkeit liegenden – Entwicklungen (vgl. Terhart 2011: 209).

»Es wird ersichtlich, dass dem (berufs-)biografischen Ansatz eine sich über die gesamte Berufsbiografie erstreckende doppelte Kontingenz immanent ist: Zum einen besteht Ungewissheit hinsichtlich der erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsauf-

gaben und zum anderen unterliegt die Bearbeitung selbst den Unsicherheiten, die berufsinhärente wie äußere sozialisatorische Einflüsse auf diese Prozesse haben.« (Cramer/Drahmann 2019: 26)

Diese doppelte Ungewissheit resultiert zum einen aus der Komplexität des Handlungsfeldes und zum anderen aus Unvorhersagbarkeit der (berufs-)biographischen Entwicklung selbst. Als ein zentrales Momentum in diesem Prozess 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).

»In der Bearbeitung kommt es zu Abgleichprozessen zwischen den beruflichen Anforderungen und den je individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Interessen, Zielen, Überzeugungen, Motiven) der Lehrperson. Darin besteht ihre Dynamik. Die erfolgreiche, d.h. objektiv tragfähige und subjektiv zufriedenstellende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eröffnet neue Perspektiven; man geht als jemand anderes aus diesem Prozess hervor.« (Hericks et al. 2018: 599)

Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist demnach auch unumkehrbar. Hericks (vgl. 2006: 62) und Keller-Schneider (vgl. 2010: 111) konnten in ihren Studien zum Berufseinstieg vier Entwicklungsaufgaben pädagogischer Professionalität identifizieren, die sie konkret als Aufgaben der (1) *Rollenfindung*, der (2) *Vermittlung*, der (3) *Anerkennung* sowie der (4) *Kooperation* beschreiben.

- (1) Die Aufgabe der *Rollenfindung* umfasst die Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson, um »das Geschehen in der Schule als ein für die relevanten Mitakteure (Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern) verbindliches Gegenüber« (Keller-Schneider/Hericks 2011: 22) zu gestalten und zu vertreten. Dazu gehört der Umgang mit den eigenen Ansprüchen und Qualitätsmaßstäben sowie der Einsatz eigener Kompetenzen und die Anmerkung eigener Schwächen und Grenzen. Darüber hinaus beinhaltet dies die Möglichkeit, solche Anlässe als Weiterentwicklungspotential zu erkennen. Hinzukommt der ökonomische Umgang mit eigenen und fremden Ressourcen. Somit läuft diese Entwicklungsaufgabe auf die Herausbildung und Weiterentwicklung eines persönlichen Stils als Lehrperson hin (vgl. Hericks 2006: 100; Keller-Schneider 2010: 111). Diese Aufgabe der Rollenfindung beinhaltet als besondere Herausforderung die Ausbalancierung des Verhältnisses von Person und Rolle (vgl. Oevermann 1996 und siehe Abschnitt 3.1) sowie den Umgang mit der antinomischen Struktur des Lehrer*innenhandelns (vgl. Keller-Schneider 2010: 111 und siehe Abschnitt 3.1.2). Diese nicht-standardisierbaren Handlungsanforderungen verlangen von Lehrer*innen eine gewisse Risikobereitschaft, sich der Offenheit von Unterricht auszusetzen (siehe Abschnitt 3.1.1). Vor diesem Hintergrund stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, mit ihren endlichen Ressourcen hauszuhalten. In diesem Zusammenspiel der Herausforderungen liegt eine der Ursachen für Beanspruchung und Belastung von Lehrer*innen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 22–26).

- (2) Unter der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* werden die Anforderungen zur Vermittlung von fachspezifischen Unterrichtsinhalten und kulturellen Sachverhalten subsumiert. Die Lehrperson steht dabei vor der Herausforderung, individuelle Zugänge der Lernenden zum Lerngegenstand zu identifizieren und unter didaktischen Gesichtspunkten Inhalte zu strukturieren, um bei den Schüler*innen Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Hericks 2006: 106; Keller-Schneider 2010: 111). Die zentrale Anforderung dieser Entwicklungsaufgabe liegt im Adressatenbezug (vgl. Keller-Schneider 2010: 112). Vermittlung umfasst immer auch die Fähigkeit, Inhalte, Methoden und Denkstile des jeweiligen Unterrichtsfaches auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen abzustimmen (vgl. Hericks 2006: 110–112). Die bereits diskutierte Kontingenzproblematik hinsichtlich des Lernerfolgs von Schüler*innen kommt auch hier zur Sprache: »Vermittlung und Aneignung gehören [...] unterschiedlichen Referenzsystemen an; sie sind zueinander kontingent« (Hericks 2006: 111 und siehe Abschnitt 3.1.1).
- (3) Die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* verweist auf die Anforderungen Wertschätzung und Anerkennung des Individuums sowie auf die Lenkung und Führung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers wie auch der Klasse als Gruppe (vgl. Hericks 2006: 118–127). In dieser Aufgabe enthalten ist die Anforderung der Entwicklung eines Konzepts der »pädagogischen Fremdwahrnehmung« (Košinár 2014: 63), in dem Schüler*innen als entwicklungsfähige Andere wahrgenommen werden und Lehrer*innen sich als Beitragende zu deren Persönlichkeitsentwicklung und Förderung fachlicher und sozialer Kompetenzen verstehen. Hericks bezieht sich dabei auf die drei Formen reziproker Anerkennung nach Honneth: *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* (vgl. 2003, in Hericks 2006: 118–120). Für schulische Anerkennungsverhältnisse meint Liebe eine emotionale, fürsorgliche Haltung der Lehrkraft sowie Fürsorgeethik, um zu wissen, wann mitfühlende Fürsorge und wann Zurückhaltung geboten ist. An dieser Stelle wird die bereits besprochene diffuse Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wieder deutlich (vgl. Helsper 1996: 530 und siehe Abschnitt 3.1.2). Hericks beschreibt die Reziprozität der Anerkennungsverhältnisse. Alle am Unterricht beteiligten Individuen sind als Subjekte anzuerkennen und zugleich sind diese »grundsätzlich zur Partizipation an der Sache berufen«, auch wenn aus unterschiedlichen Gründen die einzelnen Schüler*innen dies nicht immer in Anspruch nehmen (vgl. Hericks 2006: 122). Anerkennung in der Form der Solidarität wird von Hericks als eine Haltung praktischer Solidarität den Schüler*innen gegenüber gedeutet. Diese steht im Spannungsverhältnis zwischen der »emphatischen Konzeptualisierung« der Schüler*innen als »Quasi-Experten«, die den Fachinhalten die gleiche Bedeutung zuschreiben wie die Lehrer*innen, und der »zynischen Konzeptualisierung« der Schüler*innen, die »für eine gehaltvolle Partizipation an der Sache ohnehin zu dumm und zu faul« sind (Hericks 2006: 123). Keller-Schneider bezieht Anerkennung stärker auf die Lenkung und Führung von einzelnen Schüler*innen und/oder Gruppen. Diese sollte getragen sein vom Aufbau und der Entwicklung eines Klimas der Anerkennung. Führungsbezogene Interaktionshandlungen können indirekt oder aktiv direkt sein, wobei sie immer unter Anerkennung der Individualität und der bereits erfolgten Entwicklung des Einzelnen erfolgen sollten (vgl. Keller-Schneider 2010: 210).

- (4) »Schulische Vermittlungs- und Anerkennungsprozesse sowie die Entwicklung von Professionalität der Lehrenden« ereignen sich »innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens« (Hericks 2006: 130). Die Entwicklungsaufgabe *Kooperation* bezieht sich auf das Erkennen und Einschätzen institutionsbezogener Anforderungen, die Mitgestaltung institutioneller Rahmenbedingungen sowie die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen (vgl. Hericks 2006: 121; Keller-Schneider 2010: 112). Bei dieser Entwicklungsaufgabe befinden sich die Lehrer*innen im Spannungsfeld zwischen der Freiheit des Handelns innerhalb ihrer individuellen Auffassungen und den Vorgaben der Institution. Dies fordert von den Lehrer*innen das Erkennen sowie Ausbalancieren von Eingebundenheit und Mitbestimmungsmöglichkeit in institutionellen Strukturen (vgl. Hericks 2006: 92; Keller-Schneider 2010: 112).

(Die Vermittlungstätigkeit – und damit der Unterricht – ist der zentrale Ort der Entwicklung, aus dem heraus sich die Bearbeitung der vier miteinander verwobenen Entwicklungsaufgaben ergibt (vgl. Hericks et al. 2018: 600).

Fabel-Lamla verweist darauf, dass in der Arbeit von Hericks und Keller-Schneider durch die Frage der Entwicklung von Kompetenzen und Expertise eine Hinwendung zum kompetenztheoretischen Konzept sichtbar ist (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). Dennoch zeigen sich in der Bearbeitung der Fragen – »wie Lehrkräfte die widersprüchlichen Anforderungen und Kernprobleme professionellen Handelns subjektiv erfahren, wie sie mit den damit verbundenen hohen Balancierungs- und Reflexionsanforderungen jeweils fallspezifisch umgehen und welche biografischen Ressourcen, Dispositionen und Erfahrungen sich hierbei als« (Fabel-Lama 2018: 91) handlungsleitenden erweisen – auch Parallelen zum strukturtheoretischen Ansatz.

3.3.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung aus (berufs-)biographischer Perspektive

Wie im vorigen Abschnitt bereits angesprochen, ist Unterricht gewissermaßen der »Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns« und bedarf einer »wissenschaftlichen Wissensbasis und der Ausbildung und Kultivierung elaborierter Formen von Praxisreflexion, kollegialer Beratung und Fallarbeit« (Hericks 2006: 94), um »sich krisenhafter Ungewissheiten bewusst zu werden und sich dazu zu verhalten« (Hericks et al. 2018: 604). Fabel-Lamla betont »die hierfür nötigen Fähigkeiten der (Selbst-)Reflexion und der Imitierung von selbstreflexiven Bildungsprozessen zur Förderung der individuellen Professionalität (Fabel-Lama 2018: 91)«. 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).

»Da biographische Vorerfahrungen und damit einhergehende implizite habituelle Deutungsbestände und Orientierungen konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von pädagogischer Professionalität haben, sollte bereits im Studium eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, dem

eigenen impliziten Wissen und unreflektierten Deutungsfolien angeleitet und ein (berufs-)biographisches (selbst-)reflexives Wissen aufgebaut werden.« (Fabel-Lama 2018: 92)

Dies kann zum einen über eine selbstreflexive Befassung mit der eigenen Biographie erfolgen und zum anderen durch die Auseinandersetzung mit fremden Fällen, da die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall der Gefahr der Entgrenzung vorbeugt, aber gleichzeitig einen »Resonanzboden für das Eigene« (Helsper 2018a: 134) bietet. So hat sich die »Fallarbeit als Format der Professionalisierung« im Lehrer*innenberuf an einigen Universitätsstandorten etabliert (Fabel-Lama 2018: 94). Professionalisierung im Lehrberuf als eine berufsbiographische Entwicklung zu sehen sowie die Anbahnung einer solchen reflexiven Haltung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung haben sich seit geraumer Zeit zwar in das Verständnis über Lehrer*innenprofessionalität eingeschrieben. Begleitangebote mit biographisch-reflexive Ansätze spielen jedoch eine untergeordnete Rolle (vgl. Fabel-Lama 2018: 94).

3.4 Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen

Verschiedene Autor*innen haben versucht, die aus ihrer Perspektive relevanten pädagogischen Handlungskompetenzen in Modellen zu beschreiben. Durch unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte, das methodische Vorgehen und die empirische Basis sind verschiedene Vorschläge für die Modellierung pädagogischer Handlungskompetenz herausgearbeitet worden. Eine Gruppierung oder ein direkter Vergleich erweist sich dabei als schwierig. Einige orientieren sich am kompetenztheoretischen Verständnis in Anlehnung an Weinert (2014) und/oder dem Expertenparadigma (vgl. Bromme 2001). Für andere Modelle bilden strukturtheoretische oder handlungstheoretische Ansätze den Referenzrahmen (vgl. Schratz et al. 2011; Bauer 2005).

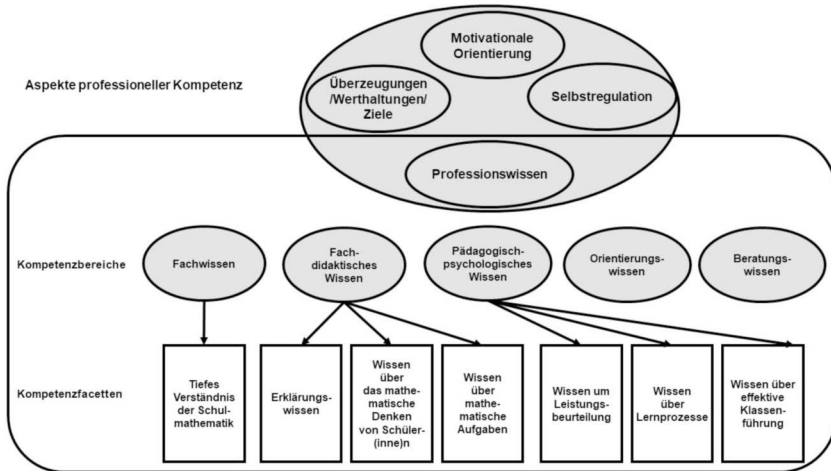
Im Anschluss an die zuvor ausgeführten theoretischen Zugänge werden in diesem Abschnitt unterschiedliche Modelle dargestellt. Das Modell professioneller Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Baumert/Kunter 2011), dessen Kern das Professionswissen darstellt und aktuell häufig die Bezugsnorm für kompetenzorientierte Bildungsforschung bildet, wird zu Beginn beschrieben. Es folgen weitere Modelle mit Schwerpunktsetzung (vgl. Bauer 2005) oder mit Orientierung am Gesamtkontext, in welchem pädagogisches Handeln stattfindet (vgl. Nieke 2012). Daran anschließend folgt die Beschreibung des mehrperspektivischen Domänenmodells (vgl. Schratz et al. 2011).

3.4.1 Modell professioneller Handlungskompetenz

Das im Rahmen der COAKTIV-Studie entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kunter et al. 2011) legt den Fokus auf das professionsbezogene Wissen und Können (siehe Abschnitt 3.2.2) sowie mentale Repräsentationen (siehe Abschnitt 4.4). Das Ziel ist die Sicherung einer erfolgreichen Gestaltung eines kognitiv aktivierenden, schüler*innenmotivierenden Unterrichts. Die Basis dafür bil-

den Wissensbeständen und Dispositionen der Lehrer*innen. Die Autor*innen gliedern Professionswissen in die fünf Kompetenzbereiche Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen und differenzieren diese weiter in einzelne Kompetenzfacetten (siehe Abbildung 17)

Abbildung 17: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2011: 32)



Dieses Modell wurde in den letzten Jahren von anderen Autor*innen übernommen, spezifiziert oder modifiziert, jedoch auch kritisiert. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Zusammenhänge der Kompetenzfacetten. Diese stünden unverbunden nebeneinander. Lehmann-Grube und Nicklaus (2009) verweisen darauf, dass die einzelnen Facetten nicht immer eindeutig einer Wissensdomäne zugeordnet werden können. Einzelne Facetten werden demnach von mehreren Kompetenzen gespeist, »denn ohne (anwendungstaugliches) fachliches Wissen kann keine didaktische Struktur erzeugt werden und ohne didaktische Konzepte bleibt das Fachwissen eine endlose Stoffhülle« (Lehmann-Grube/Nickolaus 2009: 61). Diese Kritik bildet sich auch in den Ergebnissen der COAKTIV-Studie ab:

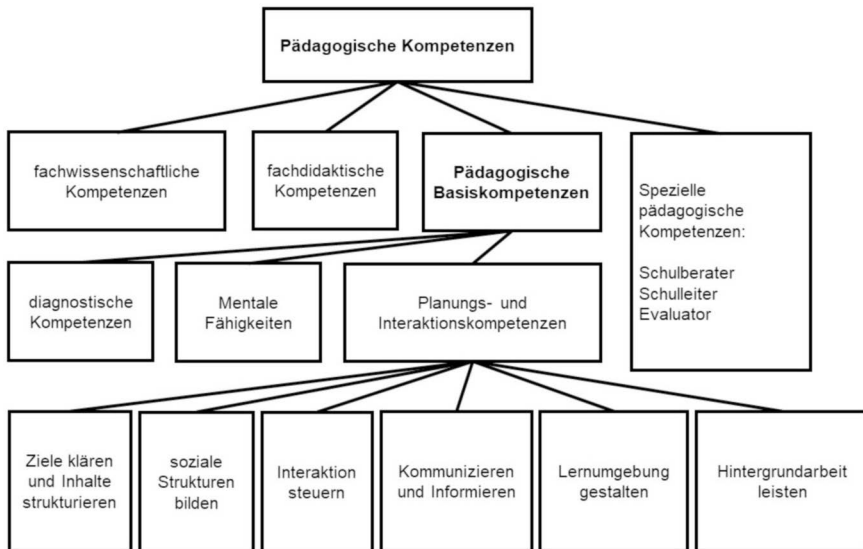
»Empirisch finden sich in COAKTIV überwiegend geringe bis keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten [...]. Eine Ausnahme bilden die Aspekte Wissen und Überzeugungen.« (Kunter/Baumert 2011: 359)

3.4.2 Pädagogische Basiskompetenzen

Die »Taxonomie pädagogischer Kompetenzen« stützt Bauer – ähnlich wie die Autor*innen des COAKTIV-Modells – auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische Kompetenzen, überfachliche pädagogische Kompetenzen und spezielle pädagogische Kompetenzen (z.B. Schulleitung, Evaluieren etc.). Überfachliche pädagogische Kompetenzen ersetzt Bauer durch den Begriff »pädagogische Basiskompetenzen« (Bauer 2005: 20). Der Fokus liegt in diesem Modell (siehe Abbildung 18) auf den pädagogischen Basiskompeten-

zen, da diese nach Bauer die Handlungsrepertoires von Lehrer*innen bilden. Die in diesem Repertoire steckenden Dimensionen sind nicht genuin pädagogisch, sondern auch über das pädagogische Feld hinaus grundlegende Handlungsmuster. Mit dem Ziel, »menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Bildung zu fördern« (Bauer 2000: 63), werden diese jedoch zentral für pädagogisches Handeln. Professionell »wird pädagogisches Handeln erst dadurch, dass Handlungsrepertoires [...] auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von [...] Lernenden« und auf gesellschaftliche Ziele und Werte hin orientiert verausgabt werden (Bauer 2000: 63). Diagnostische Kompetenzen, mentale Fertigkeiten sowie Planungs- und Interaktionskompetenz bilden demnach die Handlungsrepertoires von Lehrer*innen und werden unter der Kategorie pädagogische Basiskompetenzen gefasst (vgl. Bauer 2005: 30).

Abbildung 18: Taxonomie pädagogischer Basiskompetenzen (Bauer 2005, S. 30)



Eine erste Kategorienfindung für die Hauptdimensionen und deren Subdimension, die sich unter der Planungs- und Interaktionskompetenz versammeln, ist das Resultat einer Grounded Theory-gestützten Untersuchung mit Fallanalysen von 30 Lehrer*innen (vgl. Bauer et al. 1996). Zunächst wurden aus den Forschungsergebnissen fünf Dimensionen abgeleitet. Eine sechste Dimension (Ziele klären und Inhalte strukturieren) wurde später durch Ergebnisse weiterer Forschungsaktivität hinzugefügt (vgl. Bauer 2005: 20).

Die sechs Dimensionen pädagogischer Basiskompetenzen:

- (1) Ziele klären und Inhalte strukturieren,
- (2) soziale Strukturen bilden,
- (3) Interaktion steuern,
- (4) Kommunizieren und Informieren,

- (5) Lernumgebung gestalten,
- (6) Hintergrundarbeit leisten (Bauer 2005: 20).

Diese sechs Dimensionen stehen in keinem hierarchischen Zusammenhang, sondern entfalten ihre Wirkung nur miteinander. Sie wirken demnach aufeinander ein, »und zwar auf nicht-lineare Weise« (Bauer 2005: 21). »Um guten Unterricht hervorzubringen und angemessen handeln zu können«, bedarf es einer simultanen Beherrschung (Bauer et al. 1996: 115). Eine bewusste Anwendung oder Analyse der in den Dimensionen eins bis fünf beschriebenen Handlungen ist auf Grund der Komplexität von Unterricht nur bedingt im Handlungsfluss möglich. Aus diesem Grund betont Bauer die regelmäßige Selbstevaluation und Reflexion, welche Bauer in der sechsten Dimension »Hintergrundarbeit« verortet (vgl. Bauer 2005: 28). Der Entwicklungsprozess dieses Modells gestaltete sich durch Fallanalysen mit Lehrer*innen entlang der verausgabten Denkstrukturen dieser Akteur*innen. Die befragten Lehrer*innen denken von ihrer Tätigkeit aus. Košinár (2014) merkt an, dass das Modell dadurch stark auf den Unterricht fokussiert ist, aber dadurch auch ersichtlich wird, welche vielfältigen Strategien sich die Befragten bedienen, um Unterricht »interessant, strukturiert, motivierend und in einem angenehmen sozialen Rahmen stattfinden zu lassen« (2014: 52). Nur die Dimension »Hintergrundarbeit« geht über den Unterricht hinaus und fokussiert Planungshandeln sowie Reflexion, um das professionelle Handeln weiterzuentwickeln.

»Diagnostik« und »mentale Fertigkeiten« als weitere Komponenten von Basiskompetenzen wurden von Bauer hinzugefügt. Mentale Fertigkeiten sollen Lehrer*innen dabei unterstützen, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren. Weiter erachtet Bauer »die Kontrolle über eigene Gefühle, Handlungsimpulse und körperlich-seelische Zustände« als »eine wichtige Voraussetzung für überlegtes Vorgehen in schwer überschaubaren Interaktionssituationen« (Bauer 2005: 55).

Im Mittelpunkt des Modells »stehen die Situationsdiagnose, von mir als Situationsauffassung bezeichnet, die Selbstreflexion, die ich als Teil der Hintergrundarbeit ansehen, und das professionelle Handeln« (Bauer 2005: 29). Bauer orientiert sich bei der Modellierung an den vier Komponenten pädagogischer Kompetenz von Nieke (2002 und siehe Kapitel 3.4.3), lässt den Bereich der Gesellschaftsanalyse – die Fragen nach der Ausrichtung, den Werten und Zielen – jedoch unberücksichtigt. Damit fehlt dem Modell die institutionelle Ebene. Da sich das Modell durch die Analyse verausgabter Denkstrukturen von erfahrenen Lehrer*innen gebildet hat, ist zu vermuten, dass diese institutionelle Ebene von Lehrkräften implizit mitgedacht wird, aber eben nicht zur Sprache gebracht wurde. Einen weiteren Erklärungsversuch sieht Košinár darin, »dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung wenig metatheoretisches und berufswissenschaftliches Wissen erwerben und es ihnen daher in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie im Interaktionshandeln auch nicht zugänglich ist« (2014: 52).

Auch wenn dieser Aspekt im Modell nicht explizit abgebildet wird, thematisiert Bauer pädagogische Werte und Ziele in seinen Ausführungen zum »professionellen Selbst« (Bauer 2000; vgl. Bauer 2005: 82). »Die Theorie des professionellen Selbst in pädagogischen Berufen« (vgl. Bauer 2000: 57 und siehe Abschnitt 4.4.3) bildet auch die Ausgangslogik, von der Bauer die Bedeutung der pädagogischen Basiskompetenzen aus diskutiert. Das Modell zu den pädagogischen Kompetenzen verortet Bauer

theoretisch in einer Trias aus kompetenztheoretischem, berufsbiographischem und interaktionistischem Ansatz (vgl. Bauer 2000: 57).

3.4.3 Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz

Das Modell »Pädagogische Kompetenz« von Nieke (2002, 2006, 2012) versucht, alle Ebenen von Lehrer*innenarbeit zu berücksichtigen. Bei der Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzfelder greift Nieke auf Roth (1971) zurück. Roth benennt in seiner »Pädagogischen Anthropologie« – in Anlehnung an das psychologische Konzept des Motivationspsychologen White (1959) – drei Bereiche, welche die Grundlage für viele Untersuchungen, Darstellungen und Kompetenztaxonomien bildete: (1) Sachkompetenz, (2) Sozialkompetenz und (3) Selbstkompetenz (vgl. Nieke 2006: 37).

- (1) Sachkompetenz ist die »Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können« (Roth 1971: 180). Für Sachkompetenz wurde in späteren Einteilungen zum einen häufig der Begriff Fachkompetenz verwendet. Zum anderen wurde dieser Kompetenzbereich auch aufgeteilt; zum Beispiel bei Frey in die Methodenkompetenz und die Fachkompetenz (vgl. Frey 2006: 128).
- (2) Sozialkompetenz bezieht sich auf die »Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig, also zuständig sein zu können« (Roth 1971: 180).
- (3) Selbstkompetenz bezeichnet Roth als die »Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können« (Roth 1971: 180) und ergänzt, dass dies Sacheinsicht und Sachkompetenz, Sozialeinsicht und Sozialkompetenz sowie Werteinsicht und Ich-Kompetenz voraussetzt. Daran wird deutlich, dass für den Aufbau einer professionellen Selbstkompetenz ein Zusammenspiel von Professionswissen, Handlungserfahrungen und Reflexionsvermögen wesentlich ist. Selbstkompetenz wird in der Literatur auch als personale Kompetenz (vgl. Frey 2006) bezeichnet und rückt damit in die Nähe zum professionellen Selbstverständnis und zu den personalen Kompetenzen (vgl. Košinár 2014).

Niekies Modell (siehe Abbildung 19) versucht, das Zusammenwirken der relevanten Komponenten für die zu realisierende pädagogische Kompetenz und die Einbettung in den kontextuellen Zusammenhang zu berücksichtigen. Der Autor entwirft ein heuristisches Strukturschema, bei dem das professionelle Handeln im Zentrum eines systemischen Gesamtzusammenhanges mit (a) der Gesellschaftsanalyse, (b) der Situationsanalyse und (c) der Selbstreflexion steht. »Professionelle pädagogische Kompetenz kann sich nur realisieren, wenn« (Nieke 2012: 51) das professionelle Handeln mit den drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse und Selbstreflexion zusammenwirkt.

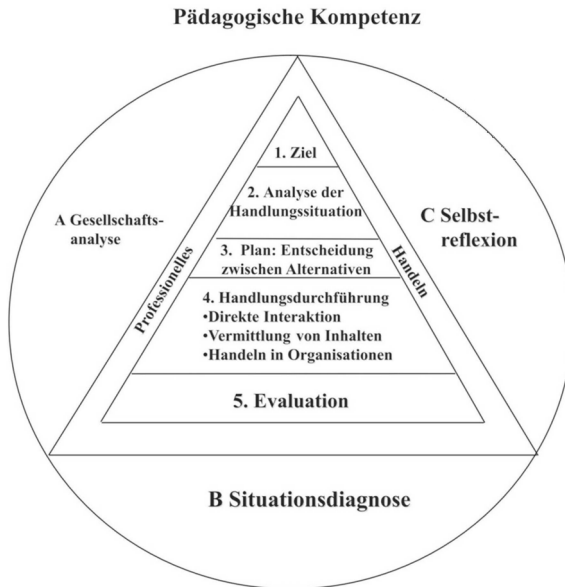
(a) Pädagogische Aufgaben und Handlungen sind immer auch im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und zu bewältigen. Diese Aufgaben werden zum einen durch bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. Digitalität) erzeugt und zum anderen an bestimmte gesellschaftliche Institutionen (z.B. staatliches Bildungssystem) delegiert (vgl. Nieke 2012: 51). »Die Gesellschaftsanalyse liefert den Hintergrund für die Zielbestimmung«, muss aber durch »eine explizite Reflexion über das Gesollte und Gewollte«

(Nieke 2012: 60) gestützt werden. Nieke sieht die Bildungsphilosophie als Verbindungsglied, um die ethische, sozialphilosophische und gesellschaftsanalytische Relevanz der Zielbestimmung zu klären (vgl. Nieke 2012: 60).

(b) In der Situationsdiagnose sollten idealerweise Bedingungen einer Situation »unter Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erhebungsverfahren intersubjektiv überprüfbar identifiziert und in ihrer Bedeutung für das Handlungskonzept eingeordnet werden« (Nieke 2012: 53). Situationsdiagnosen im pädagogischen Kontext passieren jedoch häufig unsystematisch und intuitiv. Die Qualität der daraus resultierenden Handlung selbst ist stark von aktualisierten Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen in die Interaktionssituation abhängig. Als Bezugsrahmen nennt Nieke die vier Dimensionen Körper, Seele, Raum und Interaktion. Die Situationsdiagnose bezieht sich weiter nicht nur auf die Diagnose der Handlungssituation, sondern auch auf das Monitoring für die Handlungsdurchführung und bietet somit die Basis für die Evaluation (vgl. Nieke 2012: 60–61).

(c) Selbstreflexion besteht für Nieke aus den beiden Dimensionen berufliches Selbstkonzept und Selbstbetroffenheit. Das Selbstkonzept von Lehrer*innen konstituiert sich aus berufsethischen Fragen, Selbstbildern, Berufszielen und Intentionen. Als Selbstbetroffenheit bezeichnet Nieke die unvermeidliche Involviertheit der Pädagogin und des Pädagogen als ganze Person mit ihrer oder seiner Persönlichkeit in das pädagogische professionelle Handeln (vgl. Nieke 2012: 57).

Abbildung 19: Struktur der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz (Nieke 2012: 51)



Professionelles Handeln wird in den meisten Handlungstheorien durch folgende fünf Phasen beschrieben:

- (1) Zielbestimmung,
- (2) Analyse der Handlungssituation,
- (3) Handlungsplan,
- (4) Durchführung der Handlung,
- (5) Evaluation (vgl. Nieke 2012: 59).

Nieke unterscheidet außerdem drei Modalitäten professionellen pädagogischen Handelns. Die Handlungsdurchführung findet demnach auf folgenden drei Ebenen statt:

- (1) direkte Interaktion (Helfen, Stützen, Orientierung geben, Lenken und Intervenieren),
- (2) Vermittlung von Inhalten (basierend auf didaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen) und
- (3) Handeln in Organisationen (organisatorische-institutionelle Freiräume nützen sowie politische Rahmenbedingungen gestalten können) (vgl. Nieke 2012: 59).

Mit dem Strukturschema verweist Nieke sowohl auf ein für den pädagogischen Beruf zugeschnittenes »Kompetenzprofil« als auch darauf, dass »pädagogisches Handeln eine gedankliche und reflektierte Basis« in Form der drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstkonzept benötigt. Ihm gelingt damit die Verbindung des kompetenztheoretischen Ansatzes mit den strukturellen und systemtheoretischen Zugängen – auch wenn er dabei selbst eher von heuristischen als von theoretisch ausdifferenzierten Überlegungen spricht (vgl. Košinár 2014: 54–55).

3.4.4 Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung

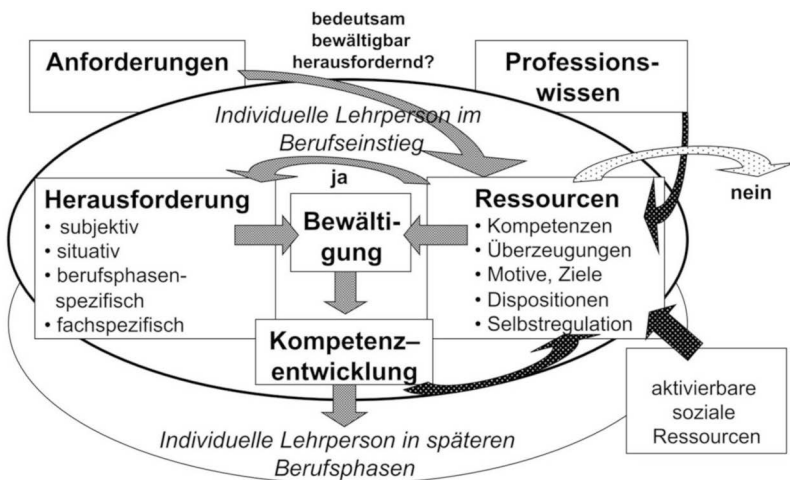
Aus der berufsbiographischen Lehrer*innenforschung und dem Ansatz der Bildungsgangforschung wurde der berufsbiographische Bestimmungsansatz entwickelt, der zwischen Struktur- und Kompetenzorientierung als eine Art mittlerer Weg oder verbindende Klammer diskutiert wird (vgl. Terhart 2011: 209; Keller-Schneider/Hericks 2014: 391 und siehe Abschnitt 3.3). Professionalität wird stärker als Entwicklungsgang beschrieben. Die Prozesse der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne, die Verknüpfung von privatem Lebensgang und beruflicher Karriere werden stark miteinbezogen. Lehrer*innenprofessionalität wird hier als individualisiertes, breiter kontextuiertes und lebensgeschichtlich-dynamisches Konzept dargestellt (vgl. Terhart 2011: 208). Aus der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrer*innen haben Keller-Schneider und Hericks ein Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entwickelt (siehe Abbildung 20). Im Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben gehen sie von aktiv handelnden und lernenden Personen aus, die mit ihrer sozialen Umwelt im Austausch stehen. Die einzelne Person ist nicht Opfer ih-

rer Lebensumstände, sondern »Architekt und Konstrukteur« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 391–392). Ihre beruflichen Entwicklungsaufgaben werden von Lehrpersonen auf Grund

»ihrer (beruflichen) Sozialisation sowie eigener Ziele und Ressourcen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet. Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen wirken dabei als Filter in der Wahrnehmung und Einschätzung mit (Asendorpf, 2005). Sie lösen *Bewältigungs- und Kontrollprozesse* aus (Heckhausen & Schulz, 1995) und werden auf der Basis individueller Prioritäten und Gelingenserwartungen eingeschätzt (Lazarus & Launier, 1981). Die Selektion des Teils der Anforderungen, die als Herausforderungen wahrgenommen werden, wird durch Einschätzungen der *subjektiven Kompetenz*, durch *Selbstregulationsprozesse* sowie zusätzlich durch individuelle *Wertorientierungen* und *Überzeugungen* gelenkt (Baumert & Kunter, 2006).« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392, Hervorhebungen im Original)

Handlungsschritte, die als Antwort auf individuelle wahrgenommene Herausforderungen gesetzt werden, ermöglichen den Erwerb von Erfahrungen und liefern Beiträge für die Lösung von Entwicklungsaufgaben 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.

Abbildung 20: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung – Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392)



Die oder der sich entwickelnde Professionelle »definiert, interpretiert und gewichtet Anforderungen aufgrund der aktualisierten Ressourcen neu« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Die sich daraus ergebenden möglichen neuen, als Herausforderung wahrgে-

nommenen Anteile einer Handlungssituation, werden wiederum Ziel des Bearbeitungs- und Bewältigungsprozesses. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2011) gehen die Autor*innen davon aus, dass sich die professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben – durch das Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten – entwickelt (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Die Vermittlung von Professionswissen wird von Keller-Schneider und Hericks als Basis für den Erwerb von professionsrelevanten Kompetenzen verstanden. Angehende Lehrer*innen sind »gefordert, sich mit objektivem Wissen auseinanderzusetzen und dieses in die subjektiven Wissensstrukturen zu integrieren« (Keller-Schneider et al. 2017: 307). Das bedeutet, Wissen mit bisherigen Kenntnissen und neuen Erfahrungen zu verknüpfen. Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen und die daraus hervorgebrachten Erkenntnisse ermöglichen die Integration von Wissen und transformieren damit subjektive Wissensstrukturen (vgl. Neuweg 2014: 602), die sich über ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten beschreiben lassen (vgl. Berliner 2001: 479; Keller-Schneider 2010: 70). Die Autor*innen gehen davon aus, dass durch die intensive Beanspruchung und Auseinandersetzung ursprünglich objektives explizites Wissen in subjektive Strukturen integriert und in spezifischen Situationen handlungswirksam wird. Die Entwicklung pädagogischer Professionalität »vollzieht sich somit nicht nur in einem Aufbau von Wissen, sondern auch in einer Transformation der latenten Wissensstrukturen« (Keller-Schneider et al. 2017: 307). In diesem Prozess gerät die ganze Person in Bewegung. Die psychologische Funktionsfähigkeit, die sich durch motivationale Orientierung und Selbstregulation manifestiert, wird als maßgebliche Komponente zur Balancierung verschiedener Strebungen beim Umgang mit Herausforderungen angeführt. Entwicklungsaufgaben selbst sind jedoch unhintergebar. Für eine Kompetenzentwicklung und zur Stabilisierung von Identität müssen diese wahrgenommen und bearbeitet werden (vgl. Hericks 2006: 60). Stagnation ist jederzeit möglich. Werden Unterschiede in der Situationswahrnehmung nicht mehr zugelassen, können keine neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen entstehen (vgl. Keller-Schneider 2010: 65). Innerhalb dieses komplexen Rahmenmodells benennen Hericks (vgl. 2006: 62) und Keller-Schneider (Keller-Schneider 2010: 111) vier Entwicklungsaufgaben pädagogischer Professionalität, die sie konkret als Aufgaben der *Rollenfindung*, der *Vermittlung*, der *Anerkennung* sowie der *Kooperation* beschreiben (für eine ausführliche Darstellung siehe Abschnitt 3.3.2).

3.4.5 Domänen Modell von Lehrerprofessionalität

Das Modell (siehe Abbildung 21), das unter der Leitung von Schratz, Paseka und Schritteser in einer Arbeitsgruppe mit Vertreter*innen aus unterschiedlichen Systembereichen des Bildungswesens erarbeitet wurde, orientiert sich an einem Professionsverständnis, das die Ebenen Struktur und Person in ihrer jeweiligen Logik berücksichtigt. Dafür bedarf es zum einen auf der Ebene der Organisationsstruktur (vgl. Giddens 1997, in Paseka et al. 2011: 20–23) solcher Gegebenheiten, die Umsetzung und Anwendung von Kompetenzen ermöglichen, sowie den handelnden Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und dadurch Strukturentwicklung anregen. Zum anderen wird auf der individuellen Ebene eine gesteigerte Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen und

die Prägung eines pädagogischen Habitus als leitend für professionelles Lehrer*innenhandeln angenommen (vgl. Schratz et al. 2008: 124). Der Kompetenzbegriff wird überschritten und zum Kompetenzfeld bzw. zur Domäne erweitert. Der Lehrberuf wird mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Strukturlogik des professionellen Handelns und der Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen auch in seinem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang betrachtet.

Zentrale Kennzeichen von professionellem Lehrer*innenhandeln sind demnach das im Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen vorherrschende Spannungsverhältnis zwischen diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen, die Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln in den damit verbundenen Ungewissheitsmomenten sowie die diskursive Reflexion dieser Momente (vgl. Paseka et al. 2011: 22–23). Pädagogische Professionalität wird im Domänenmodell im wechselseitigen Zusammenspiel von Person und Struktur gedacht: So reicht es nicht aus,

»wenn Subjekte Kompetenzen entwickelt haben; es bedarf auch entsprechender Strukturen, die diese Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen lassen, die den Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und damit Strukturentwicklung anregen. Umgekehrt genügt es nicht, wenn zwar für professionelles Handeln förderliche Strukturen vorhanden sind, aber diese von den handelnden Akteurinnen und Akteuren nicht wahrgenommen und mitgestaltet werden.« (Paseka et al. 2011: 23)

Für die Verschränkung der beiden Perspektiven wurden fünf Kompetenzfelder, sogenannte Domänen von Professionalität identifiziert:

- (1) Reflexions- und Diskursfähigkeit,
- (2) Professionsbewusstsein,
- (3) Kooperation und Kollegialität,
- (4) Differenzfähigkeit,
- (5) Personal Mastery.

Die Autor*innen verstehen die Domäne als höchste »Klassifizierungskategorie von Kompetenzfeldern« – unabhängig von Fach bzw. Schultyp – und damit als »jene Querschnittsthemen, die Professionalität von Lehrpersonen, die professionelle Haltung und das berufliche Verhalten in hohem Maß charakterisieren« und damit auch als kritische Masse von professionellem Handeln bezeichnet werden können (Paseka et al. 2011: 25). Die professionelle Einbettung in den inhaltlichen Kontext (Fach, Fachdidaktik, Schultyp) benennen die Autor*innen mit »Sechster Disziplin« und beschreiben diese als integratives Verbindungsstück (vgl. Paseka et al. 2011: 25).

- (1) Reflexionsfähigkeit hat, ähnlich wie in anderen Modellen, einen hohen Stellenwert und wird in ihrer Bedeutung mit dem Verweis auf Reh (2004, 360, in Paseka et al. 2011: 27), die von »Professionalität durch Reflexivität« spricht, betont. Um sowohl der systemischen wie der individuellen Ebene gerecht zu werden, wird der Domäne Reflexionsfähigkeit auch das Kompetenzfeld Diskursfähigkeit zugerechnet. Denn die Fähigkeit, einen Fachdiskurs unter Kolleg*innen zu führen, steht in unmittelbarem

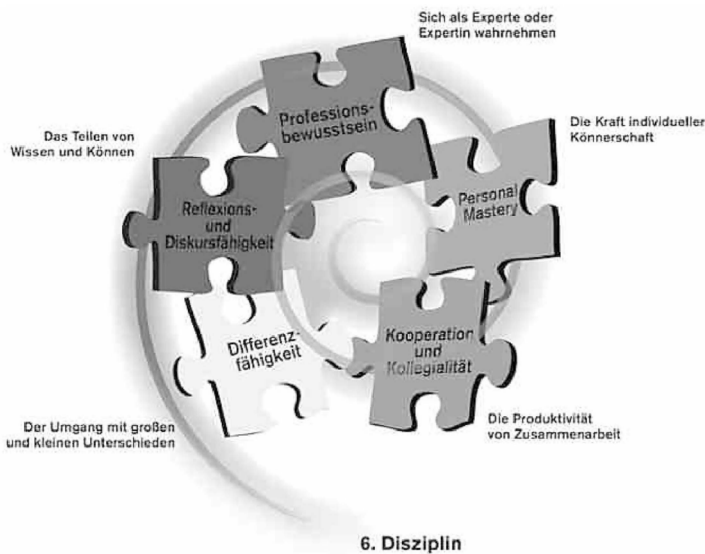
Bezug zu jeder Form von Reflexionsfähigkeit. Gespräche vor diesem Hintergrund in einer reflektierten elaborierten Fachsprache unterstützen Professionelle bei der Abgrenzung von »beliebiger Laienkritik« (vgl. Bastian/Helsper 2000: 170; Schratz et al. 2008: 125).

- (2) Reflexivität soll, wie zuvor bereits angesprochen, über die individuelle Selbstreflexion hinaus auch auf der Systemebene als Fähigkeit zur Selbstthematization als Berufsstand gedacht werden. Unter Professionsbewusstsein verstehen die Autor*innen »die Fähigkeit, zwischen ›ganzer Person‹ und ›Rolle‹ unterscheiden zu können« und folgen damit den Ausführungen von Oevermann (1996) zu der Verschmelzung diffuser und spezifischer Beziehungsaspekte zwischen Professionellen und Klient*innen. Lehrer*innen brauchen die diffusen Anteile in der Beziehung zu den Schüler*innen, um den jeweiligen Fall in seiner Ganzheit zu verstehen, handeln jedoch »in der Funktion der professionellen Rolle« (Paseka et al. 2011: 29). Das Professionsbewusstsein soll den Lehrer*innen helfen, in Situationen, in denen diffuse Anteile der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aktiviert werden, nicht »aus der Rolle zu Fallen« (Paseka et al. 2011: 29). Auf der Basis eines »professionellen Selbst« (Bauer 2005) bzw. eines »professionellen Habitus« (Bastian/Helsper 2000: 184) wird es möglich, professionelle Autonomie zu beanspruchen und unabhängig von Außenansprüchen einem »Berufsethos« (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b) verpflichtet zu handeln. Professionsbewusstsein ermächtigt Lehrpersonen, die unmittelbare Realität zu abstrahieren und eine Außenperspektive zu sich und ihrer Rolle einzunehmen sowie »das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Experte bzw. Expertin zu verstehen« und dadurch »von anderen (sozialen) Berufen abzugrenzen« (Paseka et al. 2011: 30).
- (3) Für Paseka et al. ist Kooperation und Kollegialität das wichtigste Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrer*innen im Klassenzimmer und der sich entwickelnden Schule. Konkret bedeute dies die Institutionalisierung von professioneller Beratung und die kollegiale Zusammenarbeit in Form einer »*professional Community*« (Schrittesser 2004). Bei Schulen, die ein solches Merkmal aufweisen, konnte die empirische Schulforschung bessere Schüler*innenleistungen nachweisen und die Forschungen zu Lehrer*innengesundheit ein geringeres Belastungserleben der Lehrer*innen feststellen (vgl. Paseka et al. 2011: 31).
- (4) Differenzfähigkeit bezieht sich auf individuelle Falldeutung in Bezug auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Wesentliche Voraussetzungen sind Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen für den Umgang mit Unterschieden (vgl. Paseka et al. 2011: 33–35). Dies beinhaltet auch, Differenzen stehen lassen zu können und zu bemerken, wo Schüler*innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen oder eine Differenzierung innerhalb der Gruppe kontraproduktiv ist. Differenzfähigkeit bedeutet demnach, die »Chancen einer heterogenen Lerngruppe zu nutzen« – aber auch »Grenzen des Möglichen im Individualisierungsdilemma zu erkennen« (Paseka et al. 2011: 35). Dazu braucht es das Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrations-schwierigkeiten umgeht. Darüber hinaus sind die individuellen Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten perspektivengebunden; deshalb gilt es, das eigene Bild

von der Standardschülerin oder dem des Idealschülers zu bemerken und abzulegen, um anzuerkennen: »Jeder ist anders« (Arens und Mecheril, 2010, 11, in Paseka et al. 2011: 35).

- (5) Die Autor*innen fassen die Vorstellung eines »professionellen Selbst« (Bauer 2005) im Konzept von »Personal Mastery« im Anschluss an Senge (1994) auf, um auch im Hinblick auf die persönliche Entwicklung die Systemebene nicht aus den Augen zu verlieren. Nach Senge (1994) lernen und entwickeln sich Organisationen nur weiter, wenn die einzelnen Individuen sich weiterentwickeln. Zum einen agieren Lehrpersonen innerhalb der Strukturen, zum anderen gestalten sie diese auch mit und entwickeln sie weiter. »Personal Mastery« bedeutet, »die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden« (Paseka et al. 2011: 36). Die Autor*innen meinen damit eine Form biographischer Reflexivität, die »den Zusammenhang zwischen einem identifizierbaren Persönlichkeitskern des Professionellen, der Fähigkeit eine Berufsgeschichte als Durchsetzung akzeptierter pädagogischer Motivationslagen zu gestalten und Authentizität einzig wirksamen pädagogischen Handelns« (Reh, 2004, in Paseka et al. 2011: 364) bildet.

Abbildung 21: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrer*innen und die 6. Disziplin (Paseka et al. 2011: 28)



Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich jede der fünf Domänen aus »komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen« (Schatz et al. 2008: 129) zusammensetzt. Die Kompetenzfelder sind miteinander verwoben und bedingen sich wechselseitig. Durch die Erweiterung von Kompetenzen zu Kompetenzfeldern knüpfen die Autor*innen zum einen an die Handlungsräume pädagogischer Praxis in Schulen an

und zum anderen setzen sie damit einen Kontrapunkt zu anderen Konzepten, bei denen die Tendenz zur Ansammlungen von unverbundenen Fähigkeitsmerkmalen erkennbar ist.

3.5 Zwischenbilanz

Die Diskussion der verschiedenen Zugänge zu pädagogischer Professionalität hat gezeigt, dass alle Ansätze auf die Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Lehrer*innen in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt sind. Der strukturtheoretische Zugang betont dabei die Anerkennung der Strukturproblematik und verweist auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich um die weitestgehende Schließung von Kontingenzen durch Wissensbestände, Methoden und Routinen (siehe Abschnitt 3.2). Der (berufs-)biographische Ansatz beschreibt die Ungewissheitsantinomien als Anforderungen, die subjektiv gedeutet und bearbeitet werden, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (vgl. Abschnitt 3.3).

Für einige Autor*innen beschreibt der (berufs-)biographischen Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias die verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) bzw. den mittleren Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). In der Verhältnisbestimmung der drei Ansätze schlagen Cramer et al. eine meta-reflexive (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen) professionstheoretische Perspektive vor (vgl. Cramer et al. 2019a: 418). Meta-Reflexivität als Ziel der Lehrer*innenbildung meint das Vermögen, unterschiedliche zum Teil divergierende Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können. Die Autor*innen verstehen dies als eine Strategie der Professionalisierung, um »mit der endemischen Ungewissheit in der Lehrerbildung umzugehen« (Cramer/Drahmann 2019: 27). Über die einzelnen Ansätze kann demnach eine Sensibilität dafür grundgelegt werden, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht. Es geht somit nicht um eine Nivellierung der einzelnen Ansätze. Vielmehr braucht Meta-Reflexivität die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, um – mit Blick auf ihre Grundlagen und Geltungsansprüche – die unterschiedlichen Perspektiven in ein Verhältnis setzen zu können und sich dadurch »kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können, sowie konsistente exemplarisch typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfelds Schule vornehmen zu können« (Cramer/Drahmann 2019: 28). Im Rahmen dieser Arbeit wird Meta-Reflexivität als Chance angesehen, auf alle drei professionstheoretische Ansätze zu rekurrieren, um theoretische Überlegungen sowie empirische Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung zu diskutieren.

Die Beschreibung der unterschiedlichen Modelle zu pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3.4) hat gezeigt, dass die Darstellungen vielfältig und komplex sind.

Übereinstimmungen bzw. eine gewisse Anschlussfähigkeit sind wie folgt erkennbar: Die Komponenten und Rahmungen im Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2012) und im Entwicklungsaufgabenkonzept (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider/Hericks 2011) werden zwar aus sich unterscheiden theoretischen Positionen und mit unterschiedlichen Terminologien beschrieben; dennoch sind mit der Ausrichtung auf Wahrnehmung und Anerkennung (Nieke: »Situationsdiagnose«), Bedeutung der Institution für das Lehrer*innenhandeln sowie kritische Selbstbetrachtung (Nieke: »Selbstreflexion«) einige Parallelen erkennbar. Die inhaltliche Ausrichtung der Domänen bzw. Kompetenzfelder (vgl. Schratz et al. 2011) stimmt im hohen Maße mit den Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider/Hericks 2011) überein. Dies deutet auf ein ähnliches Verständnis hinsichtlich der Zuständigkeiten und des Tätigkeitsbereiches von Lehrer*innen hin: Kooperation und Kollegialität (mitgestaltende Kooperation bei Keller-Schneider/Hericks 2011), personal Mastery sowie Professionsbewusstsein (Rollenfindung bei Keller-Schneider/Hericks 2011) und Differenzfähigkeit (Anerkennung bei Keller-Schneider/Hericks 2011).

Weitere für diese Arbeit interessante Übereinstimmungen zwischen den Modellen hat Košinár wie folgt zusammengefasst:

»Die Bedeutung der Entwicklung personaler Kompetenzen, der Stärkung eigener Ressourcen und der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses werden im Modell von Nieke (2012), im Konzept des professionellen Selbst und der Basiskompetenzen von Bauer (2000, 2005), besonders aber im österreichischen Domänenmodell (vgl. Paseka et al. 2011) hervorgehoben.« (Košinár 2014: 66)

Die Entwicklung personaler Kompetenzen, die Stärkung eigener Ressourcen und die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses sind Facetten von pädagogischer Professionalität, die im Zusammenhang mit der Beforschung von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen im Fokus dieser Arbeit stehen. Nach diesen theoretischen Vorarbeiten wird in Verbindung mit den Befunden dieser Forschungsarbeit eine ausführliche Diskussion zum Potential einer achtsamkeitsbasierten Lehrer*innenbildung im Abschnitt 8.2 geführt.

Zuvor soll im nächsten Kapitel eine zweite theoretische Annäherung unternommen werden. Die Darstellung der von Neuweg (2018) beschriebenen Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft – Wissen, Erfahrung, Reflexion und Person bzw. Persönlichkeit – soll über die einzelnen theoretischen Zugänge hinaus gewissermaßen eine Draufsicht auf das Konzept des professionellen pädagogischen Lehrer*innenhandelns ermöglichen. Insbesondere die Bereiche Reflexion und Person dürften für diese Arbeit relevanten sein und werden in weiterer Folge ausführlich diskutiert (siehe Abschnitt 4).

4 Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft

In der bisherigen Diskussion der verschiedenen Zugänge zu pädagogischer Professionalität und der Beschreibung der unterschiedlichen Modelle zu pädagogischer Handlungskompetenz wurden bereits »aufeinander nicht reduzierbare Emergenzbedingungen¹ [...] pädagogischer Könnerschaft« (Neuweg 2018: 137) durch die jeweilige theoretische Perspektive unterschiedlich stark akzentuiert. Der von Neuweg vorgezeichnete (Über-)Blick und die Gliederung in Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit erscheint als ein hilfreicher zweiter Blick auf das Konzept pädagogische Professionalität bzw. pädagogische Könnerschaft. Weiter ermöglicht dieser Abschnitt eine knappe Darstellung des Theorie-Praxis-Problems im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung und den dabei diskutierten Stellenwert bzw. »die Grenzen des Wissens beim Aufbau pädagogischer Könnerschaft« (Neuweg 2018: 137) sowie eine ausführliche Diskussion der für diese Arbeit als relevant erachteten Bereiche Reflexion und Persönlichkeit bzw. Person.

4.1 Wissen

Welches Wissen brauchen Lehrer*innen? Welche Form des Wissens benötigen sie, damit Unterrichten gekonnt und nicht nur gewusst wird? Wo und wie wird dieses Wissen erworben? Die Forschung zum Lehrer*innenwissen blickt in diesem Zusammenhang auf ein weites Problemfeld. Reduziert man das Aufgabenspektrum der Lehrerin und des Lehrers auf die Kernfunktion des Unterrichts, beinhaltet »Lehrerwissen« zum einen Fachwissen und zum anderen didaktisch-pädagogisches Wissen. Damit verbunden

1 Emergenz ist das Auftreten einer Struktur mit einer Eigenschaft, die die einzelnen Elemente dieser Struktur nicht aufweist. Zum Beispiel wird angenommen, dass das Bewusstsein aus chemischen und physikalischen Prozessen emergiert, diese Prozesse selbst aber über kein Bewusstsein verfügen. Fast alle Geistes-, Sozial-, Kultur- und Naturwissenschaften sind mit dem Phänomen der Emergenz in bestimmten Bereichen konfrontiert. In allen Disziplinen stellt sich die Frage, inwieweit ein Phänomen höherer Ordnung (z.B. Sozialverbände, Lebewesen, Bewusstsein, Handlungen) eine Eigenschaft annehmen kann, obwohl Elemente, aus denen sich dieses Phänomen zusammensetzt, diese Eigenschaft nicht aufweist. Gleichwohl stellt sich für alle Phänomene die Frage nach den Bedingungen der Emergenz (vgl. Greve/Schnabel (2011: 7).

ist die Frage nach der relativen Bedeutsamkeit der beiden Wissenssäulen in der Lehrer*innenbildung und für das professionelle Selbstverständnis von Lehrer*innen. Die Bedeutung und Vielschichtigkeit des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens wurde vor allem über die Arbeiten von Shulman (1987) und für den deutschen Sprachraum von Bromme (1992; 2001) in die Lehrer*innenwissensforschung eingebracht. Die Übersicht von Neuweg in Anlehnung an Shulman (1986) und Bromme (1992) zeigt die Bereiche des Lehrwissens, an denen sich die Forschung orientiert.

Tabelle 5: Bereiche des Lehrwissens (Neuweg 2014: 586)

Fachbezogenes Wissen	Fachwissen (subject matter knowledge)	Inhaltswissen (content knowledge, CK)	Objektwissen (deklaratives und prozedural)
		Wissenschaftstheoretisches Wissen (substantive and syntactic knowledge)	Metawissen (»going beyond knowledge of facts or concepts« (Shulman 1986: 9), z.B.: Struktur der Disziplin, Paradigmen, Methodologie)
	Fachdidaktisches Wissen	Philosophie des Faches (beliefs about subject matter)	»bewertende Perspektive auf den Inhalt« (Bromme 1992), oft implizite Vorstellungen vom Wesentlichen am Fach, »beliefs about subject matter« (Grossman et al. 1989)
		Pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge, PCK)	»particular form of content knowledge that embodies the aspects of content most germane to its teachability« (Shulman 1986: 9), insbesondere lernförderliche Wissensrepräsentation, typische Aneignungsschwierigkeiten von Schüler*innen
		Curriculares Wissen (curricular knowledge)	Kenntnis der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien einschließlich der Fähigkeit zur Bewertung ihrer Reichweite
	Fachindifferentes Wissen (general pedagogical knowledge)		

Neben dieser theoretischen Ausdifferenzierung und der empirischen Aufklärung der inhaltlichen Strukturen des Lehrer*innenwissens untersucht die Forschung zur Lehrer*innenbildung »vor allem die Wirkungskette, die von (1) den Angeboten der Lerngelegenheiten über die (2) Lernprozesse der (angehenden) Lehrer und (3) ihr Wissen in den einzelnen Bereichen zur (4) Unterrichtsgestaltung und schließlich (5) zu den Lernprozessen der Schüler führt« (Neuweg 2014: 587). Um diese Wirkungskette nachzuzeichnen und zu analysieren, steht die Forschung vor erheblichen methodischen

Herausforderungen. Die Forschungsbefunde gehen dabei zum Großteil auf Studien aus dem angloamerikanischen Raum mit dem Schwerpunkt auf das Fach Mathematik zurück. Die daraus gewonnenen Ergebnisse sind widersprüchlich. Als problematisch festgehalten wird die Strategie, nach der das Wissen der Lehrkräfte über Ausbildungsmerkmale (z.B. Anzahl der einschlägigen Kurse, Leistungsbeurteilung) und eben nicht direkt über das verfügbare Wissen erfasst wird. Die gewonnenen Effekte – bezogen auf Lehrer*innenhandeln und Schüler*innenleistung – werden dadurch mit der Bedeutung einzelner Wissensbereiche und mit der Qualität, mit der das Wissen in der Lehrer*innenbildung tatsächlich angeeignet werden konnte, vermengt; eben deshalb, weil sie nur schwer voneinander zu trennen sind. Wichtig wäre, jenem Lehrer*innenwissen, das bedeutsam auf die Leistung der Schüler*innen wirkt, durch direkte Tests auf die Spur zu kommen, um in weiterer Folge zu erarbeiten, wo und wie Lehrer*innen dieses Wissen erwerben und inwieweit bestehende Angebote im Rahmen der Lehrer*innenbildung Beiträge dazu leisten (vgl. Neuweg 2014: 588).

4.1.1 Fachwissen

Für das Fachwissen dominiert die Annahme, dass es insbesondere der Anteil des Lehrerwissens ist, der sich auf vielfältige Weise auf den Unterricht auswirkt. Breite und Tiefe des Fachwissens beeinflussen die von der Lehrerin und dem Lehrer für den Unterricht ausgewählten Inhalte, das inhaltliche Niveau des Unterrichts sowie die Lehrbuchabhängigkeit. Weiter beeinflusst das Niveau des Fachwissens die Fähigkeit der Lehrkraft, Beiträge der Schüler*innen inhaltlich angemessen zu bewerten und dementsprechend in den Unterricht einzubeziehen. Ein geringes Fachwissen der Lehrkraft wirkt sich auf die Qualität der Erläuterungen und Erklärungen aus und führt häufig zu einem stärker von der Lehrkraft gesteuerten und diktierten Unterrichtsgeschehen (vgl. Neuweg 2014: 589). Dieses Fachwissen erwerben Lehrer*innen vorwiegend im Rahmen ihres Fachstudiums.

Wie bereits erwähnt korrelieren die an den Ausbildungsmerkmalen abgeleiteten Indikatoren für Fachwissen in den meisten Studien nicht oder nur schwach mit den Leistungen der Schüler*innen. Diese Befunde werden unterschiedlich interpretiert. Für einen wirksamen Unterricht reichen möglicherweise bereits geringe Fachkenntnisse aus und darüber hinausgehendes Fachwissen steigert die Unterrichtsqualität nur noch gering. Möglicherweise können Mängel beim Fachwissen durch andere pädagogische Kompetenzen kompensiert werden (vgl. Neuweg 2014: 589). Wie ebenfalls erwähnt wird es für die Erforschung von Zusammenhängen zwischen Fachwissen und Unterrichtserfolg als problematisch angesehen, dass dafür »das Fachwissen nur durch Merkmale der universitären Ausbildung, aber nicht anforderungsbezogen« (Bromme 1992: 93) erfasst wird. Hinzu kommt, dass Schulfächer gewissermaßen einen eigenen Wissenskanon bilden, für den das fachwissenschaftliche Wissen aus der Bezugsdisziplin nicht einfach vereinfacht und reduziert, sondern vielmehr transformiert und kontextualisiert wird (vgl. Bromme 1992: 96). Für den Unterricht benötigen Lehrer*innen eine spezielle Qualität des Fachwissens, denn wer anderen etwas verständlich machen will, muss selbst verstehen und nicht bloß wissen.

Schulstoffwissen ist demnach eine spezielle Form des Fachwissens. Dieser Zusammenhang wird auch in den Aussagen der COAKTIV Studie deutlich, wenn das Fach-

wissen stark mit dem fachdidaktischen Wissen der Mathematiklehrer*innen korreliert, weil es vermutlich eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb von fachdidaktischem Wissen darstellt (vgl. Kunter/Baumert 2011: 347) und Fachwissen damit »substanziell bedeutsam« (Baumert/Kunter 2006: 496) ist. Zusammengefasst wird Fachwissen somit als notwendige – wenn auch nicht als hinreichende – Bedingung für guten Unterricht angenommen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Neuweg 2014).

4.1.2 Fachdidaktisches Wissen

Wie im vorigen Abschnitt bereits vorgezeichnet, kommt der Verbindung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für die Wirksamkeit von Unterricht eine besondere Funktion zu. Damit es auf der Seite der Lernenden zu einem Lernerfolg kommen kann, vermittelt die Lehrkraft ihr Fachwissen über ihre Handlungen im Unterricht. »In diesen Handlungen kommt ein komplexes Können zum Ausdruck, das als fachdidaktisches Wissen bezeichnet wird« (Neuweg 2014: 590). Shulman beschreibt es als »special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding« (Shulman 1987: 227). Es entsteht durch aktive Konstruktions-, Integrations- und Transformationsleistungen der Lehrperson und variiert individuell (vgl. Bromme 1992). Fachwissen, eigene Erfahrungen in der Rolle als Lerner oder Lernende, psychologisch-pädagogische und allgemeine wie fachdidaktische Kenntnisse, Unterrichtsplanungs- und Unterrichtserfahrung (vgl. Hashweh 2005) und die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit verbinden sich zu einer Kompetenz, für die eine direkte Auswirkung auf die Lernleistung der Schüler*innen vermutet wird (vgl. Neuweg 2014: 590). Shulman (1986, 1987) gliedert fachdidaktisches Wissen auf in *pedagogical content knowledge* und *curricular knowledge*. *Pedagogical content knowledge* beschreibt Neuweg als »die verständliche Lehrstoffdarbietung unter virtuoser Berücksichtigung der Schülerkognitionen« (Neuweg 2014: 590). Das bedeutet: Lehrer*innen verfügen über ein breites Repertoire verständnisfördernder Repräsentationsformate für das Fachwissen (z.B. Beispiele, Erklärungen, Demonstrationen, Illustrationen) und wissen um die zielgruppenspezifischen lernerleichternden oder lernerschwerenden stoffbezogenen Kognitionen.

Unter *curricularem Wissen* (*curricular knowledge*) versteht Shulman die Kenntnis des Lehrplans und das Wissen um den möglichen Material- und Medieneinsatz für die Vermittlung der jeweiligen Lehrplaninhalte sowie ein Verständnis für Indikationen und Kontraindikationen für den Einsatz in spezifischen Situationen. Darüber hinaus bezieht Shulman die horizontale Dimension (Was lernen die Schüler zeitgleich in anderen Fächern?) und die vertikale Dimension (Was wurde auf diesem Gebiet in den Vorjahren schon, was wird in den nächsten Jahren noch vermittelt?) in das curriculare Wissen mit ein (vgl. Shulman 1986: 10).

Die COAKTIV, MT21 und TEDS-M Studien operieren mit dieser sehr handlungsnahen Beschreibung des fachdidaktischen Wissens und setzen sehr handlungsnahen Kompetenztests für die Erfassung des fachdidaktischen Wissens ein. Neuweg verweist darauf, dass hier im Grunde bereits fachdidaktisches Können gemessen wird und dieses wiederum zum Teil auch durch »implizites fachdidaktisches Wissen, das in der akademischen Fachdidaktik in kodifizierter Form gar nicht vorliegen muss« (2014: 591), zum

Ausdruck kommt. Auch wenn die unterschiedlichen Studien wichtige Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Fachwissen, Fachdidaktischem Wissen und weiteren Variablen wie Überzeugungen sowie die Auswirkungen dieser Zusammenhänge auf die Lernleistung der Schüler*innen gefunden haben, lässt sich die für die Lehrer*innenbildung zentrale Frage, wie und wo Lehrer*innen ihr fachdidaktisches Können erwerben, bislang nicht zuverlässig beantworten.

4.1.3 Pädagogisches Wissen

Baumert und Kunter (vgl. 2006: 485) kategorisieren in Anlehnung an Shulman (vgl. 1987: 227–229) professionelles allgemeinpädagogisches Wissen und Können in vier Facetten:

- (1) konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (Philosophie und Geschichte der Erziehung, Bildungstheorie; Theorie der Institution; Entwicklungs-, Lern- und Motivationspsychologie),
- (2) allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen (Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden),
- (3) Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten sowie
- (4) fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens.

Konzeptionell bedeutsam ist die Ergänzung um die weiteren Kategorien

- (5) Beratungswissen (Schullaufbahnberatung, Beratung bei Lernschwierigkeiten usw.) und
- (6) Organisationswissen (z.B. Bildungssystem dessen Steuerung, Schulorganisation, Schulqualität, Schultheorien)

weil dadurch betont wird, dass sich die Aufgaben der Lehrperson in der Institution Schule nicht auf das Unterrichten beschränken (vgl. Neuweg 2014: 593).

Das fachbezogene Wissen eignen sich Lehrer*innen primär in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an den Universitäten und Hochschulen an. Diese Annahme gilt zum einen für das Fachwissen und zum anderen für das damit eng verbundene fachdidaktische Wissen. Für Zweiteres wird jedoch angenommen, »dass es in hohem Maße durch eigene Konstruktion und die Integration verschiedener Wissensinhalte entsteht« (vgl. Neuweg 2014: 594). Für das allgemeine, fachindifferente pädagogische Wissen gibt es Erklärungsversuche, die davon ausgehen, dass sich dieses Wissen sowohl aus dem Studium und der Berufseinstiegsphase (Induktionsphase und Referendariat) als auch – weil es von impliziten und affektiv aufgeladenen Überzeugungen und Einstellungen nur schwer abgrenzbar ist – aus dem Wissens-, Urteils- und Vorurteilsbestand der Praxiserfahrungen sowie in sehr hohem Maße aus den Erfahrungen der eigenen Schulzeit speist (vgl. Neuweg 2014: 594). Die Forschungslage für die Zusammenhänge und Auswirkungen des pädagogischen Wissens der Lehrkräfte auf die Leistungen der Schüler*innen ist zum Großteil unaufgeklärt. Zusätzlich gestaltet es sich für die Forschung äußerst schwierig, pädagogisches Wissen von fachdidaktischem Wissen abzugrenzen (vgl. Neuweg 2014: 594).

4.1.4 Differenz der Wissensformen

Damit fachinhaltliche Wissensbestände Eingang in den Unterricht finden, benötigt die Lehrperson explizites Fachwissen. Im Bereich der Fachdidaktik und der Pädagogik ist es weniger relevant, was die Lehrkraft über Didaktik und Pädagogik zu sagen weiß, sondern was er oder sie praktisch kann (vgl. Neuweg 2014: 595). An dieser Stelle öffnet sich die Frage nach den Unterschieden zwischen »*formal*« und »*practical knowledge*« (Fenstermacher 1994: 7). Diese Differenzierung wird weitergeführt »zwischen Ausbildungswissen und mentalen Strukturen, Wissenschaftswissen und Praxiswissen, explizitem Wissen und implizitem Wissen« (Neuweg 2014: 595). Neuweg führt zur Unterscheidung zwischen kodifiziertem Ausbildungswissen und professionellem Handlungswissen folgende vier Hinweise an:

(1) Im Gegensatz zum sogenannten Ausbildungswissen lassen sich mentale Repräsentationen nicht in Bereiche kategorisieren. Eine Klassifizierung wie in Tabelle 5 beschreibt eine Unterteilung in Wissensbereiche, wie sie beim erfahrenen Experten oder der erfahrenen Expertin vermutlich nicht vorliegen und nicht auffindbar sind (Bromme 1992: 100). Vielmehr wird hier von einer zunehmenden Integrationsleistung ausgegangen. Besonders dem fachdidaktischen Wissen als vermeintliches Integrationswissen kommt hier besondere Aufmerksamkeit zu. »Integratives Wissen muss im Kopf der Lehrperson nicht als Wissen auffindbar sein«. Zuweilen kann es »stark situiert sein oder entsteht überhaupt erst *in situ*« (Neuweg 2014: 596). Die kategorischen Unterteilungen des Lehrer*innenwissens beschreiben keine selbstständigen, mental auffindbaren Wissensbereiche, sondern sind zunächst rein analytisch unterscheidbare Facetten des Denkens und Handelns. Tatsächlich treten diese als Amalgam auf und existieren in ihrer konkreten situationalen Ausprägung oft auch nur im Moment der Handlung. »Das vermeintliche Wissen der Lehrperson löst sich [...] in Denken und bei hinreichender Erfahrung in Mustererkennung auf« (Neuweg 2014: 596). Hinzu kommt, dass Lehrer*innen sich ihrer Integrationsleistung nicht bewusst sein müssen. Häufig beschreiben sie ihre fachdidaktischen Entscheidungen als »aus dem Stoff begründet« (Bromme 1992: 101). Zudem können diese Integrationsleistungen speziellen Teilen des Unterrichtsplanungs geschehens bereits innewohnen, so etwa in der Auswahl und Anordnung von Aufgaben (Bromme 1992: 100).

(2) Das Phänomen, das unter der Bezeichnung »träges Wissen« diskutiert wird, zeigt sich dadurch, dass potentiell handlungsrelevantes und oft aufwändig im Rahmen der Lehrer*innenbildung an der Universität erworbenes Wissen nicht angewandt wird (vgl. Gruber/Renkl 2000). Lehrer*innen greifen, auch wenn sie sich in einer vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Situation befinden, nur selten auf im Studium angeeignetes Theoriewissen zurück (vgl. Terhart et al. 1994). Offenbar erreicht explizites Professionswissen den Ort der Praxis gar nicht oder nur gebrochen. Begründet wird dies zum einem mit der institutionellen Widerständigkeit und zum anderen damit, dass »die handlungssteuernden kognitiven Strukturen der Absolventen nicht wirkungsvoll genug« (Neuweg 2014: 596) die Handlung beeinflussen. Hinsichtlich der Trägheit von Wissen können unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden. Darin kann ein Beleg für die Differenzthese in Bezug auf Theorie und Praxis verortet werden. Im Gegensatz dazu kann daraus auch die Notwendigkeit abgeleitet werden, dass in der Leh-

rer*innenbildung konsequenter über die Verschränkung von Theorie, Übung und Praxis nachgedacht und diese dementsprechend gestaltet werden sollte (vgl. Oser 2001).

(3) Die Vorstellung, dass Ausbildungswissen gewissermaßen in die kognitiven Strukturen angehender Lehrer*innen hineinkopiert werden kann und diese Lehrer*innen später im Unterricht zweckrational, bewusst reguliert, informationsverarbeitend und -abrufend handeln, wird von Neuweg als Denkfigur »*knowledge informs action*« benannt (vgl. Neuweg 2014: 597). Diese Form des Handelns beschreibt Heiland (vgl. 1987: 59) als die »(a) Einschätzung aller für den Handlungserfolg bedeutsamer Gesichtspunkte vor der Handlungsrealisierung; (b) Auswahl einer Handlungsalternative auf der Basis dieser Einschätzung; (c) Realisierung der so ausgewählten Handlung; (d) Ermittlung und Bewertung des Handlungsergebnisses nach Ende der Handlungsrealisierung«. Eine solche »Plan- und Anwendungstheorie« (Neuweg 2000a) erscheint als wenig haltbar, da vor allem das Konzept der Entscheidung, das als problemlose Vermittlung zwischen Wissen und Handeln gedacht wird, zweifelhaft erscheint. Sowohl theoretisch (vgl. Neuweg 2000a, 2020) als auch empirisch gibt es dazu begründete Einwände. Demnach wird Lehrer*innenhandeln als »Handeln unter Druck« (Wahl 2001: 161) beschrieben. Auch wenn man den Begriff des bewussten Entscheidens auf die bewusste Auswahl zwischen nur zwei Alternativen – Verhalten ändern oder Verhalten beibehalten – reduziert, bleibt ein solches bewusstes Entscheiden noch immer äußerst selten, wenn man berücksichtigt, dass Lehrer*innen während des Unterrichts im Durchschnitt nur alle zwei Minuten eine »Entscheidung« treffen (vgl. Clark/Peterson 1986: 275). In der Zwischenzeit agieren Lehrer*innen vermutlich ohne tatsächlich bewusste Rückgriffe auf Wissen. Möglicherweise bildet ein Mustererkennungsprozess die Grundlage, durch den die Lehrer*innen die angemessene Handlung gleichsam »mitsehen« (vgl. Bromme 1992). Daraus resultieren vermutlich auch die häufig berichteten Schwierigkeiten, wenn berufserfahrene Lehrer*innen gebeten werden, »über die Wissensgrundlage ihres Handelns Auskunft zu geben« (Neuweg 2014: 597).

(4) Eine traditionsreiche Argumentationsrichtung im Zusammenhang mit der Differenz der Wissensformen versucht zu zeigen, dass »ausschließlich explizites Wissen in Gestalt abstrakter Begriffe und Regeln an der Natur der beruflichen Anforderungen scheitert, sodass nur Urteilskraft, Intuition und implizites Wissen die Lücke zu füllen vermögen« (Neuweg 2014: 597). Für Neuweg ist über die historisch und systematisch sehr unterschiedlichen Theorielager der Lehrer*innenforschung (vgl. Herbart 1989; Schön 1983; Shulman 1986; Grossman 1990; Oevermann 1996; Bromme 1992; Korthagen/Kessels 2001; Oser 2001; Helsper 2002; Berliner 2004; Baumert/Kunter 2006) hinweg konsensfähig, »dass kompetente Lehrer das, was sie tun, eng an den Kontext anschmiegen, in dem sie es tun« (Neuweg 2014: 597). Das bedeutet, Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug sind zentrale Handlungsmerkmale. Diese sind dem Forschungswissen aber gleichsam wesensfremd. Auch wenn Können als Wissensanwendung aufgefasst wird, »ist das Anwenden immer ein Abwenden vom Wissen und ein Hinwenden zur Situation, und dafür bedarf es einer Anwenderintelligenz« (Neuweg 2014: 597), die nicht rein wissensförmig sein kann.

4.2 Erfahrung

Wie bereits bei der Beschreibung der Emergenzbedingung Wissen angesprochen, ist der Lehrberuf ein Geschäft, das gekonnt und nicht bloß gewusst sein will. Im Zusammenhang damit ist jedoch strittig, »ob und in welchem Maße Wissen an Können heranreicht und welcher Stellenwert daher der Erfahrung beim Könnensaufbau zukommt« (Neuweg 2018: 137). So kann Praxiswissen zwar als propositionales Wissen vorliegen; Flexibilität, Kontextsensitivität, Geschwindigkeit expertenhaften Handelns sowie das »Schweigen der Könner« (Neuweg 2018: 215) können über die Repräsentationsform Wissen jedoch nicht zufriedenstellend geklärt werden. Warum lässt sich Können nicht hinreichend durch die Repräsentationsform Wissen erklären? Neuweg liefert hierzu drei Antworten:

Erstens beinhaltet Können die Kunst der Kontextualisierung des jeweiligen Wissens auf den besonderen Fall. Die Regelanwendung ist demnach immer ein Anwenden. Dafür nötig ist ein Abwenden von der allgemeinen Regel und ein Hinwenden zum besonderen Fall. Das Allgemeine muss derart gewendet werden, dass es auf den besonderen Fall passt. »Und weil diese Interpretation sowohl der Regel als auch der Situation verlangt, ist Könnerschaft niemals bloße Wissensapplikation.« (Neuweg 2018: 138) Die Lehrer*innen benötigen Kontextsensitivität und Kontextualisierungskompetenz. Kant spricht von der »Urteilkraft«, durch die Anwender*innen entscheiden können, »ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht« (Kant 1793: 275). Bei jeder Regel wird »von einer Menge Bedingungen abstrahiert [...] die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluss haben« (Kant 1793: 275). Auch Herbarts (1989) »Takt« beschreibt diese Kontextsensitivität und fungiert gewissermaßen als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis.

Die Urteilkraft kann theoretisch nicht vermittelt werden, da »nicht immer wiederum Regeln gegeben werden können, wonach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde)« (Kant 1793: 275). Urteilkraft oder Takt können demnach nicht gelehrt, sondern nur geübt werden, und können somit nur durch Beispiele und wirkliches Handeln erworben werden. Im Rahmen der universitären und stark theoriegeleiteten Lehrer*innenbildung fehlt »die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte« (Herbart 1989: 139).

Zweitens zeigen Lehrer*innen ihr Können unter hohem Handlungsdruck im Klassenzimmer (vgl. Wahl 2001). Kontextualisierungskompetenz verharrt bis zu einem gewissen Grad noch auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung. Ein Großteil passiert jedoch während der Unterrichtsdurchführung. Herbart versteht unter Takt mehr als Urteilkraft. Takt ermöglicht »schnelle Beurteilung und Entscheidung« (Herbart 1989: 141), »rasche und entschlossene Tat« (Herbart 1989: 145). Diese »Kunst« ist »eine Summe von Fertigkeiten« und darf sich »während der Ausübung [...] in keine Spekulation verlieren« (Herbart 1989: 139). Angesichts dessen wäre ein systematisch und ausgedehntes Wahrnehmungs- und Entscheidungstraining notwendig. Den Universitäten ist aber kaum etwas fremder als das grundlegende didaktische Element der Übung (vgl. Neuweg 2018: 138). Denn üben lässt sich nur das, was zuvor übbar gemacht wurde. Das würde bedeuten, die Komplexität pädagogischen Geschehens zu reduzieren und sie gleichzeitig zu trivialisieren. Universitäten schenken der Dimension des pädagogischen Könnens – insbesondere im Rahmen der Zweiphasigkeit – nur wenig Aufmerksamkeit. Können wird

dabei zum einen als schlichte Wissensapplikation verstanden, wodurch sich der Aufbau von Könnerschaft mit der Vermittlung von Wissen(schaft) schon erledigt hat. Zum anderen wird »Können als Verausgabung von Routinen auf der Grundlage prozeduralen Wissens« (Neuweg 2018: 139) gedacht. Diese hätte zur Folge, dass für die Könnensformung Universitäten zu Trainingsanstalten werden. Können wird damit als eine Dimension gefasst, von der ausgegangen wird, dass sie »automatisch« entsteht (»*knowledge informs action*«) (vgl. Neuweg 2018: 139).

Drittens darf Können keineswegs exklusiv als eine bloße Begleiterscheinung von bewusst angewandten oder durch Einüben unbewusst gewordenen Wissens aufgefasst werden. Eine Dichotomie im handlungstheoretischen Denken erschwert diese Einsicht. Hierbei wird häufig zwischen »intelligentem«, planerischem, wissensanwendendem und »echtem« Handeln auf der einen Seite und routinenhaftem, gleichermaßen notwendigem, aber doch unflexibel-geistlosem, bloßem Verhalten unterschieden. Intuitives Handeln kann aber nicht per se als bloßes Abarbeiten von Routinen gedeutet werden (vgl. Neuweg 2018: 139). Vielen intuitiven Handlungsformen wird der Begriff des Automatismus nicht gerecht. Das Automatische suggeriert dabei zum einen eine eingeschränkte Verhaltensvariabilität und zum anderen eine gewisse Bewusstlosigkeit in der Ausführung. Über beide Darstellungen können zum Beispiel Blitzschachspieler, kreative Erfinder oder kompetente Lehrer*innen nur unzureichend beschrieben werden (vgl. Neuweg 2018: 139). Aus der Sicht der analytischen Handlungstheorie (vgl. Meggle 1985; Neuweg 2020) gibt es über das explizite Wissen und die rationale Planung hinaus noch andere Erzeugungsprinzipien für flexible und kunstfertige Praxis. Daraus ergibt sich ein Handlungstypus, der sich durch einen intuitiven Charakter und gleichzeitig hohe Flexibilität auszeichnet und in der Literatur benannt wird als

- intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1987),
- intuitiv-improvisierendes (Volpert 1992),
- situiertes Handeln (Suchman 1999), als
- knowing-in-action und *reflection-in-action* (Schön 1983, 1988) oder auch als
- Handeln im flow (Csikszentmihalyi/Csikszentmihalyi 1988).

Nicht primär durch Pläne, sondern vor allem durch eine »sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände« (Neuweg 2018: 139) wird ein solches Handeln gesteuert. Genau dieser Modus ist in dynamischen, schlecht-strukturierten Handlungsfeldern wie dem Lehrer*innenhandeln bedeutsam. Das Unterrichten, das über die Merkmale der Komplexität, Vernetzung, Intransparenz, Polytelie und Eigendynamik beschrieben werden kann, dürfte ein solches Handlungsfeld sein (vgl. Wahl 1991). In einem solchen wird weder »der alles im Detail vorausplanende Bürokrat noch der unflexible Routinen abarbeitende Handlungsautomat sonderlich erfolgreich« (Neuweg 2018: 140) sein.

Wie lässt sich nun dieses intuitiv-improvisierende Handeln mit dem Wissensbegriff fassen? Scheinbar etabliert sich diese Art des Wissens nicht über und zusätzlich zum Handeln, sondern liegt im Handeln selbst. Neuweg bezeichnet dies mit Rückgriff auf Polanyi (1985) als »implizites Wissen« (vgl. Neuweg 2020). Erfahrene Expert*innen haben zumeist große Schwierigkeiten, dieses in der Handlung liegende Wissen im Nach-

hinein sprachlich zu verausgaben. Dort, wo es versucht wird, kann zwischen nachträglich handlungsrechtfertigendem und tatsächlich handlungssteuerndem Wissen kaum unterschieden werden (vgl. Neuweg 2020: 86–88). Die Befunde aus dem Forschungszweig *research on teacher thinking* (Clark/Peterson 1986) und für den deutschsprachigen Raum das Forschungsprogramm zu »Subjektiven Theorien« (Groeben et al. 1988) haben die Vermutungen verstärkt, »dass die das Lehrerhandeln tatsächlich leitenden Wissensbestände und Denkstrukturen wesentlich durch die Praktiker selbst und außerhalb der akademischen Ausbildung erzeugt werden« (Neuweg 2018: 140). Neuweg betont an dieser Stelle, dass die Herstellbarkeit von Können durch die Vermittlung von Wissen dadurch nicht per se erschüttert wird. Hierzu gibt es Bestrebungen, über die subjektiven Theorien der erfahrenen Expert*innen – gewissermaßen von außen – das Wissen herauszuarbeiten und so zu explizieren, um im Falle der Lehrer*innenbildung dieses dadurch lehrbar zu machen. Jedoch bedarf es dafür noch einer weiteren Differenzierung, und zwar jener zwischen einem »starken« und einem »schwachen« Begriff impliziten Wissens (vgl. Neuweg 2000b: 198).

Implizites Wissen in der schwachen Begriffsfassung meint ein der Könnlerin oder dem Könnler verbal nicht zugängliches, aber von außen durch die dritte Person möglicherweise explizierbares Wissen. Die starke Begriffsfassung bezieht sich dagegen auf im Handeln verausgabte, nicht-formalisierbare Wissensbestände, die nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme abgebildet werden können. Im Hinblick auf didaktische Überlegungen ist diese Unterscheidung gravierend. Für die schwache Form des impliziten Wissens kann gefragt und durch Forschungstätigkeit überprüft werden, ob diese Form explizit oder implizit erworben werden soll. Im Gegensatz dazu entzieht sich die starke Form des impliziten Wissens per Definition dieser Möglichkeit und kann nur implizit erworben werden. Neuweg erläutert dies genauer über das intuitive Reagieren von Expert*innen. Dieses ist wahrscheinlich im Wesentlichen auf die Fähigkeit zur »kategorialen Wahrnehmung« (Bromme 1992) bzw. Urteilskraft (vgl. Neuweg 2020: 263) zurückzuführen. Das bedeutet, dass Situationen gestalthaft als typisch wahrgenommen und mit Prozess- und Handlungsvorstellungen verknüpft werden. Höchstwahrscheinlich gehen »die kategorialen Schnitte, die Expertinnen und Experten über ihre Erfahrung legen, um sie zu konstituieren, auf Formen eines explizitdefinitiv nicht erschöpfend fassbaren »Begriffswissens« zurück (Neuweg 2018: 141). Ein Beispiel aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien verdeutlicht diese Schwierigkeit:

»Lässt man Lehrer z.B. definieren, was sie unter einer unterrichtlichen ›Störung‹, einer ›Aggression‹, einer ›guten Schülerantwort‹ oder einer ›ironischen Bemerkung‹ verstehen, so erhält man, nach einigem Zögern oder längerem Überlegen, Antworten, die einen bestimmten Ausschnitt des Begriffes beschreiben. Dass viele Bestimmungsstücke fehlen, merkt man, wenn man die Umkehrprobe macht, also dem Lehrer Verhaltensbeschreibungen vorgibt, die alle vom Lehrer im Definitionsversuch genannten Merkmale enthalten, von ihm aber trotzdem nicht in jedem Fall als ›Störung‹ usw. empfunden werden.« (Wahl 1991: 59)

Mit diesem Blick auf die Erlangung von Könnerschaft geht es für den Aufbau von pädagogisch-didaktischer Handlungskompetenz in vielen Bereichen darum, neben dem Be-

tonen des Rational-Expliziten auch eine Bewegung hin zum Intuitiven anzuleiten. Damit gemeint ist nicht, dass es in der Handlung – und damit im Lernprozess – von Lehrer*innen zu einer Unbewusstwerdung von zunächst explizitem Wissen kommt und das intuitiv-improvisierende Handeln somit nur eine Ableitung aus dem expliziten Wissen ist. Vielmehr geht es um »eine Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung« (Neuweg 2018: 142) und eine Neuorganisationsleistung des Denkens »vom regelgeleiteten ›Know-that‹ zum erfahrungsbasierten Know-how« (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41).

Sich-Einlassen als Nährboden des Könnens

Intuitiv-improvisierendes Handeln und das darin innewohnende implizite Wissen kann sich nur in einer Kultur des Einlassens entwickeln. Ein solches Einlassen kann durch explizites Wissen behindert werden. Neuweg postuliert, dass »man auch zu viel wissen« kann »und es auch zur falschen Zeit wissen kann« (2018: 142) und verweist auf die psychologischen Phänomene des *choking* oder *verbal overshadowing*.

Diesem Einlassen entgegenwirkend läuft die Bemühung, eigenes Können zu konservieren und abrufbar zu machen. Auch das Phänomen »Dienst nach Vorschrift« oder Regelanwenden meint das, was Neuweg als »Verdrängung lebendiger Flexibilität durch Kodifizierung« ausdrückt. Diese Verdrängung beginnt dort, wo versucht wird, Können als Wissen verfügbar zu machen und nach mehr Logik zu suchen, als die gekonnte Handlung aufweist. Tatsächlich aktualisiert sich das Können immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation und steht dem Versuch entgegen, die Prozessualität des Könnens zu einem sterilen Abbild zu machen und dabei Kontextualität und Historizität fallen zu lassen. Hinzu kommt, dass gerade im Versuch, die Handlung, die ohne Reflexion gelungen ist, im Nachhinein reflexiv zu befestigen, dem tatsächlichen Können nur bedingt begegnet wird, da es außerhalb des Handelns eben nicht mehr an der Form festgemacht werden kann.

»Wer einmal versucht hat, eine gelungene Unterrichtsstunde zu protokollieren, das Gesagte und Getane festzuhalten, um es als Besitz wieder und wieder verausgaben zu können, wer sein Bedürfnis nach Wiederholbarkeit auf diese Weise zu befriedigen versucht hat, der weiß, dass man an der eigenen Verfügungsgesinnung scheitern kann, weil es Dinge gibt, die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken. Wieder einmal ist aufschlussreich, gelingendes Lehrerhandeln in die Nähe der Kunst zu rücken. Gerade dort nämlich verliert sich das Künstlerische bald, wenn es zu sehr gewollt wird.« (Neuweg 2018: 143–144)

Eine weitere Gegenbewegung zur Einlassung sieht Neuweg in der »Verdrängung von Lernen durch vorhandenes Wissen« (Neuweg 2018: 144). Dazu hält er fest, dass der Mensch versucht, »seine Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich auszuweichen« (Neuweg 2018: 144).

An diese Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Erfahrung schließt sich die Frage hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines ein- oder zweiphasigen Aufbaus des Lehramtsstudiums sowie dessen Gestaltung an. Im internationalen Vergleich dominiert das einphasi-

ge Modell gegenüber dem zweiphasigen Modell. Dabei gibt es kontroverse Diskussionen bezüglich der beiden Modelle. Aber auch in der Ausgestaltung der jeweiligen Modelle kreisen die Argumentationslinien rund um den Theorie-Praxis-Bezug. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Modelle durchaus heterogen zur Anwendung kommen und die Praktikphasen entweder zum Teil parallel über die gesamte Studienzeit laufen oder in bestimmten Abschnitten oder in Form von Blockpraktika gestaltet werden (vgl. Arnold et al. 2014; Hascher/Winkler 2017). Darin spiegelt sich auch das Spannungsfeld, in dem Neuweg das Verhältnis zwischen Wissenserwerb in einer Kultur der Distanz durch die akademische Ausbildung und dem Aufbau von Könnerschaft in einer Kultur der Einlassung durch Erfahrungsmöglichkeiten in Handlungen im Schul- und Unterrichtskontexten diskutiert (vgl. Neuweg 2018: 165, 2014: 591). Ob Theorie und Praxis getrennt voneinander (Differenzthese), in einer bestimmten Reihenfolge (Fundierungsthese) oder zeitgleich (Parallelisierungsthese) auftreten sollten, ist eine kaum aufzulösende Frage, weil allen drei Thesen ein Wahrheitsmoment innewohnt (vgl. Neuweg 2018: 71–87).

4.3 Reflexion

Reflexivität bzw. Reflexion entlang des Professionalisierungsprozesses wird international weitgehend unbestritten als wesentlicher Faktor für Könnerschaft in hochqualifizierten Berufen betrachtet (vgl. Häcker 2017: 21). Auch in der Lehrer*innenbildung wird der Reflexion unter dem Stichwort *reflective turn* (Schön 1991) – in der deutschsprachigen Literatur als »reflexive Wende« (Schlutz 1982) benannt – eine große Bedeutung beigemessen. Reflexion wird demnach auch als eine der vier Emergenzbedingungen für pädagogische Könnerschaft beschrieben (vgl. Neuweg 2018: 150). Für eine präzise Ausgestaltung dieses Abschnittes soll hier zunächst eine erste Begriffsbestimmung das Verhältnis von Reflexivität und Reflexion klären. Reflexivität wird als die Fähigkeit bezeichnet, einen reflexiven Gedanken fassen zu können.

»Reflexivität meint also nicht Reflexion, sondern [...] sich auf sich selbst zu beziehen und sich als Urheber und Grund von Handlungen zu erfahren. Damit verbunden ist eine Wertung des eigenen Tuns auf verschiedenen Ebenen als misslungen oder gelungen, erfolgreich oder vergeblich, angemessen oder unangemessen.« (Roth 1991: 101)

Reflexivität kann somit als ein Modus begriffen werden, in dem das Selbst-Welt-Verhältnis aufmerksam und sensitiv wahrgenommen wird. Dieser Modus – von anderen Autoren auch als reflexive Haltung (Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (Helsper 2001) benannt – ist somit zum einen Voraussetzung und zum anderen auch eine entscheidende Steuerungsinstante für den Reflexionsprozess. Damit wohnt auch dieser Emergenzbedingung ein gewisses Entwicklungs- und Steigerungsmoment inne. Gesteigerte Reflexivität erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit für Reflexionsprozesse und die Reflexionsfähigkeit, die wiederum den Reflexionsprozess maßgeblich steuert. Beide bedingen sich gegenseitig.

4.3.1 Von der reflexiven Wende zur reflexiven Lehrerbildung

Mitte der 1970er-Jahre betrachtet die Forschung zur Lehrer*innenbildung im angloamerikanischen Raum die Lehrpersonen zunehmend als »*reflective professionals who construct meaning*« (Korthagen 2001a: 51 mit Bezug auf; Clark/Peterson 1986; Schön 1983). Dem folgend tauchen in den 1980er-Jahren immer häufiger die Begriffe Reflexion und kritische Reflexion in Darstellungen von Konzepten der Lehrer*innenbildung auf (vgl. Korthagen 2001a: 51). Der *reflective practitioner* (Schön 1983) wird zu einer Zieldimension in der Lehrer*innenbildung. Mit der Zunahme von Publikationen zur reflexiven Praxis und zum reflexiven Unterricht deuten die Befunde auf einen *reflective turn* (Schön 1991) in der Lehrer*innenbildung hin. Seit den 1980er-Jahren wird auch im deutschen Sprachraum in der Erwachsenenbildung von einer reflexiven Wende (Schlutz 1982) gesprochen. Die Begriffe Erziehungswissenschaft und Reflexion werden ab den frühen 1990er-Jahren kombiniert. Lenzen (1991, 1996) etabliert den Begriff reflexive Erziehungswissenschaft und spricht dieser die Aufgabe zu, »Reflexionswissen über die Risiken und Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns« auszuarbeiten. Reflexivität wird bei Lenzen auf eine ganze Disziplin hin ausgerichtet und meint eine verstärkte Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft in Bezug auf ihr Handeln (Formen der Theoriebildung und Forschung) und die daraus resultierenden Folgen. Einer so verstandenen Erziehungswissenschaft geht es um erhöhte epistemologische Wachsamkeit und um die Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel (vgl. Rieger-Ladich 2011: 75).

Durch verschiedene deutschsprachige Publikationen in den 1990er-Jahren (Dick 1994; Altrichter et al. 1990) wird der angloamerikanische Diskurs und Forschungsstand zum reflexiven Unterricht und *reflective teaching* für den deutschen Sprachraum direkter zugänglich und dadurch auch vermehrt rezipiert (vgl. Berndt et al. 2017a: 10). Um die Jahrtausendwende werden in Verbindung mit dem Professionalisierungsdiskurs in zwei Sammelbänden Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen einer »reflexiven Lehrerbildung« (Dirks 1999) sowie nach dem Verhältnis von »Wissen, Können und Reflexion« (Neuweg 2000c) gestellt. Reflexion zeigt sich in dieser historischen Darstellung als ein in allen Organisations- und Phasenmodellen der Lehrer*innenbildung zentral und konsensfähig erscheinendes Konzept. Zugleich betonen vorsichtig kritisch orientierte Publikationen in der jüngeren Vergangenheit (vgl. Berndt et al. 2017b; Häcker 2019; Neuweg 2017; Leonhard 2020) auch die erstaunliche Unschärfe bei der Begriffsverwendung, die große Diversität der Begründungen und die unterschiedlichen empirischen Zugänge. Hinzu treten die Fragen: Kommt der Reflexion in der Lehrer*innenbildung als scheinbare Emergenzbedingung tatsächlich diese leitende Funktion zu? Und: Dort, wo der Professionalisierungsprozess in einem Reflexionsrahmen angelegt ist, ist unklar, wie sehr der Aufbau von Könnerschaft durch Reflexionsprozesse tatsächlich beeinflusst wird (vgl. Berndt et al. 2017a: 11).

4.3.2 Begründungen, Ziele und Grenzen von Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Über folgende vier Argumente wird die Bedeutung, die das Konzept Reflexion in der Lehrer*innenbildung hat, bei Häcker (2017) dargestellt. Neben

- (1) dem Theorie-Praxis bzw. Wissen-Könnens-Problem sind dies
- (2) die Begründungspflicht pädagogischen Handelns,
- (3) die Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns von Lehrpersonen sowie
- (4) die Risiken und Nebenwirkungen des pädagogischen Handelns.

(1) Die Bedeutung von Reflexion wird häufig dort stärker betont, wo von einer kategorialen Verschiedenheit und Eigenlogik (Differenzthese) von Wissen einerseits und Können andererseits ausgegangen wird (vgl. Neuweg 2014: 602). Demnach wird der Reflexion die Bedeutung zugesprochen, dass sie in gewissem Sinne als Klammer fungiert. Sie dient dazu, Alltagstheorien – also subjektive Theorien, die eine schwächere Form des impliziten Wissens sind – (siehe dazu Abschnitt 4.2), die im Handeln geformt und verausgabt werden, in explizites Wissen zu transformieren und auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um daraus in einer zukünftigen Unterrichtssituation eine pädagogisch professionelle Handlung zu realisieren (vgl. Korthagen 2001a: 53; Neuweg 2014: 602; Häcker 2017: 22).

(2) Professionelles pädagogisches Handeln unterliegt einer »prinzipiell einforderbaren Begründungsverpflichtung« (Helsper 1996: 529). Begründet wird dies damit, dass Lehrer*innen »machtgestützt [...] in die Ermöglichung von Bildung, Kompetenzerwerb und Wissenserweiterung als einer zentralen Voraussetzung für lebenspraktische Autonomie eingreifen« (Häcker 2019: 85). In solchen Machtgefügen besteht immer auch die Möglichkeit von Machtmissbrauch. Aus diesem Grund muss der Gebrauch von Macht legitimiert werden können. Lehrer*innen »sind sich und anderen an dieser Stelle begründungspflichtig« (Helsper 2001: 11). Reflexion wird hier als ein Mechanismus betrachtet, über den Begründung und Legitimation beleuchtet werden.

(3) Reflexion spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen von pädagogischem Handeln in der von Antinomien, Dilemmata und Paradoxien geprägten pädagogischen Unterrichtssituation (vgl. Combe/Kolbe 2008: 859). Im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung und der Vorbereitung auf solche Situationen betont Herzog, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten (vgl. Herzog 1995: 263). »Die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit in einem spezifischen Wissenssektor zu suchen« (1995: 264), hält Herzog für wenig zielführend. Die Professionalität der pädagogischen Berufe zeigt sich bei Herzog nicht in der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Aus seiner Sicht ist dieser Umgang reflexiv (vgl. Herzog 1995: 263).

»Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in dem Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen ließe, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen.« (Herzog 1995: 271)

(4) Über die Lehrer*innenbildung hinaus verweist Häcker (2017, 2019) auf Reflexion als gesellschaftliches Phänomen der Moderne und Spätmoderne, die auch als »reflexive Moderne« benannt wird (vgl. Beck 1993). Durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse

– wie Domestizierung (die Natur beherrschen), Rationalisierung (die Welt berechnen), Differenzierung (die Funktionssphären institutionell trennen) und Individualisierung (die Aufforderung an die Individuen, ihr Leben zu kontrollieren) – werden gesellschaftliche Prozesse stärker reflexiv, so dass Reflektieren zu einer individuellen Notwendigkeit wird (vgl. Häcker 2019: 86). Traditionen und Konventionen verlieren in der Moderne ihren verpflichtenden Charakter. Dem Individuum kommt damit weitreichende Entscheidungsfreiheit und Verantwortung für viele Dimensionen der Lebensführung zu. Zugleich verliert es auch Gewissheiten vormoderner Gesellschaften. Daraus erwächst die Notwendigkeit zur Reflexion. »[N]icht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen« (Göhlich 2011, 147). In der Spätmoderne werden das Ausgeliefertsein an die Natur, Irrationalismen und die Rückkehr von Fundamentalismen, Prozesse der Entdifferenzierung und der Entindividualisierung zunehmend erfahrbar. In der reflexiven Moderne (Beck 1993) entsteht so ein Bewusstsein für die Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns. Diese modernisierungstheoretisch begründete wachsende Reflexionsnotwendigkeit wirkt demnach auch auf Schule und Lehrer*innenbildung (vgl. Häcker 2017: 23).

Häcker spricht bei der gesamtgesellschaftlich zunehmenden Professionalisierung der Reflexionsarbeit und dem Aufkommen von Reflexions-Professionellen auch von einem Reflexions-Hype in der Lehrer*innenbildung. Damit spricht er die Grenzen der Reflexionsanforderung an (vgl. Häcker 2019: 87). Auch wenn »Professionalisierung mit einer Steigerung von Reflexivität in Verbindung gebracht wird« (Häcker 2017: 23) und »eine umfassende Förderung des Reflexionsvermögens angehender Lehrkräfte« (Herzmann/König 2016: 158 mit Verweise auf; Helsper 2002; Bromme 1992) möglichst früh anzustoßen ist, so sind doch, wie Košinár beschreibt, Ermüdungserscheinungen vieler Student*innen und Referendar*innen gegenüber der dauerhaften Anforderung, sich zu reflektieren, feststellbar (vgl. Košinár 2017: 145). Ähnlich verweist Neuweg auf hemmende, blockierende und hinderliche Nebenwirkungen hypertropher Reflexionsanforderungen (vgl. Neuweg 2021: 465).

Es gibt also Hindernisse und Grenzen im Zusammenhang mit den Reflexionsanforderungen. Daraus ergeben sich folgende Fragen hinsichtlich einer Grenzbestimmung, die in weiterer Folge bearbeitet werden sollen:

Wo und wann sollten in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung Zeiten, Räume und Formate verfügbar gemacht werden, die einen angemessenen Rahmen zur Reflexion bieten? Über was kann oder kann eben auch nicht reflektiert werden? Durch welche Lehrveranstaltungsformate kann Reflexivität in ihrer lebenspraktisch-expansiven Form gefördert werden?

Helsper spricht beim Wo und Wann von einem handlungsentlastenden Raum und einem handlungsbelastetem Ort. Für die Reflexion erscheint die Unterscheidung und Trennung von handlungsbelasteter und handlungsentlasteter Situation wichtig. Helsper betont, dass in handlungsentlastenden Situationen reflektiert werden kann. Eine Verabsolutierung von Reflexion kann aber gerade in handlungsbelastenden Situationen potentiell handlungsblockierend wirken und pädagogisches Handeln sogar unmöglich machen (vgl. Helsper 2001: 13). Innerhalb des Professionalisierungsprozesses wird speziell für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung (Induktionsphase/Referendariat)

angenommen, dass die Omnipräsenz von Reflexion (Portfolioarbeiten, Stundenreflexion, Planungsreflexion usw.) eher Überforderung bewirkt, wodurch die reflektierenden Subjekte in einen Abarbeitungsmodus beziehungsweise defensiven Reflexionsmodus gedrängt werden (vgl. Häcker 2017: 24). Mitunter wirkt ein dauerreflexiver Zustand – hier als (nach-)denkender Zustand verstanden – in dieser Phase sogar handlungsblokkierend (vgl. Neuweg 2017: 91–93).

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wird das Reflexionskonzept durchaus positiv bewertet und als Aufbau eines Formgerüsts für die Steuerung von zukünftiger Reflexionsprozesse verstanden (vgl. Neuweg 2018: 152). Weiter zielen Reflexionsangebote im Rahmen des Studiums auch auf die Erhöhung der Urteilskraft und den Aufbau eines kritisch-reflexiven Habitus ab (vgl. Häcker 2017: 27).

In der dritten Phase der Lehrer*innenbildung kann Reflexion – im Wechselspiel mit dem Sich-Einlassen auf Erfahrungen – als zentrales Vehikel der Weiterentwicklung wirken. Speziell im Zusammenhang mit subjektiven Theorien kann es »darum gehen, Brillen als solche bewusst zu machen, alternative Sichtweisen einzuspeisen und die Fähigkeit zum Brillenwechsel zu kultivieren« (Neuweg 2017: 99), um damit adaptierte und professionelle Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht auszuformen.

Mit der Frage, über was reflektiert werden kann und was es als Voraussetzung braucht, kommt die in Abschnitt 4.2 diskutierte Erfahrung ins Spiel. Es braucht vorangegangene Erfahrung, weil es andernfalls nichts gibt, worauf reflektiert werden kann. Dieses Argument wird häufig im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Diskussion bedient. Dies wird damit begründet, dass die Studierenden eine Initialerfahrung im Berufsfeld erleben sollten, um abstrakte Einsichten der Theorie mit Vorstellungen zu verbinden, die den Sinn der theoretischen Beschäftigung deutlich machen (vgl. Neuweg 2018: 151). Für das spezifische Erleben des eigenen Lehrer*innenhandelns und Unterrichts haben, so die These, Studierende ohne Schulpraxis keinen Erfahrungspool und können demnach auch nicht über ihr eigenes Erleben reflektieren. Doch Lehramtsstudierende verfügen darüber hinaus auch über reichhaltige Erfahrungsmomente aus ihrer eigenen Schulbiographie, an die systematisch und abhängig von der Erfahrungsqualität »festigend, dekonstruierend, relativierend, destruierend, ergänzend angeknüpft werden kann« (Neuweg 2018: 151). Hinzu kommt, dass die Hochschullehre selbst ein Erfahrungsfeld darstellt. In Lehrveranstaltungen des Studienfachs Pädagogik laufen pädagogische Theorie und pädagogische Praxis unausweichlich parallel – sei es in stimmiger oder in unstimmiger Weise. Wenn zum Beispiel in einem Seminar über Didaktik gesprochen wird, dann wird im Sprechen darüber auch Didaktik erzeugt und erlebt. Auf diesen Aspekt zielt der »pädagogische Doppeldecker« (Wahl 2001: 163) ab, bei dem Lehrende den Lehr- und Interaktionsprozess regelmäßig unterbrechen, um das gerade Erlebte in Form von »didaktischen Metakomentierungen« (Wildt 2000: 176) zu besprechen.

Dem Argument, für Reflexion brauche es Erfahrung, wird insoweit zugestimmt, als die Reflexionsaufgabe auf das Erfahrungsreservoir der Studierenden abgestimmt sein sollte, denn auf Erfahrungsgrundlagen im Kontext von pädagogischen Handlungssituationen können Lehramtsstudierende sowohl durch schulbiographische Ereignisse als auch durch erlebte Lehr-Lern-Situationen aus ihrem Studium zurückgreifen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem »Was?« soll hier auch vorweg »die Blickrichtung« (Aeppli/

Lötscher 2016: 84, siehe Abschnitt 4.3.5) angesprochen werden. Mit Blick auf das »Innen« (Aeppli/Lötscher 2016: 84) sind es die subjektiven Theorien und Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014), die das Erleben und die Rekonstruktion von Erfahrung, den Reflexionsprozess und in weiterer Folge auch den zukünftigen Handlungsprozess mitsteuern.

»In der spontanen und areflexiven Situationswahrnehmung einer Lehrerin und eines Lehrers legieren sich Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, persönliche Werthaltungen und Rollenverständnisse, Ziele und Interessen sowie erworbene Routinen, vor allem aber auch Gefühle, zu einer Einheit von Situationsauffassung und spontaner Reaktion auf die Situation. (Neuweg 2018: 152)«

Aus diesem Grund erscheint beim Reflektieren von Erfahrungen zentral zu sein, dass immer auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben ermöglicht wird (aus psychoanalytischer Sicht vgl. Datler 2003: 248; Datler/Wininger 2018).

Daran anschließend öffnet sich die Frage nach dem »Wie?«. Durch welche Lehrveranstaltungsformate wird Reflexivität in ihrer lebenspraktisch-expansiven Form gefördert? Ein erster fokussierter Blick fällt dabei auf die Reflexionsfragen an sich. Biesta diskutiert die Formulierung von Eingangsfragen, die darüber entscheiden, wie der Reflexionsprozess verläuft. »What have you learned?« (Biesta 2019: 117) als Eingangsfrage für eine schriftliche Reflexion hat sich über die Jahre seiner Lehrtätigkeit als eine wenig hilfreiche Fragestellung herauskristallisiert. Ein Grund dafür ist aus Biestas Sicht, dass die Frage nach dem, was jemand gelernt hat, in gewisser Weise eine Meta-Frage ist. Sie fragt sozusagen nach der Reflexion über die Reflexion, da sie darauf ausgerichtet ist, Schlussfolgerungen aus dem Reflexionsprozess selbst zu ziehen. In dieser Hinsicht zieht die Frage »Was haben Sie gelernt?« die Studierenden von ihrer Erfahrung weg, anstatt sie ihnen näher zu bringen (vgl. Biesta 2019: 118). Als dienlicher erachtet Biesta die Frage »How have you been?«. Interessant an dieser Frage ist, dass sie nicht gleich nach Reflexionen – also nach Gedanken und Beschreibungen von Gedanken – fragt. Diese Frage gibt zunächst Raum für die verkörperte und leibliche Dimension der Auseinandersetzung mit der Situation. Darin können die Gefühle und Emotionen sowie das verkörperte Wissen enthalten sein. Für Biesta ist die Frage »Wie ist es Ihnen ergangen?« eine reflektierende Frage, weil die Reflexion, die durch diese Frage ausgelöst wird, nicht intellektuell, sondern in erster Linie existenziell ist. Die Frage lädt das Subjekt dazu ein, auf sich zu fokussieren, darauf, wie es die Situation erlebt hat, wie es in der Situation existiert hat, und nicht nur darauf, was es während oder nach dem Ereignis gedacht hat (vgl. Biesta 2019: 125).

In eine ähnliche Richtung geht die Grenzbestimmung, die darauf hindeutet, dass ganze Reflexionsformate, die ausschließlich über den von Biesta erwähnten intellektuellen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, potentiell dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt und das Selbst gerade nicht berührt wird (vgl. Carlsburg/Möller 2016: 6). Folglich werden allzu oft oberflächliche und formelhafte Klischees bedient, die wenig mit der eigenen Person zu tun haben (vgl. Burow 2012: 155; Biesta 2019: 118).

Hinzu besteht mit Blick auf die Lehrer*innenbildung als Gesamtsystem die Gefahr, dass ein im Übermaß didaktisch induziertes Reflektieren auch zu einem bloßen Ritual verkommen kann und somit den lebenspraktisch-expansiven Sinn und die kritische Funktion verliert (vgl. Burow 2012: 155; Häcker 2017: 23; Biesta 2019: 118).

Im Anschluss an diese erste Darstellung von Begründungen, Zielen und Grenzen des Reflexionskonzepts in der Lehrer*innenbildung soll in den weiteren Abschnitten das Konzept Reflexion noch weiter ausdifferenziert werden.

4.3.3 Definitionen von Reflexion

Wie unter Abschnitt 4.3.1 bereits angedeutet, sind es vor allem die Strömungen aus dem nordamerikanischen Kontext, welche für die Entwicklung von Konzepten zur Reflexion wegweisend waren. In der Auseinandersetzung mit dem Konzept Reflexion zeigt sich eine Akzentverschiebung (vgl. Lyons 2010) vom reflexiven Denken als reinem Denkkonzept (Dewey 1910/2002 ; 1916, 1933) hin zu einem Konzept des *knowing-in-action* und der *reflection-in-action* unter der Einbeziehung von professionellen Werten (Schön 1983) – bis hin zum kritischen Hinterfragen des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen (Freire 1998). Als Ausgangspunkt werden in der Literatur häufig die Ansätze von Dewey (1910), Schön (1983) oder Mezirow (1997) angeführt. Die unterschiedlichen praktischen Anwendungen und die verschiedenen Akzentuierungen des Konzepts Reflexion haben zur Folge, dass unter den vielen Definitionen² Gemeinsamkeiten und Differenzen erkennbar sind. Die Definitionen unterscheiden sich hinsichtlich der

- (1) Aspekte des Lernens, auf die Wert gelegt wird (z.B. auf kognitive, emotionale, sinngebende, motivationale, soziale, kulturelle oder politische Aspekte), des
- (2) Ausmaßes der Steuerung und der
- (3) Beschreibung des Prozesses von Reflexion hinsichtlich des Einbezugs von Veränderung und Entwicklung (vgl. Fook et al. 2006).

Diese Unterschiede werden an den hier exemplarisch ausgewählten Definitionen sichtbar:

»In our view, reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciation.« (Boud et al. 1985b: 19)

»Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience.« (Mezirow 1997: 104)

»[D]eliberate thinking about action with a view to its improvement.« (Hatton/Smith 1995: 40)

2 Beauchamp (2006) konnte in einer Analyse 55 Definitionen identifizieren.

»I define reflection as the deliberate and purposeful act of thinking which centers on ways of responding to problem situations in teaching and learning.« (Loughran 1996: 14)

»Reflection is a mental process with purpose and/or outcome in which manipulation of meaning is applied to relatively complicated or unstructured ideas in learning or to problems for which there is no obvious solution.« (Moon 2013: 161)

Beauchamp (2006) hat in der Analyse der unterschiedlichen Definitionen drei Komponenten identifiziert: Reflexion kann als

- (1) Prozess beschrieben werden (mit Denkakтивitäten wie examining, thinking and understanding, problem solving, analyzing, evaluating and constructing, developing and transforming), der
- (2) einen Reflexionsgegenstand beinhaltet (practice, social knowledge, experience, information, theories, meaning, beliefs and self and/or issues of concern) und
- (3) zumeist begründet wird mit Blick auf eine Zielerreichung (think differently or more clearly, justify one's stance, think about actions or decisions, change thinking or knowledge, take or improve action, improve student learning and alter self or society) (vgl. Beauchamp 2006: 68–91).

Collin et al. (2013) verweisen darauf, dass bei der Klärung des Konzepts Reflexion die Herausforderung darin besteht, einerseits eine ausreichend inklusive Definition zu finden, um verschiedene Ansätze unter einem Begriff bündeln zu können, und andererseits im Sinne der Klarheit auch eine deutliche Differenzierung vorzunehmen (vgl. 2013: 115).

Die Schwierigkeit besteht aus Korthagens Sicht in der Rahmung des Reflexionskonzepts, denn hier bekommt das Konzept normative Kriterien, die für die jeweiligen Vertreter*innen bedeutsam sind (vgl. Korthagen 2001a: 57). So ist bei Dewey das wichtigste Kriterium für Reflexion, ob die Person eine Beziehung zwischen der Situation, in der sie sich befindet, und dem Ziel, das sie erreichen will, sieht (vgl. Dewey 1933). In Schöns Konzept der Reflexion über die Handlung sollen reflektierende Personen die grundlegende Beziehung zwischen ihrer Handlung und der Rahmung durch die Situation erkennen können (vgl. Schön 1983). Ross konzentriert sich auf die Beziehung zwischen den eigenen Handlungen und den Argumenten für die Entscheidungen, die in diesen Handlungen impliziert sind (vgl. Ross 1989). Zeichner ist der Meinung, dass in einem Reflexionsprozess eine Beziehung zwischen der Handlung und ethischen, moralischen und politischen Prinzipien hergestellt werden sollte (vgl. Zeichner 1987).

Für Korthagen gibt es über das, was auf mentaler Ebene abläuft, aus kognitivpsychologischer Perspektive eine Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Positionen zum Reflexionskonzept. Aus seiner Sicht besteht der minimale Konsens zum Reflexionskonzept darin, dass menschliches Verhalten zunächst auf mentale Strukturen zurückgeführt werden kann und diese Strukturen nicht statisch sind, sondern zumindest teilweise durch Erfahrungen oder Konfrontationen mit Situationen strukturiert, umstrukturiert und neu gerahmt (*reframing*) werden. Genau hier sieht Korthagen die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Ansätze, indem davon ausgegangen wird, dass

durch Reflexion die mentalen Strukturen beeinflusst werden können (vgl. Korthagen 2001a: 57–58). Mit einem solchen Verständnis kann Reflexion wie folgt definiert werden: »Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights.« (Korthagen 2001a: 58)

Auch Beauchamp hat in ihrer Analyse von Reflexionsdefinitionen bestimmte kognitive Prozesse – wie Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren – identifiziert, die Korthagen als mentale Prozesse zusammenfasst, die versuchen, zu strukturieren bzw. umzustrukturieren. Auch in Korthagens minimaler Definition sind die beiden häufig vorkommenden Komponenten von Reflexionsdefinitionen – Reflexionsgegenstand und Ziele/Gründe einer Reflexion – angedeutet. Damit wird deutlich, dass Reflektieren nicht inhaltsfrei und ziellos abläuft. Bereits die Ausdifferenzierung auf unterschiedliche Reflexionsgegenstände (Erfahrungen aus dem Unterrichtshandeln, soziales Wissen, Informationen, Theorien, Bedeutungen, Überzeugungen, eigene Muster, persönliche Merkmale) eröffnen das Feld und den Kontext, in dem Reflexion eingebettet ist.

4.3.4 Der angloamerikanische Reflexionsdiskurs bei Dewey und Schön

Dewey und Schön gelten als Leitfiguren der Diskurse zur Reflexion, insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Fraefel (2017) verweist darauf, dass die deutschsprachigen Beiträge zur Reflexion, die sich auf Donald Schön (1983, 1988) und John Dewey (1910, 1916, 1933) beziehen, die Kernidee des Reflexionskonzepts dieser beiden Autoren nur ungenügend herausarbeiten. In diesem Abschnitt sollen darum zum einen die konstitutiven Elemente der Reflexionskonzepte von Dewey und Schön herausgearbeitet und zum anderen deren Nützlichkeit, Relevanz und Schwierigkeit für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden.

Beide Autoren stehen in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus (vgl. James 1907). Dieser zeichnet sich durch den Grundgedanken aus, dass sich Erkenntnis in der wechselseitigen Bedingtheit von Denken und Handeln entwickelt und dass dadurch die dualistische Vorstellung von unabhängig voneinander existierender Praxis und Theorie überwunden wird.

»The initial stage of that developing experience which is called thinking is experience. This remark may sound like a silly truism. It ought to be one; but unfortunately it is not. On the contrary, thinking is often regarded both in philosophic theory and in educational practice as something cut off from experience, and capable of being cultivated in isolation.« (Dewey 1916: 263)

Aus der Perspektive des Pragmatismus beschreibt Wenger die Überwindung des Gegensatzes von Praxis und Theorie in der gemeinsamen Aktivität:

»The process of engaging in practice always involves the whole person both acting and knowing at once. In practice, so called manual activity is not thoughtless, and mental activity is not disembodied.« (Wenger 2008: 47)

Wird Denken und Handeln in dieser Form als untrennbar gekoppelt gedacht, gewinnt Reflexion bei Dewey die Bedeutung des Widerspiegels:

»When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something.« (Dewey 1916: 241)

Dadurch, dass die Konsequenzen des Handelns in uns zurückgespiegelt – reflektiert – werden, kommt es zu einem Lernprozess. Diese pragmatische Perspektive liegt dem angloamerikanischen Reflexionsdiskurs zugrunde und hatte maßgeblichen Anteil an der Entwicklung des Reflexionskonzepts.

Fraefel (2017) hat Charakteristika des pragmatischen Reflexionskonzepts herausgearbeitet, die in weiterer Folge genauer dargestellt werden sollen.

Reflexion – bei Dewey öfter gleichgesetzt mit *thinking* oder *inquiry* (Nachforschen) – steht im Zusammenhang mit Problemlösungsprozessen. Ausgangspunkt ist somit eine Problemlage – eine ungeklärte, ungewisse Situation – deren Lösung nicht unmittelbar ersichtlich ist (vgl. Fraefel 2017: 59). Einem solchen Reflexionsverständnis geht ein Problemverständnis voraus, bei dem sich die Aufmerksamkeit auf das Bemerkenswerte, das Irritierende, womöglich das Leid verursachende richtet. Dewey spricht von Problemsensitivität, durch die Lehrer*innen die Aufmerksamkeit auch auf diffuse Unstimmigkeiten richten können. Der Blick geht dabei vor allem auf schwierige Situationen für einzelne Schüler*innen oder die Klasse (vgl. Dewey 1916: 299). Dewey betont, dass personale Haltungen hier maßgeblich entscheiden, mit welchen Motiven und in welche Richtung sich reflexive Prozesse gestalten. In »Democracy and Education« (1916) fügt Dewey dem reflexiven Denken damit eine ethische Komponente hinzu und führt folgende Haltungen an:

- *Directness* als Unmittelbarkeit und Authentizität in dem, womit man gerade befasst ist,
- *Open-mindedness* als geistige Offenheit für sämtliche Überlegungen,
- *Responsibility* als Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein mit Blick auf die Folgen einer Handlung,
- *Whole-heartedness/Single-mindedness* als Einlassung und vollständige Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine Situation, ohne Ablenkung und Hintergedanken (vgl. Dewey 1916: 299–309).

Für Dewey ist diese attitudinale Dimension maßgeblich dafür, dass Lehrer*innen die für den Reflexionsprozess notwendige Aufmerksamkeit auf pädagogische relevante Aspekte richten können (vgl. Fraefel 2017: 60).

Ein zweites Merkmal des Reflexionskonzepts bei Dewey und Schön sieht Fraefel (2017) in der Zielgerichtetheit, mit der Reflexion als ein Werkzeug verstanden wird, um ein identifiziertes Problem zu verändern. Dabei ist im Erkennen und Verorten des Problems – »naming and framing« (Schön 1983: 42) – bereits das Ziel angelegt. »The problem fixes the end of thought and the end controls the process of thinking« (Dewey 1910: 12). Bei Dewey ist dem Reflexionsprozess eine Konsequenz inhärent. »Reflection

involves not simply a sequence of ideas, but consequence« (Dewey 1910: 3). Der zentrale Impuls von Reflexion speist sich aus der Bestrebung, dass etwas Ungelöstes anders oder besser werden soll. Die Ausrichtung auf die Zukunft, verbunden mit Veränderung und Verbesserung einer vorliegenden Situation, gibt der Reflexion Bedeutungsgehalt. Darin steckt zugleich ein starker Aufforderungscharakter für die Anwendung des »Werkzeugs« Reflexion, um unklare Situationen nicht zu ignorieren, sondern sich für Verbesserung zu engagieren. Dieses Engagement mit Blick nach vorne gibt dem reflektierenden Handeln eine ethische Dimension (vgl. Fraefel 2017: 61).

Ein drittes Kennzeichen verortet Fraefel (2017) in der Erweiterung der individuellen Reflexion zu einer kollektiven Reflexion. Der Hauptakzent bei Dewey liegt zwar auf dem individuellen Reflexionsprozess, aber er misst dem Austausch mit anderen, der es ermöglicht, auch fremde Erfahrung mitzuerleben, große Bedeutung zu.

One learns much from others. They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to hem. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one's own experience. (Dewey 1916: 198)

Dewey sieht im systematischen Austausch unter Lernenden (*community*) einen generativen Prozess (vgl. Fraefel 2017: 66).

Ein viertes Merkmal sieht Fraefel (2017) darin, dass Dewey Reflexion nicht als Methode denkt. Reflexion ist für ihn ein intentionaler alltäglicher Prozess. Dennoch hat er als Rahmung folgende fünf Stufen des reflexiven Denkens formuliert:

- (1) Erstaunen, Verwirrung, Zweifel,
- (2) versuchsweise Hypothese,
- (3) sorgfältige Analyse,
- (4) umsichtige Ausarbeitung der Analyse,
- (5) Umsetzung und Testung der Hypothese (vgl. Rodgers 2002a: 851).

Häufig werden diese – entgegen Deweys Verständnis von Reflexion – als methodische Vorgabe für Reflexion verwendet (vgl. Fraefel 2017: 63).

Zentral bei Dewey ist, dass reflexives Denken nicht von der Handlung zu trennen ist und dass ein systematischer Aufbau von dekontextualisiertem Wissen weder ein Mittel noch ein Ziel in diesem Prozess darstellt. Die durch die Verbindung mit der Handlung gegebene Situativität macht die Vorstellung von einem systematisch-methodischen Vorgehen, das abzuarbeiten ist, obsolet (vgl. Fraefel 2017: 63). Schön nennt diese Situativität »conversation with the situation« (Schön 1992: 125). Sowohl Dewey als auch Schön entziehen damit ihre Reflexionskonzepte einer Didaktisierung. Reflexionsprozesse sind für die beiden Autoren immer an die Situation bzw. das Problem gekoppelt. Erst durch das Bedürfnis, diese Situation zu verstehen bzw. das Problem zu lösen, wird ein Reflexionsprozess angeregt. Zu reflektierende Situationen können mitunter didaktisch zwar hergestellt werden, dass tatsächliche Bedürfnis, die Situation zu verstehen, entsteht jedoch häufig erst durch eine gewisse Betroffenheit. Wie sehr ein Individuum von einer Situation betroffen bzw. angerührt ist, kann didaktisch nur bedingt beeinflusst werden.

Anschließend daran wirft Fraefel die Frage auf, wie Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung gelehrt und gelernt werden kann – wenn nicht über Heuristiken, die helfen, reflexives Denken einzuüben (vgl. Fraefel 2017: 64).

Ein fünftes Merkmal des Reflexionskonzepts nach Dewey und Schön bezieht sich auf die unterschiedlichen Reflexionsmodi. Auch wenn bei Dewey diese Unterscheidung noch nicht präzise formuliert ist, gibt es bei Schön eine deutliche Unterscheidung zwischen drei Modi. Als ersten Reflexionsmodus und typischen Handlungsmodus des Könners bezeichnet Schön den Modus des »knowing-in-action«, indem das Individuum handelt, ohne dabei auf explizierbares, die Handlung instruierendes Wissen, zurückzugreifen.

»Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful action we reveal a kind of knowing which does not stem from prior intellectual knowledge« (Schön 1983: 51)

Ein Aussteigen aus diesem Modus wird nach Schön wahrscheinlich, »when intuitive spontaneous performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action« (Schön 1983: 56). In Handlungssituationen, in denen Unvorhergesehenes auftritt und das Zusammenspiel von Situation und Handlung gestört wird – diese Kontingenz ist ein zentrales Merkmal des pädagogischen Handelns von Lehrkräften (siehe dazu Abschnitt 3.1.1 und vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996; Combe et al. 2018; Paseka/Schrittesser 2018) –, kommt es zum zweiten Handlungsmodus, dem »reflection-in-action«.

»When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. [...] He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to decision which he must later on convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into this inquiry.« (Schön 1983: 68)

Die Akteurin oder der Akteur tritt in »reflective conversation with the situation«, ändert (*manipulates*) etwas durch »on the spot experiments« und achtet auf die Konsequenzen der Änderung (Schön 1983: 281). Das Spezielle an diesem Modus ist, dass es zu keinem Heraustreten aus der Situation kommt. »[W]e may reflect in the midst of action without interrupting it. [...] our thinking serves to reshape what we are doing while we're doing it.« (Schön 1988: 26)

Als Grundlage für eine Handlungsanpassung wird dabei nicht auf explizites, verallgemeinertes Wissen in Form von Theorien zurückgegriffen, sondern auf den eigenen Erfahrungshintergrund. »The practitioner does not act as though he had no relevant prior experience, on the contrary. But he attends to the peculiarities of the situation at hand.« (Schön 1988: 129)

Dieser Modus von *reflection-in-action* wird bei Schön zum Kernkonzept professionellen Handelns, das er als Gegenmodell zu einer *technical rationality* konzipiert (vgl. Leonhard/Abels 2017: 47).

Beide bisher beschriebenen Modi sind dadurch gekennzeichnet, dass der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird. Davon abzugrenzen ist der Modus des *reflection-on-action*, der bei Schön nicht im Zentrum seiner Abhandlungen zum *reflective practitioner* steht. Die Person tritt in diesem Modus aus der Situation heraus und wechselt von der »*conversation with the situation*« zur Konversation mit sich selbst und dem, was erlebt wurde – in den meisten Fällen als bewusstes Nachdenken über vorangegangene Situationen gefasst. Einem solchen Modus des *reflection-on-action* wird die Möglichkeit für einen »distanzierte[n] Blick auf das eigene Denken und Handeln bzw. [auf] die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität« (Leonhard/Abels 2017: 47) zugesprochen. Wie bereits in den vorherigen Abschnitten angesprochen, besteht in dieser Form der Reflexion die Möglichkeit, dass das in den anderen Modi leitende implizite Wissen zum Teil analysierbar (vgl. Neuweg 2018: 175), potentiell reorganisierbar und für den sozialen Austausch mittelbar wird (vgl. Altrichter 2000: 208).

Dieses fünfte Merkmal des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses erscheint besonders relevant für die weitere Bestimmung eines differenzierten Reflexionsbegriffs. Aus diesem Grund werden die Modi *knowing-in-action* und *reflection-in-action* in weiterer Folge noch genauer betrachtet und es wird auf die Relevanz und die Schwierigkeit dieser Modi für die Lehrer*innenbildung eingegangen. Leonhard und Abels (2017: 48–50) bringen Schöns *knowing-in-action* und *reflection-in-action* mit dem Modell des »intuitiv-improvisierenden Handelns« von Volpert (1992: 65) in Verbindung und folgen damit auch den Überlegungen von Neuweg (2020) zu *tacit knowing* in Anschluss an Polanyi (1985). Dieses *tacit knowing* im Sinne eines intuitiven Handelns wird als natürlicher Aggregatzustand des praktischen Wissens aufgefasst (vgl. Schön 1983: 54). Das expertenhaftes Handeln vollzieht sich aber nicht bewusstlos. Die Konzepte

- *tacit knowing* (Polanyi 1985),
- intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1986),
- intuitiv-improvisierendes (Volpert 1994),
- künstlerisches (Brater 1984),
- subjektivierendes (Böhle 2013) oder
- situiertes Handeln (Suchman 1987)

beschreiben einen Handlungsmodus, in dem das »Tun weniger durch Pläne als vielmehr durch die sensible Einlassung auf die situativen Umstände gesteuert wird« (Neuweg 2020: 26). Die Akteurin oder der Akteur handelt – anders als im Falle bloßer Automatismen – eben nicht bewusstlos, sondern konzentriert.

Im Gegensatz zum plangesteuerten Handeln richtet sich die Konzentration auf die Situation oder Aufgabe und nicht auf die eigenen Kognitionen. Volpert beschreibt diesen Modus wie folgt: »Der Handelnde besitzt die Fähigkeit, diesen Fortgang ständig zu kontrollieren und zu bewerten, also sich und seine Befindlichkeit in diesem Fortgang zu verorten« (Volpert 1992: 36). Konstitutiv für diesen Prozess ist ein »*Bei-der-Sache-sein*, ein Hineinhorchen in die aktuelle Situation und die Rolle des Aktors darin« (Volpert 1992: 63). »*Das Bei-der-Sache-sein* heißt aber, das sei hervorgehoben, nicht ein *Außer-sich-sein*. Man ist vielmehr ganz bei sich selbst, versenkt sich gewissermaßen in den Prozessablauf, oh-

ne aus ihm herauszutreten und ihn gewissermaßen von außen zu betrachten. [...] Sie [die Versenkung] ist hellwach und bei der Sache aber dennoch gelöst« (Volpert 1992: 37).

Den Modus des *reflection-in-action* bringen Leonhard und Abels mit dem handlungsvorbereitenden und begleitenden Denken von Volperts Modell des intuitiv-improvisierenden Handelns in Verbindung (vgl. Leonhard/Abels 2017: 48). Die Akteurin oder der Akteur bedienen sich dabei der Fähigkeit, »mit dem eigenen Handeln innezuhalten und an dessen Stelle ein inneres Probehandeln im Rahmen eines vorgestellten Prozessgeschehens zu setzen« (Volpert 1992: 64). Dieses Innehalten geschieht nicht ständig, sondern nur bei »gewissen Haltepunkten im Fluss des Geschehens: Wenn neue Ziele gebildet oder, infolge größerer Barrieren, neue Wege gesucht werden müssen« (Volpert 1992: 38). Neuweg bezeichnet dies auch als reflexives Handeln. Die Expertin oder der Experte denkt *durch* Handeln oder »situiert über sein Handeln und das darin inkorporierte Wissen« (Neuweg 2020: 27). Für Leonhard und Abels lässt sich dieser Handlungsmodus treffend »als aufmerksame Bearbeitung der Situation« kennzeichnen (Leonhard/Abels 2017: 49). Definitiv ist es für die beiden Autoren zwar möglich, diese Aufmerksamkeit und das bei-der-Sache-Sein als Reflexion zu bezeichnen. Jedoch erweitert sich dadurch der ohnehin bereits ausgedehnte Bedeutungshof des Reflexionskonzepts erheblich. Leonhard und Abels kritisieren an einem solch breiten Verständnis von Reflexion:

»[J]ede Form von Kognition [wird] als Reflexion geadelt, womit jede geistesgegenwärtige Person in einer Handlungssituation per Definition zum »reflective practitioner« wird und der Begriff jede analytische Kraft verliert« (Leonhard/Abels 2017: 49).

Mit *reflection-in-action* liegt aus der Sicht von Leonhard und Abels ein Konzept vor, das im Rahmen einer universitären Lehrer*innenbildung keine Leitbildfunktion übernehmen könnte und auch nicht von maßgeblicher Bedeutung ist. Anhand folgender vier Thesen begründen die Autoren ihre Kritik:

(1) »Intuitiv-improvisierend zu handeln lernt man nur durch Handeln.« (Leonhard/Abels 2017: 50). *Reflection-in-action* bzw. »Erfahrung-Machen im Tun« (Volpert 1992: 135) oder Konversation mit der Situation bezieht sich auf den Vollzug relevanter Handlungen. Solche relevanten Unterrichtshandlungen sind in der Lehrer*innenbildung selten und ein sich daran anschließender Ruf nach »mehr Praxis« läuft Gefahr, dass das Unterrichtshandeln als blinde Einsozialisierung in fragwürdige Praxis verläuft.

(2) »Intuitiv-improvisierendes Handeln entzieht sich äußerer Intervention« (Leonhard/Abels 2017: 50). Der Handlungsfluss, der in diesem Modus beschrieben wird, lässt systematisch für äußere Interventionen keinen Platz. Eine Intervention vor der Klasse während des Unterrichtens führt zwangsläufig zu einer Unterbrechung des Handelns. Durch eine solche Intervention würden aber sowohl »*reflection-in-action*« als auch »intuitiv-improvisierendes Handeln« enden.

(3) »Intuitiv-improvisierendes Handeln ist systematisch nicht Gegenstand einer universitären Kultur der Distanz« (Leonhard/Abels 2017: 51). Mit Bezug auf Neuwegs Unterscheidung zwischen der Kultur der Distanz im Rahmen des universitären Studiums und der Kultur der Einlassung während des pädagogischen Handelns im Klassenraum unterstreichen die Autoren ihre erste These, wonach in der ersten Phase der Lehrer*in-

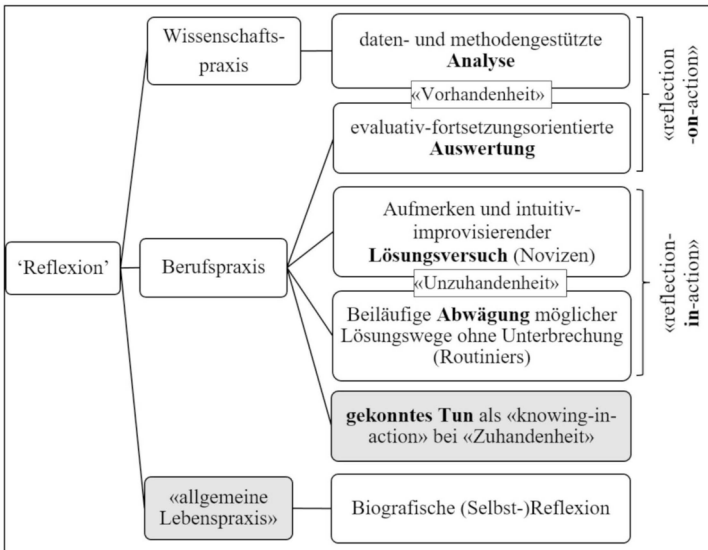
nenbildung keine relevanten pädagogischen Handlungssituationen anzutreffen sind, in denen *reflection-in-action* gelernt werden könnte.

(4) »Alle Instrumente zur Steigerung von Reflexionskompetenz sind mit dem Schön'schen Handlungs- und Reflexionsmodus inkompatibel« (Leonhard/Abels 2017: 51). Mit Blick auf die verschiedenen Reflexionsangebote wie *logbooks*, *journals*, Portfolios usw., die in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden, bilanzieren die Autoren, dass diese nicht mit *reflection-in-action* kompatibel sind, sondern auf den Modus von *reflection-on-action* ausgerichtet sind.

Die Autoren resümieren, dass in der hochschuldidaktischen Praxis nur der Reflexionsmodus gestaltet und kultiviert werden kann, der in Form von *reflection-on-action* nachträglich handlungsentlastend verläuft und auf eine »evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung« (Leonhard 2020: 21) abzielt. Dafür braucht es Lehrveranstaltungen, die »Erfahrung-Machen im Reflektieren« ermöglichen; »wobei das Erfahrung-Machen als kollektive soziale Praxis sinnvoll eingebettet und begleitet sein muss« (Leonhard/Abels 2017: 52). Damit ein solcher Reflexionsmodus seinen lebenspraktisch-expansiven Sinn und seine kritische Funktion erfüllt, stehen die Hochschullehrenden vor der Herausforderung, »Kontext und Struktur zu schaffen, die ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben, bei dem ein Bewusstsein für gelungene und zu verändernde Aspekte geschaffen wird und alternative Handlungsmöglichkeiten generiert und erprobt werden« (Leonhard/Abels 2017: 52).

4.3.5 Reflexionsmodi und Blickrichtungen

Abbildung 22: Systematik der Praxen und die jeweiligen Reflexionsmodi (Leonhard 2020: 19)



Im Anschluss an die Darstellung des angloamerikanischen Reflexionskonzepts bei Dewey und Schön und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Schwierigkeiten für die Lehrer*innenbildung soll in diesem Abschnitt genauer auf unterschiedliche Reflexionsmodi und Blickrichtungen mit Bezugnahme auf Fraefel (2017), Aeppli und Lötscher (2016), Häcker (2017, 2019) und Leonhard (2020) eingegangen werden. Der Reflexionsmodus wird durch die zeitliche Dimension (*reflection-in-action* und *reflection-on-action*), den Reflexionsgegenstand und die Blickrichtung bestimmt.

Die erste Betrachtungsweise unterschiedlicher Reflexions-Modi erfolgt anhand der Überlegung von Leonhard zur Bestimmung des für die universitäre Lehrer*innenbildung passenden Reflexionsmodus. Leonard präzisiert seine Kritik am Reflexionsmodus *reflection-in-action*, in dem er aus kultur- bzw. praxistheoretischer Perspektive eine Systematik von Reflexionsmodi – »Reflexion in zwei Praxen« – entwickelt und dabei untersucht, »welche der Modi einerseits überhaupt instruierbar, also mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar sind« (Leonhard 2020: 22) und damit als hochschuladäquat gekennzeichnet werden können (siehe Abbildung 22).

Leonard beginnt mit der Berufspraxis und grenzt das Reflexionskonzept von intuitivem Handeln als gekonntem Tun im Modus des *knowing-in-action* ab. Dieser Modus stellt aus seiner Sicht gerade keine Reflexion dar, denn »die Sache läuft« und die Situation ist »zuhanden« (Leonhard 2020: 20). Reflexion beginnt demnach frühestens an dem Punkt, an dem die Akteurin oder der Akteur in den Modus der »Unzuhandenheit« gelangt. Bei Schön beginnt hier der Modus des *reflection-in-action*. »Unzuhandenheit beschreibt die Störung der Zuhandenheit, den Moment der Irritation und des Stockens im bisher unthematischen Fluss der (beruflichen) Praxis« (Leonhard 2020: 20). Ob es sinnvoll ist, »das Aufmerken angesichts einer überraschenden oder erwartungswidrigen Begebenheit bereits als Reflexion zu kennzeichnen« (Leonhard 2020: 20), ist für Leonard eine definitiv strittige Frage (siehe dazu ausführlicher Abschnitt 4.3.4). Trotzdem behält er diesen Modus in seiner Systematik der Reflexionsmodi und verortet ihn in der Berufspraxis. Er verweist jedoch auf eine für die Möglichkeit dieses Modus im pädagogischen Unterrichtshandeln bedeutsame Differenzierung: Entscheidend dafür, welche Möglichkeiten einer Lehrperson in diesem Modus zur Verfügung stehen, ist neben den situativen Gegebenheiten der Grad der routinierten Könnerschaft der handelnden Person. Aus diesem Grund erwächst auch die Unterscheidung zwischen Novize und Routinier:

»Der Routinier vermag interaktionsbegleitend abzuwägen, welche Alternative er angesichts einer situativen Wahrnehmung von Irritation oder Änderungsbedarf wählt, um den Unterrichtsgang positiv zu beeinflussen. Die Aufmerksamkeit von Novizen wie Studierenden im Praktikum hingegen ist vollumfänglich mit der Aufrechterhaltung des Unterrichtsganges, der Antizipation des nächsten geplanten Schrittes und der Irritation über ein kontingentes Ereignis beansprucht, so dass ein interaktionsbegleitendes Abwägen möglicher Alternativen eher unwahrscheinlich ist.« (Leonhard 2020: 21)

Die interaktionsbegleitenden Überlegungen beziehen sich auf die Lösung der in die Krise geratenen Handlungsanforderungen. Somit orientiert »der Fortgang eines beabsichtigten Unterrichtsverlaufs das Denken und Handeln der Lehrperson« (Leonhard 2020: 21). Der vierte Modus in der beruflichen Praxis wird als »evaluativ-fortsetzungsorientier-

te Auswertung« bezeichnet. Dieser in Schöns Terminologie als *reflection-on-action* (Schön 1983: 275) bezeichnete Modus ist durch Handlungsentlastung gekennzeichnet. Leonhard verwendet dafür den von Heidegger (1976) stammenden Begriff »Vorhandenheit« und möchte damit die Möglichkeit der sprachlichen Artikulation und expliziten Hinwendung zu etwas (z. B. zur erlebten Unterrichtsstunde) zum Ausdruck bringen. Es werden hier zwei verschiedene Varianten von *reflection-on-action* unterschieden: Die eine ist eine evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung im Rahmen der Berufspraxis, die andere ist eine daten- und methodengestützte Analyse in der Wissenschaftspraxis. Eine explizite Rückschau auf Unterricht ist in der beruflichen Praxis somit auf andere Aspekte fokussiert als in der Wissenschaftspraxis. Leonhard verweist auf Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum (vgl. Schüpbach 2007; Staub et al. 2014), die zu dem Befund kommen, dass diese Reflexionsgespräche eben gerade nicht die »Nahtstelle von Theorie und Praxis« sind. »Handlungsentlastete Reflexion in der beruflichen Praxis scheint die theoretische Rahmung schlicht nicht zu brauchen, sondern ist in der Lage, die für die Fortsetzung des Unterrichts notwendigen Einsichten auch ohne wissenschaftliche Theorie zu erzielen« (Leonhard 2020: 21). Die zweite Form von *reflection-on-action*, die Leonhard in der Wissenschaftspraxis verortet, ist eine »daten- und methodengestützte Analyse«. Dabei geht es darum, Unterricht aus einer zeitlichen Distanz und mit methodischer Strenge zu analysieren, um deskriptive Aussagen über einen Videoausschnitt oder ein Transkript zu formulieren. Hier sieht Leonhard eine bedeutsame Differenz zum dargestellten Modus in der Berufspraxis, da es mit entsprechender Übung im Modus der daten- und methodengestützten Analyse gelingt, Aussagen zu treffen, die übersituative Geltung beanspruchen können (vgl. Leonhard 2020: 21). Mit dem Bereich »allgemeine Lebenspraxis« ergänzt Leonhard eine dritte menschliche Reflexionspraxis und argumentiert damit, dass sie gewissermaßen als Referenzsystem die anderen Praxen der Lehrer*innenbildung fundiert. In dieser Praxis wird ein Reflexionsmodus verortet, der als »conditio humana« (Häcker 2017: 25) und somit »als Möglichkeit zur individuellen Standortbestimmung und zur Vergewisserung von Sinn und Bedeutung des Daseins zur Verfügung steht« (Leonhard 2020: 20).

Helsper verweist darauf, dass für die Entwicklung eines professionellen Habitus die (bildungs-)biographische (Selbst-)Reflexion von zentraler Bedeutung ist (vgl. Helsper 2018a: 134) und dass ein solcher Reflexionsmodus in der Lehrer*innenbildung berücksichtigt bzw. aktiv gefördert werden sollte. Leonard zeigt sich skeptisch darüber, ob die wissenschaftlichen Hochschulen dafür prädestiniert sind und betont die offenen methodischen organisatorischen Fragen für eine derartige kontinuierliche sinnvolle selbstreflexive Auseinandersetzung (vgl. Leonhard 2020: 20).

Aus der Frage, welcher der sechs Reflexions-Modi überhaupt explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar ist und damit als hochschuladäquat anzuerkennen ist, folgert Leonhard, dass »die daten- und methodengestützte Analyse der einzige Reflexions-Modus ist, für den Hochschulen einen Alleinvertretungsanspruch geltend machen können« (vgl. Leonhard 2020: 23).

Tabelle 6: Modi der Reflexion und deren Instruierbarkeit (Leonhard 2020: 22)

Modus	Instruierbarkeit	Instruierbar an einer Hochschule?	»Kernkompetenz« einer Hochschule?
Daten- und methodengestützte Analyse	Ja	Ja	Ja
Evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung	Strukturierbar durch Leitfragen	Grundsätzlich ja	Nein
Aufmerken und intuitiv-improvisierender Lösungsversuch	Nein	Nein	Nein
Beiläufige Abwägung möglicher Lösungswege ohne Unterbrechung	Nein	Nein	Nein
Gekonntes Tun in der beruflichen Praxis	Nur im Sinne der Bereitstellung von Übungsmöglichkeiten	Nein	Nein
Biografische (Selbst-)Reflexion	Strukturierbar durch diverse Methoden	Grundsätzlich ja	Nein

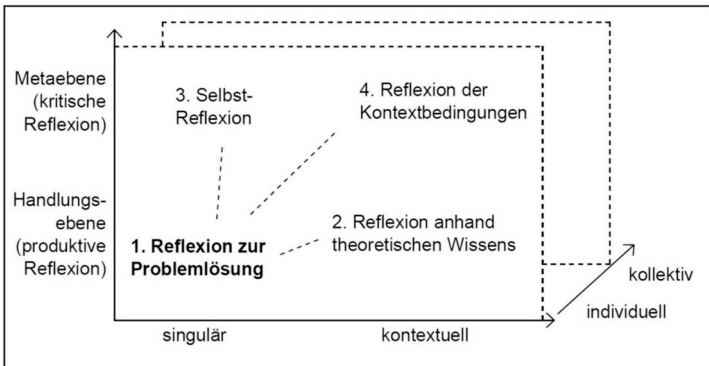
Auch die evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung, die als Modus der beruflichen Praxis gekennzeichnet wurde, kann im Anschluss an ein Berufspraktikum an der Hochschule bearbeitet werden. Leonhard schätzt dieses Vorgehen als operativ hilfreich ein, denn der Blick kann dadurch auf bestimmte Aspekte gelenkt werden, die ohne eine solche Strukturierung nicht thematisiert würden. Das Potential wissenschaftlicher Systematik und Methoden wird damit aber nicht ausgeschöpft. Aus diesem Grund verortet er diesen Reflexionsmodus nicht im Aufgabenbereich der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Leonhard 2020: 23). »Die beiden Modi situativer Reflexion anlässlich der Erfahrung von Unzuhandenheit in der beruflichen Praxis entziehen sich systematisch der Instruierbarkeit« (Leonhard 2020: 23).

Die biografische (Selbst-)Reflexion ist für Leonhard in der Lehrer*innenbildung grundsätzlich zu berücksichtigen bzw. aktiv zu fördern. Allerdings ist er gegenüber der gegenwärtigen Praxis in der Lehrpersonenbildung, die die Studierenden zu Studienbeginn zum Teil dazu verpflichtet, ihre eigene Bildungsbiografie zu formulieren oder zu illustrieren, skeptisch. Ob das erhoffte Potential der selbstreflexiven Arbeit durch solche Formate eingelöst wird, bleibt fraglich (vgl. Leonhard 2020: 24).

Einen anders gelagerten Versuch, Reflexions-Modi im Kontext der Lehrer*innenbildung in ein Arbeitsmodell von Reflexionstypen zu gießen, unternimmt Fraefel, in dem er im Sinne Deweys vom Modus »Reflexion zur Problemlösung« ausgehend den Blick auf drei weitere Reflexionsgegenstände richtet und mit ihnen drei weitere Reflexions-Modi identifiziert. Die insgesamt vier Modi sind nach drei sich überlagernden Dimensionen

geordnet: Handlungsebene und Metaebene, singuläre und kontextuelle Verortung, individuelle und kollektive Reflexion (vgl. Fraefel 2017: 67 und siehe Abbildung 23).

Abbildung 23: Arbeitsmodell von Reflexionstypen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Problemlösende (Fraefel 2017: 69)



Der erste Modus – »Reflexion, um Probleme zu lösen« – bezieht sich auf den lösungsorientierten Umgang mit konkreten beruflichen Handlungssituationen. Die Dewey'sche Konzeption von Reflexion als Werkzeug, um denkend und handelnd Probleme zu lösen, ist auf die anderen drei Reflexions-Modi übertragbar. Im zweiten Modus – »Reflexion anhand theoretischen Wissens« – wird eine konkrete Unterrichtshandlung im Lichte theoretischer, konzeptioneller und empirischer Wissensbestände analysiert (vgl. Fraefel 2017: 67). Das in Beziehung-Setzen von generalisiertem und situativem Wissens hat das Potential, sich produktiv auszuwirken auf das Verstehen der konkreten Situation, die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen und die Korrektur eigener Überzeugungen (vgl. Fraefel 2017: 68). »Die Methoden des Relationierens variieren breit und münden nicht immer in handlungsleitende Konklusionen« (Fraefel 2017: 68). Mit Verweis auf Dewey attestiert Fraefel dem theoretischen Wissen ein erhebliches Aufklärungspotential. Gleichzeitig verweist er jedoch darauf, dass »je weiter sich dieser Reflexionsmodus von konkreten Erfahrungen entfernt« [...] »desto weniger wird er unter das fallen, was Dewey mit reflexivem Denken meinte« (Fraefel 2017: 68).

Einen weiteren Komplex von Reflexionsansätzen deklariert Fraefel als Selbstreflexion. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer einzelnen Situation, sondern wird auf die handelnde und reflektierende Person und ihre Haltungen (*attitudes*) (siehe Abschnitt 4.3.4) gerichtet. Mit diesem Modus kommen die internalen Bedingungen, Haltungen und psychischen Dispositionen des reflektierenden Subjekts in den Blick. Ein solcher Reflexionsmodus ermöglicht eine Thematisierung der eigenen beruflichen Identität (vgl. Beauchamp 2015: 131–132). Der vierte Modus – Reflexion der Kontextbedingungen – reicht über den singulären und situativen Fall hinaus und bezieht sich auf die »schulischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontexte, in denen konkrete Herausforderungen stehen« (Fraefel 2017: 68). In diesem Modell ist die problemlösende Reflexion das grundlegende Muster, innerhalb dessen unterschiedliche Reflexionsgegenstände

reflektiert werden können – wie z.B. ein konkretes singuläres Problem (Modus 1), die Spannung von Erfahrung und externen Wissensbeständen (Modus 2), die eigene Person (Modus 3) oder die kontextuellen Bedingungen von Schule, Gesellschaft und Politik (Modus 4).

Eine dritte Möglichkeit, unterschiedliche Reflexions-Modi zu ordnen, liefern Aeppli und Lötscher mit den zwei »Blickrichtungen« als einem der drei Strukturelemente ihres »EDAMA-Rahmenmodells für Reflexion« (Aeppli/Lötscher 2016). Dabei werden in Anlehnung an das Zwiebelmodell von Korthagen und Vasalos (2005) die »Blickrichtungen« »nach innen« und »nach außen« als zwei Modi unterschieden. Richtet eine Lehrperson den Blick in Ihrer Reflexion nach außen, dann setzt sie sich mit der Außenwelt (Umgebung, Rahmen, Akteurinnen und Akteure, beobachteten Ablauf, Verhalten von anderen oder das eigne Verhalten aus der Vogelperspektive) auseinander (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 162). Wird während der Reflexion der Blick hingegen nach innen gerichtet, so rückt die Innenwelt einer Person und damit das eigene Erleben in den Fokus. Somit wird eine Auseinandersetzung mit Gefühlen, Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnissen, beruflicher Identität oder »Mission« (Korthagen/Vasalos 2005) möglich. Aeppli und Lötscher berücksichtigen mit der »Blickrichtung nach innen«, dass Reflexion nicht ausschließlich über eine rationale Analyse verläuft (vgl. Korthagen/Vasalos 2005; Poldner et al. 2014), sondern dass auch andere Aspekte wie »Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünschen« Teil des Reflexionsprozesses sind.

»Important [...] is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis.« (Korthagen/Vasalos 2005: 50)

Dadurch wird Reflektieren »nicht nur als mentale Übung verstanden, bei der man sich mit der Aussenwelt [sic!] auseinandersetzt«. Durch diese zweite Blickrichtung betonen Aeppli und Lötscher, dass auch das »Selbst« bzw. die Innenwelt zum Reflexionsgegenstand werden kann (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 84). Involvierte Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche sollen beachtet und bewusst gemacht werden (vgl. Korthagen/Vasalos 2010: 531; Aeppli/Lötscher 2016: 84), denn in einem Reflexionsprozess wird immer Bedeutung konstruiert. Diese Konstruktion von Bedeutung und das Selbstverständnis, das die reflektierende Person von sich als Lehrperson hat, beeinflussen sich wechselseitig. Demnach sollte neben der Blickrichtung »nach außen« auch die Blickrichtung »nach innen« beachtet werden, um darüber hinaus beide miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163).

Der Versuch, das Reflexionskonzept durch eine Orientierung an unterschiedlichen Systematiken hinsichtlich der Reflexions-Modi greifbarer zu machen, kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Modi der Reflexion können zeitlich (*reflection-in-action* und *reflection-on-action*) (Schön 1983, 1988) unterschieden werden. Leonhard zeigt sich skeptisch gegenüber der definitorischen Auffassung von *reflection-in-action* als Reflexion (vgl. Leonhard 2020: 20). Er sieht in *reflection-on-action* durch eine daten- und methodengestützte Analyse den angemessenen Reflexionsmodus für die Lehrpersonenbildung an Universitäten und Hochschulen (vgl. Leonhard 2020: 23). Mit Aeppli und Lötscher (2016) ist eine Bestimmung der Reflexions-Modi durch »Blickrichtungen nach innen und nach

außen« möglich. Insbesondere durch die Blickrichtung »nach innen« wird – zusätzlich zu der von Leonhard geforderten rationalen Analyse der Außenwelt – der Fokus auch auf das eigene Erleben bzw. die Innenwelt einer Person (Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Überzeugungen, Einstellungen, berufliche Identität) gerichtet (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 84).

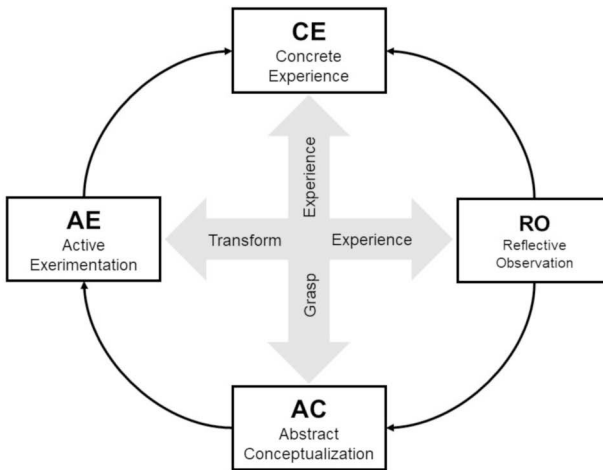
Darüber hinaus verweisen Aeppli und Lötscher darauf, dass ein großes Potential in der Zusammenschau dieser beiden Blickrichtungen liegt (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163). Eine dritte Variante, die unterschiedlichen Reflexions-Modi zu bestimmen, erfolgt durch eine Differenzierung nach Reflexionsgegenständen. Fraefel beschreibt, ausgehend von der problemlösenden Reflexion im Sinne Deweys (1910, 1916), ein grundlegendes Muster, innerhalb dessen der Fokus der Reflexion auf ein konkretes Problem, die Spannung von Erfahrung und externen Wissensbeständen, die eigene Person oder die kontextuellen Bedingungen gerichtet werden kann (vgl. Fraefel 2017: 68). Die unterschiedlichen Reflexions-Modi können somit durch die zeitliche Dimension, die Blickrichtung und den Reflexionsgegenstand bestimmt werden.

4.3.6 Reflexionsprozessmodelle

Die in den letzten Jahrzehnten in der Lehrer*innenbildung entwickelten und angewandten Ansätze zur Steigerung von Reflexionskompetenz, die auf den Reflexions-Modus *reflection-on-action* ausgerichtet sind (vgl. Leonhard/Abels 2017; Leonhard 2020), werden durch unterschiedliche prozesshafte Modelle dargestellt (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 83; Hilzensauer 2017: 32–39). In diesem Abschnitt werden verschiedene Reflexionsmodelle beschrieben, über die in der Lehrer*innenbildungspraxis Reflexionsprozesse gerahmt und gestaltet werden.

Der learning cycle nach Kolb und Fry (1975)

Kolb und Fry entwickelten ihre *Experiential Learning Theory* (ELT) (Kolb/Fry 1975) in Anlehnung an die Lerntheorie von Dewey (1910, 1916) und die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget (1972). Sie gehen davon aus, dass Lernen in einer konkreten Erfahrung begründet liegt: »Learning is a continuous process grounded in experience.« (Kolb 1984: 27) Die Vier aufeinanderfolgenden Schritte des Lernprozesses – (1) *participation in concrete experiences*, (2) *observation and reflection about the experiences*, (3) *forming abstract concepts* und (4) *testing those concepts in new situations* –, die in einer zyklischen Schleife ablaufen und somit als fortlaufender Prozess gedacht sind, bilden die Grundelemente des *Experiential Learning Cycle* (vgl. Kolb/Fry 1975: 34 und siehe Abbildung 24). Im Anschluss an eine konkrete Erfahrung wird diese beschrieben, kommuniziert und reflektiert, bevor dadurch eine Erkenntnis abstrahiert und in weiterer Folge durch eine Theoriebildung generalisiert wird. Ableitungen aus diesem dritten Schritt werden in der praktischen Umsetzung erprobt, wodurch die Möglichkeit für neue Erfahrungen eröffnet wird, die den Ausgangspunkt einer erneuten Reflexion darstellen (vgl. Kolb 1984). Der kontinuierliche, zyklische und andauernde *Experiential Learning Cycle* als Lernmodell wird durch das zentrale Element der Reflexion zum Reflexionsmodell.

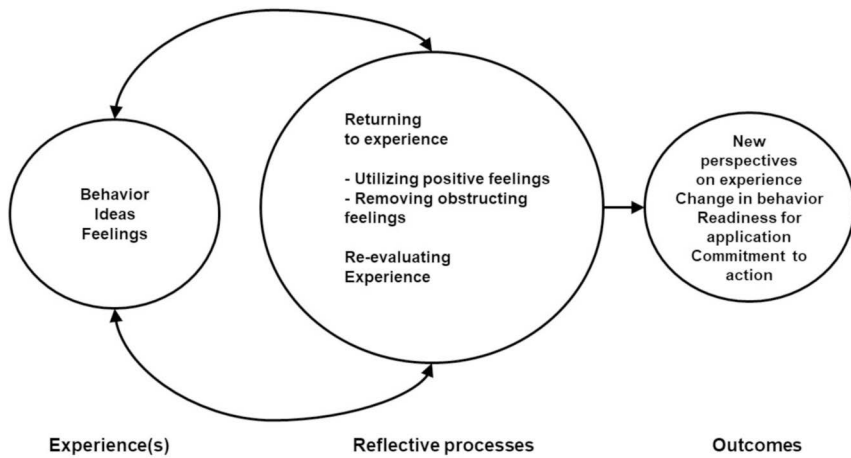
Abbildung 24: *Experiential Learning Cycle* (Kolb 1984: 51)

Reflexionsmodell nach Boud, Keogh und Walker (Boud et al. 1985a)

In ihrem Reflexionsmodell versuchen Boud et al. vor allem das Reflexionsmodell von Kolb mit dem Ansatz von Dewey zu verbinden. Darüber hinaus bietet dieses Modell einen Erklärungsversuch für den Zusammenhang mit inneren emotionalen Prozessen (*attending to feelings*). Eine vorangegangene Erfahrung ist für die Autor*innen die zentrale Voraussetzung für Lern- und Reflexionsprozesse. Reflexion wird von Boud et al. als gedankliche Verarbeitungsphase (*processing phase*) nach einer praktischen Erfahrung beschrieben. Die Personen fangen in dieser Verarbeitungsphase die Erfahrung wieder ein (*recapture*), setzen sich damit auseinander (*they mull over it*), bevor es zu einer möglichen Neubewertung kommt (*re-evaluate*) (vgl. Boud et al. 1985a: 18–19). Mit Verweis auf Dewey sehen auch Boud et al. den Auslöser eines Reflexionsprozesses im Auftreten eines Zustands von innerem Unbehagen (*inner discomfort*) begründet. Die Autor*innen verweisen dabei konkret auf die Gefühlsebene, also auf Emotionen, die in dieser Situation entstanden sind.

Die Grundlage des mehrstufigen Reflexionsprozesses bildet eine konkrete Erfahrung, die mit gedanklichen, behavioralen und emotionalen Aspekten (*behaviors, ideas, feelings*) einhergeht. Im eigentlichen Reflexionsprozess versucht die Person, sich die erlebte Erfahrung in Erinnerung zu rufen (*returning to experience*) und die Gefühle, die in dieser Situation erlebbar waren, wieder zu vergegenwärtigen (*attend to feelings*) (vgl. Boud et al. 1985a: 19–20). Auf der Gefühlsebene geht es einerseits darum, die negativen Gefühle zur Sprache zu bringen, andererseits sollen auch die emotional positiv besetzten Elemente der Erfahrung identifiziert werden (vgl. Boud et al. 1985a: 26). In der daran anschließenden Phase der Neubewertung der Erfahrung (*re-evaluating experience*) versucht die Person, sich neuer Perspektiven bewusst zu werden und diese nutzbar zu machen.

Abbildung 25: Reflexionsmodell nach Boud, Keogh und Walker (1985c)



Der Prozess der Neubewertung der Erfahrung steht bei Boud et al. im Zentrum des Reflexionsprozesses. Dieser Kernbereich gliedert sich in detaillierte aufeinanderfolgende Prozessschritte (*association, integration, validation, appropriation, outcomes und action*) (vgl. Boud et al. 1985a: 30–35). Assoziation meint jenen mentalen (Teil-)Prozess von Reflexion, der sich aus Gedanken und Gefühlen zusammensetzt, die zum einen in der Situation selbst entstanden sind, und die zum anderen der nachfolgenden Analyse entspringen und durch vorhandenes Wissen und Einstellungen ergänzt werden. Die Verbindung der erlebten Erfahrung mit den nachträglichen Assoziationen fördert möglicherweise neue Erkenntnisse zutage, die im weiteren Verlauf des Reflexionsprozesses analysiert und hinterfragt werden (vgl. Boud et al. 1985a: 31).

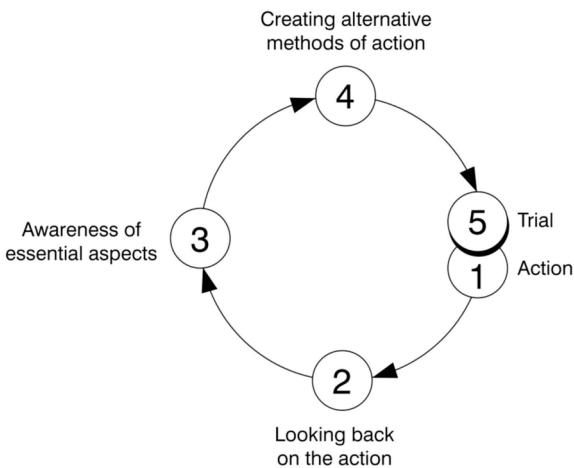
In der Phase der Integration (*integration*) sollen Überlegungen durch unterschiedliche Verausgabungs- und Darstellungsformen greifbar gemacht werden und Erkenntnisse, die sich daraus ergeben, hinsichtlich ihrer Bedeutung untersucht werden. Durch ein Zusammenkommen (*synthesis*) der in der Assoziationsphase beschriebenen verschiedenen Anteile, kommt es in dieser Phase zu einer Herausarbeitung einer Lösungsidee (vgl. Boud et al. 1985a: 32). In einem dritten Abschnitt werden die Ideen und Hypothesen bewertet (*validation*). In so genannten »reality tests« (Boud et al. 1985a: 32) werden neuen Einschätzungen, bestehendes Wissen und individuelle Überzeugungen auf Konsistenz überprüft. Einen vierten Teilprozess beschreiben Boud et al. als Aneignung (*appropriation*). Damit ist gemeint, dass es hinsichtlich mancher Situationen ausreicht, das neue Wissen, das aus der Erfahrung entstanden ist, in individuelle konzeptionelle Rahmen zu integrieren. Häufig muss die neue Information, die integriert wurde, aber auf eine sehr persönliche Art und Weise angeeignet werden. Diese Prozesse können so sehr mit dem Selbst verbunden sein, dass die Identität der Person berührt wird. Die Aneignung erhält dadurch eine beträchtliche Bedeutung und kann somit zu einer Kraft im Leben werden (vgl. Boud et al. 1985a: 33). Im letzten Teilprozess, *outcome und action*, werden die angeeigneten Einsichten in neuen Situationen erlebt und einer »Überprüfung« unterzogen, wodurch sich neue Erfahrungen ergeben. Boud et al. merken abschließend an, dass das

Reflektieren über eine Erfahrung wiederum selbst eine Erfahrung darstellt (vgl. Boud et al. 1985a: 34).

ALACT Reflexionsmodell (Korthagen/Wubbels 2001; Korthagen/Vasalos 2005)

Korthagen geht bei seinem Reflexionsmodell davon aus, dass ein idealer Prozess des *Experiential Learning* durch ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion gekennzeichnet ist. Das Modell kann somit als Weiterentwicklung des Modells von Kolb und Fry (1975) verstanden werden. Dem ALACT-Reflexionsprozess liegt eine persönliche Erfahrung aus einer konkreten Handlungssituation zugrunde (1 *Action*). Diese konkrete Erfahrung wird retrospektiv betrachtet (2 *Looking back on action*), um daran anschließend wesentliche Aspekte zu erkennen (3 *Awareness of essential aspects*). Durch Erkenntnisse aus Phase drei werden der reflektierenden Person Handlungsalternativen zugänglich (4 *Creating alternative methods of action*), die im Anschluss erprobt werden (5 *Trial*). Damit ergibt sich eine neue Erfahrung in einer Handlungssituation und der Reflexionskreislauf könnte wiederbeginnen.

Abbildung 26: ALACT Reflexionsmodell (Korthagen/Vasalos 2005)



Mögliche Auslöser für einen Reflexionsprozess beschreiben Korthagen und Vasalo wie folgt:

»[...] there is an experience within a concrete situation giving rise to reflection. As a rule, reflection is triggered by something which is still on the teacher's mind. This could be a feeling of dissatisfaction with what was accomplished during the lesson, or some incident that affected the relationship with the pupils.« (Korthagen/Vasalos 2005: 54)

Ausgehend davon wird in der zweiten Phase das Erlebte retrospektiv betrachtet. Für diese Phase des Reflexionsprozesses hat Korthagen neun Fragen, »*the nine fields*«, erarbeitet,

die der reflektierenden Person helfen können, möglichst breit auf die Handlungssituation zurückzublicken.

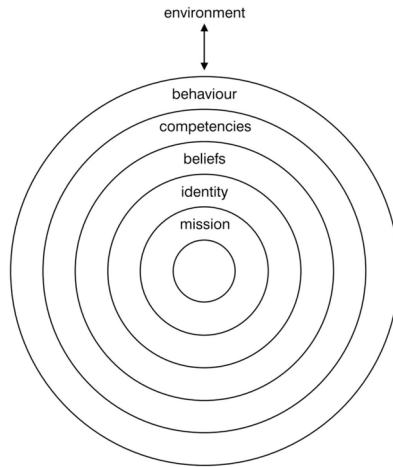
Abbildung 27: Reflexionsfragen für Phase 2 im ALACT Modell (Korthagen 2001b: 122)

0. What is the context?	
1. What did you want?	5. What did the other(s) want?
2. What did you feel?	6. What did the other(s) feel?
3. What did you think?	7. What did the other(s) think?
4. What did you do?	8. What did the other(s) do?

Die neun Fragen sollen dabei helfen, die verschiedenen kontextuellen Aspekte zu beschreiben und darin auch die Dimensionen des Wollens, Fühlens, Denkens und Handelns auf Lehrer*innen- und Schüler*innenseite zu berühren (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 50). Für den Übergang von Phase zwei zu Phase drei ist es wesentlich zu klären, wie die Lehrperson diese unterschiedlichen Dimensionen der Situation erlebt hat. Korthagen betont, dass in anderen Modellen – z.B. im *Learning Cycle* (Kolb/Fry 1975) – der Fokus sehr stark auf der rationalen Analyse liegt. Phase drei des ALACT-Modells zielt dagegen explizit darauf ab, ein Gewahrsein für diese weniger rationalen Faktoren zu entwickeln. Sie schafft dadurch eine größere Aufmerksamkeit für tieferliegende Ebenen, die das Handeln der Lehrperson leiten (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 51). An dieser Stelle wird das ALACT-Modell um so genannte Ebenen des Reflexionsprozesses erweitert.

Das »Zwiebelmodell« mit mehreren Ebenen bietet einen Rahmen, um den Inhalt des Reflexionsprozesses genauer zu differenzieren und schrittweise zu vertiefen, denn die wesentlichen Aspekte (*essential aspects*), die eine Handlungssituation beeinflussen, können auf verschiedenen Ebenen liegen. Die Idee hinter dem Modell ist, dass sich mit zunehmender Auseinandersetzung der Blick von einer Außensicht (Aspekte, die in der Umwelt verortet werden) hin zu einem Blick nach innen wendet (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Wie in den neun Fragen (*nine fields*) bereits angestoßen, beginnt der Reflexionsprozess mit der Beschreibung der Umwelt (*environment*). Die weiteren fünf Ebenen beziehen sich auf nach innen gerichtete Vorgänge und können somit auch als Ebenen der Selbstreflexion bezeichnet werden. Der Fokus richtet sich – wie bereits in Phase zwei und drei beschrieben – nun auf das Verhalten (*behavior*), auf die der Person zur Verfügung stehenden Kompetenzen (*competencies*) und die dahinterliegenden persönlichen Überzeugungen und subjektiven Theorien (*beliefs*).

Abbildung 28: Ebenen der Reflexion (Korthagen/Vasalos 2005: 54)



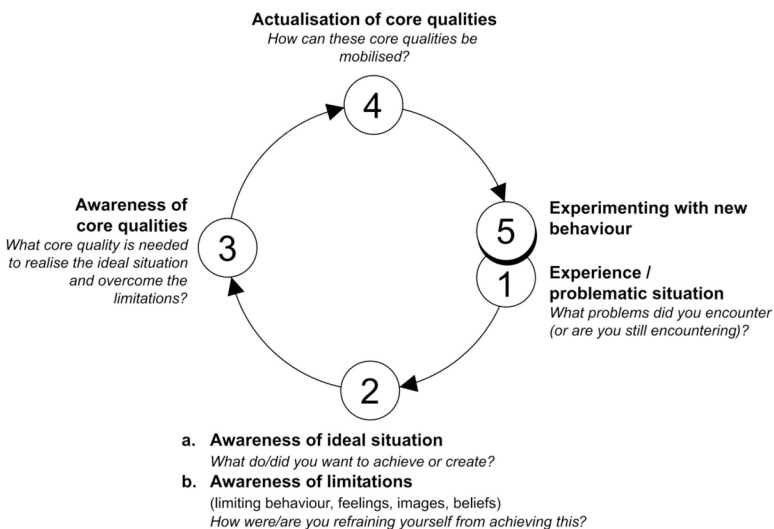
Im Kern des Modells befinden sich die Ebene der (professionellen) Identität (*identity*) und die Ebene der Mission (*mission*). Die Reflexion über die Ebene der Mission löst Fragen dahingehend aus, wie und warum sich die Person entschieden hat, Lehrerin oder Lehrer zu werden, oder sogar, was sie als ihre Berufung in der Welt sieht. Im Wesentlichen geht es auf dieser Ebene darum, was uns Menschen inspiriert und was unserer Arbeit oder unserem Leben Sinn und Bedeutung verleiht. Korthagen adressiert hier die existenzielle Ebene, ähnlich wie Biesta diese in seinen Ausführungen zu »*existential reflection in teaching*« (Biesta 2019: 126) darstellt. Es geht darum, dass die reflektierende Person sich der Bedeutung ihrer eigenen Existenz in der Welt gewahr wird und erkennt, welche Rolle(n) sie in Beziehung zu ihren Mitmenschen einnimmt.

Während die Ebene der Identität damit zu tun hat, wie die Person sich selbst und ihr Selbstkonzept erlebt, geht es auf der Ebene der Mission um die Erfahrung, Teil eines sinnvollen Ganzen zu sein (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Korthagen verweist darauf, dass professionelle Entwicklungsprozesse die Möglichkeit von Veränderungen zweiter Ordnung (*second-order-changes*) benötigen. Damit solche eher transformativen Veränderungen stattfinden können, müssen tiefere Schichten berührt werden (vgl. Korthagen/Vasalos 2010: 534). Verläuft ein Reflexionsprozess auf diesen zwei tiefen Ebenen, spricht Korthagen von *Core Reflection* (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Der Prozess der *Core Reflection* als Teil von Phase 3 und 4 ist nun weniger stark auf die ausführliche Analyse der problematischen Situation – die der Auslöser für den Reflexionsprozess war –, gerichtet. Korthagen begründet dies damit, dass es durch eine zu starke Orientierung an der Problemlösungsfindung zu einer Verengung der verfügbaren Handlungstendenzen kommt (vgl. Fredrickson 1998: 315). Die reflektierende Person neigt dazu, innerhalb der Grenzen des problematischen Rahmens zu denken und verliert auf diese Weise oft den Kontakt zu den tieferen Ebenen im Inneren. Im Prozess der *Core Reflection* geht es darum, diesen Kontakt (wieder) herzustellen und Raum für neue Möglichkeiten zu schaffen (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 54). Folgende zwei Fragen bietet Korthagen als Orientierungshilfe an:

- (1) What is the ideal situation—the situation which the teacher wants to bring about?
- (2) What are the limiting factors preventing the achievement of that ideal? (Korthagen/Vasalos 2005: 54)

Durch die Formulierung der idealen Situation zusammen mit den Faktoren, die als hemmend für die Verwirklichung dieses Zustandes erlebt werden, bekommt die Person die Möglichkeit, eine innere Spannung oder Diskrepanz zu bemerken. Das Wesentliche hierbei ist, dass die Lehrkraft einen Schritt zurücktritt und sich der Tatsache gewahr wird, dass sie die Wahl hat, ob sie diese einschränkenden Faktoren ihr Verhalten bestimmen lässt oder nicht. Korthagen ortet hier einen wichtigen Unterschied zwischen diesem *Core Reflection*-Prozess und einem Reflexionsprozess, der nur die äußeren Ebenen einbezieht. Herkömmliche Reflexionsprozessmodelle enden häufig mit der Formulierung der Diskrepanz zwischen der idealen Situation und den Einschränkungen, die man erlebt hat. Möglicherweise zeigt sich diese Diskrepanz (*core discrepancy*) auch in anderen Situationen und die Wurzel dafür liegt vielleicht auf tiefer liegenden Ebenen (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 55). Ein charakteristisches Merkmal des *Core Reflection*-Prozesses ist, dass mit der Realisierung einer Diskrepanz der Fokus auf so genannte *Core Qualities* (Ofman 2001) einer Person gerichtet wird. *Core Qualities* sind innere Merkmale der Person, die potentiell immer verfügbar sind.

Abbildung 29: Phasen des core reflection Prozesses (Korthagen/Vasalos 2005: 57)



Für die Aktualisierung von *Core Qualities* weist Korthagen darauf hin, den Prozess nicht auf der Ebene des rationalen Nachdenkens zu halten, sondern um die Dimension des Fühlens zu erweitern (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 58). Die Phase der Aktualisierung gestaltet sich unterschiedlich. Zum einen kann es sein, dass bei der reflektierenden

Person in Phase zwei plötzlich ein Gewahrsein für ihre *Core Qualities* entsteht, zum anderen bedarf es womöglich auch einer weiteren Begleitung des Prozesses durch Supervisor*innen und Reflexionsprozessbegleiter*innen. Korthagen betont, dass die Qualität eines solchen Reflexionsprozesses auch maßgeblich von den Kompetenzen der Lehrenden oder Supervisor*innen in der Lehrer*innenbildung abhängt (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 59). Eine detaillierte Beschreibung für eine solche Begleitung kann hier nicht geleistet werden (siehe dazu Korthagen/Vasalos 2010; Evelein/Korthagen 2015).

Zusammengefasst können Korthagens Reflexionsmodelle als ein Prozess verstanden werden, der auf eine sogenannte *meaning-oriented reflection* – im Gegensatz zu einer *action-oriented reflection* hin – ausgerichtet ist (vgl. Korthagen 2014: 74).

EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016, 2017)

Das Gerüst des Rahmenmodells wird durch die Strukturelemente Reflexionsphase, Blickrichtung und Denkaspekt gebildet.

Abbildung 30: Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion (Aeppli/Lötscher 2016: 88)

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: «Erleben»		Phase 2: «Darstellen»		Phase 3: «Analysieren»		Phase 4: «Massnahmen entwickeln, planen»		Phase 5: «Anwenden»	
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt «Konstruktion von Bedeutung»	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
		1. Auslöser für den Reflexionsanlass		5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion		8. Interpretation		12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
	2. Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen		6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten		10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven				
	3. Kritische Haltung zeigen		7. Ausdruck einer kritischen Haltung		11. Kritischer Umgang mit Aussagen		13. Begründen		15. Prüfung der Zielerreichung		
Denkaspekt «Kritisches Prüfen»	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	
	4. Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen										

Reflexion wird dabei so verstanden, dass sich reflektierendes Denken in unterschiedlichen Sinneinheiten zeigt. Diese Sinneinheiten sind durch die drei Strukturelemente charakterisiert. »Eine Reflexion enthält daher üblicherweise viele verschiedenartige Teile bzw. Sinneinheiten von reflektierendem Denken« (Aeppli/Lötscher 2016: 87). Sinn-

einheiten, in denen reflexives Denken zum Ausdruck kommt, bezeichnen Aepli und Lötscher als »reflexive Momente« (2016: 87). In solchen reflexiven Momenten kommen »kognitive Prozesse zum Ausdruck, mit denen versucht wird, eine Erfahrung, ein Problem etc. zu strukturieren oder umzustrukturieren« (Aepli/Lötscher 2016: 87). Mit dem EDAMA-Rahmenmodell (siehe Abbildung 30) haben die Autoren reflexive Momente in einer der fünf Reflexionsphasen klassifiziert und dadurch 15 Reflexionskategorien gebildet. Diese Reflexionskategorien sollen dabei helfen, reflexive Momente einer Reflexion zu identifizieren und zu beschreiben.

In jeder der fünf Reflexionsphasen kommt es zu einer (Re-)Strukturierung einer Erfahrung, die durch die zwei Denkaspekte »Konstruktion von Bedeutung« und »Kritisches Prüfen« gekennzeichnet ist. Beide Denkaspekte sind wiederum durch die Blickrichtungen nach innen und nach außen geprägt. Die erste Reflexionsphase »Erleben – eine Erfahrung machen« ist dadurch gekennzeichnet, dass die reflexive Auseinandersetzung während des Erlebens stattfindet. Aepli und Lötscher bedienen sich hier des Konzepts *reflection-in-action* (Schön 1983) und betonen, dass bei einer Reflexion während des Handelns ein Reflexionszyklus teilweise oder ganz durchgespielt wird. Die erste Reflexionskategorie »Auslöser für den Reflexionsanlass (Nr. 1)« bildet den Ausgangspunkt eines Reflexionsprozesses. Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel können solche Auslöser sein. Aber auch Momente, die eher positiv konnotiert sind, wie Überraschung, Staunen, Freude oder Neugier können Anlass für Reflexion sein. Entscheidend ist in dieser Phase die Wahrnehmung. »The more a teacher is present, the more she can perceive; the more she perceives, the greater the potential for an intelligent response.« (Rodgers 2002b)

»Um präsent zu sein, muss man bereit und offen sein, sich auf eine Situation einlassen zu können. Von einem reflexiven Moment während einer Situation oder Handlung kann gesprochen werden, wenn eine Person nicht »einfach« bzw. unbewusst oder routiniert handelt, sondern versucht, eine (unbekannte) Situation zu verstehen, indem sie Irritationen, Überraschungen etc. zulässt und bereit ist, Bisheriges infrage zu stellen.« (Aepli/Lötscher 2016: 89)

Dadurch kommt es möglicherweise schon während der Situation oder Handlung zu Interpretationen, Schlussfolgerungen und neuen Handlungen. Aepli und Lötscher nennen diese Reflexionskategorie »Schnell-Analyse und Sofortmaßnahme ergreifen (Nr. 2)«. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die handelnde Person »versucht, in der Situation Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben« (Aepli/Lötscher 2016: 89) und entspricht dem Modus *reflection-in-action* (Schön 1983). In dieser Phase, gerade wenn die Person unter Handlungsdruck steht und nur eine limitierte Menge an Informationen verarbeiten kann, werden bestimmte Faktoren möglicherweise übersehen. Aus diesem Grund betonen die Autoren hier mit der Reflexionskategorie »eine kritische Haltung zeigen (Nr. 3)« die Notwendigkeit, solche Schnellanalysen und Sofortmaßnahmen zu hinterfragen (vgl. Aepli/Lötscher 2017: 164). Im Zusammenhang damit steht auch die Reflexionskategorie »Sofort-Prüfung von Handlungen und Maßnahmen (Nr. 4)«. In gewissen Situationen ist es möglich, dass die Akteurin oder der Akteur beobachten kann, »ob eine ergriffene

Maßnahme die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt hat« (Aeppli/Lötscher 2017: 164).

Die reflexiven Momente in der zweiten Phase (»Darstellung Rückblick«) werden von den Autor*innen über drei Reflexionskategorien dargestellt. In der Kategorie »Benennung des Auslösers und des Anlasses für die Reflexion (Nr. 5)« sehen Aeppli und Lötscher einen essenziellen Teil der Reflexion. Solche Auslöser können auch die Auseinandersetzung mit der eigenen »Vision«, Erwartungen, Anspruch an die ideale Situation, ursprüngliche Ziele, Wünsche sowie Hindernisse, Barrieren und Einschränkungen sein (Aeppli/Lötscher 2016: 89). Die Kategorie »Beschreibung der Situation: Umwelt und Selbstwahrnehmung (Nr. 6)« als weitere Reflexionskategorie ist beobachtend und suchend angelegt. Sie ist um eine Zusammenstellung bemüht und hebt sich von einer deutenden, erläuternden, erklärenden Interpretation ab. Auch Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen, Wünsche, Bedürfnisse, die in Situationen erlebbar waren, rechnen die Autor*innen mit Verweis auf die Selbstwahrnehmung der Beschreibung zu (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 166). Eine reflexive Auseinandersetzung bei der Beschreibung einer Situation wird für Aeppli und Lötscher dann sichtbar, »wenn in der gesamten Darstellung und Berücksichtigung des Vorwissens die Aspekte Strukturiertheit, Nachvollziehbarkeit, Vielschichtigkeit und Komplexität beachtet werden und damit das Bemühen um Strukturierung und Umstrukturierung einer Situation sichtbar wird« (Aeppli/Lötscher 2017: 166). Die Kategorie »Ausdruck einer kritischen Haltung (Nr. 7)« wird in diesem Modell bereits in der Phase der Darstellung der Situation verortet, um die Beschreibung zu hinterfragen und kritisch zu prüfen. Werden Annahmen als Tatsachen oder Wahrheiten behandelt, zeigt dies eine eher unkritische Haltung gegenüber der eigenen Beschreibung. Es kann hilfreich sein, für die Darstellung die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und die Situation aus dieser Sicht zu beschreiben (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 166).

Die vier Reflexionskategorien der Phase drei »Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung« beziehen sich auf die ausführliche Untersuchung der Situation. Die »Interpretation (Nr. 8)« einer Situation soll helfen, ihre Bedeutung zu fassen und besser zu verstehen.

»Ein zentrales Element stellen die Herstellung und die Prüfung von Beziehungen und Zusammenhängen dar: Beziehungen und Zusammenhänge können hergestellt werden zwischen Elementen einer Erfahrung, zwischen dieser Erfahrung und anderen Erfahrungen, zwischen dieser Erfahrung und dem eigenen Wissen oder zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen von anderen.« (Aeppli/Lötscher 2016: 90)

Aeppli und Lötscher beschreiben dabei in Anlehnung an Facione (2015) drei Aspekte: Kategorisieren, Herausarbeitung der Bedeutung und Klärung der Bedeutung. Dabei betonen die Autor*innen, dass der Rückgriff auf Fachwissen in Form von Theorien, Konzepten, Ansätzen und empirischen Befunden die Interpretation wesentlich unterstützt (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 168). Die »klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten (Nr. 9)« als weitere Reflexionskategorie verweist darauf, dass eine elaborierte Fachsprache die Verständigung in diesem Bereich gewährleistet. »Fachbegriffe sollen zur präzisen Beschreibung eingesetzt und nötigenfalls definiert werden« (Aeppli/Lötscher 2017:

168). Eine weitere Reflexionskategorie dieser dritten Phase benennen die Autor*innen mit »Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (Nr. 10)«. Eine multiperspektivische Sichtweise ermöglicht es der Person, den eigenen Blick zu verrücken »und andere, gerade auch von der eigenen Anschauung abweichende Perspektiven und Standpunkte« einzunehmen (Aeppli/Lötscher 2017: 186). Die Reflexionskategorie »Kritischer Umgang mit Aussagen (Nr. 11)« »umfasst das Untersuchen und Prüfen von Ideen, das Aufdecken bzw. die Identifikation von Argumenten und deren Analyse« (Aeppli/Lötscher 2017: 168). Behauptungen und Argumente sollen dabei beurteilt werden. Informationen zum Sachverhalt werden auch mit persönlichen Meinungen und subjektiven Werthaltungen (eigene Gefühle, Wünsche, Überzeugungen oder der berufliche Identität, *Mission*) verknüpft, um subjektive Theorien herauszuarbeiten (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 168).

In der Phase vier »Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen« verorten Aeppli und Lötscher zwei Reflexionskategorien. Die Reflexionskategorie »Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln (Nr.12)« beschreiben die Autor*innen wiederum mit Verweis auf Facione (2015) durch folgende Schritte: Empirische Belge sichern, Alternativen erschließen, Schlussfolgerungen ziehen.

»Folgerungen sollen [...] geprüft werden und die Überlegungen, die zu den Folgerungen geführt haben, sollen aufgeführt und anhand beweiskräftiger konzeptueller, methodologischer, kontextueller und kriteriologischer Überlegungen gerechtfertigt und dargestellt werden.« (Aeppli/Lötscher 2016: 91)

Die Autor*innen sprechen mit dem reflektierenden Denken über zukünftiges Handeln – »anticipatory or preactive reflection« (Conway 2001; van Manen 2016b: 100) – neben *reflection-in-action* und *reflection-on-action* eine weitere zeitliche Reflexionsdimension an, »welche[s] über das reine Planen hinausgeht und darauf fokussiert, warum etwas in einer bestimmten Weise getan werden soll« (Aeppli/Lötscher 2016: 91). Bei der Reflexionskategorie »Begründen (Nr. 13)« [...] »geht es darum, die Ergebnisse eigener Denktätigkeiten darzulegen« und diese zu rechtfertigen (Aeppli/Lötscher 2017: 170).

Die Phase fünf »Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben« umfasst zwei Reflexionskategorien. Diese dienen dazu, »festzustellen, ob die geplanten und nun umgesetzten Maßnahmen die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben« (Aeppli/Lötscher 2017: 172). »Beobachtung in einer Situation (Nr. 14)« steht sowohl am Anfang als auch am Ende eines Reflexionsprozesses. Unter Beobachten verstehen die Autor*innen »ein zielgerichtetes, aufmerksames Wahrnehmen [...], das eingesetzt wird, um Informationen zu gewinnen« (Aeppli/Lötscher 2017: 172). Die in der Beobachtung gewonnenen Informationen dienen zur »Prüfung der Zielerreichung (Nr. 15)«. In dieser Reflexionskategorie geht es darum zu beurteilen, »ob die geplanten und ergriffenen Massnahmen [sic!] die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben« (Aeppli/Lötscher 2016: 91).

Aus der Sicht von Aeppli und Lötscher kann das Rahmenmodell EDAMA »Studierende und Dozierende dabei unterstützen, zu einem differenzierten Reflexionsverständnis zu kommen und dieses auch kommunizieren zu können« (Aeppli/Lötscher 2016: 91). Sowohl die Reflexionsbreite als auch die Reflexionstiefe wird in diesem Modell berücksichtigt. Die mögliche Breite von reflexivem Denken wird durch die rahmenden Strukturele-

mente Reflexionsphase, Denkaspekt und Blickrichtung deutlich aufgezeigt. Die Reflexionstiefe kann zum einen in der detaillierten Auseinandersetzung mit einzelnen Reflexionskategorien liegen, zum anderen kann Reflexionstiefe sich auch zeigen, wenn »das Strukturelement ›Blickrichtung nach innen‹ betont wird und zugrunde liegende Einstellungen, Ideen, Wissen und Ziele thematisiert werden« (Aeppli/Lötscher 2016: 92).

Das Rahmenmodell EDAMA und die darin verorteten Reflexionskategorien bieten den am Reflexionsprozess beteiligten Personen eine Anregungen bzw. Unterstützung für eine differenzierte reflexive Auseinandersetzung.

Allen beschriebenen Reflexionsmodellen liegt das Erleben einer Situation und die daraus gebildete Erfahrung sowie der zyklische Aufbau des Prozesses zugrunde. Da die Modelle zum Teil aufeinander aufbauen, gestaltet sich der beschriebene Reflexionsprozess zunehmend differenzierter und detaillierter bzw. tiefer (siehe die EDAMA Reflexionskategorien bei Aeppli/Lötscher 2016 oder die Ebenen der Reflexion im ALACT Modell bei Korthagen/Vasalos 2005). In allen beschriebenen Modellen wird Reflexion zunächst als ein rationaler Denkvorgang verstanden. Darüber hinaus betonen besonders Boud, Keogh und Walker (1985b) (*utilizing obstructing feelings and positive feelings*), Korthagen und Vasalos (2005) (*the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?*), Aeppli und Lötscher (2016) (Blickrichtung nach innen) die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft. Speziell bei Korthagen und Vasalos (2010) zeigt sich über diese Dimension ein Zugang zu Gefühlen, Bedürfnissen, Überzeugungen, beruflicher Identität und Mission, die möglicherweise entscheidende Variablen für die den Reflexionsprozess auslösende Handlungssituation darstellen. Boud, Keogh und Walker (1985b), Korthagen und Vasalos (2005) sowie Aeppli und Lötscher (2016) berücksichtigen in ihren Modellen die existentielle Komponente (Biesta 2019) eines Reflexionsprozesses und zeigen damit, wodurch sich eine ganzheitliche Reflexion vom gewöhnlichen Nachdenken über eine Situation unterscheidet.

4.3.7 Ein differenzierter Reflexionsbegriff

Der Versuch, einen differenzierter Reflexionsbegriff zu formulieren, soll dabei helfen, theoretische Überlegungen zu Verbindungslinien zwischen dem Reflexionskonzept und dem Achtsamkeitskonzept klarer zu diskutieren. Wichtig erscheint die bereits eingangs angedeutete Unterscheidung zwischen Reflexivität als ein aufmerksamer, sensibler, situativer, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus – von anderen Autoren als reflexive Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (vgl. Helsper 2001; Berndt et al. 2017a) benannt – und der Reflexion als eine spezielle Praxis. Je näher man die Reflexionspraxis an die Handlungssituation heranrückt (*reflection-in-action*) (Schön 1983), desto schwerer fällt diese klare Unterscheidung (siehe dazu die Ausführung in Anlehnung an Leonhard und Abels (2017) zu *reflection-in-action* (Schön 1983) und dem intuitiv-improvisierenden Handeln (Volpert 1992) unter Abschnitt 4.3.4).

Trotzdem könnte dieser Unterscheidungsversuch klärend für den Diskurs sein. Ein reflexiver Seins-Modus – hier ganzheitlich im Sinne von Korthagen und Vasalos (2005; 2010), Aeppli und Lötscher (2016, 2017) und Biesta (2019) mit den Dimensionen des Fühlens, Spürens, Wollens und Denkens gedacht – zeichnet sich aus durch ein aufmerksames und sensibles (Kontextsensitivität) Sich-Einlassen auf den spezifischen Fall (Si-

tuativität), mit dem inhärenten Wunsch des Erkennens und Verstehens. Zu bedenken ist, dass während dieses Sich-Einlassens immer auch das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen – lebens-, lern-, und berufsbiographische Wissensbestände, die sowohl implizit als auch explizit eingeschrieben sind – wirkt, wodurch eine Qualitätsbestimmung von Reflexivität durch Stufen wenig realistisch erscheint.

Gleichwohl wohnt diesem reflexiven Seins-Modus ein Steigerungsmoment inne, der über unterschiedliche Pfade angesprochen werden kann. Auch wenn die Steigerung von Reflexivität nicht genügend messbar, beobachtbar und damit ausweisbar erscheint, liegt genau in dieser Steigerung zum einen die erhöhte Wahrscheinlichkeit für selbstinitiierte Reflexionsprozesse mit lebenspraktisch-expansiven Sinn und zum anderen die differenzierte Steuerungsfähigkeit eines Reflexionsprozesses. Differenzierte Steuerungsfähigkeit zielt auf die Strukturelemente Reflexionsphasen, Blickrichtungen nach innen und außen, Denkaspekte zur Unterscheidung zwischen Konstruktion von Bedeutung und kritischem Prüfen sowie Reflexionskategorien im EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und auf die Ebenen der Reflexion im ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) ab. Wenngleich zu bedenken ist, dass neben der erhöhten Reflexivität auch hier weitere Variablen aus impliziten und expliziten Wissensbeständen mit lebens-, lern-, und berufsbiographische Wurzeln sowie motivationale Aspekte die Steuerungsfähigkeit beeinflussen.

Dem Vorschlag von Aeppli und Lötscher (2017) folgend, kann ein Reflexionsprozess in der zeitlichen Dimension über die drei Modi *reflection-in-action*, *reflection-on-action* (Schön 1983) und *anticipatory or preactive reflection* (Conway 2001; van Manen 2016b) laufen. Dass ein Reflexionsprozess während der Handlung zumeist abgekürzt und deutlich anders verläuft als ein Reflexionsprozess nach einer Handlung oder über eine zukünftige Handlung (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163), unterscheidet diese Modi, hat aber nicht zur Folge, dass es sich dadurch definitorisch nicht (vgl. hierzu die kritische Position von Leonhard/Abels 2017: 49) um Reflexion handelt.

Für die eigentlichen Reflexionspraxis erscheint auch die Differenzierung möglicher Reflexionsanlässe sinnvoll. Wenn Aeppli und Löscher von »Erleben – eine Erfahrung machen« (Aeppli/Lötscher 2017: 88) als erste Phase des Reflexionsprozesses sprechen, bedeutet es prinzipiell nicht, dass nur eine Situation im Unterrichtshandeln Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit, Zweifel oder – positiv konnotiert – Überraschung, Staunen, Freude oder Neugier auslösen kann und sich damit ein Anlass für Reflexion beim Subjekt aufdrängt. Auch während eines Hochschulseminars oder einer Universitätsvorlesung erlebt das Subjekt etwas (die Vermittlung des Stoffgebiets, den Fachaustausch mit den Kolleg*innen usw.), wodurch es ebenfalls zu positiven wie negativen Regungen kommen kann, die einen Reflexionsprozess anregen oder sogar auslösen können. Entscheidend für die Situation – egal ob Unterrichtshandlung im Praxisseminar oder Teilnahme an einer Vorlesung – ist demnach die Involviertheit in das eigene Erleben. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass sich ein Subjekt dessen gewahr ist, wenn ihm etwas widerfährt – positiv wie negativ –, was potentiell bedeutsam für einen Reflexionsprozess werden kann.

Eine weitere Differenzierung hinsichtlich des Reflexionsprozesses wurde bereits weiter oben im Zusammenhang mit der Steuerungsfähigkeit angeführt, soll an dieser Stelle aber noch genauer beschrieben werden. In den beschriebenen Modellen (siehe

Abschnitt 4.3.6) wird Reflexion zunächst als ein rationaler Denkvorgang verstanden. Zusätzlich – und differenziert vom rationalen Nachdenken – beschreiben Boud, Keogh und Walker (1985a) mit *utilizing obstructing feelings and positive feelings*, Korthagen und Vasalos (2005) mit *the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?* und Aeppli und Lötscher (2016) mit Blickrichtungen nach innen die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft. Bei Korthagen und Vasalos (2005; 2010) zeigt sich über die verschiedenen Ebenen bis hin zur *Core Reflection* ein Zugang zu Gefühlen, Bedürfnissen, Überzeugungen, beruflicher Identität und Mission. Diese Inhalte auf tieferen Ebenen stellen möglicherweise entscheidende Variablen für die – den Reflexionsprozess auslösende – Handlungssituation dar. Boud, Keogh und Walker (1985a) Korthagen und Vasalos (2005) sowie Aeppli und Lötscher (2016) berücksichtigen in ihren Modellen die existentielle (Biesta 2019) und emotionale (Datler 2003) Dimension eines Reflexionsprozesses. Sie zeigen damit, wodurch sich eine ganzheitliche Reflexion vom gewöhnlichen Nachdenken über eine Situation unterscheidet.

Abschließend zu diesem Versuch einer Darstellung des für diese Arbeit leitenden Verständnisses des Reflexionsbegriffes, soll das für die Lehrer*innenbildung nicht unwesentliche Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen diskutiert werden. Ein Pfad, über den sich die Lehrer*innenbildung eine Steigerung der Reflexivität erhofft, ist die eigentliche Reflexionspraxis (vgl. Häcker 2017: 16). Somit finden Lehramtsstudierende zumeist eine Vielzahl an Reflexionsangeboten im Laufe ihres Studiums (vgl. Košinár 2017: 147). Zwei Schwierigkeiten zeigen sich bei diesem Unterfangen: Zum einen erscheint es so, dass Reflexionsprozesse dann einen lebenspraktisch-expansiven Sinn haben, wenn es beim Subjekt ein Bedürfnis (die Wahrscheinlichkeit dafür steigt scheinbar durch Reflexivität) zur Reflexion gibt (vgl. Aeppli/Lötscher 2016; Häcker 2017). Reflexionsprozesse, die didaktisch initiiert werden, ohne dass es ein Bedürfnis – mit Aeppli und Lötscher gesprochen einen Anlass – gibt, laufen Gefahr, die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus beziehungsweise defensiven Reflexionsmodus zu drängen (vgl. Häcker 2017: 32).

Zum anderen wird am Beispiel von Leonhards Schlussfolgerung – dass Reflexion mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar nur dann als hochschuladäquat anzuerkennen ist, wenn ein Reflexions-Modus angesprochen wird, der über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23) –, deutlich, dass Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung primär auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespitzt werden. Auch Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016), Burow (2012) und weitere Autor*innen berichten von dieser Tendenz und betonen gleichzeitig, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen/rationalen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential somit ausbleibt. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die existentielle (Biesta 2019) und emotionale (Datler 2003) Dimension. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Praxen bisweilen zum Großteil entgegen dieser Vorstellung. Zielführend erscheint demnach eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) für ein be-

dürfnisorientiertes, ganzheitliches – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenziertes Reflexionsformat in der Lehrer*innenbildungspraxis.

4.4 Person

In einer Sammlung zur Neugestaltung der Lehrerbildung beschreiben Bayer et al. (1997b) »Wissenschaft, Praxis und Person« [...] »als Bezugssysteme, an denen sich Lehren und Lernen ausrichtet« (1997a: 8). Außerdem postulieren sie, dass »[g]egenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme« [...] in der »Lehrerbildung« [...] »der ›Eigensinn‹ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten« ist, denn auf dem Weg von der Noviz*in zur Expert*in/Könnner*in »geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebener Praxis, Erhalt von Identität und Engagement« (Bayer et al. 1997a: 9). Demzufolge bleibt eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (vgl. Neuweg 2018: 153) und damit auf Personen mit ihren jeweiligen

- »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- »personalen Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- »personalen Kompetenzen« (Košinár 2014: 48; Lüders 2018: 94),
- Selbstkonzepten (vgl. Bauer 2000),
- Überzeugungen und subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68),
- Werten (Oser 1998: 44) und
- Haltungen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24).

Die Facetten, über die dieser personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft beschrieben werden kann, sind vielfältig, komplex und zum Teil ineinander verwoben, wodurch eine präzise Darstellung erschwert wird. Dieses Problem zeigt sich auch in den unterschiedlichen begrifflichen Ausführungen und der dadurch zum Teil unübersichtlichen Diskussion (vgl. Lüders 2018: 94). Gleichwohl lässt sich der personale Aspekt von pädagogischer Könnerschaft über unterschiedliche begriffliche Beschreibungen in den unter Kapitel 3.4 dargestellten Modellen identifizieren.

Im COAKTIV-Modell (Baumert/Kunter 2011) und im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider/Hericks 2011) wird mit den Bereichen Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierung und Selbstregulation der personale Aspekt adressiert. In Bauers Modell pädagogischer Kompetenz (Bauer 2005) wird die Person über die pädagogischen Basiskompetenzen und mit den Ausführungen zum professionellen Selbst (Bauer 2000) thematisiert. Das Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2006) fokussiert den personalen Aspekt über den Bereich der Selbstkompetenz und dem sich darin entwickelnden Selbstkonzept. Im Domänen-Modell von Lehrerprofessionalität (Schratz et al. 2008;

Schratz et al. 2011) wird durch die Logik der Kompetenzfelder als Folie, auf der professionelles Handeln sich zeigt, der individuelle Professionalisierungsprozess stark über eine ganzheitliche personale Entwicklung gedacht und weniger über einzelne Kompetenzbereiche. Besonders deutlich zeigt sich der personale Aspekt in der Domäne »Personal Mastery« (Paseka et al. 2011: 36).

Die bereits angesprochene Schwierigkeit der Begrifflichkeiten und die daraus resultierende synonyme Verwendung von Konstrukten wie Lehrerpersönlichkeit (Hanfstingl 2019), Lehrerhabitus (Helsper 2018a), Lehrerethos (Oser 1998) oder Lehrerhaltung (Fiebert/Solzbacher 2014) wird von Hanfstingl damit begründet, dass es sich bei diesen Begriffen zum Teil um Alltagsbegriffe handelt, die noch nicht ausreichend bestimmt sind (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Hinzu kommt, dass über unterschiedliche Pfade Bereiche des personalen Aspekts bearbeitet werden, die an anderer Stelle in Bündelung unter Sammelbegriffen wie »Personalkompetenz« (Frey/Jung 2011), »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016) oder »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) subsumiert werden (vgl. Lüders 2018: 84). Dabei kommt es je nach Disziplin oder Forschungsverständnis zu unterschiedlichen Definitionen – bis hin zur unvorsichtigen Annahme sogenannter latenter Konstrukte (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Aus der psychologischen Forschung heraus bezeichnet Hagger (2014) dies als »déjà-variable-Phänomen«, bei dem unterschiedliche Begriffe dasselbe Phänomen beschreiben oder derselbe Begriff unterschiedliche Phänomene beschreibt. Mit der Arbeit von Lüders (2018) kann zwar auf ein kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen zurückgegriffen werden (siehe Kapitel 4.4.2), trotzdem werden in diesem Abschnitt zunächst die Konzepte

- Persönlichkeit (vgl. Mayr et al. 2020),
- personale Kompetenzen (vgl. Košinár 2014; Lüders 2018),
- professionelles Selbst (vgl. Bauer 2000),
- Überzeugungen und subjektive Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- Berufsethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b),
- motivationale Orientierungen (vgl. Keller-Schneider 2010: 68; Baumert/Kunter 2006: 502),
- Emotionen (vgl. Porsch 2018; Huber 2020; Datler/Rauh 2021) und
- Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Kuhl et al. 2014b; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24)

dargestellt, um zum einen anschlussfähig an diese Konzepte zu sein und zum anderen, um den Begriff des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft genauer auszuarbeiten.

4.4.1 Persönlichkeit

Die Lehrer*innenpersönlichkeit ist ein schillernder, mit kontroversen Ansichten behafteter Begriff (vgl. Ullrich 2013; Ludwig 2013; Krautz/Schieren 2013) und der Ruf nach mehr Persönlichkeitsbildung oder Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Schule (vgl. Unterweger 2001) und Lehrer*innenbildung (vgl. Buddrus 1997; Bohnsack 2004; Seyfried et

al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Brühlmeier 2013; Hoidn 2015; Jünger 2016; Rogmann 2016; Toepell 2017; Nieke 2017; Held et al. 2018) eine wiederkehrende Forderung.

Herausfordernd sind dabei zum einen die bereits angesprochenen im Diskurs erkennbaren Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen Fassung der Bereiche (Merkmale, Ressourcen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen) der Persönlichkeit von Lehrer*innen und die daraus resultierenden divergierenden Erwartungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Zum anderen kommt erschwerend hinzu, dass eine Einigung auf gemeinsame Bezugspunkte und Grundlagen selbst für die Akteur*innen in der Persönlichkeitspsychologie komplex und schwierig erscheint. Aktuelle Studienbücher zur Persönlichkeitspsychologie (vgl. Rammsayer/Weber 2016; Rauthmann 2017; Neyer/Asendorpf 2018) aus dem deutschsprachigen Raum überschneiden sich inhaltlich zwar stark; deren logischer Aufbau, die Bewertung der einzelnen Theorien und deren Beziehung zueinander unterscheiden sich zum Teil jedoch deutlich (vgl. Hanfstingl 2019: 54). Rautmann (2017) differenziert in seinem Überblick zwischen 19 Strömungen in der Persönlichkeitspsychologie (siehe Tabelle 7) und bewertet das psychodynamische und lerntheoretische Paradigma als veraltet. Dem humanistischen, kognitiven und dispositionalen Paradigma vergibt er den Status klassisch. Als modern kategorisiert Rautmann das biologische und transaktionale Paradigma (vgl. Rauthmann 2017: 45).

Tabelle 7: Kernthemen der 19 Strömungen in der Persönlichkeitspsychologie (Rauthmann 2017: 44–45)

Paradigmen	Strömungen	Persönlichkeitskonzeption	Kernpunkte
Psychodynamisch	Klassisch-psychoanalytisch	Charakter, der durch frühkindliche Erfahrungen mit Triebbefriedigungen erworben wird	Triebe, Unbewusstes, Entwicklungsphasen, Sexualität, Bindung
	Neo-analytisch	Ich-Funktionen, die zwischen Trieben, Gewissen und der sozialen Umwelt vermitteln	Selbst, Triebdynamik
	Schichttheoretisch	Oberflächliche und tiefe Schichten der Person	Strukturelle Schichten der Persönlichkeit
Lerntheoretisch	Behavioristisch	Summe an erlernten gewohnheitsmäßigen Aktivitäten	Reiz-Reaktion-Konstellationen, Konditionierung, Lernen
	Sozial-lerntheoretisch	Durch soziales Lernen erworbene Erwartungen und Aktivitäten	Soziales Lernen, Imitation

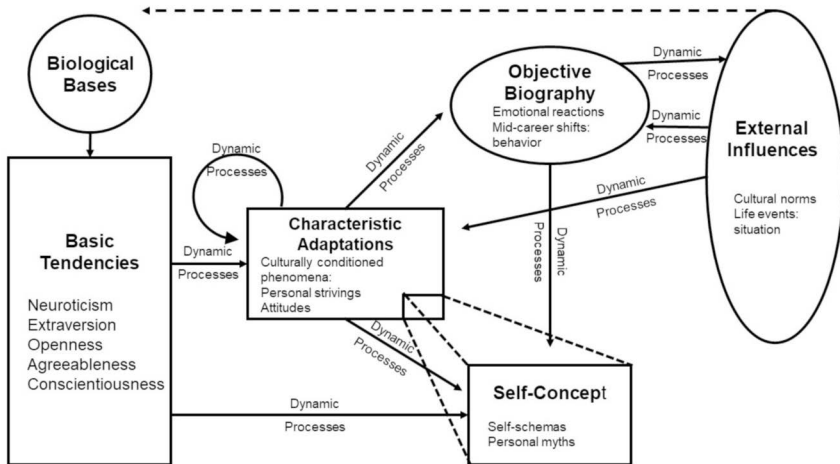
Humanistisch	Neo-phänomenologisch	Subjektive Erfahrungen und Erlebensmuster	Einzigartigkeit, Erlebensweisen/Erlebnisse, Erfahrungen
	Existenzialistisch	Existenz	Existenz, Menschlichkeit
	Klassisch-humanistisch	Einzigartigkeit im Erleben und Verhalten	Menschsein, Wachstum, Sinn
	Neo-humanistisch	Charakter, der durch Stärken und Tugenden bestimmt ist	Positive Psychologie
	Transpersonalistisch-buddhistisch	Selbst, das sich von anderen abgrenzt	Transzendenz, Buddhismus
Kognitiv	Konstruktivistisch	Persönliches Konstruktssystem	Persönliche Konstrukte, Weltanschauungen
	Informationsverarbeitend	Informationsverarbeitungssystem	Intelligenz, explizite und implizite Informationsverarbeitung
Dispositional	Traittheoretisch	Zeitlich stabile Erlebens- und Verhaltenstendenzen	Eigenschaften, faktorenanalytisch gewonnene Strukturen
	Selbsttheoretisch	Selbstkonzepte und Identität	Selbstbereiche, Selbstkonzept, Identität
Biologisch	Neurowissenschaftlich	Stabile Parameter des Nervensystems	Anatomie, Neurologie, Physiologie, Biochemie, Endokrinologie
	Genetisch	Vererbte Merkmale	Verhaltensgenetik, Molekulargenetik, Epigenetik
	Evolutionstheoretisch	Reservoir an Lösungsstrategien für adaptive Probleme	Evolution, Selektion, Reproduktion, Adaptation, Fitness
Transaktional	Interaktionistisch	Wechselseitige Interaktionen zwischen Erleben, Verhalten und verschiedenen Kontextvariablen	Person-Umwelt-Transaktionen, Konsistenz, Persönlichkeitsentwicklung, Kultur
	Systemisch	Emergentes Muster (System) aus dynamischen Person-Umwelt-Transaktionen	Person-Systeme, Selbstorganisation, Attraktoren, Ordnungsparameter

Vor diesem Hintergrund erscheint es nur allzu verständlich, dass auch im Kontext der Lehrer*innenbildung Uneinigkeit über den Begriff der Persönlichkeit herrscht. In der Literatur zur Forschung zum Lehrberuf hat vor allem die eigenschaftstheoretische (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie (vgl. Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020) Bedeutung erlangt. Aus diesem Grund wird dieser Abschnitt zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrer*innenbildung primäre entlang dieser Entwicklung gestaltet. Der Fokus fällt bei diesem Ansatz auf das »Ensemble relativ sta-

biler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183). Dieser dem eigenschaftstheoretischen Paradigma folgende Forschungsansatz (Mayr 2014) stützt sich dabei auf die Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit (vgl. Costa/McCrae 1980; McCrae/Costa 2010 und siehe Abbildung 31), die auf der Taxonomie von Wörtern, welche die Eigenschaften von Menschen beschreiben (vgl. Norman 1967), sowie auf statistische Faktoranalysen im Zusammenhang mit der Entwicklung des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (vgl. McCrae/Costa 1997; Borkenau/Ostendorf 2008) basiert. Die Persönlichkeitsforschung orientiert sich somit eng an der Messbarkeit von Persönlichkeit, die dafür in die fünf Faktoren Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit gegliedert wird. Costa und McCrae gehen bezüglich der Entwicklung der Persönlichkeit davon aus, dass die Big Five endogene *basic tendencies* darstellen, die sich durch Reifung entwickeln. Exogene Bedingungen (z.B. Interventionen, Prozesse, Ereignisse) können die biologische Basis dieser Merkmale beeinflussen (vgl. McCrae/Costa 2010: 162).

»Umwelteinflüsse führen jedoch zu entsprechenden kognitiven und affektiven Anpassungen (z.B. Wissen, berufliche Interessen und Gewohnheiten), aus denen in weiterer Folge damit übereinstimmende Handlungen (z.B. berufliche Entscheidungen) und emotionale Reaktionen auf Ereignisse hervorgehen.« (Mayr 2014: 92)

Abbildung 31: Die Fünf-Faktoren-Theorie (McCrae/Costa 2010: 163)



Diese Anpassungen, *characteristic adaptations* und die *basic tendencies* wirken auf das Selbstkonzept. Dieses Konzept oder Bild, das jemand von sich selbst entwickelt, beeinflusst wesentlich, wie diese Person handelt und empfindet (vgl. McCrae/Costa 2010: 163).

Mit den üblichen Persönlichkeitsfragebögen durch Selbsteinschätzung wird genau dieses Selbstkonzept über die *basic tendencies* erfasst – und nicht die der direkten Beobachtung unzugänglichen *basic tendencies* (vgl. Mayr 2016: 92).

Die Tabelle 8 zeigt eine Übersicht über diese fünf Faktoren und deren Zusammenhänge mit verschiedenen Kriterien des Befindens und des Erfolgs im Lehramtsstudium und Lehrberuf, auf der Basis von verfügbaren Studien im deutschsprachigen Raum (vgl. Mayr et al. 2020: 142).

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer*innenberuf (Mayr et al. 2020: 142)

Prädiktoren		Kriterien								
		Lernstrategie im Studium	Akademische Leistung	Praxisleistungen (Noten, umgepolt)	päd. Handlungskompetenz und Handeln im Praktikum	Beanspruchung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz und Handeln im Beruf	Beanspruchung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Persönlichkeitsmerkmale	Neurotizismus	~	o	-	-	++	-	-	+++	-
	Extraversion	++	o	+	++	-	+	++	-	+++
	Offenheit	++	~	o	o	o	+	+	o	~
	Verträglichkeit	+	o	+	+	~	+	+	~	+
	Gewissenhaftigkeit	++	++	++	++	-	+	++	~	++

Anmerkungen* -, -- = negativer bzw. +, ++, +++ = positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1 %), mittlerer oder großer (Varianzaufklärung ab 14 %) praktischer Bedeutsamkeit; ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; o = kein Zusammenhang

Die in Tabelle 8 dargestellten Befunde wurden mehrheitlich aus Querschnittstudien mittels Fragebögen durch Selbstauskünfte gewonnen. Einige Längsschnittstudien (vgl. Mayr/Neuweg 2006) bzw. Studien mit Fremdeinschätzungen oder Testwerten bestätigen folgende Kernaussage: »Die Studien- und Berufslaufbahn von Lehrkräften gestaltet sich dann günstiger, wenn sie psychisch stabil, extravertiert und gewissenhaft sind.« (Mayr et al. 2020: 142) Im Review von Cramer und Binder (2015) und in der Meta-Analyse von Kim, Jörg und Klassen (2019) lässt sich eine ähnliche Befundlage auch im internationalen Vergleich ablesen. Mayer et al. konkludieren, dass Implikationen für die Lehrer*innenbildung davon abhängen,

»ob man eher die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nimmt oder deren Veränderbarkeit. Dadurch ergibt sich ein Spektrum an Optionen, das von der Persönlichkeitsentwicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite reicht.« (Mayr et al. 2020: 143)

Die Autor*innen beschreiben vier Aktionsfelder – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstregulation, pädagogisches Handeln und Laufbahnwahl (siehe Tabelle 9) –, die sich für die einzelnen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung, die (angehenden) Lehrkräfte, das lehrerbildende und beratende Personal sowie für die Entscheidungsbefugten auf der Ebene der Hochschulen und Bildungsverwaltungen ergeben (vgl. Mayr et al. 2020: 143).

Tabelle 9: Optionen für die Berücksichtigung des Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer*innenbildung (Mayr et al. 2020: 143)

Akteure	Aktionsfelder			
	Persönlichkeitsentwicklung	Selbstregulation	Pädagogisches Handeln	Laufbahnwahl
Studierende und Lehrpersonen	Persönlichkeitsweiterentwicklung	Selbstmanagement und Selbstführsorge praktizieren	Stärken nutzen, Schwächen kompensieren	Passende Laufbahn wählen
Beratendes und lehrerbildendes Personal	Coaching und persönlichkeitsbezogene Veranstaltungen anbieten, externe Angebote (inkl. Therapie) empfehlen		Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen aufzeigen bzw. vermitteln	durch Information und Beratung bei der Laufbahnwahl unterstützen
Entscheidungsbefugte in Hochschule und Bildungsverwaltung	persönlichkeitsförderndes Lernumfeld schaffen	Individualisierung und Differenzierung ermöglichen und fördern		Rekrutierungspolitik optimieren, Beratungsangebote zur Laufbahnwahl einrichten

Mayr et al. (2020) weisen darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale im mittleren Erwachsenenalter zwar relativ stabil sind, jedoch sowohl allgemeine Entwicklungstrends – wie z. B. eine steigende Gewissenhaftigkeit und abnehmende Extraversion – als auch individuelle Entwicklungsverläufe (vgl. Bleidorn et al. 2018) beobachtbar sind. Weiter konstatieren die Autor*innen der Lehrer*innenbildung das Potential, diesbezügliche Entwicklungsanstöße bereitstellen zu können. Studierende berichten demnach, »dass hohe Herausforderungen im Studium und im Praktikum sich günstig auf ihre psychische Stabilität ausgewirkt hätten, sofern sie von sozialer Einbettung und Unterstützung des Kompetenzerwerbs begleitet waren« (Mayr et al. 2020: 143). Auch spezielle Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Seyfried et al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Held et al. 2018) schätzen Mayr et al. (vgl. 2020: 143) als hilfreich ein. Als mögliche Formate führen die Autor*innen an: Encounter-Gruppen im Sinne der humanistischen Psychologie, in denen Selbstakzeptierung gefördert und die Offenheit für Erfahrungen unterstützt werden (vgl. Rogers 1974) sowie Settings, in denen mit Hilfe des Entwicklungsquadrats nach Schulz von Thun (2006) individuelle Ressourcen identifiziert werden und durch ei-

nen gestaltpsychologischen Zugang an Entwicklungszielen gearbeitet wird (vgl. Mayr et al. 2020: 144). Mit Blick auf das transaktionale Persönlichkeitsparadigma mit komplexeren interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodellen (z.B. die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie) (vgl. Kuhl 2001; Kuhl/Strehlau 2014) orten Mayr et al. (vgl. 2020: 144) das Entwicklungsfeld der Selbstregulation (vgl. Baumann/Kuhl 2013; Albisser et al. 2009), der Selbststeuerung (vgl. Rietmann/Deing 2019) und der Selbstfürsorge (vgl. Kottler 2011). Sie erachten es als hilfreich, wenn Lehrer*innen »bei Bedarf auf Strategien der Selbstregulation zurückgreifen können, z. B. um ihre Arbeitseinteilung zu optimieren, Stresssituationen besser zu bewältigen oder achtsamer zu werden« (Mayr et al. 2020: 144). Dabei verweisen Mayr et al. (2020) auf Übungs- und Trainingsangebote, die für die Lehrer*innenbildung entwickelt wurden (vgl. Abujatum et al. 2007; Bieri Buschor et al. 2018) oder gut in Lehrveranstaltungsangebote integriert werden können – z.B. die *Mindfulness-based Stress Reduction* MBSR-Programm (Kabat-Zinn 2013) oder das Züricher Ressourcen Modell-Training (Storch/Krause 2017). Ziel dieser Angebote ist die Bewältigung von dysfunktionalen affektiven Reaktionen oder Handlungsweisen und die Entwicklung adaptiver Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen anzustoßen. Mayr et al. konstatieren, dass die Entwicklung der Selbstregulation auch den Effekt haben kann, dass sich beispielsweise das allgemeine Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit steigert (vgl. Mayr et al. 2020: 145). Die Aktionsfelder sind somit nicht immer trennscharf.

Ein drittes Aktionsfeld, in das der persönlichkeitsorientierte Ansatz hineinspielt, ist das pädagogische Handeln in Unterrichtssituationen. Versteht eine angehende Lehrperson sich selbst besser und hatte die Möglichkeit, »Einseitigkeiten in der eigenen Persönlichkeitsarchitektur zu erkennen und zugleich wertzuschätzen und auf ihre pädagogisch wirksamen Effekte hin zu befragen« (Neuweg 2018: 155), dann kann sie sich bewusst für eine Unterrichtsmethodik entscheiden, die sie auf Grund ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur authentisch und kompetent umsetzen kann (vgl. Mayr 2015: 64).

Die Laufbahnwahl ist ein viertes Aktionsfeld, welches Mayr et al. (2020) im Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsansatz beschreiben. Während die ersten drei Aktionsfelder auf die personale Entwicklung abzielen, fokussiert sich dieser Bereich auf die Beratung und Information am Beginn des Lehramtsstudiums (z.B. über die Plattform CCT (vgl. Boeger 2016)). Wenn suboptimale Voraussetzungen hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale (vgl. McCrae/Costa 2010) und des Interesses (vgl. Holland 1997) vorliegen, ermöglicht dies, bei entsprechender Passung, eine andere, mitunter persönlich befriedigendere Berufskarriere, einzuschlagen.

Der auf der eigenschaftstheoretischen (trait-theoretischen) Strömung der Persönlichkeitspsychologie aufbauende persönlichkeitsorientierte Forschungsansatz in der Lehrer*innenbildung fokussiert das »Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183) und kommt dadurch zur Schlussfolgerung, dass die Studien- und Berufslaufbahn von Lehrpersonen sich dann günstiger gestaltet, wenn diese psychisch stabil, extravertiert und gewissenhaft sind (vgl. Mayr et al. 2020: 142). Hinsichtlich der Implikationen für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies jedoch, dass es davon abhängt, ob der Fokus eher auf die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale oder deren Veränderbarkeit fällt. Das Spektrum an Optionen reicht von der Persönlichkeitsent-

wicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite. Innerhalb dieses Spektrums könnte dem Aktionsfeld der Selbstregulation eine Schlüsselrolle zukommen. Denn zum einen attestieren Mayr et al.: »[Der] Kompetenzerwerb kann also gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung fördern« (Mayr et al. 2020: 145). Zum anderen könnte die Selbstregulation eine zentrale Verbindung zu den anderen Facetten des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft sein.

4.4.2 Personale Kompetenzen

Eine klare Bestimmung des Begriffs der personalen Kompetenzen gestaltet sich durch vielfältige Bestimmungsversuche unterschiedlicher Autoren als komplex. In einem ersten Schritt lassen sich zwei Tendenzen ablesen. Die vorhandenen Begriffsdefinitionen sind zumeist sehr breit gefasst, wodurch eine präzise Identifizierung möglicher Teilkompetenzen erschwert wird. Dem Begriff der personalen Kompetenzen ereilt durch zum Teil unübersichtliche Subsumierungen von Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen häufig das Phänomen des *umbrella terms* (z.B im Modul Personale Kompetenzen des KM Baden-Württemberg 2009). Die Entwicklung eines kumulativen Strukturmodells von Lüders (2018) sowie die Arbeit von Košinár (2014) sind erste Schritte in Richtung einer klareren Begriffsbestimmung.

Lüders zeigt auf, dass durch die Hinwendung zu einer »modernen Beruflichkeit« (Meyer 2000), in der sich Anforderungen stetig wandeln, neben der Fachlichkeit vor allem die Bedeutung überfachlicher und damit personaler Kompetenzen zugenommen hat. Bereits bei Roth ist es neben der Sachkompetenzen und Sozialkompetenz vor allem die Selbstkompetenz,³ durch die sich der Mensch aus den eigenen und gesellschaftlichen Zwängen befreien kann (vgl. Roth 1971: 446). Unter Selbstkompetenz versteht Roth

»Selbstbestimmte Handlungen [...], die in der Verantwortung der eigenen `letzten Einsicht` getroffen werden, die für den betreffenden Menschen lebensführend geworden sind. Sie können und müssen unter Umständen gegen das eigene Wohl und unter Umständen gegen die eigene Gesellschaft getroffen werden – im Widerstand aus Gewissensgründen.« (Roth 1971: 539)

Besonders relevant erscheint in diesem Verständnis das Ausbalancieren der Wechselwirkungen von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Bedingungen. Diejenigen, die selbstkompetent sind,

- sind kritisch gegenüber der Wirklichkeit,
- übernehmen nicht ohne weiteres gesellschaftliche Forderungen,
- beobachten, bewerten und bilden sich eine eigene unabhängige Meinung,
- folgen nicht blind dem Mainstream,
- ziehen Konsequenzen aus Beobachtungen,

3 Der Begriff Selbstkompetenz und der Begriff personale Kompetenzen werden in der Literatur Großteils synonym verwendet. Mit der Arbeit von Lerch (2016) liegt aktuell auch eine Arbeit zur systematischen Analyse des Begriffs der Selbstkompetenz vor.

- treffen (selbst-)bewusste Entscheidungen (auf der Basis von Sacheinsicht),
- sind sich ihrer inneren Einstellung bewusst,
- agieren auf Basis ihrer Wertvorstellungen und vertreten diese nach außen,
- bleiben sich selbst treu,
- wahren ihre Selbstbestimmung,
- setzen sich zur Wehr (vgl. Roth 1971: 541–543).

Die Mündigkeit im Sinne Roths (1971) bzw. die Möglichkeit, eine kritisch-konstruktive Perspektive einzunehmen, entsteht durch das Wechselspiel von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Lüders (2018) betont, dass der Selbstkompetenz jedoch eine besondere Rolle zukommt. Ein kritisch-selbstbewusster Blick auf das Selbst einerseits und auf die Gesellschaft andererseits erscheint für ein selbstbestimmtes Lehrer*innenhandeln bedeutsam (vgl. Lüders 2018: 69). Im Modell zur Handlungskompetenz von Frey und Jung (2011) wird der Begriff der Selbstkompetenz durch die personalen Kompetenzen ersetzt und ergänzt die Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Lüders schlussfolgert daraus, dass sich Handlungskompetenz aus fachlichen (Sachkompetenzen) und überfachlichen Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen und personale Kompetenzen) zusammensetzt.

Nach dieser ersten Orientierung und Verortung des Begriffs der personalen Kompetenzen werden in weiterer Folge unterschiedliche Bestimmungsversuche angeführt, die sich Großteils auf theoretische oder inhaltslogische Überlegungen beziehen.

Heyse (2010) schreibt in seinen Ausführungen zur Grundstruktur menschlicher Kompetenzen, dass personale Kompetenzen sich durch »wirkliche Einsatzbereitschaft, schöpferische Fähigkeiten und ausgeprägte Zuverlässigkeit« (Heyse 2010: 57) auszeichnen. Personale Kompetenzen sind nach Heyse,

»die Dispositionen⁴, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. Selbsteinschätzung vorzunehmen, produktive Einstellungen, Wertvorstellungen, Motive und Deutungen zu entwickeln, Motivationen und Leistungsvorsätze auf allen Ebenen zu entfalten und im Rahmen der Arbeit und anderer Tätigkeiten Kreativität zu entwickeln und zu lernen« (Heyse 2010: 81).

Nach Frey umfassen personale Kompetenzen »Fähigkeitskonzepte, Einstellungen und Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln« (Frey 2008: 55). Einen Unterschied zu den Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenzen sieht Frey darin, dass bei diesen drei Kompetenzklassen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen. Bei den personalen Kompetenzen hingegen spielen »lebensführende Einstellungen und Tugenden eine Rolle, die zu einem Handeln aus Selbsteinsicht führen« (Frey 2014: 725). In seinem Modell der Handlungskompetenz differenziert Frey für die personalen Kompetenzen sieben Konzepte: »Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduldssamkeit, Pflichtbewusstsein, Freiheitsstreben und Genussfähigkeit, Stolz, Erfolgsorientierung sowie Neugierde« (Frey 2004: 906).

4 Disposition wird hier als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden vgl. Heyse (2010: 80).

Im Zuge der Entwicklung und Evaluation des Kompaktseminars »psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf« an der Universität Kassel wurden Basiskompetenzen definiert als

»basale, überwiegend nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrberuf angesehen werden. Sie bilden gleichsam die Basis für den Erwerb von Kompetenzen die notwendig sind, um die Standards für die Lehrerbildung erfüllen zu können.« (Bosse 2012: 86).

Basiskompetenzen gliedern sich in die Merkmale und Fähigkeiten

- Selbstwertschätzung, Sensitivität,
- Reflexion und Selbstreflexion,
- Kontaktfähigkeit und Kommunikation,
- Kooperationsbereitschaft, Gestaltung von Beziehungen, Teamorientierung,
- Empathiefähigkeit,
- Offenheit und Lernbereitschaft (vgl. Bosse 2012: 87).

Košinár definiert personale Kompetenzen als »jene überfachlichen Kompetenzen [...], die für die Bewältigung lehrerberuflicher Anforderungen auf der Ebene der Interaktion, Reflexion sowie der (auch außerschulischen) Selbststärkung und Selbstorganisation wirksam werden und denen ein professionelles Selbstverständnis zugrunde liegt« (Košinár 2014: 46).

Döring-Seipel bestimmt personale Kompetenzen über die Teilkompetenzen Selbstwirksamkeit, emotionale Stabilität, Distanzierungsfähigkeit, Kohärenzsinn, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz (vgl. Döring-Seipel 2012: 187). Im Zuge der Reform des gymnasialen Lehramtsstudiums wurde von der Kultusministerkonferenz Baden-Württemberg für die Ausgestaltung der Module personale Kompetenzen (MPK) (KM Baden-Württemberg 2009) Inhalte als Rahmung (siehe Tabelle 10) vorgegeben, über die personale Handlungskompetenzen entwickelt werden können (vgl. Jünger 2016: 168).

Tabelle 10: Inhaltlicher Rahmen für die Module Personale Kompetenz (MPK) (KM Baden-Württemberg 2009)

Motivieren	Selbstbewusstsein
Teamarbeit	Durchsetzungsvermögen
Umgang mit Belastungen	Lehrergesundheit
Umgang mit Erfolg und Misserfolg	Sprechen und Stimme
Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	Haltung und Auftreten
Zeitmanagement	Gesprächskompetenz

Arbeitsorganisation	Interkulturelle Kompetenz
Konfliktmanagement	Genderkompetenz
Feedbackkultur	Empathie

Ein solches bildungspolitisches Papier signalisiert die von Lüders im Zusammenhang mit der »modernen Beruflichkeit« identifizierte Bedeutung überfachlicher und damit personaler Kompetenzen. Für eine klare Begriffsbestimmung ist eine derartige Auflistung von Themenfeldern weniger dienlich, da dadurch die Tendenz zur beliebigen Subsumierung entsteht. Inwieweit personale Kompetenzen jedoch klar systematisierbar und unterscheidbar sind, wird kontrovers diskutiert.

»Diese und viele andere Auflistungen von weichen Fähigkeiten lassen erahnen, dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden werden kann.« (Reichenbach 2008: 39)

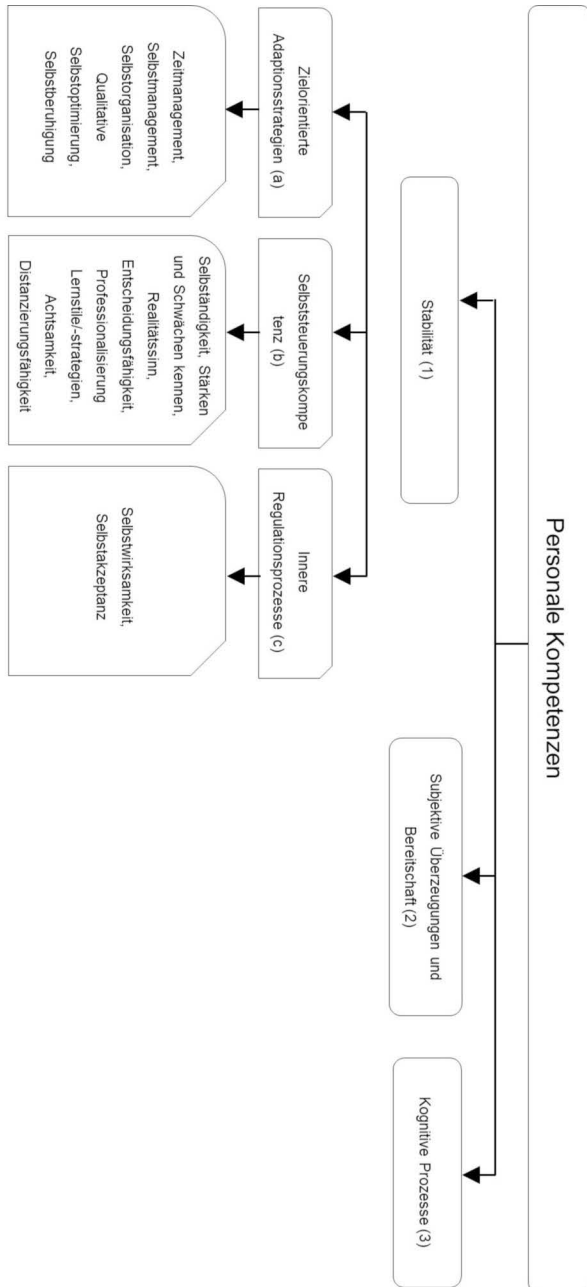
Im Gegensatz zu dieser Diagnose widmete sich Lerch (2016) einer Systematisierung des Begriffs der Selbstkompetenzen, und Lüders (2018) erarbeitete zu den personalen Kompetenzen ein kumulatives Strukturmodell, dem eine Literaturanalyse und lösungsorientierte Expert*innenurteile zugrunde liegen.

Bei den personalen Kompetenzen handelt es sich demnach um ein mehrdimensionales Konstrukt.

»Denn einerseits scheinen personale Kompetenzen sich auf bestimmte Grundhaltungen wie bspw. Einstellungen und Wertvorstellungen zu beziehen und andererseits aber auch auf konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Selbsteinschätzungen vornehmen.« (Lüders 2018: 86)

Weiter grenzt Lüders personale Kompetenzen von den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit ab, da sich diese relativ stabilen Dispositionen (siehe Abschnitt 4.4.1) einem Entwicklungsprozess eher entziehen und es sich dadurch kategorisch eben nicht um Kompetenzen handelt (vgl. Lüders 2018: 94). Außerdem spricht sie sich bei der Beschreibung der personalen Kompetenzen für eine Trennung der Kompetenzebene von der Performanzebene aus, damit eine Vermischung, die in verschiedenen Auflistungen zu beobachten ist, vermieden wird und das Konzept klarer gefasst werden kann (vgl. Lüders 2018: 219).

Abbildung 32: Kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen (Lüders 2018, S. 219)



In ihrer Analyse gliedert Lüders personale Kompetenzen in die drei Meta-Kategorien (1) Stabilität, (2) Überzeugungen und Bereitschaften sowie (3) Kognitive Denkprozesse, wobei der Fokus ihrer Analyse auf der Kategorie Stabilität liegt. Auf der Basis inhaltslogischer Bewertung wird Stabilität in die drei Subkategorien (a) zielorientierte Adaptionsstrategien, (b) Selbststeuerungskompetenz und (c) innere Regulationsprozesse aufgeteilt. Dieses Modell ist somit ein Versuch, die vierzehn thematisierten Teilkompetenzen personaler Kompetenzen (siehe Abbildung 32) zu systematisieren. Die von Lüders bearbeiteten personalen Kompetenzen definieren sich maßgeblich über Selbststeuerungs-, Selbstregulations- und Selbstanpassungsprozesse (Lüders 2018: 216–219). Lüders resümiert, dass es weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der personalen Kompetenzen benötigt, um den Begriff weiter zu klären. Zusätzlich fordert sie ähnlich wie Košinár, dass personale Kompetenzen stärker als bisher in ihrer Relevanz für die Lehrerbildungsforschung anerkannt und diskutiert sowie im Lehramtsstudium verankert werden (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48).

Zusammengefasst können personale Kompetenzen zunächst von Persönlichkeitsmerkmalen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) abgegrenzt werden, da diese als relativ stabile Dispositionen (siehe Abschnitt 4.4.1) nur bedingt entwickelbar sind. Entgegen der Aussage von Frey handelt es sich bei personalen Kompetenzen nicht nur um »lebensführende Einstellungen und Tugenden« (2014: 725). Einen besonderen Stellenwert nehmen – ähnlich wie bei den Aktionsfeldern für die Berücksichtigung des Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer*innenbildung (vgl. Mayr et al. 2020, S. 143 und siehe Abschnitt 4.4.1) – Selbststeuerungs-, Selbstregulations- und Selbstanpassungsfähigkeiten ein. In den von Lüders nicht detailliert ausgearbeiteten Meta-Kategorien (2) Überzeugungen und Bereitschaften sowie (3) Kognitive Denkprozesse zeigt sich eine Verbindung zur Selbsteinsicht bzw. Selbstkenntnis. Ähnlich wie bei Roths »Verantwortung der eigenen letzten Einsicht« (1971: 539), Košinárs »professionelles Selbstverständnis« (2014: 48), Bosses »Selbstreflexion« (2012: 87) sowie Freys »Handeln aus Selbsteinsicht« (2014: 725) scheint das Einsichtsvermögen und die Selbstkenntnis (*self-understanding*, Kelchtermans 2009) eine weitere zentrale Teilkompetenz der personalen Kompetenzen zu sein.

Eine (un-)mögliche vollständige Systematisierung des Konzepts personale Kompetenzen kann an dieser Stelle bei weitem nicht geleistet werden. Trotzdem erscheint die Konkretisierung auf Selbstregulation und Selbstkenntnis als zwei zentrale Teilkompetenzen von personalen Kompetenzen für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit hilfreich.

4.4.3 Entwicklung eines professionellen Selbst

Der Begriff des professionellen Selbst wurde maßgeblich von Bauer in die deutschsprachige Diskussion zur Lehrer*innenbildung eingeführt. Im Laufe seiner Forschungstätigkeit zu der Frage, was den Kern pädagogischer Professionalität ausmacht, entwickelte er die Theorie zum professionellen Selbst (vgl. Bauer 1998, 2000). Da diese Theorie im Bereich der Emergenzbedingung »Person« verortet werden kann und damit die Beschreibung des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft möglicherweise unterstütz

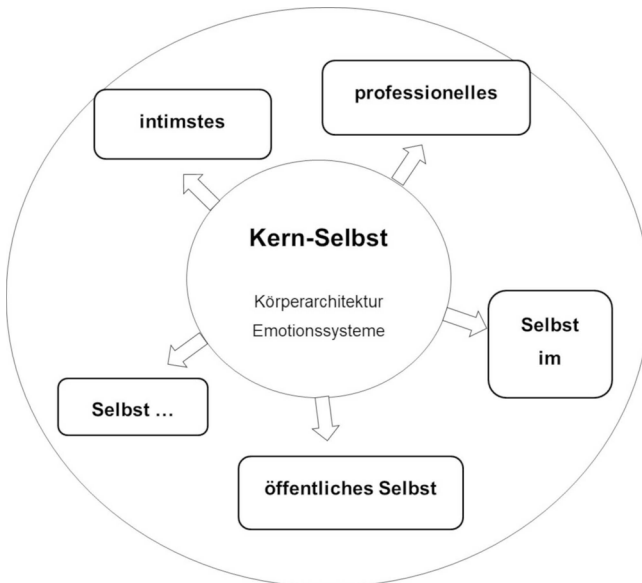
wird, werden in diesem Abschnitt die Begriffe (Kern-)Selbst und professionelles Selbst genauer dargestellt.

Bauer leitet seine Überlegungen zum professionellen Selbst daraus ab, dass die Verfügung über ein professionelles Handlungsrepertoire und die Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (siehe Abschnitt 4.4.1) allein noch kein Kennzeichen für Professionalität sind. Er verweist auf das Subjekt als Träger des professionellen Selbst und beschreibt dies als ein integrierendes Zentrum, vom dem aus Kompetenzen, Handlungsrepertoires, Ziele, Werte, Überzeugungen und Selbstkonzepte zu einer individuell kohärenten Repräsentanz professioneller Könnerschaft geformt werden (vgl. Bauer 2000: 82). Dieser »innere[r] Navigator sorgt dafür, dass Kontinuität hergestellt und zugleich auch Wandel ermöglicht wird« (Bauer 2000: 81–82), indem er steuert und koordiniert, Kohärenz schafft, Ressourcen gezielt einsetzt, Gedanken und Gefühle aktiv reguliert und Krisen bewältigt (vgl. Bauer 2009c: 223). Pädagogisch professionell handelt demnach eine Person, die aus dem sich entwickelnden beruflichen Selbst heraus handelt (vgl. Bauer 2000: 80–81). Dieses pädagogische professionelle Selbst

»ist der im Beruf sichtbare Teil des Selbst, der sich an berufstypischen Werten (optimale Entwicklung der Lehrenden) orientiert und nach Kompetenzen strebt. Es bildet einen Kern, von dem aus das Subjekt sein berufliches Handeln und seine Berufsbiografie organisiert und ein zunehmend individuelles Profil von Können, Wollen und Fühlen in pädagogischen Interaktionen hervorbringt.« (Bauer 2009c: 223)

Bauer verweist darauf, dass sich das professionelle Selbst als eine Variante des erweiterten Selbst aus dem Kern-Selbst heraus entwickelt.

Abbildung 33: Kernselbst und professionelles Selbst (Bauer 2009a)



Um die Entwicklung des professionellen Selbst, wie Bauer sie skizziert, darzustellen, soll zunächst der Begriff des Kern-Selbst – in weiter Folge als Selbst bezeichnet – aus einer psychologischen Perspektive heraus genau beschrieben werden.

»Das Selbst wird als ein psychisches System beschrieben, das unzählige persönlich relevante Erfahrungen in einem ausgedehnten, parallel arbeitenden Netzwerk zu einem impliziten Bild integriert. Das experimentell und hirnbio­logisch begründete Funktionsprofil des Selbst umfasst, neben der weitgehend unbewussten, in Ausschnitten aber bewusstseinsfähigen parallelen Verarbeitungscharakteristik die direkte und ausgedehnte Einbeziehung von Emotionen und Körpersignalen und ermöglicht die Integration auch widersprüchlicher oder gegensätzlicher emotionaler und kognitiver Erfahrungen.« (Kuhl 2019: 45)

Kuhl beschreibt in Anlehnung an Rogers »Fully Functioning Person« (Rogers 1961, 1973) und mit Verweis auf die experimentalpsychologische und neurobiologische Forschung sieben Funktionsmerkmale des gut entwickelten Selbst (siehe Tabelle 11). Das Selbst mit den angeführten Funktionen wird von Kuhl als ein System beschrieben, das durch ein Netzwerk von kooperierenden Funktionen in einem langwierigen und fortlaufenden Entwicklungsprozess entsteht (vgl. Kuhl 2019: 49).

Tabelle 11: Funktionsmerkmale des Selbst (Kuhl 2019, S. 50)

Die Fully Functioning Person (Rogers)	Funktionsmerkmale des integrierten Selbst
... hat Vertrauen in die eigenen Gefühle	1. Innere Sicherheit (und Urvertrauen): Positive Bilanzierungstendenz (Gesamtbejahung der eigenen Existenz) 2. Vernetzung mit Emotionen, Bedürfnissen und Körperwahrnehmung: Emotionswahrnehmung und Emotionsausdruck
... führt ein mit Sinn, persönlicher Wertschätzung und Verantwortung erfülltes Leben	3. Parallelverarbeitung: Umfassendes Sinnerleben erfordert die Berücksichtigung vieler (auch entfernter) Bedeutungen und Bezüge (»polysemantisches« Sowohl-als-Auch statt logisches Entweder-oder-Denken)
... zeigt Offenheit für Erfahrung	4. Wachsamkeit (umfassende Aufmerksamkeit für alles persönlich Relevante in der Umgebung aus dem Hintergrund des Bewusstseins heraus) 5. Feedbackverwertung: Die Folgen eigenen Handelns an »sich« heranlassen (z.B. Erfolg und Misserfolg spüren und einordnen statt nur »zur Kenntnis zu nehmen«; Verantwortung übernehmen statt Schuld zuweisen)

... zeigt Bewusstseinswachstum: Immer größere Anteile der Selbsterfahrung werden bewusst und explizierbar	6. Unbewusst und »Überbewusst«: Wegen seiner ausgedehnten, parallelen Verarbeitungscharakteristik können nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden
... hat die Bereitschaft, wenn nötig auch Schmerz und Leid zu riskieren (statt einseitig negative Gefühle abzuwehren)	7. Selbstkonfrontative Affektregulation: Integration sowohl positiver als auch negativer Erfahrungen

Auf der höchsten Stufe seiner Entwicklung ist das Selbst in der Lage, ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person zu schaffen. Diese Kohärenz ist jedoch »kein Einheitsbrei [...], in dem alle möglichen Strebungen, Konfliktelemente und Ansichten zu einem amorphen ›Everything goes‹ verschmelzen« (Kuhl 2019: 59). Die Kohärenzleistung zielt nicht auf ein vorschnelles Harmoniebestreben, sondern auf ein detailliertes Sich-Einlassen auf einzelne Erfahrungen, die begleitet sind von inneren bzw. äußeren Stimmen und Gefühle, so widersprüchlich diese auch erscheinen mögen (vgl. Kuhl 2019: 59). Dieses Sich-Einlassen bei sehr fremden Erfahrungen kann mitunter auch mühsam oder sogar schmerzhaft sein (vgl. Kuhl 2019: 60). Kuhl sieht darin jedoch »die Voraussetzung dafür, dass die einzelnen Elemente auch nach der späteren Integration in das große Erfahrungsnetzwerk des Selbst nicht ihre Eigenständigkeit verlieren« (Kuhl 2019: 60).

»Nur eine auf der höchsten Integrationsebene des Gesamtsystems angesiedelte Parallelverarbeitung, die mit Gefühlen und Körperwahrnehmungen extensiv vernetzt ist, kann diese Kohärenzleistung erbringen, die gleichzeitig mit der Kohärenz und stabilen Identität des Selbst die Pluralität und den ständigen Wandel des Integrierten bzw. zu Integrierenden ermöglicht.« (Kuhl 2019: 60)

Das Selbst ist – sowie das professionelle Selbst – ein Prozess, der sich auf bestimmte Strukturen als Ergebnisse vergangener Prozesse stützt und die zukünftige Struktur formt (vgl. Bauer 2009a: 288). Ähnlich wie Kuhl die Entwicklung des Selbst beschreibt, schildert Bauer das professionelle Selbst als einen Prozess, der in bestimmten Episoden krisenhaft und konfliktreich verläuft (vgl. Bauer 2009c: 223). Zentral ist bei dieser Entwicklung die Balance zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den Rollenerwartungen, die in Interaktionsprozessen erworben und vom Subjekt durch Interpretationsprozesse hervorgebracht werden (vgl. Bauer 2005: 83). In diesem Ausgleichsprozess kann sich das professionelle Selbst »sehr weit von den Schablonen professioneller Rollenvorgaben und Berufsbilder entfernen« (Bauer 2005: 83). Obwohl das Studium bewusst gewählt wurde und die Berufsausübung zielgerichtet erfolgt, orientiert sich das professionelle Selbst auch an einer »inneren Stimme, einer Richtschnur oder einem vagen Gefühl« (Bauer 2005: 83). Drängen rationale Erwägungen diese Intuition (zunehmend) zurück, »besteht das Risiko, dass das Subjekt sich selbst verfehlt. Das Subjekt spielt dann nur noch eine Rolle, ohne sich in dieser Rolle zuhause zu fühlen« (Bauer 2005: 83).

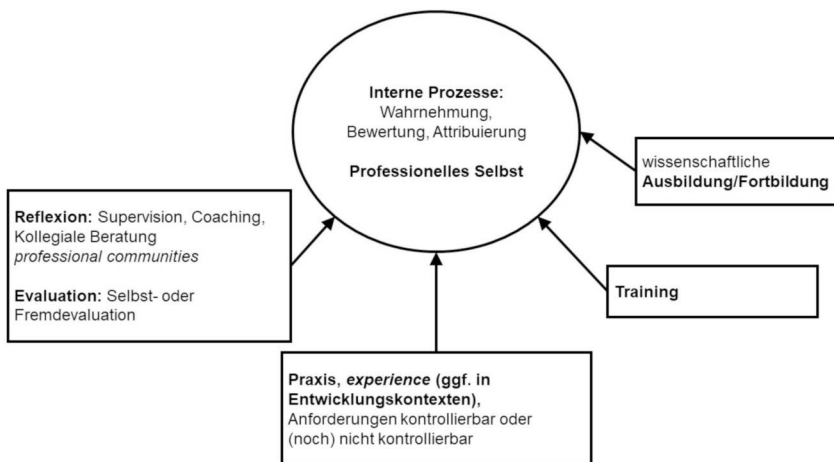
Im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess des gut entwickelten – im Sinne von ausbalanciert – professionellen Selbst, verweist Bauer darauf, dass dieses profes-

sionelle Selbst auch ein individuelles, unverwechselbares und irritierendes, durch sich selbst erzeugendes Zentrum von Handlungslinien und Zukunftsentwürfen ist (vgl. Bauer 2005: 83). Bauer nennt dies auch allagetische Entwicklung des Selbst. Unter Allagetik versteht Bauer

»die Lehre von tiefgreifenden, strukturellen persönlichen Veränderungen, die von Menschen herbeigeführt werden, ohne dass das Ergebnis der Veränderung vorweggenommen oder vorhergesagt werden könnte. Diese Art von Wandel erzeugt sich immer wieder selbst.« (Bauer 2009a: 284)

Bildungseinrichtungen sind demnach als Unterstützungssysteme des Selbstwandels zu verstehen (siehe Abbildung 34). Ausbildung, Fortbildung, Trainings, Handlungserfahrungen, Reflexionsangebote in Form von Supervision, Coaching, kollegialer Beratung sowie Selbst- und Fremdevaluation unterstützen den allagetischen Entwicklungsprozess.

Abbildung 34: Entwicklung des professionellen Selbst nach Bauer (2005, S. 82, 2009, S. 223)



Ein optimal entwickeltes – ausbalanciertes professionelles Selbst – erfährt sich als selbstwirksam. Dabei ist es der Person möglich, Gedanken und Gefühle zu regulieren und effektiv zu handeln. Die Biographie wird vorrangig durch sehr individuell bedingte Entscheidungen und Handlungen geprägt und weniger von Stereotypen und Mythen beeinflusst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43). Durch die eigene Wirksamkeit erlebt sich das entwickelnde professionelle Selbst immer genauer und nimmt Leistungen immer spezifischer wahr. In beruflichen Anforderungssituationen erlebt sich das professionelle Selbst als mit sich identisch und unverwechselbar. Dabei hat es Zugang zu differenziert benennbaren Profilen des Könnens und Wollens (vgl. Bauer 2012: 35).

Zusammengefasst stellt Bauers Theorie des professionellen Selbst eine Möglichkeit dar, um jene Instanz zu beschreiben, die Kohärenzleistungen erbringt, wenn die for-

mellen und informellen Prozesse der Lehrer*innenbildung auf die individuelle Person treffen. Das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess ermöglicht gleichzeitig eine stabile Identität des Selbst und – durch den Wandel des neu zu Integrierenden – die Pluralität des Selbst. Auch wenn nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden können, steckt in dieser Bewusstwerdung für das eigene professionelle Selbst eine Bearbeitungsmöglichkeit für das wiederkehrende Erkennen und die Wandlung des professionellen Selbst.

4.4.4 Berufsbezogene Überzeugungen

Den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer*innen (*teacher beliefs*) wird eine bedeutende Rolle für die Qualität des Unterrichtshandelns zugeschrieben. Demnach beeinflussen und steuern die Überzeugungen die Handlungspläne, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen, das didaktische und kommunikative Handeln sowie das Problemlösen im Unterricht (vgl. Pajares 1992; Calderhead 1996; Woolfolk Hoy et al. 2009; Goldin et al. 2009; König 2012a; Fives/Gill 2015; Wilde/Kunter 2016; Merk 2020). Um Struktur und Klarheit bemüht, wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Versuche unternommen, die Komponenten von berufsbezogenen Überzeugungen herauszuarbeiten und zu kategorisieren (vgl. Corte et al. 2010; Fives/Buehl 2012; König 2012b; Fives/Gill 2015). Gleichwohl scheint eine klare Topologie der mentalen und motivationalen Grundlagen des Lehrer*innenseins und -handelns nur schwer greifbar. Dies erschwert die Grenzbestimmung zu anderen Kategorien wie Wissen, Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen (vgl. Pajares 1992; Philipp 2007). Ähnlich wie in den vorherigen Abschnitten zu Persönlichkeit und personalen Kompetenzen gibt es auch im Zusammenhang mit dem Begriff der berufsbezogenen Überzeugungen das Problem, dass im Diskurs auch andere Begrifflichkeiten teilweise synonym verwendet werden. Dadurch gestaltet sich eine klare Verhältnisbestimmung zu anderen Konzepten – wie zum Beispiel subjektiven Theorien (vgl. Dann 1989, 2000), epistemologischen Überzeugungen (vgl. Bendixen/Feucht 2010), Vorstellungen (vgl. Hartinger et al. 2006), Sichtweisen (vgl. Seifried 2009) oder Konzeptionen (vgl. Entwistle/Peterson 2004; Gow/Kember 1993; Sembill/Seifried 2009) – als komplex und schwierig.

Es handelt sich bei dem Begriff der Lehrer*innenüberzeugungen ähnlich wie bei den bereits diskutierten Konzepten Persönlichkeit und personale Kompetenzen um ein »*messy construct*« (Pajares 1992). Dennoch prägt der Terminus »*teacher beliefs*« die internationale Literatur. Für den deutschsprachigen Diskurs hat sich neben dem Begriff subjektive Theorien die Bezeichnung Überzeugungen weitgehend durchgesetzt (vgl. Reusser/Pauli 2014: 643). Reusser und Pauli verstehen unter

»Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orien-

tierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.« (Reusser/Pauli 2014: 642–643)

Berufsbezogene Überzeugungen können demnach über folgende fünf Merkmale beschrieben werden:

(1) Berufsbezogene Überzeugungen weisen einen Gegenstandsbezug auf. Sie sind intentional auf etwas gerichtet. Diese Ausrichtung kann sich auf »disziplinäre oder pädagogische Fachinhalte, auf Lern- oder Bildungsprozessmerkmale, auf Personen (einschließlich sich selbst) oder auf Bildungsstruktur- oder Kontextmerkmale« (Reusser/Pauli 2014: 644) beziehen. Weiter können Überzeugungen spezifisch oder global, auf proximale oder distale Faktoren gerichtet, selbst- oder fremdbezogen sein. Einzelne Überzeugungen sind nicht als isolierte Einheiten zu verstehen. Sie bilden mehr oder weniger komplexe Konfigurationen von Vorstellungen und werden eher als Cluster verstanden. Strukturell werden Überzeugungen als theorieförmige, quasi-logische und damit als potentiell rekonstruierbar beschrieben (vgl. Reusser/Pauli 2014: 644).

(2) Psychologisch betrachtet sind berufsbezogene Überzeugungen emotional aufgeladene mentale Konfigurationen. Diese mentalen Zustände, in denen eine Lehrperson eine Aussage subjektiv für richtig hält, haben normativ-evaluativen Charakter (vgl. Pajares 1992; Calderhead 1996; Philipp 2007; Goldin et al. 2009).

»Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert.« (Reusser/Pauli 2014: 644)

Berufsbezogene Überzeugungen geben den Akteur*innen Handlungsorientierung und Verhaltenssicherheit und stehen damit auch in Verbindung zur Berufsethik einer Profession.

(3) In berufsbezogenen Überzeugungen steckt jedoch häufig nicht nur die exklusive individuelle Perspektive einer einzelnen Lehrperson. Zu berücksichtigen ist, dass sich in institutionalisierten Bildungsprozessen berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen kollektiver Praxen bilden, die sich in berufsbezogenen Überzeugungen widerspiegeln. Bourdieu (1974, 1985, 1987), Oevermann (1999) und in weiterer Folge Helsper (2018a, 2018b) haben diesbezüglich den Habitusbegriff geprägt. Demnach liegt jeder kulturellen Praxis ein System verinnerlichter Muster zugrunde, über die zum einen ein gegenseitiges Verstehen möglich wird und zum anderen berufstypische Situationen ähnlich wahrgenommen und interpretiert werden. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer*innen werden somit auch aus geteilten sozialen Praktiken von Bildung, Schule und Unterricht – samt ihren durch Sozialisation und Ausbildung geformten kollektiven Regeln und Prinzipien – gespeist (vgl. Reusser/Pauli 2014: 645).

(4) Lebensgeschichtlich geformte Überzeugungen, die aus bedeutsamen Prämissen der Selbst- und Weltsicht einer Person erwachsen, tragen maßgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden bei. Individuelles Handeln wird dadurch entlastet und vor Infragestellung oder gar Erschütterung geschützt. Neben diesen stabilisierenden Funktionen wirken jedoch besonders tiefsitzende und erfahrungsgesättigte Überzeugungen (*wisdom of practice*) auch als psychologische Filter, Frames oder Barrieren (vgl. Burke 2011; Fives/Buehl 2012; Merk 2020). Folglich entziehen sich Überzeugungen einer Modifikation umso stärker, je zentraler und vernetzter ihre Stellung im personalen Überzeugungssystem ist (vgl. Pajares 1992). Vor diesem Hintergrund weisen Reusser und Pauli darauf, dass alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden müssen, damit angebaute Umstrukturierungen – zum Beispiel durch Lehrveranstaltungsangebote – auf die Handlungsebene durchdringen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 645). Ist den Lehrpersonen kein alternativer Wahrnehmungsmodus oder frischer Blick auf Routinen zugänglich, »werden neue Erfahrungen oder Informationen weiterhin vor dem Hintergrund der bewährten Überzeugungen assimiliert« (Reusser/Pauli 2014: 646). Einige Autor*innen sehen darin eine Ursache für die mangelnde nachhaltige Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen sowie allgemein die ausbleibende Umsetzung von Reformideen auf den unterschiedlichsten Ebenen des Bildungssystems (vgl. Richardson/Placier 2001; Philipp 2007; Oelkers/Reusser 2008; Fives/Buehl 2012).

(5) Wie bereits angedeutet, entziehen sich Überzeugungen zum Teil einer Veränderung. Ein Grund dafür liegt auch in der Unzugänglichkeit.

»Während Menschen einen Teil ihrer handlungsleitenden Kognitionen, wozu auch die Überzeugungen gehören, explizit benennen und kommunizieren können, ist ihnen ein anderer Teil nur bruchstückhaft zugänglich oder bleibt unbewusst.« (Reusser/Pauli 2014: 646)

Eine verbale Verausgabung dieser impliziten Anteile erscheint nur bedingt möglich und somit können diese nicht angemessen auf Regeln oder Regelsystemen abgebildet werden (vgl. Neuweg 2000b: 198). Trotzdem gilt die Bewusstmachung von »handlungssteuernden, häufig affektiv aufgeladenen Kognitionen durch Reflexion als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen und bildet eine zentrale Komponente von Ansätzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen« (Reusser/Pauli 2014: 646). Die Forschungslandschaft zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer*innen ist vielfältig (Lehrer*innenbildung, empirische Unterrichtsforschung, Didaktik etc.) und von unterschiedlichen Fragerichtungen und Forschungsmethoden geprägt (vgl. für eine Übersicht Reusser/Pauli 2014: 648–654).

Tabelle 12: Überblick über Schwerpunkte und Fragestellungen zu berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser/Pauli 2014: 650)

	Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
Schwerpunkte und Fragestellungen der Forschung	<i>Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen</i>	<i>Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schüler*innen</i>	<i>Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft</i>
	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

Ein Forschungsstrang in diesem Feld interessiert sich für die Veränderung und Veränderbarkeit von Überzeugungen. Ein gewisser Konsens aus den Forschungsbefunden zeigt sich hinsichtlich der »Bedeutung von Reflexion als Voraussetzung einer bewussten Auseinandersetzung mit den oft impliziten eigenen Überzeugungen« (Reusser/Pauli 2014: 653). Vielversprechend erscheinen Lehrveranstaltungsangebote, die bei den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen ansetzen und in weiterer Folge durch Formate gestaltet sind, die »aus einer Kombination von Input- sowie beispielhaften unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen, und deren Ziel es sein muss, Handlungsalternativen soweit einzuüben, dass diese als neue Handlungsroutinen [...] zur Verfügung stehen« (Reusser/Pauli 2014: 655).

Zusammengefasst können berufsbezogene Überzeugungen als eine wichtige Facette des personalen Aspekts angesehen werden. Denn

»Überzeugungen spiegeln dabei nicht einfach Dasjenige wider, was [Lehrpersonen] in ihrer (akademischen) Bildung an mehr oder weniger gesichertem Wissen über Lehr-Lernprozesse, Fächer, Schüler und das Bildungssystem erworben haben, sondern sie stehen auch und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen* dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt.« (Reusser/Pauli 2014: 654–655)

Zentral für die Lehrer*innenbildung stellt sich die Frage nach Zugänglichkeit und Veränderbarkeit. Wie von Reusser und Pauli dargestellt, scheinen Formate, die alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel anbieten, dann vielversprechend, wenn neben der inhaltlichen Vermittlung vor allem die Zugänglichkeit zu eigenen Überzeugungen ermöglicht wird und damit die Selbstkenntnis gesteigert wird. Weiter dürfte der bereits thematisierte Aspekt der Selbstregulation sowohl für die Zugänglichkeit bzw. die wiederkehrende Bewusstmachung von Überzeugungen sowie für die Realisierung von alternativen Wahrnehmungsmustern, vor allem im Zusam-

menhang mit der affektiven Aufladung, eine noch nicht geklärte, aber möglicherweise nicht unwesentliche Rolle spielen.

4.4.5 Berufsethos

Im Anschluss an die zuvor beschriebenen berufsbezogenen Überzeugungen weisen vor allem die epistemologischen Überzeugungen im Sinne von »Wertbindungen« (Baumert/Kunter 2011: 42) eine Nähe zu dem von Oser (1998) geprägten Begriff des Berufsethos⁵ auf. Auf der Basis von theoretischen Überlegungen und Beobachtungen von Lehrkräften entwickelte Oser ein Diskursmodell, über das er herausarbeiten konnte, unter welchen Bedingungen Moral praktiziert und berufsethische Einstellungen entwickelt werden können. (vgl. Oser 1998: 121) Auf der Entscheidungsebene des professionellen berufsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen beschreibt Oser drei auszubalancierende Verpflichtungsaspekte: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45).

(1) Fürsorglichkeit bedeutet, dass die Lehrperson darauf bedacht ist, das Wohl der Schülerin bzw. des Schülers in den Vordergrund zu stellen und sich in der jeweiligen Situation der Person widmet, die Fürsorge am ehesten benötigt. Oser bezeichnet Fürsorge als ein »Wertkonstrukt«, das eine moralische Dimensionierung erfährt und auf das Zukünftige orientiert ist (vgl. Oser 1998: 44). »Fürsorge ist nach vorne, in die Zukunft gerichtet. Die Konsequenzen unseres Tuns – bis hin in zukünftige Generationen werden in Betracht gezogen« (vgl. Oser 1998: 44).

(2) Gerechtigkeit meint, dass »alle Beteiligten gleich oder ihren Ansprüchen oder ihren Verdiensten gemäß behandelt werden« (Oser 1998: 44). Anders als bei der Fürsorglichkeit sind hier nicht die individuellen Bedürfnisse des einzelnen angesprochen. Vielmehr geht es dabei um ein Gleichheitsprinzip, bei dem Bedürfnisse über Personen hinweg austauschbar sind und universelle Prinzipien der Moralität zum Ausdruck kommen (vgl. Oser 1998: 44–45).

(3) Wahrhaftigkeit bezieht sich darauf, gemäß den eigenen Überzeugungen zu handeln, so dass weder eine der beiden anderen Verpflichtungsaspekte oder andere instrumentelle Überlegungen dominieren. Personen, die versuchen, wahrhaftig – also authentisch – zu handeln, werden sich immer wieder in einem inneren Aushandlungsprozess befinden. Wahrhaftigkeit in der Begegnung mit einem Gegenüber gestaltet sich nach Oser über die Dimensionen Aufrichtigkeit, kooperatives Verhalten und Bereitschaft zum offenen Dialog (vgl. Oser 1998: 45).

Die gleichzeitige Berücksichtigung dieser Verpflichtungsaspekte für alle beteiligten Personen kann für die Lehrperson durchaus bedeuten, mit Widersprüchen – sogenannten »Antagonismen« – konfrontiert zu sein (vgl. Oser 1998: 45). Für Oser ist eine

5 Das Konzept des Berufsethos bezieht sich an dieser Stelle primär auf den von Oser entwickelten diskursiven Ansatz. Im Diskurs zum Berufsethos unterscheiden Forster-Heinzer und Oser mit dem relationalen Ansatz und dem Werte-Ansatz zwei weitere Ansätze (vgl. Forster-Heinzer/Oser (2020: 109)). Drahmman und Cramer differenzieren mit values, virtues, cognitive ability, competence, identity and sensitivity, caring approach, professional codes sieben Perspektiven auf das Lehrerehos (vgl. Drahmman/Cramer (2019: 21–27)).

Auflösung der Widersprüche durch Ausbalancierung der drei Verpflichtungsaspekte nur dann sinnvoll, wenn eine Konfrontation aus der Sicht aller involvierten Personen stattfinden kann und die verschiedenen Perspektiven kontrovers diskutiert werden können (vgl. Oser 1998: 47). »Im Normallfall entsteht ein moderater Dissens, der aber ein neues Zusammenleben der Kontrahenten ermöglicht.« (Oser 1998: 47) Die Realisierung dieses Prozesses »stellt ein Element universaler professioneller Moralität« dar (Oser 1998: 47). Oser nimmt an, dass »Ich-Stärke«, »Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Enthusiasmus [und] Stressverarbeitungskapazität« als personale Einflussvariablen maßgeblich für die Gestaltung eines positiven Interaktionsklimas mit sozialintegrativer Ausrichtung sind (vgl. Oser 1998: 48). Gleichwohl konstatiert er, dass diese optimalen Voraussetzungen zwar nur selten erfüllt sind, Lehrpersonen aber »die notwendigen Fähigkeiten zur Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte erwerben und entwickeln können« (Oser 1998: 48).

Terhart beschreibt das Berufsethos als pädagogische Haltung und nennt unter anderem folgende personale Kompetenzen: soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Engagement, Empathie, Geduld, Zuversicht, Frustrationstoleranz und Distanzierungsfähigkeit (vgl. Terhart 2000b: 56). Er plädiert dabei aber für eine »realistische berufsethische Normierung des Lehrberufs« (Terhart 2013a: 9), sodass »eine entsprechende pädagogische Haltung« auch »zielgerichtet und bewusst« erarbeitet werden kann (Terhart 2000b: 56). Wichtig erscheint bei diesem Versuch, das Berufsethos als realistisch zu fassende Komponente von pädagogischer Könnerschaft zu verstehen, der Verweis von Löwisch:

»Ein Können ohne Haltung, die dem Können und seiner Zweckgerichtetheit Sinn und Wert gibt, ist ein ethisch unkontrollierbares und ein nicht von einem personalen Zentrum her legitimes Können« (Löwisch 2000: 128)

Somit bleiben kultivierbare personale Kompetenzen immer auch »an die kognitive Entwicklung der moralischen Urteilskraft und an die Performanz einer Praktizierung von Moral im Zusammenleben und Zusammenarbeiten« gebunden (Löwisch 2000: 141).

Für die empirische Lehrer*innenbildungsforschung, die sich darum bemüht, Wirkungsketten bestmöglich nachzuvollziehen, stellen Werthaltungen durch das Zusammenwirken der epistemologisch bestmöglich zu trennenden Kategorien Wissen und Überzeugungen eine besondere Herausforderung dar (vgl. Baumert/Kunter 2006: 496). Nichtsdestotrotz wurde bei der Konzeption des Modells professioneller Handlungskompetenz angenommen, dass »die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung bedeutsam sind« (Baumert/Kunter 2006: 498).

Zusammengefasst kann das Berufsethos als ein fortlaufender Prozess der Balancierung von Werthaltungen beschrieben werden, dessen optimale Realisierung zwar durch pädagogisch-moralische Persönlichkeitsstrukturen begünstigt, jedoch maßgeblich durch die Entwicklung personaler Kompetenzen befördert werden kann. Insbesondere Selbstregulation, um die aus dem Zusammenwirken der drei Verpflichtungsaspekte entstehenden Antagonismen balancieren zu können und das Streben nach vertiefter Selbstkenntnis, um sich des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten be-

wusst zu sein, dürften entscheidende Mechanismen in diesem Entwicklungsprozess sein.

4.4.6 Motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitserwartung

Der Begriff motivationale Orientierung wurde maßgeblich durch die Entwicklung des COAKTIV-Modells (vgl. Baumert/Kunter 2011 und siehe Abschnitt 3.4.1) in die Diskussion eingebracht. Neben dem Professionswissen und den berufsbezogenen Überzeugungen wird damit der motivationale Kompetenzaspekt berücksichtigt. Durch dieses erweiterte Verständnis von professioneller Kompetenz, über den kognitiven und fachspezifischen Aspekt hinaus, wird auch die motivationale und emotionale Ebene berührt (vgl. Klusmann 2011: 277; Baumert/Kunter 2011: 42). Im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung werden unter motivationaler Orientierung »selbstbezogenen Kognitionen, insbesondere Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit, sowie intrinsische Motivationen« (Keller-Schneider 2010: 68) zusammengefasst.

Selbstwirksamkeitserwartung wird beschrieben als die »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35). Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung gehen auf Grund der eigenen Kompetenz und Dispositionsbewertung davon aus, erfolgreich handeln zu können. Mit der Entwicklung mehrerer Instrumente zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer*innen (vgl. u. a. Schwarzer/Jerusalem 1999) wurde versucht, Selbstwirksamkeit als Teil eines Systems motivationaler Orientierungen zu erfassen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 43).

Forschungsarbeiten zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen aus den letzten Jahrzehnten zeigen tendenziell einen Zusammenhang mit den Dimensionen Enthusiasmus für den Unterricht, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung, konstruktives Unterstützungsverhalten, Lehrer*innenwohlbefinden und der Wahrscheinlichkeit für den Verbleib im Lehrberuf (vgl. Schwarzer/Warner 2014; Zee/Koomen 2016). Im Hinblick auf die Lehrer*innengesundheit verweisen Schwarzer und Schmitz darauf, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen ein Resilienzfaktor bei der Bewältigung von Berufsstress und dem langfristigen Umgang mit Berufsbelastungen sein könnte (vgl. Schmitz/Schwarzer 2002; Schmitz 2001).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Autor*innen der Kasseler Studie zur Lehrergesundheit und Lehrerbelastrung (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013). Selbstwirksamkeitserwartung wurde dabei als eine der personalen Ressourcen von Lehrer*innen identifiziert, die sowohl für die Gesunderhaltung als auch für die Gestaltung des Unterrichtshandelns eine Schlüsselrolle spielen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 100).

»Je stärker Lehrerinnen und Lehrer überzeugt sind, dass sie erfolgreich mit beruflichen Anforderungen umgehen können, dass sie auch in schwierigen Situationen eine Lösung finden, desto eher setzen sie auf schülerorientierten Unterricht, auf selbständige Arbeitsformen, auf motivational und emotional angereicherte Lernzugänge, desto flexibler können sie sich auf veränderte Unterrichtssituationen einstellen und desto weniger störanfällig sind sie im Unterrichtsgeschehen.« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 100)

Als Quellen für den Aufbau von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet Bandura (1986) die (1) eigenen Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen, (3) sprachliche Überzeugungen und (4) Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühlsregung. Die Quellen haben einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung. So werden der Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlsregungen ein geringerer Einfluss zugeschrieben. Weiter können nicht immer alle vier Quellen genützt werden. Lehrer*innen, die ihren Beruf schon länger ausüben, können ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus den bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, wohingegen Berufsneulinge auf die übrigen Quellen angewiesen sind (vgl. Tschannen-Moran/Hoy 2007: 952). Döring-Seipel und Dauber verweisen auf Studien von Day (2008) und Herzog (2007), die darauf hindeuten, dass sich im Laufe der Berufsbiographie die Selbstwirksamkeitserwartungen erheblich verändern und dass gerade die Berufseinstiegsphase entscheidend für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen ist (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Weiter betonen die Autor*innen, dass Selbstwirksamkeitserwartung sich nicht nur in Abhängigkeit von der Lebenserfahrung verändern kann, sondern auch, »dass Impulse zum Aufbau von Selbstwirksamkeit von gezielten Interventionen ausgehen können« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung beschreiben Baumert und Kunter (2011) Lehrer*innenthusiasmus als die Komponente einer intrinsischen motivationalen Orientierung. Lehrer*innenenthiasmus wird von den Autor*innen mit Rückgriff auf die erweiterte Erwartungs-Wert-Theorie von Wigfield und Eccles (2000), der Theorie des individuellen Interesses (Krapp 1992) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) als emotionaler Faktor der Motivation angeführt (Baumert/Kunter 2011: 44). Für Baumert und Kunter drückt sich Lehrer*innenenthiasmus im »Grad des positiven Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit« (2011: 44) aus.

Zusammengefasst können motivationale Orientierungen – bestehend aus selbstbezogenen Kognitionen, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit sowie intrinsischer Motivation – als entscheidende Komponenten beschrieben werden, die für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind. Neben berufsbiographischen Dynamiken, durch die es zu Entwicklungen der motivationalen Orientierung kommt, dürften die Komponenten Selbstregulation und Selbstkenntnis zum einen für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung und zum anderen für die explizite Gesunderhaltung und die Gestaltung von gelingendem Unterrichtshandeln eine entscheidende Rolle spielen.

4.4.7 Emotionen

Das Thema Emotionen wird im Diskurs zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen auf Nebenschauplätzen verhandelt und ist damit nicht systematisch in der Lehrer*innenbildung verankert (vgl. Porsch 2018: 269). Über die Lehrer*innenbildung hinaus verweist Huber auf das problematische Verhältnis der bildungswissenschaftlichen Disziplin – insbesondere der Bildungsphilosophie – zu Gefühlen und Emotionen (vgl. Huber 2020: 36–37). Kraft bezeichnet Affekt und Emotion als blinde Flecken im dis-

ziplinen Selbstverständnis der Pädagogik. Er kritisiert, dass in aktuellen genuin pädagogischen Theorien die emotionale Dimension von Lehren und Lernen zum einen nicht systematisch behandelt wird und zum anderen kaum als zugehörige Begrifflichkeit diskutiert wird (vgl. Kraft 2010: 54). Aus seiner Sicht hat es den Anschein, »als würde sich die pädagogische Theorieproduktion einem sonderbaren, selbst auferlegten Verbot unterwerfen, Affekt und Emotion zum Thema zu machen« (Kraft 2010: 64). Auch Breinbauer wirft die Fragen auf, ob die Bildungsphilosophie und die Bildungstheorie den *emotional turn* (Gilmore/Anderson 2016) bzw. *affective turn* (Clough/Halley 2007) – die emotionale Wende in den Geistes-, Sozial-, Kultur- und Humanwissenschaften – verschlafen haben und warum die Bildungsphilosophie sich hier eher zurückhaltend zeigt (vgl. Breinbauer 2018: 44).

In den professionstheoretischen Ansätzen (siehe Abschnitt 3) und Modellen zur pädagogischen Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4) werden Affekt und Emotion mit einer ähnlichen Zurückhaltung verhandelt. Gleichwohl sind die strukturtheoretisch aufgezeigten Antinomien des Lehrer*innenhandelns affektiv aufgeladen (vgl. Helsper 1996: 535; Terhart 2011: 206; Oevermann 1996: 176), der professionellen Handlungskompetenz ein affektiv-motivationaler Bereich eingeschrieben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45; Klusmann 2011) und den berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben emotionale Markierungen inhärent (vgl. Hericks et al. 2018: 604; Fabel-Lama 2018: 91). Darüber hinaus versuchen alle drei professionstheoretischen Ansätze mit der Ungewissheit, die pädagogisches Handeln prägt, umzugehen (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 27). Diese Ungewissheit wird dabei jedoch selten als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand« (Effinger 2021, S. 14) diskutiert.

Ähnlich wie unter Abschnitt 4.4.1 Persönlichkeit liegt eine Herausforderung für die Erforschung und Diskussion von Emotionen im Bildungskontext darin, dass hinsichtlich der Definition von Emotion keine Einigkeit herrscht. Die Forschungsarbeit von Izard zu 34 wissenschaftlichen Emotionsdefinitionen verdeutlicht dies (vgl. Izard 2010: 367). Ein disziplinübergreifender Konsens besteht aktuell nur darüber, »dass Emotionen die Folge eines irgendwie gearteten, äußerlichen oder innerlichen (Reiz-)Ereignisses sind, auch wenn die Beziehung zwischen Ereignis und Emotion keinesfalls als kausal gilt« (Huber 2020: 64–65). Über das Wann und Wie des Wahrnehmens und der Verarbeitung dieses Ereignisses herrscht jedoch Uneinigkeit. Ohne die Berücksichtigung detaillierter Differenzierungen in der emotionstheoretischen Diskussion (siehe zur Übersicht z. B. Huber 2020) können zumindest zwei unterschiedliche Positionen in Bezug auf die Entstehung und den Ursprung von Emotionen differenziert werden. Emotionen werden zum einen als die Folge einer somatischen Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis verstanden, wodurch die Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen im Fokus steht (vgl. bspw. Ekman 1973; Izard 1993; Davidson et al. 2000; Panksepp 2004; LeDoux/Griese 2006). Zum anderen werden Emotionen als die Folge kognitiver Prozesse betrachtet und Emotionen als das Resultat einer kognitiven Bewertung eines spezifischen Ereignisses verstanden (Arnold 1961a, 1961b; Lazarus 1991; Scherer 1984, 2009). Huber plädiert mit Verweis auf das (Zweistufen-)Modell von Schachter und Singer (1962) für eine integrative Perspektive und das interdependente Verhältnis von körperlichen und kognitiven Prozessen. In der Emotionstheorie von Schachter und Singer entstehen Emotionen durch die kognitive Interpretation einer physiologischen Erregung. Die körperliche Ver-

änderung ist dabei für die Intensität der Emotion verantwortlich, wohingegen die Qualität der Emotion durch die Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung der jeweiligen Situation entsteht (vgl. Huber 2020: 67).

Diese Wechselwirkung von körperlichen Veränderungen und kognitiven Bewertungen wird besonders deutlich, wenn nach der Funktion von Emotionen gefragt wird. Emotionen steuern und regulieren – in Reziprozität mit anderen Mechanismen – die Erhaltung eines Gleichgewichtszustandes im salutogenetischen Sinne. In dieser Funktion geben Emotionen Auskunft, ob und wo gerade ein Gleichgewicht oder Ungleichgewicht vorherrschend ist bzw. ob eine Veränderung zu erwarten ist; und sie bahnen damit auch maßgeblich den Umgang mit dieser Veränderung an (vgl. Huber 2020: 69–70).

Aus pädagogischer Perspektive besonders relevant erscheint die Unterscheidung von zwei grundlegenden Emotionstypen im Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung. Zum einen sind es primäre Emotionen bzw. Basisemotionen (*basic emotions*) oder Grundemotionen (*universal emotions*). Je nach Autor*in werden dabei zwischen sechs und acht diskreten Emotionen (Angst bzw. Furcht, Ärger bzw. Wut, Freude bzw. Glück, Neugier bzw. Interesse, Trauer, Ekel, Überraschung sowie Hass bzw. Verachtung) unterschieden, die als angeborene und kulturunabhängige Phänomene beschrieben werden (vgl. Ekman/Cordaro 2011: 368–369). Zum anderen sind es sekundäre bzw. soziale Emotionen, die unterschieden werden. Diese auch als *self-conscious* (vgl. Tracy et al. 2007) bezeichneten Emotionen formen sich im Laufe der individuellen Entwicklung und werden abhängig von äußeren Sozialisationsbedingungen sowie idiosynkratischen Voraussetzungen weiter ausdifferenziert (vgl. Huber 2020: 71). Sie sind in ihrer Erscheinung weit aus komplexer und vielfältiger als primäre Emotionen und an ein Verständnis für das eigene Selbst und soziale Beziehungen gebunden. In der Literatur werden dazu angeführt: Mitgefühl bzw. Empathie, Scham, Verlegenheit, Stolz, Schuld, Eifersucht, Liebe, Neid, Dankbarkeit, Bewunderung etc. Diese Emotionen benötigen einen sozialen Kontext bzw. ein soziales Gegenüber oder die Imagination desselben. Das Konzept der primären und sekundären Emotionen findet sich – in unterschiedlicher Akzentuierung je nach Autor*in – sowohl in den somatischen als auch in den kognitiven Erklärungsansätzen (vgl. Huber 2020: 71). Die Wirkungsweisen von Emotionen als ein weiterer Aspekt im Erklärungsversuch werden von verschiedenen Autor*innen über unterschiedliche Mehrkomponentenmodelle dargestellt (vgl. Izard 1999; Scherer 1984, 2005; Niedenthal et al. 2006; Fontaine et al. 2007; Thagard/Aubie 2008). Folgende sechs Komponenten lassen sich dabei beschreiben:

- (1) die physiologischen Veränderungen,
- (2) der motorische und expressive Ausdruck,
- (3) Aktions- und Motivationstendenzen,
- (4) kognitive Bewertungen und Vorstellungsbilder,
- (5) die subjektive Empfindung sowie
- (6) Emotionsregulationsmechanismen (vgl. Huber 2020: 73).

Die physiologischen Veränderungen sind beispielsweise körperinterne Prozesse wie Herzfrequenz oder Hormonhaushalt. Der motorische und expressive Ausdruck meint die mit der Emotion einhergehende Gestik und Mimik. Die Aktions- und Motivati-

onstendenzen zeigen das Fight-Flight-Freeze-Prinzip bzw. signalisieren und bahnen situationsspezifisch ein zweckdienliches Verhalten. Die kognitiven Bewertungen und Vorstellungsbilder beziehen sich auf die Interpretation der emotionsauslösenden Situation mit all ihren mentalen Repräsentationen. Die subjektive Empfindung repräsentiert das eigentliche Gefühl bzw. das individuelle Erleben der Emotionen. Und die Emotionsregulationsmechanismen beschreiben den jeweiligen Umgang mit der Emotion (vgl. Huber 2020: 73).

In einer dieser Komponenten wurde bereits eine wichtige sprachliche und konzeptuelle Differenz – Gefühl (Wahrnehmung) und Emotion (Ausdruck) – angesprochen, die sich unabhängig von der jeweiligen Perspektive in allen emotionstheoretischen Positionen findet. Das Gefühl (*feeling*) bzw. das Gefühl einer Emotion (*the feeling of the emotion*) meint die bewusste Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen mit den begleitenden Vorstellungsbildern und subjektiven Bewertungen sowie mentalen Repräsentationen (vgl. Damasio 1996, 2003; Barrett 2012; Scherer 2009; Kochinka 2015). Das Gefühl bezieht sich auf das subjektive Erleben von Emotionen, das dem Individuum vorbehalten bleibt. Das subjektiv erlebte Gefühl (Wahrnehmung) bzw. der intentionale Gehalt entzieht sich der Beobachterperspektive. Im Gegensatz dazu kann die Emotion in Form eines expressiv-affektiven Ausdrucks vom Gegenüber erkannt und interpretiert werden.

Diese Differenz von Emotion als Ausdruck und Gefühl als individuelle Wahrnehmung erscheint höchst relevant für pädagogische Handlungssituationen. Wird weiter berücksichtigt, dass Emotionen und ihre Auslöser sowie Gefühle und ihr intentionaler Gehalt immer von der eigenen Lebenswirklichkeit abhängig sind, zeigt sich die Subjektivität der Emotionalität noch stärker. Die Schwierigkeit, die Emotion des Gegenübers hinsichtlich Qualität und Intensität angemessen zu interpretieren, wird dabei offensichtlich (vgl. Huber 2020: 77).

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Differenz angesiedelt werden kann, ist die Zugänglichkeit bzw. die Bewusstseinsqualität von Gefühlen und Emotionen. Nach Barrett ist eine Emotion zwar grundsätzlich bewusstseinsfähig, jedoch muss sie nicht zwangsläufig Teil der bewussten Aufmerksamkeit sein. Gefühle hingegen sind immer Teil der bewussten Wahrnehmung (vgl. Barrett 2006: 22). Huber verweist darauf, dass Emotionen uns zum Großteil nicht bewusst sind. Nicht-bewusste Emotionen unterscheidet er dabei dezidiert von unbewussten Phänomenen, die im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie dem Bewusstsein nicht zugänglich sind (vgl. Huber 2020: 79).

»Nicht-bewusste Emotionen wie auch nicht-bewusste emotionale Reaktionen sind der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion allerdings sehr wohl zugänglich; und auch dies gilt wiederum unabhängig von der Annahme ihrer Entstehung. Für pädagogische Überlegungen ist dies eine entscheidende Differenz, weil sie die Idee der Unveränderlichkeit und finalen Prägung emotionaler Prozesse und somit eine deterministische Perspektive auf Menschsein klar ablehnt und gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitenden Prozess verweist.« (Huber 2020: 79)

Zusammengefasst werden Emotionen demnach über körperbezogene und kognitive Erklärungsansätze hinsichtlich ihrer Entstehung und ihres Wesens dargestellt und unter

Berücksichtigung der basalen Funktion, der zentralen Formen, der einzelnen Wirkungskomponenten beschrieben sowie unter Berücksichtigung des Ausdrucks und der Wahrnehmung über die soziale Dimension gefasst. Emotionen sind damit weder einzig und allein als das Resultat kognitiver Phänomene zu verstehen, noch dürfen sie lediglich auf die Wahrnehmung somatischer Veränderungsprozesse reduziert werden.

»Vielmehr sind Emotionen in einem sozio-kulturellen Kontext geformte idiosynkratische Konstruktionen der Bewertung von Erfahrungen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, die sich in ihrer Wirkung sowohl körperlich, kognitiv und sozial manifestieren als auch in ihrer Entstehung durch körperliche, kognitive und soziale Bedingungen konstituieren.« (Huber 2020: 81)

Mit Blick auf die Bildungsforschung zeigt sich, dass Emotionen im 20. Jahrhundert eher selten Teil von Untersuchungen waren. In der jüngeren Vergangenheit haben Emotionen jedoch vor allem in der Unterrichtsforschung mit Blick auf die Schüler*innen zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Huber 2020: 54–55). Emotionen werden demnach als Voraussetzungen des Lernens erachtet, weil sie den Zugang zum Lernen wesentlich mitgestalten. Emotionen beeinflussen das Lernen, indem sie je nach Aktivierungspotential, Intensität und Wertigkeit das Lernen und den Wissenserwerb steuern. Ebenso sind sie Resultate des Lernens, weil Lernen die Entwicklung, Modulation und Regulation von Emotionen wesentlich mitbestimmt (vgl. Hascher/Brandenberger 2018: 293–296). Nach Pekrun wird das Lernen und die Leistung maßgeblich durch Emotionen gesteuert, weil durch den subjektiven Wert (*Valenz*) und das Aktivierungspotential (*Arousal*) die Aufmerksamkeit und die Lernmotivation beeinflusst, die Speicherung und das Abrufen von Information aus dem Gedächtnis sowie Selbstregulation befördert oder reduziert werden (vgl. Pekrun 2018: 227). Diesem dabei wirkenden »*body-brain-mind-cycle*« (Immordino-Yang/Gotlieb 2017: 361) versuchen die sozial-affektiven Neurowissenschaften speziell im Kontext von Bildungsprozessen unter entwicklungspsychologischer Perspektive auf die Spur zu kommen (vgl. dazu den Überblick von Immordino-Yang/Christodoulou 2014).

Die überschaubaren Forschungsbefunde mit Fokus auf die Lehrer*innen, die sich Großteils auf Beobachtung, Interviews und Selbsteinschätzung stützen, deuten auf einen zentralen Einfluss von Lehrer*innenemotionen auf die Unterrichtsgestaltung, das pädagogische Handeln, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie auf das Wohlbefinden und die Lernergebnisse der Schüler*innen hin (vgl. Hascher/Krapp 2014: 690). Huber skizziert in seiner Arbeit über eine historische Annäherungen die Bedeutung von Emotionen innerhalb von Bildungsprozessen und Bildungsverläufen im Allgemeinen (vgl. Huber 2020: 52–58). Er verweist dabei auf Friedauers Auffassung, wonach Gefühle die zentralen Inhalte des Bildungsprozesses darstellen. Friedauer beschreibt einen solchen Bildungsprozess als einen »der auf selbstbestimmte Ausgestaltung eines individuellen Selbst- und Weltverhältnisses durch die reflexive Bewusstwerdung der eigenen Sinnlichkeit und durch die Überführung eines Gefühls in den ästhetischen Modus der Empfindung zielt« (Friedauer 2018: 72). Innerhalb eines Bildungsprozesses sind Emotionen oft auch grundlegend für Ausgrenzungs- bzw. Ausschlussmechanismen (vgl. Kreamer 2018: 444). Des Weiteren steckt im emotionalen Erleben und Wahrnehmen

innerhalb pädagogischer Handlungssituationen ein psychisches Überforderungs- bzw. Belastungspotential (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2018: 256).

»Eine Bildung der Gefühle bedeutet demnach auch, sich von seinen emotionalen Bewertungen distanzieren zu können und die eigenen Emotionen reflektieren und regulieren zu lernen.« [...] »Dementsprechend sind neben adäquaten Emotionsregulationsmechanismen auch präventive Strategien des Umgangs mit überfordernden Situationen für die pädagogische Bezugnahme auf das Gefühl notwendig.« (Huber 2020: 57)

Auch Porsch schlussfolgert, dass die Arbeit von Lehrer*innen in Zukunft nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Emotionen und Gefühle bilden demnach das Herz des Unterrichtens und Lernens und dürfen nicht länger als lästige Nebeneffekte betrachtet werden. Sie müssen vielmehr als integraler Bestandteil von professionellem pädagogischem Handeln verstanden werden (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 453).

Arnold und Pachner verweisen mit Blick auf das Erwachsenenalter und damit auch auf die Lehrer*innenbildung darauf, dass emotionale Kompetenzen eine Voraussetzung für die Entwicklung weiterer Kompetenzfacetten sind und damit entscheidende Variablen in bildungsbiographischen Entwicklungen darstellen (vgl. Arnold 2014: 27–28). Trotzdem scheint der Umgang mit Emotionalität im Rahmen der Lehrer*innenbildung ein schwieriges Thema zu sein, da vor allem die angemessene Aufbereitung schwerfällt (vgl. Keuffer 2012: 167). Neben der Empfehlung, mehr emotionstheoretisches Grundlagenwissen im Lehramtsstudium zu vermitteln, plädieren einige Autor*innen für eine verstärkte Reflexion der eigenen Emotionalität und die sich daran anschließenden Möglichkeiten der Emotionsregulation (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 454; Porsch 2018: 283). Mit dem Wissen um die Bedeutung nicht-bewusster Prozesse und der damit einhergehenden »endemischen Ungewissheit« (Cramer/Drahmann 2019: 27) in pädagogischen Handlungssituationen sprechen sich Datler und Wininger (2018) aus psychoanalytischer Sicht für eine planvolle Beschäftigung und systematische Analyse des emotionalen Erlebens von Pädagog*innen aus. Sie gehen davon aus, dass dadurch

»die Spielräume für die erfolgreiche Gestaltung pädagogischer Prozesse wachsen, wenn PädagogInnen in der Lage sind, auf emotionale Prozesse sensibel Bedacht zu nehmen und sich differenzierte Vorstellung darüber erarbeitet haben, (a) welche Bedeutung bereits erfolgte Prozesse der Entwicklung von Emotionen für das Geschehen im Hier und Jetzt haben dürften und (b) welchen Einfluss das Geschehen im Hier und Jetzt auf die weitere Entwicklung von Personen haben kann. (Datler/Wininger 2018: 330)

Für die pädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen gilt es, »großes Augenmerk auf die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Vorstellungen sowie auf damit verbundene Grundhaltungen zu legen« (Datler/Wininger 2018: 330). Eine »differenzierte Wahrnehmung eigener emotionaler Prozesse auf Seiten der Pädagoginnen« eröffnet diesen spezifischere Deutungsmöglichkeiten von komplexen Beziehungsprozessen unter Berücksichtigung darin eingeschriebener emotionaler Dynamiken (Datler/Wininger

2018: 330). Wie diese Emotionsdynamik den Lehr- und Lernprozess im Unterrichtshandeln moduliert und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen hat, wird zunehmend in interdisziplinären Forschungsanstrengungen mit neurowissenschaftlichen Untersuchungen versucht zu verstehen (vgl. Immordino-Yang/Gotlieb 2020: 245).

Obwohl Lehramtsstudierende im doppelten Sinne – als Lernende an der Hochschule und als zukünftig Lehrende in der Schule – von der eingeschriebenen Emotionsdynamik in Lehr-Lernprozessen betroffen sind, wird in den professionstheoretischen Diskursen diese Facette der Kontingenz nicht über die Begriffe Emotionen bzw. Gefühle verhandelt, und somit wird der emotionalen Dimension nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies wirkt, ähnlich wie bei den anderen Bereichen des personalen Aspekts von pädagogischer Professionalität, auch auf die Praxis der Lehrpersonenbildung, in der emotionstheoretisches Grundlagenwissen und die planvolle Beschäftigung, die systematische Analyse der eigenen Emotionalität und des emotionalen Anteils im Lehrer*innenhandeln sowie der angemessene Umgang mit Emotionen nur selten in einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert werden und darüber hinaus auch nicht systematisch Teil des angebahnten Professionalisierungsprozesses sind (vgl. Porsch 2018: 283).

Wie bereits aus den Forschungen zum Lehrer*innenhandeln angedeutet, stehen Emotionen und soziale Beziehungen in einer engen Wechselwirkung und werden daher im Wirkungsfeld der sozial-emotionalen Kompetenz zusammengefasst. Für die Lehrer*innenbildung liegt mit dem sich seit 20 Jahren von der *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)* entwickelnden Konzept des sozial-emotionalen Lernens (SEL) (vgl. Weissberg et al. 2015) ein Konzept vor, das für angehende Pädagog*innen in zweifacher Hinsicht gewinnbringend scheint: zum einen, um sozial-emotionales Lernen im zukünftigen Unterrichtshandeln einzuweben (vgl. Reicher/Matischek-Jauk 2018: 258; Williamson et al. 2015) und zum anderen, um im Rahmen der Lehrer*innenbildung sozial-emotionale Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Schonert-Reichl et al. 2015: 409; Jennings/Frank 2015: 432; Schussler et al. 2016: 133; Valtl 2021). Sozial-emotionale Kompetenz setzt sich dabei aus folgenden fünf Bereichen zusammen:

- (1) Selbstwahrnehmung (*self-awareness*) bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Stärken erkennen zu können und zu wissen, wie diese das Verhalten beeinflussen.
- (2) Selbstregulation (*self-management*) meint den produktiven Umgang mit sich selbst und ist gekennzeichnet durch die Fähigkeiten, das eigene Verhalten, die Emotionen, Denkprozesse und spontanen Impulse situationsangemessen regulieren zu können sowie mit Belastungen umzugehen, sich zu motivieren und Ziele setzen zu können.
- (3) Soziales Gewahrsein (*social-awareness*) als Wir-Bewusstsein bzw. Empathiefähigkeit hilft, die Bedürfnisse und Gefühle anderer verstehen zu können, die Rechte anderer respektieren sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen wertschätzen zu können.
- (4) Beziehungsfertigkeiten (*relationship skills*) wie Zuhören und Aushandeln sind bedeutsam, um zu anderen Menschen positive Beziehungen aufzubauen und aufrecht erhalten zu können, unangemessenem sozialem Druck widerstehen und Konflikte moderieren sowie Hilfe anbieten und annehmen zu können.

- (5) Verantwortliche Problemlösekompetenz (*responsible decision-making*) ermöglicht, dass verantwortliche Entscheidungen getroffen werden können, dass Personen die Verantwortung für Entscheidungen und Verhalten übernehmen können; alternative Handlungsstrategien und kritisches Denken werden entwickelt (vgl. Weissberg et al. 2015: 6–7; Reicher/Matischek-Jauk 2018: 251; Valtl 2021: 36).

Wird die »Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitende[r] Prozess« (Huber 2020: 79) ernst genommen, dann bedarf es mit Blick auf die Lehrer*innenbildung einer deutlichen Annäherung an den *emotional turn*, durch die bereits angedeuteten Pfade. Nach Datler und Winniger liegt in der Förderung der differenzierten Wahrnehmung der eigenen emotionalen Prozesse auf Seiten der Lehrer*innen die Hoffnung, dass dadurch die Spielräume für die erfolgreiche Gestaltung pädagogischer Prozesse wachsen (vgl. Datler/Winniger 2018: 330).

Auch Huber versteht unter Bildung der Gefühle, »sich von seinen emotionalen Bewertungen distanzieren zu können und die eigenen Emotionen reflektieren und regulieren zu lernen« (Huber 2020: 57). Als Herausforderung erweist sich dabei die Gestaltung bzw. Platzierung der planvollen Beschäftigung und systematischen Analyse des emotionalen Erlebens in der Lehrpersonenbildungspraxis.

Zusammengefasst zeigt sich, dass der emotionalen Dimension auf Seiten der Lehrer*innen hinsichtlich der Forschungsbefunde, der theoretischen Bearbeitung im Zusammenhang mit den professionstheoretischen Ansätzen und der systematischen Thematisierung in der Lehrpersonenbildung bislang wenig Beachtung geschenkt wurde; obwohl die emotionstheoretischen Grundlagen (vgl. im Überblick bei Huber 2020) darauf hinweisen, dass Lehrer*innenhandeln nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Fokussiert auf den in diesem Abschnitt dargestellten personalen Aspekt von pädagogischer Professionalität dürften Emotionen eine maßgebliche Querschnittsthematik darstellen. Bei einem Großteil der diskutierten Konzepte (professionelles Selbst, Überzeugungen, Berufsethos, motivationale Orientierung) wird auf die affektive Aufladung verwiesen und damit die Rolle der Gefühle und Emotionen angedeutet. Den Hinweisen von Datler und Winniger (vgl. 2018: 330), Huber (vgl. 2020: 57), Porsch (vgl. 2018: 269–270) folgend, dürften die Komponenten Selbstregulation und Selbstkenntnis eine entscheidende Rolle bei der Bildung von Emotionen im Kontext der Lehrer*innenbildung spielen.

4.4.8 Pädagogische Haltung

Historisch betrachtet wurde die Frage nach »der richtigen« bzw. einer professionellen pädagogischen Haltung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederkehrend thematisiert (vgl. dazu den Überblick von Fiegert/Solzbacher 2014; Zierer et al. 2019). Drahmman et al. konstatieren, dass bislang eine einheitliche Definition fehlt, die Auseinandersetzung mit diesem Begriff eher normativ geprägt war und kaum empirische Befunde zur pädagogischen Haltung in der Forschung zum Lehrberuf vorliegen (vgl. Drahmman et al. 2019: 174). Dennoch wird der Begriff Haltung (vgl. Paseka et al. 2011: 27) bzw. Grundhaltungen (vgl. Nieke 2012: 26) oder Werthaltungen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 41; Keller-Schneider/Hericks 2014: 392) in aktuellen Modellen zur Lehrer*innenbildung an-

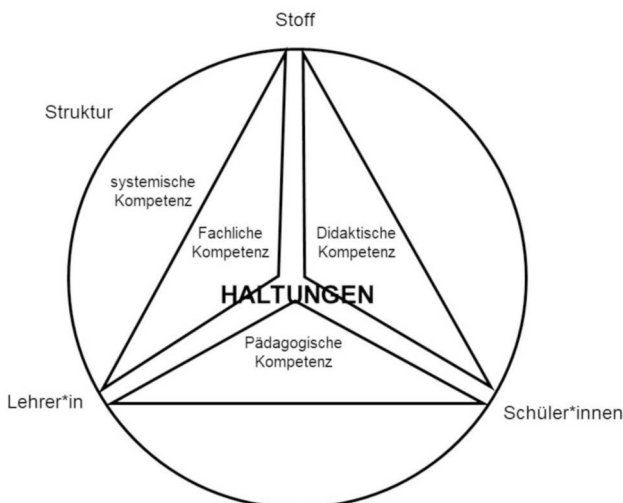
geführt und als ein Aspekt von pädagogischer Professionalität diskutiert. Ähnlich wie bei den anderen Konzepten in diesem Abschnitt wird auch der Begriff der Haltung im Diskurs oftmals synonym zu Konstrukten wie Lehrer*innenpersönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), Lehrer*innenhabitus (vgl. Helsper 2018a; Kramer 2019), Lehrer*innenethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b) verwendet (vgl. dazu im Überblick Schwer et al. 2014). Aktuell liegen mit dem K3W-Modell (siehe Abbildung 35) von Zierer (2015c, 2019) und den Arbeiten von Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl et al. (2014b) zwei Zugänge vor, über die in diesem Abschnitt das Konzept der Haltung bzw. der professionellen pädagogischen Haltung diskutiert werden soll. Mit Rückgriff auf Herbart (1989) und Gardner et al. (2005) zeigt sich für Zierer pädagogische Professionalität in der Wechselwirkung von

- (1) Exzellenz, als das Wissen und Können,
- (2) Engagement, als die Bereitschaft und das Wollen sowie
- (3) Werten und das Bewerten.

In diesem Zusammenhang kritisiert Zierer, dass die Komplexität pädagogischen Handelns in den dominierenden Modellen (z.B.: COAKTIV; Baumert/Kunter 2011) auf das Wissen und Können reduziert wird und das Wollen und Werten vernachlässigt wird (vgl. Zierer 2019: 38). In Anlehnung an Wilbers (1999) Quadrantenmodell zu den Seinsweisen menschlicher Existenz beschreibt Zierer pädagogische Expertise als komplexes Phänomen, das aus einer interobjektiven, objektiven, subjektiven und intersubjektiven Perspektive betrachtet werden kann.

»Dabei zeigt sich, dass das Können (interobjektiv), das Wissen (objektiv), das Wollen (subjektiv) und das Werten (intersubjektiv) im Hinblick auf das Fach, die Didaktik und die Pädagogik herausragen.« (Zierer et al. 2019: 20)

Abbildung 35: Das K3W-Modell zu pädagogischer Expertise (Zierer, 2019a, S. 44)



Wissen und das Können bringt Zierer mit Fachkompetenz, didaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz in Verbindung. Das Wollen und Werten bilden für ihn den Kern von fachlichen, didaktischen und pädagogischen Haltungen (vgl. Zierer et al. 2019: 20). Mit Blick auf Unterricht als Kernaufgabe von Lehrer*innen beschreibt der Autor die Grundstruktur des Unterrichts über das didaktische Dreieck, bestehend aus den Eckpunkten Stoff, Schüler*innen und Lehrkraft (siehe Abbildung 35).

Von diesen Faktoren ausgehend lassen sich drei dialogische Strukturen unterscheiden: der Dialog zwischen Lehrer*in und Stoff (Fachkompetenz), Lehrer*in und Schüler*innen (pädagogische Kompetenz) sowie Schüler*innen und Stoff (didaktische Kompetenz). Hinzu kommt die systemische Kompetenz, da Unterricht immer auch in einem gewissen Kontext stattfindet. An dieser Stelle argumentiert Zierer dafür, dass erst durch eine das Dreieck überspannende Haltung die zuvor erwähnten Kompetenzen abgerufen bzw. miteinander verbunden werden können. Damit rückt er den Begriff der Haltung deutlich ins Zentrum von pädagogischer Expertise (vgl. Zierer 2019: 39–43).

Abbildung 36: Haltungen in Bezug auf Wilbers Quadrantenmodell (Zierer et al. 2019: 22)



Den Haltungsbegriff, der im Kern Wollen und Werten umfasst, versucht Zierer über Wilbers Quadrantenmodell genauer zu bestimmen. Im subjektiven Quadranten zeigen sich Haltungen in Form von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen, die vorrangig aus der Ich-Perspektive begründet werden. Es handelt sich dabei um meine Wünsche, meine Bedürfnisse und meine Interessen.

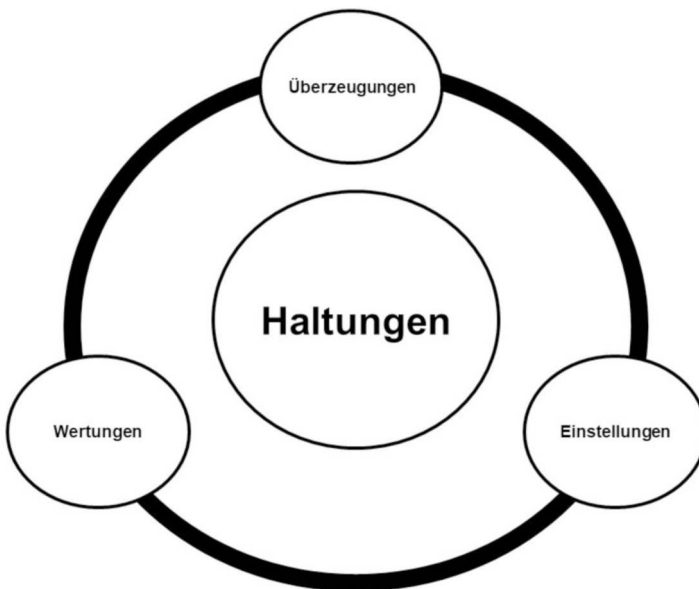
»Der Geltungsanspruch, der sich mit diesen Formen des Wollens und Wertens verbindet, beschränkt sich auf die eigene Person und kann nicht ohne weiteres auf andere Personen übertragen werden.« (Zierer et al. 2019: 22)

Begrifflich ordnet Zierer Haltungen den subjektiven Überzeugungen zu. Haltungen im Kontext des intersubjektiven Quadranten zeigen sich als Werte und Normen, Regeln und Rituale. Diese Formen des Wollens und Wertens werden nicht nur vom Einzelnen formuliert, sondern emergieren aus einem kollektiven Prozess. Werte und Normen, Re-

geln und Rituale werden vom Kollektiv im Diskurs ausgehandelt. In weiterer Folge kann das Kollektiv deren Gültigkeit beanspruchen. Haltungen werden begrifflich hier zu kollektiven Wertungen. Aus objektiver und interobjektiver Perspektive, die beide von empirischen Methoden bestimmt werden und deswegen von Zierer gemeinsam betrachtet werden, können Haltungen als Formen des Wollens und Wertens mithilfe von Messungen und Testungen erfasst werden (vgl. Zierer et al. 2019: 22).

»Der Geltungsanspruch ist damit losgelöst von der Einzelperson und auch von der Gruppe. Begrifflich werden Haltungen hier zu objektiven bzw. systemischen Einstellungen.« (Zierer et al. 2019: 23)

Abbildung 37: Differenzierter Haltungsbegriff (Zierer et al. 2019: 23)



Zierer plädiert somit für einen differenzierten Haltungsbegriff:

»Gründen Haltungen in einem subjektiven Kontext, sind sie im Kern subjektive Überzeugungen. Fußen sie demgegenüber im intersubjektiven Kontext, so bezeichnen sie in erster Linie kollektive Wertungen. Und basieren sie auf einem objektiven bzw. interobjektiven Kontext, dann zeigen sich Haltungen als objektive bzw. systemische Einstellungen.« (Zierer et al. 2019: 23)

Für Zierer stellt das Konstrukt Haltung somit keine konsistente Form des Wollens und Wertens dar. Vielmehr kann es zu inneren Spannungen kommen, die es zu bemerken gilt, so dass das Wollen und Wertens immer wieder integriert und in eine kohärente Form gebracht werden können. Für die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung konstatiert Zierer, dass »Denken und Handeln über Schule und Unterricht auf Haltungen in

Form von Einstellung zu gründen sei« (Zierer et al. 2019: 24). Zierers Zugang bleibt bis zu dieser Stelle auf einer beschreibenden Ebene, über die er versucht, den Haltungsbegriff zu differenzieren. Abschließend begibt er sich jedoch stärker auf einen normativen Pfad und postuliert – in Anlehnung an Hattie (2014) – acht Haltungen (*mind frames*) (siehe Tabelle 13), die demnach entscheidend für gelingenden Unterricht sind (vgl. Zierer 2019: 43–44).

Tabelle 13: Haltungen bzw. *mind frames* abgeleitet aus Ergebnissen der Hattie Studie (Zierer 2019: 44)

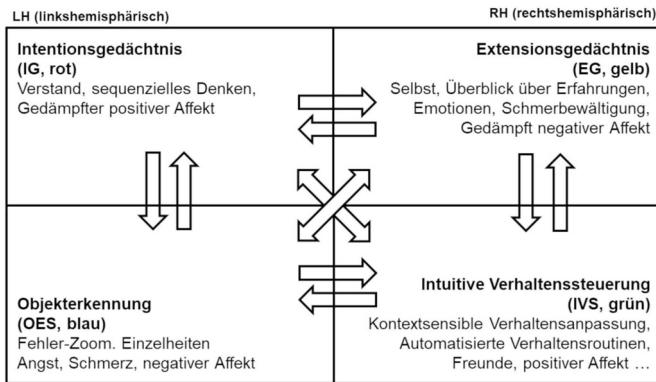
1. Lehrkräfte sind überzeugt, dass ihre fundamentale Aufgabe darin besteht, ihr Lehren so wie das Lernen und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler wirkungsorientiert zu evaluieren
2. Lehrkräfte sind überzeugt davon, dass Erfolg und scheitern beim Lernen der Schülerinnen und Schüler davon abhängt was sie als Lehrkraft getan oder unterlassen haben
3. Lehrkräfte wollen mehr über das Lernen als über das Lehren reden
4. Lehrkräfte fassen Beurteilungen von Schülerleistungen als Feedback zu ihrem Einfluss auf
5. Lehrkräfte investieren in den Dialog nicht in den Monolog
6. Lehrkräfte genießen die Herausforderungen und beschränken sich nie darauf lediglich das Beste zu geben
7. Lehrkräfte sind überzeugt, dass es zu ihrer Rolle gehört positive Beziehungen in den Klassen zu entwickeln
8. Lehrkräfte informieren alle über die Sprache des Lernens

Einen zweiten Zugang zum Begriff der Haltung von Lehrkräften liefern Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl (2014b; 2017) mit ihrer umfangreichen Arbeit zur »professionellen pädagogischen Haltung« (Schwer/Solzbacher 2014). Das Konstrukt Lehrer*innenhaltung wurde dabei unter Berücksichtigung der historisch-systemischen Perspektive (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014) und mit der Aufarbeitung angrenzender Begriffe (vgl. Schwer et al. 2014) in einem persönlichkeitspsychologischen und psychofunktionalen Rahmen ausgearbeitet. In Anlehnung an die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) (Kuhl 2001) erarbeiten die Autor*innen eine Definition zur professionellen pädagogischen Haltung sowie ein Modell psychofunktionaler Grundlagen hinsichtlich der Frage, wie Haltungen sich verändern können (vgl. Kuhl et al. 2014b: 107–109).

Die zugrundeliegende PSI-Theorie ist ein Versuch, die unterschiedlichen und oft zusammenhanglos nebeneinanderstehenden Theorien der Persönlichkeitspsychologie (siehe Tabelle 7 in Abschnitt 4.4.1) in eine verbindende Gesamtsichtweise zu bringen. Ein zu stark reduzierender Blick birgt die Gefahr, die PSI-Theorie zu überschätzen. Entscheidend bleibt, dass die PSI-Theorie die anderen Theorien nicht ersetzt, sondern versucht, diese zu integrieren. Das heißt, dass die dahinterstehenden Persönlichkeitstheorien weiterhin bedeutsam sind und die Kenntnis dieser einzelnen Theorien höchst relevant für das komplexe Verständnis des integrierenden Ansatzes der PSI-Theorie

bleibt (vgl. Hanfstingl 2019: 64). Im Kern geht es in der PSI-Theorie um die Interaktion vier verschiedener psychischer Systeme der Persönlichkeit, die für das Erleben und Handeln von Bedeutung sind.

Abbildung 38: Die vier psychischen Teilsysteme der PSI-Theorie (Kuhl et al. 2014a: 85)



Kuhl unterscheidet

»das »Intentionsgedächtnis (mit dem Verstand, der analytisches Denken und Planen ermöglicht), das Extensionsgedächtnis (mit dem Selbst, das einen weitgehend unbewussten, mehr gefühlten als gewussten, Überblick über alle persönlich relevanten Lebenserfahrungen gibt), die intuitive Verhaltenssteuerung (mit einer enormen Kontextsensibilität, die das Verhalten blitzschnell an sich verändernde Kontextbedingungen anpasst) und die Objekterkennung (mit dem Fokus auf Einzelheiten, Fehler und unangenehme Erfahrungen)« (Kuhl et al. 2014a: 85).

Das Zusammenwirken und Funktionieren dieser vier psychischen Teilsysteme (siehe Tabelle 14) bestimmt, wie eine Person die Welt und andere Personen wahrnimmt, in welchen emotionalen Zuständen sie sich befindet. Damit bedingt dieses Zusammenwirken maßgeblich das Denken, Handeln und die Haltung einer Person (vgl. Kuhl et al. 2014a: 85–86).

Tabelle 14: Funktionsmerkmale der vier psychischen Teilsysteme der PSI-Theorie im Überblick (Kuhl et al. 2014a: 86)

Funktion	Intentionsgedächtnis (IG): A(+), rot	Objekterkennungssystem (OES): A-, blau	Extensionsgedächtnis (EG): A(-), gelb/orange (Selbst)	Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS): A+, grün
Kognitiver Verarbeitungsmodus	Schwierige Vorschläge behalten, Analytisch-sequenzielles Denken (bewusste Rationalität)	Eine Einzelheit herausheben, Detailfokus, Kontextablösung, Fehlerzoom, Genauigkeit (bewusste Rationalität)	Ganzheitliche (parallele) Informationsverarbeitung aller persönlich relevanten Erfahrungen, integratives Entscheiden (»überbewusste« Rationalität)	Handlungen ausführen, Vorprogrammierte Verhaltensroutinen einbinden, unbewusste (»irrationale«) Kontextwahrnehmung
Aufmerksamkeitsmodus	Fokussierte Aufmerksamkeit: Nur Zielrelevantes beachten	Unstimmigkeitssensitive Aufmerksamkeit: Neues, Unerwartetes und Fremdes registrieren	Breite Aufmerksamkeit auf persönlich Relevantes, wie z.B. Bedürfnisse, Emotionen, Einstellungen und Werte	Breite Aufmerksamkeit für den Handlungskontext (Hier-und-Jetzt): Kontextsensible Verhaltensanpassung
Emotionsanbindung	Emotionsentkopplung, Dämpfung positiven Affekts: A(+) Ausführungshemmung, Abwarten, Aufschieben (Frustrationstoleranz)	Emotionale Monothematik, A- (z.B. Risikofokus, Grübeln, intensive Einzelemotionen, bis hin zur Katastrophisierung)	Breite Vernetzung mit positiven und negativen Emotionen und Körpersignalen	Positiver Affekt (»Funktionslust«)

Empathie	Emotionsinterpretation: Erklären und Begründen wahrgenommener Emotionen (»Du bist wütend, weil du schlecht geschlafen hast.«)	Emotionsattribution: Dekontextualisiertes oder sogar emotional unbeteiligtes Kategorisieren wahrgenommener Emotionen	Akkommodative Empathie: Implizites Verstehen der Individualität und Komplexität einer Person, auch wenn ihre Gefühle stark von den eigenen abweichen (bei gleichzeitiger Wahrnehmung eigener Gefühle)	Assimilative Empathie: Emotionale Synchronisierung (Ansteckung), Erspüren vertrauter Stimmungen Anderer (Irritation bei unvertrauten, »schwierigen« Gefühlen anderer)
Emotionsbewältigung	Rationale Bewältigung: Problemlösung, Lösung schwieriger Aufgaben, Intellektualisierung, Rationalisierung	Sensibilisierung: Negative Erfahrungen zulassen und anschauen »Hinsehen statt Wegsehen«	Selbstkonfrontative Bewältigung: Netzwerk von Handlungsoptionen, Relativierung von negativen Erfahrungen, Sinnstiftung	Positives Umdeuten: Intuitives Registrieren, Beschönigen, Ablenken
Alltagsbeispiele (Schule)	Den roten Faden im Blick halten, beim Thema bleiben, Unterrichtsziele umsetzen	Störungen wahrnehmen, Schwächen erkennen (bei sich und Anderen)	Gegensätzliches integrieren, Vorbild sein	»Allgegenwärtigkeit« z.B. für Mienen und Verhalten der Schüler

A(+) positive Affekte, A(-) negative Affekte

Die vier psychischen Teilsysteme werden jeweils durch unterschiedlich gelagerte Affekte aktiviert. Die Affektregulation ist somit die zentrale Leistung einer »Fully Functioning Person« (Rogers 1961, 1973) und des gut entwickelten Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49 und siehe Tabelle 11). Ein solch gut entwickeltes Selbst ist demnach in der Lage, durch Selbststeuerungskompetenzen genau das psychische Teilsystem zu aktivieren, das für die Bewältigung der jeweiligen Situation am besten geeignet ist. Die Autor*innen kommen für den Begriff professionelle pädagogische Haltung zu folgender Definition:

»Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situations- übergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.« (Kuhl et al. 2014b: 107)

Für Kuhl et al. sind Werte, Einstellungen und Überzeugungen die äußeren Zeichen für das, was eine kohärente Haltung ermöglicht. Entscheidend ist, dass diese nach außen gezeigten Werte, Einstellungen und Überzeugungen das authentische Selbst widerspiegeln. Eine wichtige Grundlage einer professionellen Haltung ist »[e]in gesundes Selbst, das durch die fortwährende Integration neuer, auch schwieriger oder widersprüchlicher Lebenserfahrungen wächst und ein kohärentes, urteilsstarkes Entscheiden und willensstarkes Handeln ermöglicht« (Kuhl et al. 2014b: 108). Für die Autor*innen wird Haltung auch durch äußere Rahmenbedingungen mitbestimmt. Gleichwohl determinieren Haltungen umgekehrt auch die äußeren Rahmenbedingungen. An dieser Stelle ist eine gewisse Nähe zum Konzept des Lehrerberufes (vgl. Kramer/Pallesen 2019b: 12) erkennbar (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

Zusätzlich zu diesen äußeren Anzeichen kann eine selbstkongruente Haltung für Kuhl et al. auch als personeninterne Merkmalskonstellation aufgefasst werden. In diesem Erklärungsversuch werden die charakteristischen Kennzeichen einer professionellen Haltung nicht nur über die »subjektive Oberfläche« (Überzeugungen, Werthaltungen und Einstellungen) bestimmt, sondern auch durch die Funktionsmerkmale eines gut entwickelten Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49 und siehe Tabelle 11). Folgende Anzeichen deuten darauf hin, dass eine Person eine individuelle gesunde Haltung entwickelt hat:

(1) Die Person zeigt Standfestigkeit und Kohärenz in ihren Entscheidungen. Dabei berücksichtigt sie eigene sowie fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten – statt an sich und anderen vorbei zu entscheiden – sowie relevante Merkmale des jeweiligen Kontexts (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

(2) Die Person integriert eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen und macht dadurch umfassend fühlbar und nachvollziehbar, was sie sagt. Dies ist auch an einer gesunden Körperhaltung ablesbar (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

(3) Die Person zeigt eine breite Form der Aufmerksamkeit, die »aus dem Hintergrund des Bewusstseins die Vereinbarkeit des eigenen Tuns mit ›Sinn und Verstand‹ überwacht« (Kuhl et al. 2014b: 108). Wegen ihrer Verankerung im intelligenten Unbewussten kann die Person auf verengte Kontrolle weitgehend verzichten und damit sich und anderen immer wieder Freiräume schaffen (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

Die Autor*innen verankern die »professionelle pädagogische Haltung« in konkreten Selbstkompetenzen. So bestimmen Intentionsausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung maßgeblich die Entstehung einer stabilen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a: 97), die darüber bestimmt, wie berufliche Handlungssituationen wahrgenommen und bewertet werden und welche Handlungen daraus abgeleitet werden. Damit versuchen die Autor*innen, die in der Literatur häufig anzutreffenden normativen Beschreibungen (vgl. die Kritik von Drahmman et al. 2019) für die zu empfehlende pädagogische Haltung um einen Ansatz zu ergänzen, welcher diejenigen psychischen Funktionen in den Blick nimmt, »die die Voraussetzung für die Verwirklichung der normativen Vorgaben und subjektiven Einstellungen bilden« (Kuhl et al. 2014a: 102). Die psychofunktionale Komponente des Haltungsbegriffs konkretisieren die Autor*innen dadurch, dass eine Person mit einer professionellen Haltung zum einen die Entstehung der persönlichen Erstreaktion bewusst wahrnimmt und akzeptiert und zum anderen diese mit einer optimalen Zweitreaktion verbinden kann.

Tabelle 15: Determinanten der Erst- und Zweitreaktion (Kuhl et al. 2014b: 110)

Determinanten der Erstreaktion	Determinanten der Zweitreaktion
Konzepte und Einstellungen: - berufsbezogene Überzeugungen - Bewertungen zu Prozessen, Subjekten bzw. Objekten	die Funktionen und die Interaktion der vier psychischen Teilsysteme: - Extensionsgedächtnis, - intuitive Verhaltenssteuerung, - Intentionsgedächtnis, - Objekterkennung
Affekte und Emotionen	
Persönlichkeitseigenschaften: - Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit Personenmerkmale: - personenspezifische Sensibilität für positiven und negativen Affekt	Selbstkompetenzen des Subjektes: - Selbstregulation, - Selbstmotivation, - Selbstberuhigung, - Zielumsetzung, - Selbstwachstum
Motive und andere intentionale Zustände: - Wünsche, - Ziele, - Hoffnungen, - Absichten	

Die Autor*innen argumentieren dafür, den Haltungsbegriff nicht in der Erstreaktion (siehe Tabelle 15) und damit in der Nähe von Persönlichkeitseigenschaften (siehe dazu Kapitel 4.4.1), Einstellungen und Motiven zu verankern, sondern die kontextsensible, willentlich steuerbare Zweitreaktion im Zusammenspiel mit der Erstreaktion als Basis für den Haltungsbegriff zu verstehen. Was verstehen die Autor*innen unter Erst- und Zweitreaktion? Durch die Erstreaktion verfügt eine Person in jeder neuen Situation über eine rasch einsetzbare Reaktion (siehe Tabelle 15). Darüber hinaus eröffnet eine Zweitreaktion (selbstregulativer Umgang mit den Bedingungen, die durch die Erstreaktion gegeben sind) der Person die Chance, das eigene Verhalten an die konkrete Situation anzupassen, wenn dies erforderlich erscheint.

»Die Kombination aus dem für eine Person charakteristischen Profil von Erstreaktionen (vgl. klassische Persönlichkeitsdimensionen, wie Extra- vs. Introversion, Emotionalität, Gewissenhaftigkeit) und der Fähigkeit, bei Bedarf auch das jeweils entgegengesetzte Verhalten zu zeigen (als Zweitreaktion), vergrößert nicht nur die Kontextangemessenheit des eigenen Verhaltens, sondern bildet [...] auch den Motor für die Entwicklung des Selbst und alle von diesem System abhängigen Selbstkompetenzen.« (Kuhl et al. 2014b: 111–112)

Das bedeutet für einen erweiterten Haltungsbegriff wie Kuhl et al. ihn vorlegen, »dass die Entwicklung einer Haltung, die Standfestigkeit sowie kohärentes Urteilen und Handeln vermittelt, durch diejenigen Selbstkompetenzen gefördert wird, die emotionale und kognitive Dialektik ermöglichen« (Kuhl et al. 2014b: 113). Die Autor*innen gehen sogar davon aus, dass eine einseitige Erstreaktion (z. B. starke Ängstlichkeit) einen Entwicklungs-

antrieb für eine optimalen Haltung ermöglicht, wenn sie durch Zweitreaktionen ergänzt werden, durch die es der Person möglich wird, »auf den Gegenpol der jeweiligen Erstreaktion umzuschalten« (Kuhl et al. 2014b: 113).

Eine professionelle pädagogische Haltung ist somit zwar »eine zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation« (Kuhl et al. 2014b: 114), die eine affektive Aufladung und Wertbezogenheit ausweist und in einem Wechselwirkungsprozesse mit den Rahmenbedingungen steht (vgl. Kuhl et al. 2014b: 117), darüber hinaus bilden jedoch Fähigkeiten zur Selbststeuerung die Basis für die Genese einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a: 119). Für Kuhl et al. ist Haltung somit »kein unveränderliches Faktum«, wenn Personen durch Selbststeuerungsfähigkeit in der Lage sind, kontextsensibel und willentlich steuerbare Zweitreaktionen zu realisieren (vgl. Kuhl et al. 2014a: 120).

Zusammengefasst besteht für das Konzept der Haltung bzw. der professionellen pädagogischen Haltung zukünftig ein weiterer Klärungsbedarf. Bis dato lässt sich folgendes festhalten: Zierer differenziert den Haltungsbegriff in Überzeugung, Wertung und Einstellungen. Er plädiert für eine Haltungsbildung auf der Basis von »objektiven Einstellungen« in Form von sogenannten »*mind frames*« (Hattie 2014), wodurch der Ansatz eine normative Setzung bekommt (vgl. Zierer 2019: 24). Zierer positioniert in seinem K3W-Modell (Zierer 2019) diese Haltungen im Zentrum und spricht ihnen eine moderierende Funktion zu. Unterricht als Kernaufgabe von Lehrer*innen gelingt demnach dadurch, dass Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz, didaktische Kompetenz und systemische Kompetenz durch die Haltungen abgerufen bzw. miteinander verbunden werden können (vgl. Zierer 2019: 39–43).

Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl et al. (2014b) erweitern den Begriff der Haltung, indem sie der normativen Ausrichtung (äußere Anzeichen in Form von Werten, Einstellungen und Überzeugungen) eine psychofunktionale Grundlage basierend auf der PSI-Theorie vorschalten, die die Voraussetzung für die Verwirklichung normativer Vorstellungen und subjektiver Einstellungen bildet. Selbstkenntnis und Selbststeuerungsfähigkeiten wie Intentionsausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung sind für die Autor*innen zentrale Funktionen für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung. Zentral erachten die Autor*innen die Selbstkenntnis und Selbststeuerungsfähigkeiten – zum einen, um die Determinanten der Erstreaktion zu erkennen und zu akzeptieren, zum anderen, um die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren. Die zwei Prozessfunktionen Erst- und Zweitreaktion sind der Kern der psychofunktionalen Erweiterung des Haltungsbegriffs. Damit gibt der psychofunktionale Ansatz von Kuhl et al. (2014a, 2014b) der affektiven Aufladung des Haltungsbegriffs Raum, und gleichzeitig wird die Haltungsbildung tangibel, indem diejenigen Selbstkompetenzen gefördert werden, die eine emotionale und kognitive Dialektik ermöglichen.

4.4.9 Personaler Aspekt

Wie eingangs in diesem Abschnitt unter Rückbezug auf die Überlegungen von Beyer et al. (1997a) bereits angedeutet, bleibt eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, dass Prozesse

der Lehrer*innenbildung immer auch auf Menschen treffen (vgl. Neuweg 2018: 153) und damit auf Personen mit ihren jeweiligen »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141), »personalen Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107), »personalen Kompetenzen« (Košinár 2014: 48; Lüders 2018: 94), Selbstkonzepten (vgl. Bauer 2000), Überzeugungen und subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014), motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68), Werten (Oser 1998: 44) und Haltungen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24).

In den Darstellungen der unterschiedlichen Konzepte, die den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft tangieren, wurde deutlich, dass die häufige synonyme Verwendung der Begrifflichkeiten – z. B. Haltung und Persönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019) – sowie die Postulierung von Sammelbegriffen⁶ wie »Personalkompetenz« (Frey/Jung 2011) »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016) oder »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) zu einer gewissen Diffusität im theoretischen Diskurs führt. Dadurch bleiben die Aktionsfelder, in denen die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung den personalen Aspekt thematisieren und bearbeiten können, häufig unklar. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle dafür argumentiert, den Begriff »Persönlichkeit«, den Neuweg (Neuweg 2018: 153) in seinen Ausführungen zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft angeführt hat, durch den neu in den Diskurs eingeführten Begriff personaler Aspekt zu präzisieren. Folgende Bezugspunkten dienen dabei als Referenz für die begriffliche Ausgestaltung: Für Bayer et al. (1997a) fungiert die Person neben Wissenschaft und Praxis als Bezugssystem, an dem sich Lehren und Lernen ausrichtet. Bohnsack argumentiert in »Personales lernen – ernst genommen« (Bohnsack 2019) dafür, dass das enggeführte Konzept »Persönlichkeit« nicht ausreicht, um Personalität oder den personalen Aspekt des Lehrer*inseins und Lehrer*inwerdens zu beschreiben (vgl. Bohnsack 2019: 10). Einen weiteren Bezugspunkt, der für die Begriffsentwicklung dienlich erscheint, markiert die Formulierung »Aspekte pädagogischer Professionalität« im COAKTIV-Modell pädagogischer Handlungskompetenz von (Baumert/Kunter 2011), unter der die Autor*innen (1) Überzeugungen, Werthaltung und Ziele, (2) Motivationale Orientierung und (3) Selbstregulation versammeln. Somit erscheint der Terminus personaler Aspekt anschlussfähig an die im Diskurs verwendeten Begriffe zu sein.

In der Einführung des Begriffs personaler Aspekt liegt die Hoffnung, dadurch zum einen allgemein über das Bezugssystem Person sprechen zu können und zum anderen, differenzierter die einzelnen darin enthaltenen Konzepte beschreiben zu können, um in weiterer Folge auch zu klären welche davon im Rahmen der Lehrer*innenbildung wie thematisierbar und bearbeitbar sind. Mitunter trägt eine solche Klärung auch dazu bei, dass das was im Domänenmodell von Paseka et al. als »Personal Mastery« benannt wurde, in der Lehrpersonenbildung adressiert wird, um »die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden« (Paseka et al. 2011: 36). Der personale Aspekt pädagogischer Professionalität möchte somit,

6 Mit dem kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen von Lüders Lüders (2018) (siehe Kapitel 4.4.2) kann hier auf einen ersten Systematisierungsversuch zurückgegriffen werden.

- »relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- aktivierbare »personale Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- die berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646)
- und Motivationalen Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Huber 2020: 79),
- das professionelle Selbst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43),
- die auszubalancierenden Verpflichtungsaspekte Führsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45),
- die pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten, für den Unterricht als gelingensförderlich erachteten »*mind frames*« (vgl. Zierer 2019: 39–43),
- die psychofunktionalen Grundlagen einer pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014)
- sowie die entwickelbaren »personalen Kompetenzen« (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48)
- und »Selbstkompetenzen« (Kuhl et al. 2014b: 113; Lerch 2016)

berücksichtigen.

In den Ausarbeitungen zu den einzelnen Konzepten (siehe Kapitel 4.4.1 bis 4.4.8), die unter dem personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft versammelt werden, konnten fünf charakteristische Merkmale identifiziert werden, die eine Meta-Perspektive auf die Konzepte ermöglichen:

(1) Die einzelnen Konzepte sind an vielen Stellen nicht trennscharf. Hier lässt sich zum einen das »*déjà-variable-Phänomen*« (Hagger 2014) beobachten, weil die unterschiedlichen Begriffe teilweise für die Beschreibung eines ähnlichen Phänomens oder derselbe Begriff für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene herangezogen wird (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Zum anderen erscheinen die unterschiedlichen Konzepte teilweise ineinander verwoben zu sein – wodurch es auch zu Wechselwirkungen kommt. Exemplarisch hierfür das Beispiel von Mayr et al.:

»Übungen zur Selbstregulation des Arbeitsverhaltens für Personen mit Defiziten in diesem Bereich können z. B. generalisierende Effekte dahingehend haben, dass sich bei ihnen auch das allgemeine Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit verbessert; Kompetenzerwerb kann also gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung fördern.« (Mayr et al. 2020: 145)

Inwieweit eine empirische Klärung dieser Wechselwirkungen möglich ist, bleibt zunächst offen. Der begrifflichen Diffusität kann entgegengehalten werden, dass diese Problematik auch im Zusammenhang mit anderen Kategorien (z. B. Wissen; siehe dazu Kapitel 4.1) bekannt ist und eine Begriffsklärung erst nach und nach erarbeitet wurde.

(2) Die beschriebenen Konzepte werden durchgängig in einem Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit diskutiert. Die »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141) Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit – von Costa und McCrae als »*basic tendencies*« (2010: 163) benannt – können sowohl hinsichtlich ihrer Stabilität als auch ihrer Veränderbarkeit betrachtet werden (vgl. Mayr et al. 2020: 143). Mayr et al. verweisen darauf, dass sowohl all-

gemeine berufsbiographische Entwicklungstrends als auch individuelle Entwicklungsvläufe zu beobachten sind (Mayr et al. 2020: 143). Darüber hinaus konstatieren die Autor*innen speziellen Studien- und Fortbildungsangeboten (Schulz von Thun 2006; Rogers 1974) ein Persönlichkeitsentwicklungspotential. Hinsichtlich der berufsbezogenen Überzeugungen zeigt sich, dass diese umso schwerer modifiziert bzw. aufgegeben werden, je zentraler und vernetzter ihre Stellung im personalen Überzeugungssystem ist (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646). Für motivationale Orientierungen wird im Zusammenhang mit den Forschungen zu den Motiven für die Berufswahl von einer zeitlichen und situativen Stabilität ausgegangen. Befunde aus der nicht-lehrer*innenbezogenen Motivationsforschung zeigen, dass abhängig vom beruflichen Kontext und der sozialen Umgebung intrinsische Orientierungen verstärkt oder reduziert werden. Ebenso können sich Berufswahlmotive im Verlauf der Ausbildung ändern. Darüber hinaus gibt es im Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung Hinweise, dass diese durch gezielte Interventionen gefördert werden kann (vgl. Kunter 2011: 265). Für die Bildung von Emotionen verweist Huber darauf, dass nicht-bewusste Emotionen bzw. nicht-bewusste emotionale Reaktionen der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion zugänglich sind. Er weist dadurch die Idee der Unveränderlichkeit und finalen Prägung emotionaler Prozesse zurück und betont gleichzeitig die Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitenden Prozess (vgl. Huber 2020: 79). Auch das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess kann nur im Spannungsfeld von Stabilität und Veränderbarkeit verstanden werden (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43). Ähnlich wird auch die pädagogische Haltung zwar als »eine zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation angesehen« (Kuhl et al. 2014b: 114). Für Kuhl et al. beruht die Stabilität einer derart verankerten Haltung jedoch »nicht auf einer kognitiven oder ideologischen Blickverengung, sondern im Gegenteil auf einer enormen Offenheit für alles, was irgendwie relevant ist« (Kuhl et al. 2014b: 115). Ein »integrationsstarke[s] Selbst« ermöglicht, »alles anzuschauen und zu berücksichtigen, was für das Entscheiden und Handeln wichtig ist« (Kuhl et al. 2014b: 115). In dieser Integrationsleistung gründet sich für die Autor*innen die Stabilität einer pädagogischen Haltung. Für die Forschung zum Lehrberuf relevant erscheint in weiterer Folge die Frage, inwieweit durch gezielte Lehrveranstaltungsangebote ein Entwicklungsprozess für das jeweilige Konstrukt angestoßen werden kann.

(3) Eine weitere Charakteristik der Konzepte, die unter dem personalen Aspekt pädagogischer Professionalität beschrieben wurde, zeigt sich in der partiellen Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit. So können nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden. Für Bauer steckt in der Bewusstwerdung für das eigene sich wandelnde professionelle Selbst eine Bearbeitungsmöglichkeit für das wiederkehrende Erkennen des Selbst und die Wandlung des Selbst (vgl. Bauer 2012: 35). Berufsbezogene Überzeugungen entziehen sich in vielen Fällen einer Veränderung auf Grund ihrer Unzugänglichkeit.

»Während Menschen einen Teil ihrer handlungsleitenden Kognitionen, wozu auch die Überzeugungen gehören, explizit benennen und kommunizieren können, ist ihnen ein anderer Teil nur bruchstückhaft zugänglich oder bleibt unbewusst.« (Reusser/Pauli 2014: 646)

Auch wenn eine verbale Verausgabung dieser impliziten Anteile nur bedingt möglich ist, gilt die Bewusstmachung von »handlungssteuernden, häufig affektiv aufgeladenen Kognitionen durch Reflexion als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen und bildet eine zentrale Komponente von Ansätzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen« (Reusser/Pauli 2014: 646). Das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis dürfte bedeutsam sein für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68) sowie für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45). Auch bezogen auf die Persönlichkeitseigenschaften bekommt eine Lehrperson durch das Sich-Selbst-Verstehen die Möglichkeit, »Einseitigkeiten in der eigenen Persönlichkeitsarchitektur zu erkennen und zugleich wertzuschätzen und auf ihre pädagogisch wirksamen Effekte hin zu befragen« (Neuweg 2018: 155). Vor diesem Hintergrund kann sich die Person zum Beispiel mit Blick auf den Unterricht bewusst für eine Methodik entscheiden, die sie auf Grund ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur authentisch und kompetent umzusetzen kann (vgl. Mayr 2015: 64). Mit Hinblick auf die Bewusstseinsqualität bzw. die Zugänglichkeit von Emotion spricht sich Huber für »die Betonung auf ›nicht-bewusste Emotionen« aus, um dadurch eine Abgrenzung zu »[u]nbewusste[n] Phänomene[n] im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie« zu ermöglichen (Huber 2020: 79). Unbewusste Phänomene sind demnach dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich, sondern »äußern sich lediglich in maskierter Gestalt, bspw. in Form von Fehlleistungen oder Symptomen« (Huber 2020: 79). Im Gegensatz dazu argumentiert Huber dafür, dass »nicht-bewusste Emotionen wie auch nicht-bewusste emotionale Reaktionen« der Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion sehr wohl zugänglich sind (vgl. Huber 2020: 79). Im Zusammenhang mit den zwei zentralen Prozessfunktionen der psychofunktionalen Grundlagen der pädagogischen Haltung diagnostizieren Kuhl et al. (Kuhl et al. 2014b, 2014a), dass nur durch eine fortlaufende Selbstbefragung Determinanten der Erstreaktion erkannt und akzeptiert werden können, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren (vgl. Kuhl et al. 2014b: 113). Einsichtsvermögen und die Selbstkenntnis (*self-understanding*, Kelchtermans 2009) dürften eine zentrale Verbindungstelle sein, um die Zugänglichkeit zu den jeweiligen Konstrukten zu ermöglichen und um in weiterer Folge auch Entwicklungsanstöße zu realisieren.

(4) Ein viertes Merkmal zeigt sich in der moderierenden Funktion der Emotionen bzw. der affektiven Aufladung, die in der Beschreibung der unterschiedlichen Bereiche ersichtlich wurde. Das Kernselbst, aus dem heraus sich das professionelle Selbst als Variante des erweiterten Selbst herausbildet, wird maßgeblich durch das emotionale System beeinflusst (vgl. Bauer 2009b). Auch Kuhl verweist in Anlehnung an Rogers »*Fully Functioning Person*« (Rogers 1961) auf die Vernetzung mit Emotionen, die Emotionswahrnehmung und den Emotionsausdruck als eine der sieben Funktionsmerkmale für ein gut entwickeltes bzw. integrierendes Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49–50). Reusser und Pauli führen in ihrer Definition zu Überzeugungen von Lehrpersonen »affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen« (Reusser/Pauli 2014: 642) bzw. emotional aufgeladene mentale Konfigurationen als eine von fünf Komponenten an, über die sich berufsbezogene Überzeugungen formen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 644). Auf die moti-

vationale Orientierung – als eine der weiteren Aspekte von professioneller pädagogischer Kompetenz im COAKTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011) – wirkt nach Baumert und Kunter vor allem das Konzept Lehrer*innenenthusiasmus als emotionaler Faktor (vgl. Baumert/Kunter 2011: 44). Im Zusammenhang mit dem Berufsethos betont Oser, dass der Prozess der Ausbalancierung der drei Verpflichtungsaspekte auch von Emotionen beeinflusst wird und personale Einflussvariablen bzw. personale Kompetenzen maßgeblich den Umgang bestimmen (vgl. Oser 1998: 48). In der Diskussion um die professionelle pädagogische Haltung hat sich gezeigt, dass der psychofunktionale Ansatz von Kuhl et al. (Kuhl et al. 2014a, 2014b) der affektiven Aufladung des Haltungsbegriffs Raum gibt, wodurch wiederum die Haltungsbildung über die Förderung einer emotionalen Dialektik tangibel wird (vgl. Kuhl et al. 2014b: 113). Den Emotionen, die unter 4.4.7 als eigener Bereich des personalen Aspekts diskutiert wurden, dürfte als Querschnittsthema demnach eine Schlüsselrolle bei der Bearbeitung des personalen Aspekts pädagogischer Professionalität zukommen.

(5) Ein fünftes Merkmal, das für die versammelten Konzepte zentral sein dürfte, ist das, was Bohnsack (2019: 160) »Selbsterziehung« nennt und in den dargestellten Konzepten – zum Beispiel über die Termini Selbstkompetenz (Kuhl et al. 2014b: 110), Selbstregulation (Mayr et al. 2020: 143) oder mentale Fertigkeiten (Bauer 2005: 55) – diskutiert wird. Im Hinblick auf berufsbezogene Überzeugungen, die Großteils einer affektiven Aufladung unterliegen, dürfte die Realisierung angestrebter alternativer Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel stark an die Selbstregulationsfähigkeit gebunden sein. Motivationale Orientierungen als selbstbezogene Kognitionen, Kontrollüberzeugungen, sowie intrinsische Motivationen, die maßgeblich für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind (vgl. Keller-Schneider 2010: 68), werden neben der Prägung durch berufsbiographische Dynamiken von Selbstregulationsfähigkeiten beeinflusst (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30; Kuhl et al. 2014b: 113). Im professionellen Selbst – als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess – findet die Lehrkraft zum einen eine stabile Identität, zum anderen bedarf es durch den fortlaufenden Wandel einer wiederkehrenden Kohärenzleistung, um die Pluralität zu integrieren (vgl. Bauer 2009a: 288). An dieser Leistung des Kernselbst bzw. des professionellen Selbst kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der eigenen Lehrperson zu schaffen sind selbstregulatorische Fähigkeiten elementar beteiligt (vgl. Kuhl 2019: 60). Für die gleichzeitige Berücksichtigung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit für alle beteiligten Personen sowie die daraus resultierende Aufgabe des Ausbalancierens von Antagonismen nehmen für Oser personale Variablen wie »Ich-Stärke, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Enthusiasmus [und] Stressverarbeitungskapazität«, die im Zusammenhang mit Selbstregulation stehen, eine zentrale Stellung ein (vgl. Oser 1998: 48). Die psychofunktionale Erweiterung des Haltungsbegriffs durch Kuhl et al. (2014b) greift Selbststeuerungsfähigkeiten wie Intentionausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung als zentrale Funktionen für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung auf (vgl. Kuhl et al. 2014a: 119).

Zusammengefasst beschreibt der personale Aspekt als Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft eine Kategorie, deren Facetten im theoretischen Diskurs von einer gewissen Diffusität geprägt sind, da die unterschiedlichen Begriffe teilweise für die Beschreibung eines ähnlichen Phänomens oder der selbe Begriff für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene herangezogen wird. Wie in diesem Abschnitt ersichtlich, sind die unterschiedlichen Facetten nicht immer trennscharf, wodurch es zu Überschneidungen kommt. Trotzdem liegt im Begriff personaler Aspekt die Hoffnung, zum einen gesammelt über diese Kategorie sprechen zu können, zum anderen die darunter versammelten Konzepte differenziert betrachten zu können. Aus dieser Darstellung heraus wurden gemeinsame Merkmale identifiziert, über die sich der personale Aspekt in einem ersten Schritt allgemein beschreiben lässt.

Die Konzepte, die sich unter dem personalen Aspekt versammeln, zeichnen sich durch eine partielle Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit aus. Ein weiteres Merkmal ist das Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit, in dem die unterschiedlichen Konzepte durchgängig diskutiert werden. Hinsichtlich der Veränderung diagnostizieren die Autor*innen der einzelnen Konzepte – wenn auch unterschiedlich stark akzentuiert – ein gewisses Potential, dass ein Veränderungsprozess durch gezielte Angebote angestoßen werden kann. So zeigt sich Oser zuversichtlich, dass die notwendigen Fähigkeiten zur Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte entwickelt werden können (vgl. Oser 1998: 48). An diese Anstoßbarkeit eines Entwicklungsprozesses bindet sich die entscheidende Frage für die Lehrer*innenbildung: Gibt es möglicherweise so etwas wie Akupunkturpunkte, die angesprochen werden können, damit die beschriebenen Konzepte tangierbar werden und ein Entwicklungsprozess angestoßen werden kann?

In den beschriebenen Konzepten zeigt sich, dass die unterschiedlichen Autor*innen zwei Bereichen eine entscheidende Funktion zuschreiben, wenn es darum geht, den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft zu fördern.

(1) Zum einen dürfte das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis⁷ bedeutsam sein

- für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung,
- für die Bewusstwerdung des eigenen sich wandelnde professionellen Selbst,
- für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten,
- für die Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Emotionen,
- für das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Persönlichkeitsarchitektur bzw. Determinanten der Erstreaktion, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren.

7 (Selbst-)Reflexionsprozesse, die einen lebenspraktisch-expansiven Sinn beheimaten und neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale und existentiell Dimension berühren, haben das Potential zur Steigerung bzw. Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 4.3.7).

(2) Zum anderen wird den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen«⁸ (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion zugesprochen, und zwar

- für die Entwicklung einer emotionalen Dialektik, um berufsbezogenen Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen, bearbeiten zu können,
- für die Bestrebungen des Selbst bzw. des professionellen Selbst, kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der Lehrperson zu schaffen,
- für die Berücksichtigung und Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit und
- für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung durch Erkennen der Erstreaktion und kontextsensibles und willentliches Realisieren einer Zweitreaktion.

Hierzu konstatieren Sandmeier et al.:

»Obwohl Selbstregulation Teil aller professionstheoretischen Ansätze ist, ist sie bislang in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wenig systematisch und explizit verankert.« (Sandmeier et al. 2020: 129)

Wenn die Lehrer*innenbildung an Universität und Hochschule es als ihre Aufgabe ansieht, zu berücksichtigen, dass formelle und informelle Prozesse der Lehrer*innenbildung immer auch auf Personen treffen – mit ihren jeweiligen relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, personalen Ressourcen, personalen Kompetenzen, Selbstkonzepten, Überzeugungen, Gefühlen und Emotionen, motivationalen Orientierungen, Werten und Haltungen – dann bedarf es hierfür gezielter und kontinuierlicher Angebote⁹, die zum einen Selbstregulationskompetenzen fördern und zum anderen eine Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis ermöglichen.

4.5 Zwischenbilanz

Die Darstellung der vier »aufeinander nicht reduzierbare[n] Emergenzbedingungen [...] pädagogischer Könnerschaft« (Neuweg 2018: 137) hat eine Draufsicht auf das Konzept pädagogischer Könnerschaft entlang der Bereiche Wissen, Erfahrung, Reflexion und personaler Aspekt ermöglicht. Dadurch konnten vor allem die Bereiche Reflexion und personaler Aspekt, die für die theoretischen Überlegungen sowie die Diskussion der empirischen Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung relevant erscheinen, detailliert bearbeitet werden.

8 Auch im COAKTIV-Modell ist Selbstregulation ein Bereich der Aspekte pädagogischer Professionalität (siehe Kapitel 3.4.1 und vgl. Baumert/Kunter (2011: 32).

9 Exemplarisch hierfür kann auf das an der Universität Kassel entwickelte und umgesetzte Kompaktseminar »Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf« (Bosse et al. (2012) verwiesen werden.

Zwischen explizitem und implizitem Wissen

Nachdem der Bereich Wissen bereits im Abschnitt 3.2 im Zusammenhang mit dem kompetenztheoretischen Ansatz ausführlich beschrieben wurde, hat sich im Abschnitt 4.1.4 gezeigt, dass die Ausdifferenzierung der einzelnen Bereiche des Lehrer*innenwissens (vgl. Neuweg 2014: 586) für die empirische Forschung bei der Differenzierung der verschiedenen Konstrukte hilfreich ist. Wie Neuweg jedoch gezeigt hat, gibt es wichtige Fragestellungen hinsichtlich des Verhältnisses von Ausbildungswissen und Handlungswissen. So sind mentale Repräsentationen vermutlich nicht in einer solchen Unterteilung wie in Tabelle 5 auffindbar. Auch ein »[i]ntegratives Wissen muss im Kopf der Lehrperson nicht als Wissen auffindbar sein«. Zuweilen kann es »stark situiert sein oder entsteht überhaupt erst in situ« (Neuweg 2014: 596). Dies trifft sich mit der Ankündigung von König unter Verweis auf das Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (vgl. Blömeke et al. 2015: 7), dass zukünftige Forschungsbemühungen auf die Erfassung professioneller Wahrnehmung von Lehrer*innen (»*Noticing*«, »*Professional Vision*«) (vgl. Kaiser et al. 2017; Sherin et al. 2011) gerichtet sein könnten, um situationsspezifische Fähigkeiten sichtbar zu machen (vgl. König 2020: 169). Wie dargestellt, spitzt sich die Frage jedoch noch weiter zu, wenn sich die Denkfigur »*knowledge informs action*« (vgl. Neuweg 2014: 597) als nicht in dieser Form haltbar erweist.

Beeinflussen handlungssteuernde kognitive Strukturen von Lehramtsabsolvent*innen die Handlungen nicht wirkungsvoll genug, weil Lehrer*innen im »Handeln unter Druck« (Wahl 2001: 161) vermutlich über weite Strecken des Unterrichts ohne tatsächlich bewusste Rückgriffe auf Wissen agieren, dann scheitert »ausschließlich explizites Wissen in Gestalt abstrakter Begriffe und Regeln an der Natur der beruflichen Anforderungen« [...], sodass nur Urteilskraft, Intuition und implizites Wissen die Lücke zu füllen vermögen« (Neuweg 2014: 597). Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug bzw. situationsspezifische Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al. 2015: 7; König 2020: 169) sind damit zentrale Handlungsmerkmale. Und auch wenn Können als Wissensanwendung aufgefasst wird, »ist das Anwenden immer ein Abwenden vom Wissen und ein Hinwenden zur Situation, und dafür bedarf es einer Anwenderintelligenz« (Neuweg 2014: 597), die nicht rein wissenschaftlich sein kann. Somit bedarf es für die Emergenz von pädagogischer Könnerschaft weiterer Bedingungen.

Erfahrung – sensible Einlassung und Intuition

Wie im Abschnitt 4.2 dargestellt, gilt es in der Lehrer*innenbildung demnach, neben dem Rational-Expliziten auch eine Bewegung hin zum Intuitiven anzuleiten. Damit gemeint ist nicht, dass es in der Handlung – und damit im Lernprozess – von Lehrer*innen zu einer Unbewusstwerdung von zunächst explizitem Wissen kommt und das intuitiv-improvisierende Handeln somit nur eine Ableitung aus dem expliziten Wissens ist. Vielmehr geht es um »eine Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung« (Neuweg 2018: 142) und einer Neuorganisationsleistung des Denkens »vom regelgeleiteten ›*Know-that*‹ zum erfahrungsbasierten ›*Know-how*« (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41). Ein solches, dem intuitiv-improvisierenden Handeln innewohnendes implizites Wissen (vgl. Neuweg 2020), kann sich nur in einer Kultur des Einlassens entwickeln. Dem Sich-

Einlassen auf eine Handlungssituation stehen zwei Bewegungen entgegen. Zum einen ist es die Bestrebung, eigenes Können zu konservieren und abrufbar zu machen – denn es gibt Dinge, »die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken« (Neuweg 2018: 144). Zum anderen tendieren Menschen dazu, »Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich auszuweichen« (Neuweg 2018: 144). Die Emergenzbedingung Erfahrung berührt auch studienorganisatorische Fragestellungen zur einphasigen oder mehrphasigen Lehrer*innenbildung und die damit verbundene Differenzthese, Fundierungsthese und Parallelisierungsthese (vgl. Neuweg 2018: 71–87). Darüber hinaus muss das Erleben bzw. Erfahrung-machen in der Lehrer*innenbildung nicht auf das Unterrichtshandeln reduziert werden. Die »sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände« (Neuweg 2018: 139) ist Lehramtsstudierenden grundsätzlich in allen bekannten Lehrveranstaltungsformaten möglich, um Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsmuster als Fundierung für das Erleben bzw. Erfahrung-machen anzubahnen. Damit ist bereits ein Seins-Modus angesprochen, der eine Nähe zu dem Begriff der Reflexivität aufweist und im Zusammenhang mit Reflexion als dritte Emergenzbedingung verhandelt wird.

Reflexion zwischen Denken und Spüren

Im Abschnitt 4.3 wurde versucht, den Reflexionsbegriff im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung möglichst breit zu diskutieren, um ein differenziertes Begriffsverständnis auszuarbeiten. In der Unterscheidung zwischen Reflexivität – als ein aufmerksamer, sensitiver, situativer, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus – und der Reflexion – als eine spezielle Praxis – liegt die Hoffnung, Modus und Praxis in weiteren Überlegungen klarer ansprechen zu können. Dass eine solche Unterscheidung nicht uneingeschränkt trennscharf erfolgen kann, zeigt sich, wenn man die Reflexionspraxis zeitlich näher an die Handlungssituation heranrückt (siehe dazu die Ausführung in Anlehnung an Leonhard und Abels (2017) zu *reflection-in-action* (Schön 1983) und dem intuitiv-improvisierenden Handeln (Volpert 1992) unter Abschnitt 4.3.4).

Ein reflexiver Seins-Modus im ganzheitlichen Sinne von Korthagen und Vasalos (2005; 2010), Aeppli und Lötcher (2016, 2017) und Biesta (2019) mit den Dimensionen des Fühlens, Spürens, Wollens und Denkens zeichnet sich aus durch ein aufmerksames und sensibles Sich-Einlassen (Kontextsensitivität) auf den spezifischen Fall (Situativität) mit dem inhärenten Wunsch des Erkennens und Verstehens. Während dieses Sich-Einlassens wirkt immer auch das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen in Form von implizit und explizit eingeschriebenen lebens-, lern-, und berufsbiographischen Wissensbeständen. Diesem reflexiven Seins-Modus wohnt ein Steigerungsmoment inne, der über unterschiedliche Pfade angesprochen werden kann. In einer solchen Steigerung liegt zum einen die erhöhte Wahrscheinlichkeit für selbst-initiierte Reflexionsprozesse mit lebenspraktisch-expansivem Sinn und zum anderen die differenzierte Steuerungsfähigkeit eines Reflexionsprozesses.

Die Ausführungen zur kritischen Betrachtung der Reflexionspraxis in der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 4.3.4) und die Darstellungen der unterschiedlichen Reflexionsprozessmodelle (siehe Abschnitt 4.3.6) haben gezeigt, dass auch die eigentliche Reflexionspraxis differenziert verstanden werden kann. Zum einen werden auf der zeitlich-

chen Dimension die drei Modi *reflection-in-action*, *reflection-on-action* (Schön 1983) und *anticipatory or preactive reflection* (Conway 2001; van Manen 2016b) unterschieden (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163). Zum anderen kann auch zwischen verschiedenen Reflexionsanlässen als Ausgangspunkt der Reflexionspraxis differenziert werden.

In der Beschreibung der unterschiedlichen Reflexionsprozessmodelle konnte die Steuerungsfähigkeit als ein weiteres Merkmal der Reflexionspraxis identifiziert werden. Diese Steuerungsfähigkeit zielt auch auf die Strukturelemente Reflexionsphasen, Blickrichtungen nach innen und außen und Denkaspekte zur Unterscheidung zwischen Konstruktion von Bedeutung und kritischem Prüfen sowie Reflexionskategorien im EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und auf die Ebenen der Reflexion im ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) ab (siehe dazu Kapitel 4.3.5 und 4.3.6). Beide Modelle versuchen die unterschiedlichen Reflexionsdimensionen zu beschreiben, um dadurch auch eine Steuerungsfähigkeit zu ermöglichen. Zusätzlich – und ergänzend zum Nachdenken – beschreiben Boud, Keogh und Walker (1985a) mit *utilizing obstructing feelings and positive feelings*, Korthagen und Vasalos (2005) mit *the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?* und Aeppli und Lötscher (2016) mit Blickrichtungen nach innen die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft.

Weiter wurde ersichtlich, dass Reflexionspraxen in der Lehrer*innenbildung in einem Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen zu denken sind. Reflexionsprozesse, die didaktisch initiiert werden, ohne dass es ein Bedürfnis dafür gibt, laufen Gefahr, die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus bzw. defensiven Reflexionsmodus zu drängen (vgl. Häcker 2017: 32). Die Anforderung, einen Reflexionsmodus mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar nur dann als hochschuladäquat anzuerkennen, wenn dieser über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23), verdeutlicht, dass durch diese Argumentationslinie im aktuellen Diskurs die Reflexionspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung primär auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespitzt werden. Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016) und Burow (2012) berichten von dieser Tendenz und betonen gleichzeitig, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential ausbleibt. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Praxen bisweilen zum Großteil entgegen dieser Vorstellung. Zielführend erscheint demnach eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) und damit an einem bedürfnisorientierten, ganzheitlichen – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenzierten Reflexionsformat.

Der personale Aspekt bzw. die Personalität

Im Abschnitt 4.4 wurde unter Rückbezug auf die Überlegungen von Beyer et al. (1997a) detailliert ausgearbeitet, dass eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer

Könnerschaft unvollständig bleibt, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (Neuweg 2018: 153).

In den Darstellungen der unterschiedlichen Konzepte, die den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft tangieren, wurde deutlich, dass die synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Haltung und Persönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), sowie die Postulierung von Sammelbegriffen¹⁰ wie »Personal-kompetenz« (Frey/Jung 2011), »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016), »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) zu einer gewissen Diffusität im theoretischen Diskurs geführt haben. Dadurch sind und bleiben die Aktionsfelder, in denen die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung den personalen Aspekt thematisieren und bearbeiten können, unklar. Auf Grund dieser begrifflichen Schwierigkeiten wurde versucht, den Begriff »Persönlichkeit«, den Neuweg (Neuweg 2018: 153) in seinen Ausführung zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft angeführt hat, durch den Begriff personaler Aspekt zu erweitern. Der Begriff wurde dabei in Anlehnung an die »Personalität« und die »personalen Aspekte« von Bohnsack (2019: 29) sowie die Formulierung »Aspekte pädagogischer Professionalität« im COAKTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011) gewählt, um dadurch zum einen allgemein über das Bezugssystem Person sprechen zu können und zum anderen differenzierter die einzelnen darin enthaltenen Konzepte beschreiben zu können. Mit dem Begriff personaler Aspekt pädagogischer Professionalität möchte diese Arbeit den personalen Anteil der Lehrkraft berücksichtigen. Ein Annäherung und ein Beschreibung erfolgten dabei über die

- »relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- aktivierbare »personale Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- die berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646),
- die motivationalen Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Huber 2020: 79),
- das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43),
- die auszubalancierenden Verpflichtungsaspekte Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45),
- die pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten, für den Unterricht als gelingensförderlich erachteten »*mind frames*« (vgl. Zierer 2019: 39–43),
- die psychofunktionalen Grundlagen einer pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014) sowie
- die entwickelbaren »personalen Kompetenzen« (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48) und
- »Selbstkompetenzen« (Kuhl et al. 2014b: 113; Lerch 2016).

Zusammengefasst zeichnen sich diese Konzepte, die sich unter dem personalen Aspekt versammeln, durch eine partielle Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit sowie durch die

10 Mit dem kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen von Lüders Lüders (2018) (siehe Kapitel 4.4.2) kann hier auf einen ersten Systematisierungsversuch zurückgegriffen werden.

durchgängig diskutierte affektive bzw. emotionale Aufladung aus. Ein weiteres Merkmal ist das Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit, in dem die unterschiedlichen Konzepten durchgängig diskutiert werden – woraus sich die entscheidende Frage für die Lehrer*innenbildung ergibt: Gibt es möglicherweise ausschlaggebende Andockstellen, damit die beschriebenen Konzepte tangierbar werden und ein Entwicklungsprozess angestoßen werden kann?

Zwei Bereiche, die im Zuge der Bearbeitung der unterschiedlichen Bereiche immer wieder aufgetaucht sind, könnten eine entscheidende Funktion haben und als Andockstellen fungieren, wenn es darum geht, den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität zu fördern.

(1) Zum einen dürfte das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis bedeutsam sein

- für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung,
- für die Bewusstwerdung des eigenen sich wandelnde professionelle Selbst,
- für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit,
- für die Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Emotionen bzw. nicht-bewussten emotionalen Reaktionen,
- für das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Persönlichkeitsarchitektur bzw. Determinanten der Erstreaktion, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren.

(2) Zum anderen liegt in den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen« (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion innerhalb der dargestellten Konzepte. Die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit ist nach Sandmaier et al. (2020) jedoch bislang in allen Phasen der Lehrer*innenbildung wenig systematisch und explizit verankert.

Auf Basis der Ausarbeitungen in diesem Abschnitt soll in dieser Arbeit in weiterer Folge diskutiert werden, inwieweit es Verbindungslinien zwischen dem Reflexionskonzept bzw. dem personalen Aspekt als Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft und dem Konzepts Achtsamkeit gibt. Zu klären gilt es dabei welches Potential im achtsamkeitsbasierten Ansatz in der Lehrer*innenbildung liegt bzw. auch nicht liegt, um zum einen Selbstregulationskompetenzen zu fördern und zum anderen eine fortlaufende Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis zu ermöglichen.

5 Methodisches Konzept

Ausgehend von dem unter Abschnitt 1.1 beschriebenen Forschungsinteresse, wird in diesem Abschnitt das methodische Konzept sowie das Vorgehen beschrieben und begründet. Die Forschungen zum Konzept Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung wurden bislang zum Großteil innerhalb der psychologischen Fachdisziplin durchgeführt (vgl. Ergas/Hadar 2019: 20). Dadurch gab es bislang wenig Interaktion zwischen diesem psychologischen Forschungsfeld zu Achtsamkeit und der bildungswissenschaftlichen Forschung bzw. Theorie der Lehrer*innenbildung. Achtsamkeit als ein komplexes und multidimensionales Konzept (vgl. Nilsson/Kazemi 2016: 188; Krägeloh et al. 2019: 81–82) sowie Lehrer*innenbildung als eine von mehreren theoretischen Bezugspunkten aus gedachtes (vgl. Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) und erforschtes (vgl. Rothland/Lüders 2018) Thema wurden somit noch kaum in Verbindung gedacht und diskutiert.

Beide Themenbereiche sind in unterschiedlichen Forschungstraditionen verwurzelt, die auf ein breites methodisches Repertoire zurückgreifen. In der Achtsamkeitsforschung dominiert der psychometrische Zugang mit quantitativen Forschungsmethoden (vgl. Schonert-Reichl/Roeser 2016: 13; Ergas/Hadar 2019: 27; Krägeloh et al. 2019: 31; Lee et al. 2021: 1858). Die Lehrer*innenbildungsforschung als Teildisziplin der empirischen Bildungsforschung¹ zeigt sich deutlich heterogener (zur Übersicht siehe Hascher et al. 2020), auch wenn ab den 2000er und spätestens ab den 2010er-Jahren die quantitativ-empirische Bildungsforschung – allgemein und im Kontext der Lehrer*innenbildung² – an Bedeutung dazugewonnen hat (vgl. Zedler 2018: 31–32). Dennoch werden in der Bildungsforschung sowohl quantitative als auch qualitative Herangehensweisen gewählt und zunehmend auch im Sinne der Triangulation in multi-methodischen bzw. Mixed-Methods-Designs eingesetzt (vgl. Tillmann 2017: 7).

-
- 1 »Die Empirische Bildungsforschung untersucht die Bildungsrealität in einer Gesellschaft, wobei der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung liegt. Bildungsforschung fragt im Kern, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat.« (Gräsel (2015: 15).
 - 2 Als Beispiel kann hierfür die COACTIV-Studie zur Lehrer*innenkompetenz, genannt werden Kunter et al. (2011) .

Ausgehend von der Achtsamkeitsforschung erscheint es für die Anschlussfähigkeit dieses Forschungsvorhabens an vorherige Forschungsergebnisse notwendig, dem quantitativ-psychometrischen Untersuchungsansatz zu folgen. Den Hinweisen von Krägeloh et al. (2019: 31) bezüglich der methodischen Einseitigkeit in der Achtsamkeitsforschung Rechnung tragend, drängt sich jedoch auch eine qualitative Forschungsperspektive auf. Gemeinsam mit den unter 2.7 herausgearbeiteten Forschungsdesideraten hinsichtlich der Frage, was genau die pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in einer Lehrveranstaltung der universitären Lehrer*innenbildung eigentlich ausmacht, ergibt sich die Notwendigkeit eines qualitativen Forschungsblicks. Diese Arbeit ist daher von der Idee eines multimethodischen Forschungsdesigns geleitet. Es geht darum, dem Konzept Achtsamkeit sowohl über einen quantitativ-psychometrischen Forschungsstrang als auch über einen qualitativ-phänomenologischen Forschungsstrang und damit aus zwei unterschiedlichen Blickrichtungen zu begegnen; bezogen auf die pädagogische Professionalität im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Die Arbeit ist als multimethodisches Design angelegt, da die beiden Forschungsstränge parallel zueinander und unabhängig voneinander angelegt sind (*convergent parallel design*) (vgl. Schoonenboom/Johnson 2017: 118). Da kein integratives Vorgehen im Sinne eines Transfer-Designs, Mehrebenen-Mixed-Methods-Design bzw. voll integrierten Mixed-Methods-Design (vgl. Schoonenboom/Johnson 2017: 119) angestrebt wird, wird in diesem Zusammenhang auch nicht von einem Mixed-Methods-Design gesprochen. Die beiden unterschiedlichen Blickrichtungen sollen helfen, dem breiten Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, welches mit der ersten Forschungsfrage,

»Unter welchen Voraussetzungen kann ein Konzept von Achtsamkeit innerhalb der theoretischen Ansätze zu pädagogischer Professionalität und der Modelle zur Lehrer*innenbildung verortet werden?« angesprochen wurde.

Wie bereits an mehreren Stellen betont, handelt es sich dabei um einen noch weitgehend unerforschten Bereich, wodurch ein breiter Blick – bzw. in diesem Fall zwei unterschiedliche Blicke – hilfreich sein könnte. So sollen aus beiden Forschungssträngen Erkenntnisse für unterschiedliche Aspekte dieser übergeordneten Forschungsfrage gewonnen werden. Eine abschließende Zusammenführung der beiden Forschungsbereiche erfolgt in Abschnitt 8, um im Anschluss an den theoretischen Vorbau sowie den aktuellen Forschungsstand zu Achtsamkeit bzw. zur Lehrer*innenbildung die gewonnenen Einsichten – sowohl punktuell für einzelne Aspekte (z.B. Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen) als auch ganzheitlich (z.B. personaler Aspekt pädagogischer Könnerschaft) – zu diskutieren. Folgearbeiten könnten an beide Forschungsstränge bzw. auch jeweils nur an einem einzelnen Forschungsstrang anknüpfen, um das Konzept Achtsamkeit in Verbindung mit pädagogischer Professionalität weiter zu befragen und dessen Verortung im Kontext der Lehrer*innenbildung zu diskutieren. In weiterer Folge wird in Abschnitt 5.1 und 5.2 das methodische Vorgehen innerhalb des jeweiligen Forschungsstranges dargestellt und mit Bezug auf methodologische Fragestellungen für den jeweiligen Forschungsblick diskutiert.

5.1 Erster Forschungsstrang – hermeneutisch-phänomenologische Betrachtung

Im ersten qualitativen Forschungsstrang liegt der Fokus auf den erlebten Erfahrungen – *lived-experience* (vgl. van Manen 1990: 36) – der Lehramtsstudent*innen, die an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung teilnehmen. Um die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung als neues Angebot der universitären Lehre ganzheitlich zu beleuchten, erscheint ein erster beschreibender Blick auf das Geschehen in dieser Lehrveranstaltung essenziell. Eine teilnehmende Beobachtung oder unterschiedliche audio-visuelle Aufnahmen hätten eine andere Art von Blick auf das, *was passiert*, ermöglicht. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jedoch die beschreibenden lebensweltlichen Erfahrungen – im Englischen von van Manen (2016a: 314) als *lived-experience description* (LED) bezeichnet – der Student*innen im Zusammenhang mit der phänomenologischen Analyse als passender eingeschätzt. Begründet wird diese Entscheidung damit, dass die Lehrveranstaltung auf die Student*innen ausgerichtet ist. Sie sind entscheidende Akteure in diesem Interaktionsraum; somit ist ihre *first person experience* eine höchst relevante Perspektive. Im Folgenden wird diese hermeneutisch-phänomenologische Forschungsmethode beschrieben und die spezifische Anwendung für diese Untersuchung dargelegt.

5.1.1 Researching Lived-Experience – hermeneutische Phänomenologie

Edmund Husserl (1859–1938) wird in der Literatur als der Begründer der Phänomenologie angeführt (vgl. Brinkmann/Friesen 2018: 593). Die Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung war von Anbeginn auch eine Forschungsmethode (vgl. Dowling 2007: 131). In den verschiedenen sozial- und humanwissenschaftlichen Fachbereichen und nationalen Traditionen entwickelten sich unterschiedliche Strömungen dieser qualitativen Forschungsmethode (vgl. Dowling 2007: 131). Auch innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaften kam es in der Geschichte der phänomenologischen Bewegung zu einer Ausdifferenzierung. Brinkmann et al. verweisen darauf, dass »pädagogische Erfahrungen beispielsweise in Grundphänomenen (Fink), in Strukturen (Rombach), in Kommunikation (Schaller), im Lernen (Loch), im Umlernen (Buck), in der interkorporalen (Meyer-Drawe) und in der anthropologischen (Langeveld) oder lebensweltlichen Erfahrung (Lippitz, van Manen) gesucht und in phänomenalen Analysen systematisch-begrifflich und qualitativ-empirisch ausgewiesen« werden (vgl. Brinkmann et al. 2017: 1).

Diese Forschungsarbeit interessiert sich für die lebensweltlichen Erfahrungen der Student*innen und stützt sich aus diesem Grund auf den phänomenologischen Ansatz nach van Manen. Seinen Zugang entwickelte er aus seinem Bezug zur *Utrecht School* und positionierte sich während seiner Tätigkeit an mehreren kanadischen Universitäten mit dem sogenannten *dutch approach* in der phänomenologischen Bewegung des englischen Sprachraums (vgl. Schwarz 2017: 67). Er hat sowohl einen phänomenologischen Ansatz für die »pädagogische Praxis« entworfen, als auch eine phänomenologische Methode für die qualitative Forschung entwickelt, die als hermeneutische Phänomenologie bezeichnet wird (vgl. Brinkmann/Friesen 2018: 601–602).

Das Verhältnis von Phänomenologie und Hermeneutik im Verständnis von van Manens hermeneutischer Phänomenologie wird in weiterer Folge genauer beschrieben.

Phänomenologie ist das Studium der lebensweltlichen Erfahrung, die durchlebt und vom Bewusstsein strukturiert wurde. Der Begriff Erfahrung bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht so sehr auf angesammeltes Wissen oder die erlangte Einsicht, als Beweis für das, was durchlebt wurde. Es geht mehr um das, was uns passiert, ohne zu sehr auf das Meistern von Situationen zu fokussieren (vgl. Henriksson/Friesen 2012: 1). Möglicherweise ist der deutsche Begriff Erleben sogar näher an van Manens Verständnis von *Lived Experience* (vgl. van Manen 2016a: 39).

Die Forscher*innen, die nahe an der Tradition von Husserl stehen, verstehen unter der phänomenologischen Forschung eine reine Beschreibung des Phänomens, und zwar mit dem Ziel, dessen Grundstruktur zu erfassen (vgl. Finlay 2012: 21–22). Hier wird eine klare Abgrenzung zu hermeneutischen Aktivitäten verlangt, da jedes weitere interpretative Vorgehen für Husserl den Bereich der Phänomenologie verlässt. Auf der anderen Seite des Spektrums steht die interpretative Phänomenologie, beeinflusst von der Philosophie Heideggers und Gadamers. Sie durchbricht die Grenzen mit der Begründung, dass Interpretation gar kein zusätzliches Verfahren ist. Sie stellt vielmehr eine unvermeidliche und grundlegende Struktur unseres In-der-Welt-Seins dar. Wir erfahren etwas als etwas, das bereits interpretiert wurde (vgl. Finlay 2012: 21–22). Die hermeneutische Phänomenologie ist um einen beschreibenden Zugang bemüht, ist sich jedoch auch bewusst, dass ein kontinuierlicher interpretativer Anteil mitschwingt und zum Teil auch notwendig ist. Hier betont die hermeneutische Phänomenologie die notwendige Haltung von Sensibilität und Offenheit gegenüber den beschreibenden und interpretierenden Prozessen (vgl. van Manen 1990: 45). Van Manen definiert Phänomenologie folgendermaßen:

»Phenomenology is, on the one hand, description of the lived-through quality of lived experience, and on the other hand, description of the meaning of the expressions of lived experience.« (van Manen 1990: 25)

Die hermeneutische Phänomenologie ist somit die Beschreibung und Ergründung der Bedeutung eines Phänomens. Beim Ergründen unterscheidet van Manen jedoch zwischen der Interpretation als Hinweis auf etwas – für die genauere Beschreibung des Phänomens – und der Interpretation als Schlussfolgerung auf etwas, indem ein äußerer theoretischer Rahmen auferlegt wird (z.B. eine psychoanalytische Interpretation) (vgl. Henriksson/Friesen 2012: 1). Finlay beschreibt ihre hermeneutisch-phänomenologische Arbeit mit dem Verweis auf van Manen als ein Kontinuum von Beschreibung und Interpretation mit einer Offenheit für Revisionen und Neuinterpretationen, ohne den Anspruch, letztgültige und festgesetzte Ergebnisse zu erhalten (Finlay 2012: 22–23). In den nachfolgenden Unterpunkten werden Grundsätze der hermeneutisch-phänomenologischen Methoden nach van Manen genauer erläutert. Wenn in weiterer Folge nur von Phänomenologie gesprochen wird, ist damit die hermeneutische Phänomenologie gemeint. Dies ergibt sich aus den originalen Textstellen von van Manen, der den Begriff hermeneutisch in Klammer setzt oder auf Grund der Lesbarkeit ganz weglässt (vgl. van Manen 2016a: 26).

Phenomenological research is the study of lived-experience

Der Ausgangspunkt einer phänomenologischen Untersuchung ist die Art und Weise, wie die Welt von einem einzelnen Menschen erlebt wird. Das Geheimnis und die Innigkeit der individuellen Lebenswelt stehen im Interesse der Forschung. Die Lebenswelten, in denen die Menschen Erfahrungen gemacht haben, sind die Quelle und gleichzeitig auch die Objekte der phänomenologischen Untersuchung. Der Begriff Lebenswelt meint das individuelle in-der-Welt sein auf der Basis von Räumlichkeit, Körperlichkeit, Zeit und Relationalität.

»From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings. And since to know the world is profoundly to be in the world in a certain way, the act of researching-questioning-theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world.« (van Manen 1990: 5)

Die Phänomenologie zielt auf ein tieferes Verständnis der Natur unserer Alltagserfahrungen und fragt: »Wie ist diese oder jene Art von Erfahrung?« Die präreflexiven Erfahrungen werden ohne Taxonomie, Klassifizierung und Abstraktion beleuchtet und beispielhaft beschrieben. Die Phänomenologie ist keine theoriebildende Methode, mit der die Welt erklärt und/oder kontrolliert werden kann. Sie bietet die Möglichkeit für Einsichten, die uns in einen direkteren Kontakt mit der Welt bringen (vgl. van Manen 1990: 9).

Phenomenological research is the explication of phenomena as they present themselves to consciousness

Im phänomenologischen Verständnis ist das Bewusstsein der menschliche Zugang zur Welt. Das Bewusstsein kann als Mittelglied zwischen dem Menschen und der Welt gesehen werden. Für die Phänomenologie sind alle Bewusstseinsinhalte von Interesse, egal ob sie real oder vorstellbar, empirisch messbar oder subjektiv empfindbar sind. Wird das Bewusstsein selbst das Objekt des Bewusstseins (z. B. wenn ich über meine eigenen Denkprozesse nachdenke), ist das Bewusstsein nicht dasselbe als zum Zeitpunkt der Erfahrung. Dies ist wichtig für den Begriff der Erfahrung. Eine Person kann nicht über gelebte Erfahrungen reflektieren, während sie die Erfahrung durchlebt. Wenn man zum Beispiel versucht, über seinen Ärger nachzudenken, während man wütend ist, stellt man fest, dass der Ärger sich bereits verändert oder aufgelöst hat. Die phänomenologische Reflexion ist also nicht introspektiv, sondern retrospektiv. Das Nachdenken über gelebte Erfahrungen ist immer eine Erinnerung. Es ist die Reflexion von Erfahrungen, die bereits durchlaufen oder durchlebt wurden. Die für die phänomenologische Untersuchung interessanten, möglichst präreflexiven Erfahrungen, sind somit immer schon erinnert und damit bis zu einem gewissen Grad auch reflektiert (vgl. van Manen 1990: 9–10).

Phenomenological research is the study of essences

Die Phänomenologie fragt nach der Natur eines Phänomens, nach dem, was etwas »macht«, was es ist – und ohne, dass es nicht das sein könnte, was es ist. Das Ziel ist

es, das Wesen eines Phänomens durch die Untersuchung der Struktur zu beschreiben, um Instanzen oder besondere Manifestationen dieses Phänomens zu zeigen. Phänomenologie ist somit der systematische Versuch, die inneren Bedeutungsstrukturen der gelebten Erfahrung aufzudecken und zu beschreiben. Die Essenz kann nur durch ein Studium der Einzelheiten oder Fälle, wie sie in der gelebten Erfahrung auftreten, verstanden oder erfasst werden. Die Phänomenologie ist nicht daran interessiert, einen Tatsachenstatus bestimmter Fälle aufzuzeigen. Zum Beispiel fragt die Phänomenologie nicht: Wie lernen diese Student*innen diesen Unterrichtsstoff? Sie fragt vielmehr: Was ist das Wesen oder die Essenz der Lernerfahrung (damit ich jetzt besser verstehen kann, wie diese besondere Lernerfahrung für diese Student*innen aussieht)? Das Wesen oder die Natur einer Erfahrung ist in einer Untersuchung dann ausreichend beschrieben, wenn die Beschreibung der gelebten Erfahrung und die Qualität dieser auf eine umfassendere oder tiefere Weise wieder erweckt oder gezeigt werden können (vgl. van Manen 1990: 10).

Phenomenological research is the description of the experiential meanings we live as we live them

Die Phänomenologie erforscht den Inhalt einer lebensweltlichen Erfahrung und versucht, deren Bedeutung tief und reichhaltig zu beschreiben. Im Hinblick auf Bedeutungszuschreibung unterscheidet sich die Phänomenologie von anderen qualitativen Forschungsmethoden, deren Ziele die Sichtbarmachung subjektiver Theorie oder das Auftreten oder die Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen sind. Phänomenologische Forschung möchte zwar die Essenz einer Erfahrung erfassen, jedoch diese nicht in allgemeine gültige Aussagen – im Sinne einer Theoriebildung – übertragen. Die Aufgabe der phänomenologischen Forschung ist es, die Bedeutung einer Erfahrung zu ergründen, ohne den Bezug zu dieser lebensweltlichen Erfahrung aufzugeben (vgl. van Manen 1990: 11).

Phenomenological research is the attentive practice of thoughtfulness

Wenn es ein Wort gibt, das die Phänomenologie selbst am besten charakterisiert, dann ist dieses Wort *thoughtfulness*. Phänomenologisches Forschen ist das ständige Üben von *thoughtfulness*. Es wird als aufmerksame, einfühlende, achtsame und staunende Betrachtung für die Bedeutung des Lebens beschrieben. Für van Manen ist *thoughtfulness* in der phänomenologischen Forschung das, was er in der pädagogischen Praxis mit dem Begriff *tactfulness* zum Ausdruck bringt (vgl. van Manen 1990: 12). Der Soziologe Konecki empfiehlt den Forscher*innen für die Entwicklung dieser *thoughtfulness* – in seinen Worten: »the researcher's sensitivity« – eine eigene regelmäßige Meditationspraxis (vgl. Konecki 2016: 223). Konecki fasst dies in seiner Arbeit zur Bedeutung von Kontemplation bzw. Meditation für die qualitative sozialwissenschaftliche Forschung wie folgt zusammen:

»Contemplation [and meditation, WD] can be liberating. We can free ourselves from our pre-assumptions and concentrate on the ego and the procedural mind that do the research despite our body, emotions, and thoughts here and now.« (Konecki 2022: 155)

Bernay (2014) und Motha (2015) haben die Achtsamkeitsmeditation als Bestandteil in ihre phänomenologischen Analysen eingebaut:

»As part of the data interpretation cycle, interview transcripts and journal entries were read and reread, followed by a mindful meditation, and then a period of writing. The mindful meditation started with a focused concentration to describe the phenomenon using a Husserlian lens followed by a deeper meditation to gain new insights using a Heideggerian lens.« (Bernay 2014: 62)

Bei van Manen gibt es keinen expliziten Hinweis für eine solche Meditationspraxis, jedoch hat sich unabhängig von ihm in den letzten Jahren die *Initiative Contemplative Phenomenology* gebildet, bei der die Meditationspraxis der Forschungsteilnehmer*innen und/oder der Forscher*innen einen zentralen Aspekt in der Methode der Forschung einnimmt (vgl. Bitbol/Petitmengin 2017; Petitmengin et al. 2019).

Phenomenological research is a search for what it means to be human

Bei der Erforschung der möglichen Bedeutungsstrukturen der gelebten Erfahrungen erfahren wir, was es bedeutet, in der Welt zu sein. Die soziokulturellen und historischen Rahmenbedingungen beeinflussen die Art und Weise des In-der-Welt-Seins. Dieser Einfluss trifft auf Forschungsteilnehmer*innen und Forscher*innen gleichermaßen zu (vgl. van Manen 1990: 12). Phänomenologische Forschung ist eine Untersuchung von Menschen über Menschen. Die Forscher*innen sind unweigerlich in die Forschung involviert und damit auch ihre Subjektivität.

»The researcher is part of the investigated situation, and he cannot escape from it, even when the methodological procedures are implied consciously and perfectly. Our self is interconnected with the methods, the technology of the research, and the world behind them. The self is also part of history, and neither can be separated from the context of the investigation.« (Konecki 2022: 155)

Entscheidend ist, dass die Forscher*innen sich ihrer Subjektivität und dem intersubjektiven Zusammenspiel zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen sowie dem untersuchten Phänomen bewusst sind. Die Subjektivität ist für Giorgi sogar charakteristisch für die phänomenologische Forschung.

»[N]othing can be accomplished without subjectivity, so its elimination is not the solution. Rather how the subject is present is what matters, and objectivity itself is an achievement of subjectivity.« (Giorgi 1994: 205)

Damit Forscher*innen ihre eigene Verbundenheit und Subjektivität realisieren, verweist van Manen auf die Haltung des Forschers und der Forscherin, die von van Manen als *thoughtfulness* bzw. von Finlay als *phenomenological psychological attitude* (Finlay 2012: 25–26) benannt wird. Eng mit dieser Haltung verbunden ist der Prozess des *bracketing*, bei van Manen *hermeneutic reduction* (van Manen 2016a: 224) genannt. Dieser Prozess ist ein wesentlicher Teil der phänomenologischen Analyse, auf den im nächsten Abschnitt

mit der Beschreibung für den methodischen Aufbau dieser Untersuchung noch genauer eingegangen wird.

5.1.2 Aufbau des hermeneutisch-phänomenologischen Forschungsstrangs

Vier zentrale Aktivitäten bei der Durchführung dieser hermeneutisch-phänomenologischen Untersuchung werden im folgenden Abschnitt beschrieben. Diese Aktivitäten sind weder streng hierarchisch aufgebaut noch klar abgetrennten Forschungsstufen zugeordnet, sondern sind eher ineinandergreifend und befinden sich in einem dynamischen Wechselspiel miteinander (vgl. van Manen 1990: 34). Die Phänomenologie kennt keine »simplistic schemes, superficial programs, step-by-step procedures, and cookery book recipes« (van Manen 2017: 779), um bedeutungsvolle Einsichten in Phänomene zu erlangen. Das macht die phänomenologische Forschung flexibel, aber auch herausfordernd.

Turning to the Nature of Lived Experience

Der Ausgangspunkt ist die Frage nach einem Phänomen, welches durch eine erlebte Erfahrung erforscht wird. Den Begriff *gelebte Erfahrung* versteht van Manen in Anschluss an Dilthey (1910) als direktes und präreflexives Bewusstsein des Lebens – im Sinne des *Erlebens*, welches durch reflexive Wahrnehmung erst ausgedrückt und zur Sprache gebracht werden kann. Diese Erfahrungsberichte oder Beschreibungen des Erlebten sind jedoch niemals identisch mit dem tatsächlichen Erleben (vgl. van Manen 2016a: 313). Ein direktes Erfassen des Erlebens ist somit nicht möglich. Das Ziel ist es, eine Auswahl an verschiedenen Erfahrungen in Form von Anekdoten, Geschichten und Erzählungen zu sammeln, die einen Gehalt der *lived-experience* in sich tragen. Im Zuge des Sammelns bor-gen sich die phänomenologischen Forscher*innen die Erfahrungen anderer Menschen, um eine breite Kollektion menschlicher Erfahrungen zu erhalten. Ein möglicher Start für dieses Sammeln ist der Erfahrungsschatz der Forscherin oder des Forschers selbst. Das Aufschreiben der eigenen Erfahrungen bietet die Möglichkeit, Strukturen in diesen zu erkennen und eine erste Perspektive auf das Phänomen zu erhalten. Gleichzeitig ist dies der erste Schritt des fortan den Forschungsprozess begleitenden *bracketing*, um eigene Schemata zu erkennen und diese zu berücksichtigen (vgl. van Manen 2016a: 313).

»To conduct a personal description of a lived experience, I try to describe my experience as much as possible in experiential terms, focusing on a particular situation or event.«
(van Manen 2016a: 313)

Aus diesem Grund habe ich selbst meine Erinnerungen an das, was ich bei meiner Teilnahme am Seminar Pädagogik der Achtsamkeit im Wintersemester 2015 erlebt habe, im Vorfeld dieses Forschungsvorhabens notiert.

»Ich habe die Lehrveranstaltung Pädagogik der Achtsamkeit im Wintersemester 2015 besucht. Ich kann mich an eine der letzten Seminareinheiten erinnern. Wir haben die Übung achtsames Sprechen/mindful dialogue gemacht. Wir haben dabei in so genannten Dyaden miteinander gesprochen. 2 Minuten hat die eine Person gesprochen und die andere zugehört. Danach umgekehrt. Davor, dazwischen und danach

verbrachten wir 1 Minute in Stille. Das Thema, über das wir sprachen, waren unsere aktuellen Gefühle. Ich kann mich an die Zeit, in der ich gesprochen habe, noch gut erinnern. Ich habe mit meiner Übungspartnerin eine sehr schwierige Situation geteilt. Ich hatte kurz vor dieser Einheit einen heftigen Streit mit meiner Freundin. Durch diese Übung konnte ich einer anderen Person meine Gefühle mitteilen. Diese andere Person war eigentlich nur eine Seminarkollegin – eigentlich eine fremde Person; in einem anderen Setting hätte ich die Geschichte wohl nicht erzählt. Für mich hat es sich befreiend angefühlt, ehrlich zu sprechen und zu beschreiben, wie es mir geht. Und zu wissen, die andere Person hört mir einfach nur zu, ohne mir Ratschläge zu geben, hat es mir erleichtert, zu sprechen. Durch die Atemmeditation vor der Übung konnte ich noch tiefer hineinspüren und es wurde sofort deutlich, was ich erzählen möchte. Durch das Hinspüren und das Sprechen darüber wurde mein Gefühl auch deutlicher. Das Gefühl während der Übung war ein wärmendes, ein vertrautes, obwohl wir uns nicht gut kannten. Ich hatte das Gefühl, alles mit dieser Person teilen zu können. Ich spürte eine unglaublich starke Verbundenheit. In diesem Moment fühlte es sich richtig an und auch leicht an, darüber zu sprechen.« (WD)

Wie von van Manen beschrieben, eröffneten die selbst formulierten Erinnerungen an das eigene Erleben für mich eine erste Betrachtungsweise auf das Phänomen. Das Aufschreiben förderte zusätzlich konkretere Überlegungen zur tatsächlichen Durchführbarkeit der geplanten Sammlung. Das Sammeln von lebensweltlichen Erfahrungen kann in der Tradition von van Manen sehr vielfältig gestaltet werden. Als Quellen dienen unterschiedliche Medien:

- fiktionale Erfahrungen aus Gedichten oder Romanen,
- künstlerisch dargestellte Erfahrungen übermittelt durch Gemälde, Skulpturen, Musik, Film und Fotografie,
- Erfahrungen vermittelt durch Erzählungen oder Interviews,
- Erfahrungen aufgezeichnet durch unterschiedliche Varianten der Beobachtung oder
- Erfahrungen verschriftlicht in Tagebüchern oder Journaleinträgen.

Abhängig von der Forschungsfrage und dem Kontext der Untersuchung können auch mehrere Quellen herangezogen werden (vgl. van Manen 2016a: 314–318). Für diese Untersuchung wurde auf verschriftlichte Erfahrungen in Form von Journaleinträgen zurückgegriffen, um *lived-experience description (LED)* (van Manen 2016a: 314) zu sammeln. Die Teilnehmer*innen des Seminars *Pädagogik der Achtsamkeit* (Universität Wien) aus dem Wintersemester 2018/19 erhielten zu vier Zeitpunkten im Semester die Möglichkeit, einen Journaleintrag zu einer für sie bedeutsamen Situation aus der letzten Lehrveranstaltungseinheit zu verfassen. Als Medium wurde die online Plattform *LimeSurvey* gewählt. Die Einträge der Studierenden waren dabei nur für mich als Forscher sichtbar. Das Verfassen dieser Einträge war nicht an die Beurteilung der Lehrveranstaltung gekoppelt und somit freiwillig. Insgesamt konnten so 64 Journaleinträge gesammelt werden. Einige Student*innen nahmen alle vier Zeitpunkte in Anspruch, andere verfassten nur einen oder auch gar keinen Eintrag.

Bei der Sammlung von *lived-experience description (LED)* durch Journaleinträge empfiehlt van Manen, folgende Fragen als Unterstützung für Teilnehmer*innen zu liefern:

»Please write a direct account of a personal experience as you lived through it. Describe the experience as much as possible as you live(d) through it. Avoid causal explanations, generalizations, or abstract interpretations. Describe the experience from the inside, as it were-almost like a state of mind: the feelings, the mood, the emotions etc. Focus on a particular example or incident of the object of experience: describe specific events, an adventure, a happening, a particular experience. Try to focus on an example of the experience which stands out for its vividness, or as it was the first time. Attend to how the body feels, how things smell(ed), how they sound(ed) etc. Avoid trying to beautify your account with fancy phrases or flowery terminology« (van Manen 2016a: 314).

Auf der Basis dieser Anregung wurde folgender Begrüßungstext formuliert und am Beginn eines jeden Journaleintrags präsentiert.

Tabelle 16: Begrüßungstext für den Journaleintrag

<p>Bitte verfasse einen Journaleintrag: Erinnere dich dafür bitte an eine für dich bedeutsame Situation während der letzten Seminareinheit. Fokussiere dich dabei auf die konkrete Zeitspanne dieser Situation. Beschreibe diese Situation möglichst genau und erzähle so detailliert wie möglich, was du erlebt hast. Die nachfolgenden Fragen sollen dich bei der Erstellung unterstützen, müssen jedoch nicht alle bearbeitet werden.</p> <p>Was wurde gemacht? Was wurde gesagt? Was hast du gemacht? Was hast du gesagt? Was hast du gehört? Was hast du gedacht? Was hast du gefühlt?</p> <p>Bitte verwende die Ich-Form, schildere möglichst detailreich; so, als würdest du den jeweiligen Moment noch einmal erleben, und vermeide Verallgemeinerungen. Schreibe bitte in ganzen Sätzen. Der Umfang des Eintrags soll sich aus der möglichst detaillierten Beschreibung deiner erlebten Situation ergeben. Empfohlener Orientierungswert ca. 300 Wörter und mehr. Wenn du möchtest, kannst du vor oder während des Schreibens eine meditative Pause einlegen. (Vorschlag: Beobachte eine Minute lang deine Atmung oder praktiziere eine andere Übung, die du im Seminar kennengelernt hast.)</p>

In Anlehnung an die *Initiative Contemplative Phenomenology* (Bitbol/Petitmengin 2017), den Zugang von Arthur Zajoncs in *Meditation as Contemplative Inquiry* (vgl. Zajonc 2009: 35) und das Unterstützungsangebot für Lehramtsstudierende im Universitätsseminar bei Oren Ergas beim Schreiben von Reflexionen (vgl. Ergas 2017a: 223–224) wurde den Teilnehmer*innen auch das Angebot einer meditativen Pause im Rahmen des Schreibprozesses angeboten. Da die Erfahrungsberichte niemals identisch mit dem tatsächlichen Erleben sind (vgl. van Manen 2016a: 313), soll die meditative Pause

die Studierenden dabei unterstützen, beim Verschriftlichen möglichst nahe am Gehalt ihrer *lived-experience* zu sein.

Investigating lived Experience descriptions (LED) – Auswertung

Die Aufgabe während dieser phänomenologischen Aktivität ist es, *lived-experience descriptions* (LED) zu identifizieren und möglicherweise durch verdichtendes Schreiben Anekdoten zu produzieren, um zu einer Kernessenz des Erlebten zu kommen und damit das untersuchte Phänomen zu beschreiben.

Dafür werden die gesammelten Journaleinträge in einem ersten Schritt gelesen. Im Gegensatz zu Interviewtranskripten sind die Journaleinträge durch die enge Fragestellung vor dem Schreibprozess bereits sehr stark auf *lived-experience descriptions* (LED) fokussiert. Trotzdem gilt es, in einem ersten Sichtungsprozess *lived-experience descriptions* (LED) zu lokalisieren. Wenn es sinnvoll erscheint, besteht bereits in diesem Schritt die Möglichkeit, durch verdichtendes Schreiben die größeren Beschreibungen in kürzere Anekdoten umzuwandeln (vgl. van Manen 2016a: 320). Häufig sind die *lived-experience descriptions* (LED) bereits so gute Erzählungen, dass sie die Kernessenz zum Ausdruck bringen. Falls die Kernessenz der *lived-experience descriptions* (LED) überlagert ist und nicht direkt zur Sprache kommt, dann kann das Schreiben der Anekdoten helfen, näher an das Phänomen zu gelangen, um in Kontakt damit zu kommen – bei van Manen »The Evocative Method: Nearness« (van Manen 2016a: 249). An dieser Stelle wird die Verflochtenheit der einzelnen phänomenologischen Aktivitäten deutlich. Das Verfassen der Anekdoten ist bereits eng verknüpft mit dem im vierten Abschnitt beschriebenen Prozess von *Reduction* und *Bracketing*. Für das Aufspüren oder das Verfassen von Anekdoten bietet van Manen folgenden Orientierungspunkte:

- An anecdote is a very short and simple story.
- An anecdote usually describes a single incident.
- An anecdote begins close to the central moment of the experience.
- An anecdote includes important concrete details.
- An anecdote often contains several quotes (what was said, done, and so on).
- An anecdote closes quickly after the climax or when the incident has passed.
- An anecdote often has an effective or »punchy« last line: it creates punctum. (van Manen 2016a: 252)

Mit dem Aufspüren der *lived-experience descriptions* (LED) und der Gestaltung und Identifizierung von Anekdoten beginnt der Weg zur Kernessenz eines Phänomens. Inhaltlich läuft dieser Prozess über die thematische Analyse – »thematic reflection« – (vgl. van Manen 1990: 86)

Die Herausforderung bei der thematischen Analyse besteht, darin die Struktur zu erkennen, die eine *lived-experience description* (LED) oder Anekdote bedeutsam macht, um die Kernessenz des Phänomens zu beschreiben. Folgende vier Punkte sollen verdeutlichen, was van Manen unter einer thematischen Analyse im Rahmen einer phänomenologischen Forschung versteht:

- Ein Thema kennzeichnet die Erfahrung, die im Zentrum einer Anekdote steht. Das Wesentliche der Erfahrung kommt mit der thematischen Bezeichnung zum Vorschein.
- Die thematische Formulierung muss immer als eine Vereinfachung gesehen werden, die das Wesentliche nur bedingt zusammenfassen kann.
- Ein Thema ist nicht als Objekt zu begreifen, das in den Anekdoten vorkommt, sondern eine Vereinfachung dieser Anekdoten.
- Ein Thema hilft, die Struktur eines Phänomens zu beschreiben. (vgl. van Manen 1990: 87)

Aus den *lived-experience descriptions (LED)* und Anekdoten können über drei Ebenen thematische Formulierungen herausgearbeitet werden.

Der *holistic reading approach* beginnt bereits bei der Sichtung der gesamten Sammlung von *lived-experience descriptions (LED)*. Das ganzheitliche Lesen wird von der Frage geleitet: Was ist das Bedeutsame in diesem Text, und wie kann es in einer Phrase formuliert werden? (vgl. van Manen 2016a: 320).

Beim *selective reading approach* wird der Text mehrmals gelesen. Als Leitfrage dient: Welche Aussage(n) oder Sätze scheinen besonders wichtig zu sein oder Aufschluss über die *lived-experience* und das untersuchte Phänomen zu geben? Diese Textstellen werden durch Hervorhebungen gekennzeichnet und selektiert. Als nächstes wird versucht, diese bedeutsamen Stellen in thematischen Phrasen oder durch längere beschreibend-interpretative Abschnitte zum Ausdruck zu bringen. Einige Formulierungen, die direkt im Text vorkommen, können besonders evokativ sein und die Aussage thematisch auf den Punkt bringen. Diese Sätze sollten kopiert und als mögliche rhetorische Edelsteine für die Entwicklung und das Schreiben des phänomenologischen Textes gespeichert werden (vgl. van Manen 2016a: 320).

Im *detailed reading approach* wird jeder Satz, jede Phrase oder sogar jedes Wort betrachtet. Gerahmt wird dieser detaillierte Leseansatz von der Frage: Was offenbart dieser Satz, diese Phrase oder dieses Wort über die *lived-experience* und das untersuchte Phänomen? Wieder wird versucht, thematische Ausdrücke zu identifizieren und festzuhalten (vgl. van Manen 2016a: 320).

Da es keine strengen Vorgaben für den Ablauf gibt, kann im zeitlichen Verlauf der Untersuchung immer wieder zwischen den drei Lesearten hin und her gewechselt werden. Möglicherweise werden bei der Analyse mehrere Themen sichtbar. Eine der schwierigsten Aufgaben im Analyseprozess ist es, die nebensächlichen Themen zu erkennen und zu verwerfen.

»In determining the universal or essential quality of a theme our concern is to discover aspects or qualities that make a phenomenon what it is and without which the phenomenon could not be what it is.« (van Manen 1990: 107)

Um die Bedeutung eines Themas für die Beschreibung eines Phänomens zu überprüfen, schlägt van Manen die imaginäre Variation vor. Dabei wird gedanklich überprüft, ob ein untersuchtes Phänomen ohne dieses Thema noch dasselbe Phänomen ist (vgl. van Manen 1990: 107).

Phenomenological Writing – Beschreibung

Ähnlich wie die anderen Forschungsaktivitäten ist das phänomenologische Schreiben kein losgelöster oder abschließender Prozess. Das Schreiben ist bereits Teil der einzelnen Lesearten, die im vorigen Abschnitt beschrieben wurden. Dieses begleitende Schreiben ist zugleich Reflexion (vgl. van Manen 2016a: 365), auf die im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen wird. Die Anekdoten, Phrasen und Wörter, durch die Themen zur Sprache kommen, um das untersuchte Phänomen beispielhaft zu beschreiben, werden fortlaufend geordnet und strukturiert. Im Verlauf des Forschungsprozesses entsteht so eine mögliche Beschreibung des Phänomens über die unterschiedlichen thematischen Strukturen (vgl. van Manen 2016a: 256). In der Textgestaltung unterscheidet sich die phänomenologische Forschung von anderen Forschungsmethoden. Am Ende der Untersuchung soll keine Zusammenfassung oder Auflistung von Themen stehen, sondern anekdotische Beispiele, die das Phänomen und dessen Struktur beschreiben.

»For researchers, the methodological power of the ›anecdote‹ serves as the phenomenological status of ›example‹. The ›anecdotal example‹ does not express what one knows through argument or conceptual explication, but, in an ›evocative manner, an ›anecdotal example‹ lets one experience what one does not know (in an intellectual or cognitive sens).« (van Manen 2016a: 256).

Finlay charakterisiert das phänomenologische Schreiben als Verschmelzen von Wissenschaft und Kunst. Innerhalb der phänomenologischen Bewegung wird das künstlerische Element unterschiedlich stark gewichtet (vgl. Finlay 2012: 27). Für van Manen ist Phänomenologie, ähnlich wie die Poesie, »a poetizing project; it tries an incantative, evocative speaking, a primal telling, wherein we aim to involve the voice in an original singing of the world« (van Manen 1990: 13).« Finlay weist darauf hin, dass viele phänomenologische Forscher*innen abhängig vom Kontext, in dem sie ihre Untersuchung präsentieren, gezielt künstlerische und poetische Elemente stärker oder weniger stark einsetzen. Die unterschiedlichen Forschungsmethoden und die damit verbundenen Darstellungsvarianten haben ihre Stärken und Schwächen. Für Finlay ist die ästhetisch-literarische Form eine Stärke der phänomenologischen Forschung, durch die das Lesen des phänomenologischen Textes bzw. der Forschungsergebnisse selbst zu einer Erfahrung wird, die den Menschen berührt (vgl. Finlay 2012: 28–29).

Phenomenological reduction – Reflexion

Mit dem hermeneutisch-phänomenologischen Forschungsprozess auf das innigste verbunden ist die so genannte *reductio*. Die Reduktion ist eine Methode, um in direkten und primitiven Kontakt mit der Welt zu kommen – so, wie wir sie erleben und nicht, wie wir sie konzeptualisieren. Der Begriff Reduktion kann irreführend sein, wenn er als Abstraktion, Kodifizierung oder Zusammenfassung verstanden wird. Die hier verwendete Reduktion ist kein reduktionistisches Verfahren (vgl. van Manen 2016a: 215). Das Ziel der Reduktion ist, einen Zugang zum direkten Erleben zu finden, um die Strukturen des Phänomens zu beschreiben. Die phänomenologische Forschung ist sich jedoch bewusst, dass die Betrachtung der Beschreibung des Erlebten (*lived-experience description*, *LED*) nicht einfach gegeben sind, denn die menschliche Intentionalität veranlasst uns

bereits, Dinge auf gewisse Weise wahrzunehmen (logisch, konsistent, konzeptuell usw.). Die Bedeutungsstrukturen der *lived-experience descriptions* (LED) können das Erlebte, von der sie reduziert wurden, niemals vollständig zeigen. Die Reduktion zielt jedoch darauf ab, einen Zustand des phänomenologischen Sehens oder Verstehens herbeizuführen, um dem Erlebten möglichst nahe zu kommen (vgl. van Manen 2011). Dafür empfiehlt van Manen eine phänomenologische Haltung, die gekennzeichnet ist durch Offenheit, Aufmerksamkeit, Staunen und der Suche nach Sinngehalt (vgl. van Manen 2016a: 230). Methodisch kann die Reduktion mit *epoché* und *bracketing* in zwei aneinander gekoppelten Schritten durchgeführt werden. Van Manen beschreibt vier Varianten.

Heuristische Reduktion – Staunen

Die heuristische Reduktion ist im Grunde die bereits angemerkte Haltung des Stauens, um dem zu begegnen, was im Vertrauten seltsam ist. Dafür muss sich die Forscherin bzw. der Forscher in einem ersten – als *epoché* bezeichneten – methodischen Schritt der eigenen *taken-for-granted*-Ansichten bezüglich des beforschten Phänomens bewusst werden und diese loslassen. Im zweiten methodischen Schritt, dem *bracketing*, wird versucht, diese Annahmen auszuklammern (vgl. van Manen 2016a: 223).

Hermeneutische Reduktion – Offenheit

Der hermeneutischen Reduktion innewohnend ist eine offene Haltung in Bezug auf das untersuchte Phänomen. Überzeugungen, Rahmenbedingungen und Vorurteile hinsichtlich der (psychologischen, politischen, und ideologischen) Motivation für die Forschung sollten die Forscher*innen bemerken (*epoché*), um eigene Gefühle, Vorlieben, Neigungen und Erwartungen zu überwinden (*bracketing*), die möglicherweise dazu verleiten, eine verfrühte, erwünschte oder einseitige Beschreibung des Phänomens zu formulieren (vgl. van Manen 2016a: 224).

Phänomenologische Reduktion – Gegenständlichkeit

Die phänomenologische Reduktion bezieht sich auf den Umgang mit bekanntem Wissen, das im Rahmen der Forschungsarbeit recherchiert wurde. Das Ziel ist es, theoretische Konzeptionen und Abstraktionen, die das Phänomen überlagern, zu erkennen (*epoché*) und auszuklammern (*bracketing*), um das untersuchte Phänomen auf eine nicht-abstrakte Art und Weise zu betrachten und das Konkrete und die lebendige Bedeutung des Phänomens zu entdecken (vgl. van Manen 2016a: 225–226).

Methodische Reduktion – Herangehensweise

Die methodische Reduktion ist die Einladung zur Metareflexion über den eigenen gewählten Ansatz. Die angewandten Techniken und methodischen Schritte der phänomenologischen Forschung sollen von den Forscher*innen kritisch betrachtet werden (*epoché*). Phänomenologisches Forschen bedeutet auch, konventionelle Wege zu verlassen und nach neuen Herangehensweisen, die am besten zum untersuchten Phänomen passen (*bracketing*), zu suchen (vgl. van Manen 2016a: 227–228).

Die Reduktion ist folglich nicht nur eine Technik, sondern auch eine reflexive-aufmerksame Haltung (*thoughtfulness*), die für ein phänomenologisches Verständnis geübt werden muss. Ausgehend von der methodischen Reduktion, inspiriert durch die For-

schungsarbeit von Bernay (2014: 62), ermutigt durch die Ausführungen über die Implementierung von Achtsamkeitsmeditation in die Methodik der Human- und Sozialwissenschaften von Konecki (vgl. 2016: 223; Konecki 2022) und basierend auf meiner eigenen Erfahrung mit der Achtsamkeitsmeditation, begleitet meine Meditationspraxis den Forschungsprozess. Die beschriebene phänomenologische Haltung (vgl. Finlay 2012: 24; Friesen et al. 2012: 1; van Manen 1990: 45) und die zu Beginn dieser Arbeit gezeigte attitudinale Komponente von Achtsamkeit (siehe Abschnitt 2.1 und vgl. Bishop 2004; Kabat-Zinn 2003: 145) weisen viele Ähnlichkeiten auf (vgl. Bentz/Shapiro 1998: 39). Zusätzlich verweist Konecki auf ein verbindendes Element zwischen der phänomenologischen Praxis und der Achtsamkeitsmeditation.

»This consciousness that appears [while meditating, WD] is prereflective, discursive, preverbal, and nonconceptual. We open our mind to all the things that could appear. In practical terms we do not refuse anything because we are not attached to any assumptions. So, Zen meditation could be understood as a practice of epoché.« (Konecki 2016: 223–224)

Dieser Forschungsstrang entwickelte sich somit zu einer achtsamkeitsbasierten hermeneutisch-phänomenologischen Untersuchung. Zusätzlich zu meiner täglichen Meditationspraxis wurden vor zwischen und nach dem Lese-, Schreib und Reflexionsprozess Meditationszeiten eingewebt.

5.2 Zweiter Forschungsstrang – quantitative Analyse subjektiver Wirkungen mittels Prä-Post-Vergleich

Im zweiten quantitativen Forschungsstrang liegt der Fokus auf den möglichen subjektiven Wirkungen, die eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung auf die Studierenden hat. In diesem Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise zur Erhebung und Auswertung der quantitativen Daten beschrieben. Dabei wird konkret auf die Auswahl des verwendeten Fragebogeninventars und die Durchführung der Datenerhebung in den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen an den unterschiedlichen Universitäten sowie die einzelnen Schritte der statistischen Analyse eingegangen.

5.2.1 Vorgehen bei der Rekrutierung der Teilnehmer*innen

Für diese Studie wurden Daten aus universitären Lehrveranstaltungen erhoben, um damit Zugang zu realen lebensweltlichen Situationen zu bekommen. Es handelt sich somit nicht um eine klassische experimentelle Interventionsstudie mit randomisiertem Design, wie sie in den meisten klinischen Studien der Achtsamkeitsforschung angewandt wird (vgl. Rosenkranz et al. 2019). Zwei Gründe können für diese Art der Teilnehmer*innenrekrutierung angeführt werden: (1) Das Interesse dieser Arbeit liegt in der Erforschung von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen – im Sinne von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*) (vgl. Ergas 2019c und siehe Abschnitt 6.1). Dabei wird Achtsamkeit nicht als punktuelle Intervention verstanden, sondern

als ein in die Lehr-Lern-Praxis eingewobenes Element aufgefasst. Somit unterscheidet sich dieses Verständnis von der klassischen Interventionslogik, denn im Fokus dieser Forschung stehen die realen lebensweltlichen Bedingungen der Lehrveranstaltung. Es wurden somit keine Interventionsgruppen bzw. Interventionsveranstaltungen im Sinne eines experimentellen Designs gebildet.

Die Achtsamkeitsforschung bemüht sich aktuell stark darum, in experimentellen Interventionsstudien das Training der Interventionsgruppe und das Training der aktiven Kontrollgruppe möglichst akkurat anzupassen, so dass sich die Trainings nur durch das Üben bzw. Nicht-Üben von Achtsamkeitsübungen unterscheiden (vgl. Krägeloh et al. 2019: 116). Aus methodischer Sicht ist ein solches Vorgehen nachvollziehbar, da darin die Hoffnung liegt, möglichst viele Störvariablen zu eliminieren. Der Nachteil liegt darin, dass es sich in der Regel um ein experimentelles und nicht um ein lebensweltliches Design handelt. (2) Der zweite Grund, warum für diese Studien kein randomisiertes experimentelles Design gewählt wurde, waren organisatorische und finanzielle Limitationen. Im regulären Lehrveranstaltungsbetrieb wäre es mit den vorhandenen Mitteln nicht möglich gewesen, ein solches Design aufzusetzen.

Es wurden reguläre achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen an den Universitäten Wien, München und Leipzig untersucht. Alle drei Lehrveranstaltungen sind ähnlich aufgebaut (siehe Abschnitt 6.2) und folgen – wie die meisten achtsamkeitsbasierten Programme (vgl. Ivtzan 2020) – in der Struktur dem MBSR-Programm (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2021 und siehe Abschnitt 2.3). Auch hinsichtlich der inhaltlichen Elemente (Übungen, Meditationen, erforschendes Gespräch) ähneln die drei Lehrveranstaltungen einander (siehe Abbildung 39).

An allen drei Universitäten werden die achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen als Wahllehrveranstaltung innerhalb eines Pflichtmoduls angeboten. Das bedeutet, dass es innerhalb der Module jeweils Parallellehrveranstaltungen ohne Bezug zum Thema Achtsamkeit gibt. An zwei Universitäten konnten aus diesen Parallellehrveranstaltungen Kontrollgruppen generiert werden. Für eine der beteiligten Universitäten war dies trotz erheblicher organisatorischer Bemühungen leider nicht möglich. Da das Hauptaugenmerk dieser Studie nicht auf dem Vergleich der drei Universitäten liegt, sondern die gepoolten Daten aller drei Universitäten analysiert wurden (siehe Abschnitt 7.5), konnten die Berechnungen dennoch durchgeführt werden.

Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen für die Achtsamkeitsgruppe (Trainingsgruppe, TG) sowie die Kontrollgruppen (KG) erfolgte somit über die reguläre Lehrveranstaltungsanmeldung der jeweiligen Universität. Zu berücksichtigen ist, dass die Personen, die sich für die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung angemeldet hatten, dies mit einer gewissen Erwartung bzw. einem gewissen Interesse getan hatten. Dies kann zur Folge haben, dass diese Personen möglicherweise das Bedürfnis hatten, ihre Achtsamkeit zu fördern. Es könnte sein, dass diese sich dementsprechend vor der Lehrveranstaltung als weniger achtsam einschätzten oder auch besonders stark auf das Angebot ansprachen, und dass sie sich nach der Lehrveranstaltung folglich als achtsamer einschätzten (vgl. Rosenkranz et al. 2019; Krägeloh et al. 2019). Teilnehmer*innen aus der Kontrollgruppe haben wiederum keinen Bezug zum Konzept Achtsamkeit, da dieses in den Parallellehrveranstaltungen nicht thematisiert wird. Daraus ergibt sich mitunter ein methodologisches Problem, das in der Achtsamkeitsforschung be-

kannt ist. Personen, die Achtsamkeit nur begrifflich kennen, jedoch nicht im Kontext eines achtsamkeitsbasierten Programmes darüber informiert wurden, haben häufig ein anderes semantisches Verständnis entwickelt (vgl. Choi et al. 2021: 11). Ebenso dürfte sich das Praktizieren von Achtsamkeitsübungen bzw. Meditationen auf das konzeptionelle Verständnis der Personen auswirken. Auch dieses Phänomen ist in der Achtsamkeitsforschung bekannt (vgl. Krägeloh et al. 2018). Dem daraus resultierenden methodologischen Problem begegnet die Achtsamkeitsforschung mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung bzw. Neuentwicklung von Achtsamkeitsfragebögen (vgl. Medvedev et al. 2019; Medvedev et al. 2022). Mit dieser methodologischen Problematik hinsichtlich des semantischen Verständnisses einzelner Items im Fragebogen haben jedoch auch randomisierte experimentelle Forschungsstudien zu kämpfen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Rekrutierung der Teilnehmer*innen aus organisatorischen und finanziellen Gründen nicht nach den Regeln des randomisierten experimentellen Designs erfolgen konnte. Daraus ergab sich jedoch die Gelegenheit, achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen unter möglichst realen lebensweltlichen Bedingungen zu beforschen. Somit wurden die Achtsamkeitsgruppe und die Kontrollgruppe aus regulären Lehrveranstaltungsgruppen generiert. Die Teilnehmer*innen hatten selbst gewählt, welche Lehrveranstaltung sie besuchten. Die daraus resultierenden methodologischen Limitationen wurden zugunsten der realen lebensweltlichen Orientierung in Kauf genommen, müssen jedoch in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden und sind als methodische Limitation dieser Arbeit zu werten (siehe Abschnitt 8.3).

5.2.2 Erhebungssituation

Die Datenerhebung erfolgte an der Universität Wien, der Universität Leipzig und an der Ludwig-Maximilian-Universität München. In den achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen und den gewählten Parallellehrveranstaltungen in Wien, Leipzig und München wurden die Daten am Beginn der ersten und letzten Seminareinheit des Semesters erhoben. Aus raum-zeitlich-organisatorischen Gründen übernahmen neben mir auch die Lehrveranstaltungsleiter*innen der jeweiligen Lehrveranstaltung die Rolle der Testleiter*innen. Um einen einheitlichen Ablauf zu garantieren, wurden alle Testleiter*innen mit Einleitungstexten ausgestattet. Die Erhebung erfolgte in allen Lehrveranstaltungen digital mit dem Onlinetool Lime Survey. Den Zugang erhielten die Studierenden über einen Short-Link oder QR-Code. Als digitales Eingabegerät dienten Smartphone, Tablet oder Laptop. In einzelnen Fällen war kein digitales Gerät vorhanden, somit wurde auf einen Paper-Pencil-Test zurückgegriffen. Für die geplante Follow-Up-Datenerhebung wurden die Studierenden per E-Mail kontaktiert. Das Ausfüllen des gesamten Fragebogeninventars dauerte im Durchschnitt 30 Minuten.

5.2.3 Fragebogeninventar

Für die vorliegende Studie wurden standardisierte Skalen zur Erhebung unterschiedlicher psychologischer Variablen ausgesucht, die für die Studierenden als Zielgruppe passend waren und Anknüpfungen an das Konzept der pädagogischen Professionalität

ermöglichten. Das zusammengestellte Fragebogeninventar wurde einem Probedurchgang unterzogen. Studierende der Lehrveranstaltung Pädagogik der Achtsamkeit füllten das Fragebogeninventar im Sommersemester 2018 zu Testzwecken aus. Die positiven Rückmeldungen zur inhaltlichen Klarheit, Handhabbarkeit am Smartphone und Bearbeitungsdauer bestätigten die Eignung der Erhebungsmethode. In weiterer Folge werden die neun verwendeten Skalen einzeln bezüglich ihrer psychometrischen Eigenschaften beschrieben und auf Ergebnisse aus Validierungsstudien hingewiesen.

Achtsamkeit

Zur Selbsteinschätzung der Achtsamkeit wurde der Fragebogen *Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences (CHIME)* verwendet, um anhand von 37 Items die acht Komponenten des Achtsamkeitskonstrukts zu erfassen (vgl. Bergomi et al. 2014: 112). Die acht Unterskalen und dazugehörige Beispielitems sind:

- Gewährsein gegenüber inneren Erfahrungen
»Beim Sitzen oder Liegen nehme ich meine Körperempfindungen wahr.«
- Gewährsein gegenüber äußeren Erfahrungen
»Wenn ich Auto oder Zug fahre, bin ich mir meiner Umgebung, z.B. der Landschaft, bewusst.«
- Bewusstes Handeln
»Im Alltag werde ich durch viele Erinnerungen, Bilder oder Träumereien abgelenkt.«
- Annehmende Haltung
»Ich sehe meine Fehler und Schwierigkeiten, ohne mich zu verurteilen.«
- Dezentrierte Orientierung
»Ich kann meine Gedanken und Gefühle beobachten, ohne mich in ihnen zu verstricken.«
- Offene Haltung
»Ich versuche mich abzulenken, wenn ich unangenehme Gefühle erlebe.«
- Relativierung
»Im Alltag ist mir bewusst, dass viele Gedanken Interpretationen sind, die nicht unbedingt der Realität entsprechen.«
- Einsichtsvolles Verstehen
»Wenn ich mir unnötig das Leben schwer mache, wird mir das bald danach klar.«
(vgl. Bergomi et al. 2014: 119)

Neun der 37 CHIME-Items sind negativ formuliert (vgl. Bergomi et al. 2014: 119) und wurden später für die Datenanalyse umgepolt. Alle Items sollten von den Teilnehmer*innen auf einer 6-Punkte-Likert-Skala von 1= fast nie bis 6= fast immer eingeschätzt werden. Die zu bewertenden Aussagen bezogen sich dabei auf die vergangenen zwei Wochen (vgl. Bergomi et al. 2014: 113). Die interne Konsistenz des Gesamtkonstrukts Achtsamkeit wird mit einem Cronbachs Alpha ($\alpha = .90$) angegeben (vgl. Bergomi et al. 2014: 118). Die Retest-Reliabilität über einen Zeitraum von sieben Wochen beträgt ($r_{tt} = .89$) (Bergomi et al. 2014: 118). Bergomi et al. haben – basierend auf bereits bestehenden Achtsamkeitsskalen wie zum Beispiel dem *Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)* (Baer et al. 2008) – mit dem CHIME den bislang umfassendsten Fragebogen in deutscher Sprache entwickelt.

Selbstmitgefühl

Zur Erfassung des Selbstmitgefühls wurde die deutsche Kurzversion (Hupfeld/Ruffieux 2011) der von Neff (2003) entwickelten *Self-Compassion Scale (SCS)* verwendet. Die deutsche Self-Compassion Scale Kurzform (SCS-D-Kurzform) besteht aus 12 Items. Diese wurden von den Teilnehmer*innen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala von 1 = *sehr selten* bis 5 = *sehr oft* eingeschätzt. Das Gesamtkonstrukt Mitgefühl setzt sich aus den sechs Subskalen *Selbstbezogene Freundlichkeit* (self-kindness), *Selbstverurteilung* (self-judgment), *verbindende Humanität* (common humanity), *Isolation* (Isolation), *Achtsamkeit* (mindfulness) und *Überidentifizierung* (over-identification) zusammen (vgl. Hupfeld/Ruffieux 2011: 116). Die Items der negativorientierten Subskalen Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation wurden vor der Berechnung des Self-Compassion-Gesamtwerts umgepolt. Für die deutsche Version der Self-Compassion-Gesamtskala wird von den Autor*innen eine sehr gute interne Konsistenz ($\alpha = .91$) und eine gute Retestrelabilität ($r_{tt} = .83$) berichtet. Die Korrelation zwischen der Kurzform und der Langform wird von den Autor*innen mit ($r = .91$) berichtet. Die Validität der einzelnen Faktoren ist wenig zufriedenstellend. Aus diesem Grund empfehlen die Autor*innen, die einzelnen Subskalen nicht zu interpretieren. Die SCS-D-Kurzform eignet sich jedoch zur Erfassung des Gesamtwerts des Selbstmitgefühls.

Emotionale Kompetenz

Die Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) (Berking/Znoj 2008) fragt nach dem Umgang mit negativen Emotionen. Die 27 Items wurden von den Teilnehmer*innen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala von 0 = *überhaupt nicht* bis 4 = *fast immer* bewertet. Das Konstrukt Emotionale Kompetenz teilt sich in folgende neun Subskalen:

- *Aufmerksamkeit* – eigene Emotionen bewusst wahrnehmen
- *Klarheit* – eigene Emotionen klar erkennen und benennen
- *Körperwahrnehmung* – emotionsbezogene Körperempfindungen wahrnehmen
- *Verstehen* – Ursachen des aktuellen emotionalen Erlebens verstehen
- *Regulation* – eigenes emotionales Erleben gezielt positiv beeinflussen
- *Akzeptanz* – eigene Gefühle akzeptieren
- *Resilienz* – belastende Gefühle tolerieren und aushalten
- *Selbstunterstützung* – sich selbst Mut machen
- *Konfrontationsbereitschaft* – sich in Situationen begeben, in denen negative Gefühle ausgelöst werden könnten (vgl. Berking/Znoj 2008: 145)

Die Autor*innen verweisen auf eine zufriedenstellende interne Konsistenz von ($\alpha = .90$) und einer Retestrelabilität von ($r_{tt} = .75$) für die Gesamtskala. Der SEK-27-Fragebogen wird des Weiteren als reliables, valides und veränderungssensitives Maß zur Selbsteinschätzung des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen bezeichnet (vgl. Berking/Znoj 2008: 150).

Altruismus

Für die Selbsteinschätzung von Altruismus – als Haltung und Bereitschaft, anderen zu helfen, ohne direkten Nutzen zu erwarten – wurde die deutsche Version der *Generative Altruism Scale (GALS)* (Büssing et al. 2013) verwendet. Die 11 Items (z. B.: »Wenn ich Hilfsbedürftige sehe, spreche ich sie an, wie ich ihnen helfen kann.«) wurden auf einer 4-Punkte-Likert-Skala von 0 = *nie* bis 3 = *sehr oft* bewertet. Das eindimensionale Konstrukt weist mit einem Cronbachs Alpha von ($\alpha = .81$) eine gute interne Konsistenz auf (vgl. Büssing et al. 2013: 7). Laut der Autor*innen beinhaltet der Fragebogen keine Variablen zur Lebenszufriedenheit und ist auch für nicht-religiöse Personen anwendbar. Sie empfehlen dieses Instrument für empirische Studien, die den Zusammenhang zwischen Altruismus als Verhalten und der Entwicklung ethischer Werte untersuchen. Die Skala eignet sich demnach zur Auswertung von Bildungsprogrammen (vgl. Büssing et al. 2013: 1).

Selbstreflexion und Einsicht

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht wurde durch Selbsteinschätzung anhand der *Self-Reflection and Insight Scale* (Grant et al. 2002) erhoben. Zum Zeitpunkt der Erhebung lag keine validierte deutsche Version vor. Aus diesem Grund wurde dieser Fragebogen einem Übersetzungsprozess unterzogen (vgl. Brislin 1986). Eine Kollegin am Institut für Anglistik übersetzte die Items ins Deutsche. Eine weitere Kollegin übersetzte die deutsche Version wieder zurück ins Englische. Diese rückübersetzte englische Version und die originale englische Version wurden von einer Kollegin mit englischer Muttersprache überprüft. Die 20 Items wurden von den Teilnehmer*innen auf einer 6-Punkte-Likert-Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 6 = *trifft voll zu* bewertet. In der englischen Originalversion bilden 12 Items die Subskala Selbstreflexion und 8 Items die Subskala Einsicht.

- Selbstreflexion
 - »Ich habe ein klares Bedürfnis zu verstehen, wie mein Verstand funktioniert.«
- Einsicht
 - »Ich habe normalerweise eine sehr klare Vorstellung davon, warum ich mich auf eine bestimmte Art und Weise benommen habe.«

Die acht negativ formulierten Items wurden vor der Berechnung der Gesamtskala und den zwei Subskalen umgepolt. Die interne Konsistenz geben die Autor*innen mit einem Cronbachs Alpha von ($\alpha = .91$) für den Faktor Selbstreflexion und ($\alpha = .87$) für den Faktor Einsicht an (vgl. Grant et al. 2002: 826). Die Retestreliabilität über einen Zeitraum von sieben Wochen ist $r_{tt} = .77$ für Selbstreflexion und $r_{tt} = .78$ für Einsicht (vgl. Grant et al. 2002: 821). Die Autor*innen stufen dieses Maß als ein reliables und valides Instrument für die Testung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht ein.

Offenheit

Die deutsche Version der Offenheitsskala des *NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (NEO-FFI)* (Borkenau/Ostendorf 1993, 2008) wurde in das Fragebogeninventar aufgenommen, um nach der Offenheit für Erfahrungen zu fragen. Zwölf Items fragen nach Neugier, Kreativität, Bereitschaft, sich auf neue und ungewöhnliche Erfahrungen einzulassen

und nach Interesse für vielfältige kulturelle Praktiken. Die Aussagen wurden von den Teilnehmer*innen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala von 0 = *starke Ablehnung* bis 4 = *starke Zustimmung* bewertet. Für die Offenheitsskala berichten die Autor*innen eine interne Konsistenz von ($\alpha = .75$). Durch eine Testwiederholung nach zwei Jahren konnten die Autor*innen eine stabile Retestrelia­bilität ($r_{tt} = .76$) vorweisen (vgl. Borkenau/Ostendorf 2008). Zusätzlich zu den Selbster­berichten führten die Autor*innen mit der Fremdberichts­version des NEO-FFI auch eine Befragung mit Freunden und Bekannten der Befragten durch. Für die Offenheitsskala der beiden Versionen konnte dabei eine Korrelation ($r = .57$) festgestellt werden.

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur Erhebung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999: 13) diente zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Bewältigung von herausfordernden Situationen. Die 10 Items (z.B. »Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.«) wurden von den Teilnehmer*innen mit einer 4-Punkte-Likert-Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau* bewertet. Bei dieser Skala handelt es sich um ein ein­faktorielles Konstrukt mit einer internen Konsistenz von Cronbachs Alpha ($\alpha = .79$) (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999: 13). Diese Skala ist in zahlreichen Studien eingesetzt und in über 25 Sprachen übersetzt worden. Sie gilt als valides Instrument zur Messung der all­gemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

Ungewissheitstoleranz

Mit Hilfe der *Ungewissheitstoleranzskala* (UGTS) (Dalbert 1999) wurde durch Selbstbeurteilung der Umgang mit ungewissen Situationen erhoben. Die Teilnehmer*innen bewerteten acht Items (z.B. »Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.«) auf einer 6-Punkte-Likert-Skala von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 6 = *stimmt genau*. Drei negativ formulierte Items wurden vor der Berechnung des Gesamtwerts umkodiert. Die acht Items der Skala bilden ein ein­faktorielles Konstrukt. Mit einem Cronbachs Alpha von ($\alpha = .72$) verweist die Autorin auf eine gute interne Konsistenz (vgl. Dalbert 1999: 11). Mit einer Retestrelia­bilität von ($r_{tt} = .72$) nach einer Wiederholung nach 6 Monaten wird die Skala als stabil beschrieben.

Engagement für das Studium

Die kurze Version der deutschen Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) für Studierende (Schaufeli et al. 2006) wurde in das Fragebogeninventar aufgenommen. Die Skala setzt sich aus 9 Items (z.B. »Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Veranstaltungen.«) zusammen, die von den Teilnehmer*innen auf einer 7-Punkte-Likert-Skala von 0 = *nie* bis 6 = *immer* eingeschätzt wurden. Nach Validierungsstudien in zehn Ländern mit 14.521 Teilnehmer*innen attestieren die Autor*innen der allgemeinen UWES-Kurzform akzeptable psychometrische Eigenschaften. In der Langform der UWES konnten die vom Konstrukt Engagement theoretisch angenommenen Dimensionen Elan, Hingabe und Vertiefung in der Faktorenanalyse bestätigt werden. Für die Kurzform empfehlen die Autor*innen die Interpretation des Gesamtwerts (Schaufeli et al. 2006: 712). Die interne Konsistenz wird von Schaufeli et al. mit einem Cronbachs Alpha von ($\alpha = .80$) als

zufriedenstellend angegeben (vgl. Schaufeli et al. 2006: 709). Auf Grund der Retestrelia-
bilität von ($r_{tt}=.73$) nach einer Testwiederholung nach einem Jahr wird die Skala von den
Autor*innen als stabil eingestuft (vgl. Schaufeli et al. 2006: 709). Für die spezielle Version
für Studierende konnten keine Validierungsstudie gefunden werden.

Tabelle 17: Übersicht über die verwendeten Selbstberichtsmaße

Erfassungsbereich	Skala	Uni	Uni	Uni
		1	2	3
Achtsamkeit	Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences (CHIME)	x	x	x
Selbstmitgefühl	Self-Compassion Scale Short Form (SCS-DSF)	x	x	x
Emotionale Kompetenz	Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27)	x	x	x
Altruismus	Generative Altruism Scale (GAIS)	x	x	x
Selbstreflexion und Einsicht	Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)	x	x	x
Offenheit für Erfahrungen	Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (NEO-FFI)	x	x	x
Selbstwirksamkeitserwartung	Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)	x	x	x
Ungewissheitstoleranz	Ungewissheitstoleranzskala (UGTS)	x	x	x
Engagement für das Studium	Utrecht Work Engagement Scale für Studierende (UWES)	x	x	x

5.2.4 Statistische Datenauswertung

Die Überprüfung der quantitativen Fragestellungen erfolgte durch die statistische Auswertung der mittels standardisierter Selbstbeurteilungsinstrumente erhobenen Daten, mit Hilfe von SPSS 25.

Gruppenvergleich

Um zu überprüfen, ob sich die Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der neun Konstrukte unterscheiden, wurde zu jedem der neun Konstrukte eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Mixed ANOVA) (vgl. Bühner/Ziegler 2017: 530) gerechnet. Das jeweilige Konstrukt ist die abhängige Variable (AV); die unabhängigen Variablen (UV) werden durch den Faktor Gruppenzugehörigkeit (AG x KG) und den Faktor Zeit (T1 x T2) gebildet. Mit Hilfe der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird überprüft, ob der Zwischensubjektfaktor (Gruppenzugehörigkeit), der Innersubjektfaktor (Messzeitpunkt) und/oder das Zusammenwirken beider Faktoren einen Unterschied erzeugen (vgl. Bühner/Ziegler 2017: 535).

Überprüfung der Effekte innerhalb der Trainingsgruppe

Für die Überprüfung der Effekte innerhalb der Trainingsgruppe wurde der t-Test für gepaarte Stichproben gerechnet, um zu überprüfen, ob sich die Mittelwerte der Trainingsgruppe vom Zeitpunkt vor der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zum Zeitpunkt danach signifikant voneinander unterscheiden.

Überprüfung der Voraussetzungen

Vor der Anwendung der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurden zunächst die notwendigen Voraussetzungen überprüft. Um die Annahmen hinsichtlich der Normalverteilung der abhängigen Variablen sowie die Homogenität der Varianzen zu überprüfen, wurden der Shapiro-Wilk-Test und der Levene-Test angewandt. Laut Eid et al. kann für die Varianzanalyse jedoch von einer gewissen Robustheit gegenüber Verletzungen der Normalverteilung und Varianzhomogenität ausgegangen werden (vgl. 2013: 390). Auf die Überprüfung der Voraussetzung der Sphärizität konnte verzichtet werden, da bei zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung bei zwei Stufen eine Sphärizität gegeben ist (vgl. Eid et al. 2013: 461). Um Gruppenunterschiede in den Ausgangswerten zu untersuchen, wurden t-Tests für ungepaarte Stichproben (für den Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe), eine einfaktorielle Varianzanalyse (für den Vergleich der drei Universitäten) sowie Chi-Quadrat-Tests und Mann-Whitney-U-Tests gerechnet.

Für die Berechnung des t-Tests für gepaarte Stichproben ist eine Normalverteilung der Differenzen erforderlich, die mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft wurde. Bei hinreichend großen Stichproben ($n > 30$) darf auch bei Abweichung von dieser Voraussetzung von einer Robustheit dieses Tests ausgegangen werden.

Für die Berechnung des t-Tests für ungepaarte Stichproben ist eine Normalverteilung der Differenzen erforderlich, die mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft wurde, sowie die Varianzhomogenität, die mittels des Levene-Tests überprüft wurde.

Berechnung der Effektstärken

Zusätzlich zu der statistischen Signifikanztestung wird auch die Effektstärke d berechnet. Mit Hilfe der Effektstärke als einem standardisierten Maß ist ein Vergleich mit anderen Studien möglich. Die Berechnungen basieren auf der Formel von Cohens d (1988). Für den t-Test bei gepaarten Stichproben wird Cohens d_z als Effektstärke berechnet, indem die Differenz der Mittelwerte aus der Prä-Post-Testung durch die Standardabweichung geteilt wird.

$$d = \frac{M}{SD}$$

Die Effektstärke für Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen ergibt sich aus der Differenz der Gruppenmittelwerte, die durch die gepoolte Standardabweichung geteilt wird.

$$d = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{\sum (x_1 - \mu_1)^2 + (x_2 - \mu_2)^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

Diese beiden Berechnungsvarianten werden für die Angabe der Effektstärke im Zusammenhang mit dem t-Test angewandt. Nach Cohen (1992) kann ein Effekt von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittel und $d = 0.8$ als groß eingestuft werden.

Für die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung wird das von SPSS berechnete partielle Eta-Quadrat (η_p^2) als Effektstärke angegeben. Die Grenzen für die Effektgröße des partielle Eta-Quadrats (η_p^2) liegen nach Cohen (1988) bei $d = 0.01$ (klein), $d = 0.06$ (mittel) und $d = 0.14$ (groß). Für eine bessere Vergleichbarkeit wird im Ergebnissteil neben dem partiellen Eta-Quadrat (η_p^2) auch d nach Morris (2008) eine Effektstärke aus der d -Familie angeführt.

Morris schlägt für die Effektstärkenberechnung vor, die Differenz aus der Prä-Post-Veränderung in der Interventionsgruppe und der Prä-Post-Veränderung in der Kontrollgruppe zu bilden und diese durch die gepoolte Standardabweichung der Prä-Messung zu teilen.

$$\Delta = \delta T - \delta C = \frac{(\mu T, post - \mu T, pre) - (\mu C, post - \mu C, pre)}{\sigma}$$

Vermeidung der Alphafehlerkumulierung

Wie bereits angeführt, werden in diesem Forschungsstrang zahlreiche statistische Tests durchgeführt. Die Anzahl der Tests beeinflusst jedoch die Wahrscheinlichkeit, einen p-Wert unterhalb von 0,05 zu erhalten und somit ein Ergebnis als statistisch signifikant zu interpretieren (Fehler erster Art). Dieser Zusammenhang ergibt sich logischerweise aus der angewendeten Methodik statistischer Testverfahren. Zunächst wird ein Signifikanzniveau von 0,05 festgelegt, und daraufhin werden die statistischen Tests ausgeführt. Dabei stellt das gewählte Signifikanzniveau stets einen Kompromiss zwischen der Möglichkeit einer Entdeckung und der Akzeptanz fehlerhafter Testergebnisse dar. In den Sozialwissenschaften wird üblicherweise ein Signifikanzniveau von 0,05 verwendet, während in der Physik zum Beispiel mit einem extrem niedrigen p-Wert von weniger als 0.0000057 gearbeitet wird (Chen et al. 2017: 1725). Bei einem p-Wert von 0,05 besteht die Wahrscheinlichkeit, bei einem von 20 durchgeführten Tests ein fehlerhaftes Ergebnis zu erhalten. Jeder zusätzlich durchgeführte Test erhöht die Wahrscheinlichkeit eines solchen Fehlers. Diese Problematik wird als Alphafehlerkumulierung bezeichnet. Es existieren verschiedene Methoden, um diesem Effekt entgegenzuwirken, wie beispielsweise die Bonferroni-Korrektur oder die Bonferroni-Holm Korrektur (Chen et al. 2017: 1727). In dieser vorliegenden Arbeit wird die Bonferroni-Holm Korrektur angewendet. Diese Methode basiert auf der Anordnung der p-Werte in aufsteigender Reihenfolge und dem anschließenden Vergleich dieser p-Werte mit sukzessiv weniger konservativen Alphaniveaus. Die Bonferroni-Holm Korrektur ordnet die p-Werte zuerst nach ihrer Größe und vergleicht sie anschließend mit zunehmenden Grenzen. Die niedrigste Grenze wird mithilfe der normalen Bonferroni-Korrektur berechnet. Die nächste Grenze entspricht der Bonferroni-Korrektur, die angewandt worden wäre, wenn ein Test weniger durchgeführt worden wäre. Dieses Vorgehen wird fortgesetzt, wobei der größte p-Wert unverändert bleibt (Holm 1979). Dank dieser Methode weist die Holm-Methode niemals weniger Hypothesen zurück als die Bonferroni-Methode, während die Gesamtwahrscheinlichkeit, einen Fehler vom Typ I zu begehen, stets bei oder unter 0,05 bleibt.

6 Erster Forschungsstrang – eine phänomenologische Beschreibung

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz im pädagogischen Kontext wird aktuell im Spannungsverhältnis von *mindfulness in education* und *mindfulness as education* diskutiert (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). *Mindfulness in education* beschreibt Achtsamkeit als ein funktionalistisches Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und Leistung (vgl. Ergas 2019c). Wie unter Abschnitt 2.5 und 2.7 ausführlicher dargestellt, zeigt sich sowohl auf der Ebene der Schüler*innen als auch auf der Ebene der Lehrer*innen bzw. angehender Lehrer*innen, dass das Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention und damit als *mindfulness in education* den Diskurs dominiert. Die *Mindfulness-based Stress Reduction* (MBSR) (vgl. Kabat-Zinn 2013) als eine der »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166) hat die »*Evolution of Mindfulness*« (Lee et al. 2021), die Integration des Konzepts in die unterschiedlichen Lebensbereiche (vgl. Ivtzan 2020) und die Implementierung in den pädagogischen Kontext (vgl. Ergas/Hadar 2019 und siehe Abschnitt 2.5) sowie die Entwicklung der achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrer*innenbildung (z.B. *Stress Management and Resiliency Techniques – SMART*) (vgl. Ragoonaden 2017 und siehe Abschnitt 2.7) stark geprägt. Hinsichtlich der Frage, was ein achtsamkeitsbasiertes Programm ausmacht, gibt es – nicht zuletzt auf Grund der Interventionslogik sowie durch den Fokus auf Effekte – in der Literatur bereits eine intensiv geführte Diskussion über die formalen Inhalte (z.B. Meditationsarten, McCown et al. 2016; vgl. Crane et al. 2017; Isbel/Summers 2017; Crane et al. 2021) bzw. die Qualitätsstandards der Lehrenden (vgl. Crane et al. 2013; Griffith et al. 2021). Bislang großteils unbeachtet blieben jedoch die Fragen nach den pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes und dem dahinterliegenden pädagogischen Konzept achtsamkeitsbasierter Programme.

Ergas und Ragoonaden denken Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*) im Sinne von *contemplative pedagogy* (vgl. Zajonc 2014; Ergas 2018a) und setzen sie in Beziehung zu Konzepten wie der transformativen (vgl. Lopez/Olan 2019), humanistischen (vgl. Dauber 2009) und kritischen (vgl. Freire 1998) Pädagogik (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Offen ist jedoch die Frage, was das Wesen dieser Pädagogik der Achtsamkeit ist und ob darin auch etwas Genuines liegt, das sie von anderen pädagogischen Ansätzen

unterscheidet. Im Rahmen dieser Arbeit – zugespitzt auf den Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – drängen sich die Fragen auf:

*Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung und welche förderlichen, aber auch kritischen Aspekte sind zu identifizieren? Wie lässt sich das Erleben von Lehramtsstudierenden bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung erfassen und beschreiben?*

Über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37), soll in diesem Abschnitt beschrieben werden, was Lehramtsstudent*innen bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Das Ziel ist es, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* mit Hilfe der lernseitigen Student*innenperspektive näher zu kommen, um zu erkunden, ob es so etwas wie achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen gibt bzw. wie sich ein solches im Erleben der Studierenden zeigt. Dafür werden zunächst die in der Literatur diskutierten Spielarten *mindfulness in education* und *mindfulness as education* genauer beschrieben, um erste theoretische Vorannahmen offen zu legen, und zwar hinsichtlich der Frage: »Was ist eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung im Sinne von *mindfulness as education*?« Im Anschluss daran soll über die erlebten Erfahrungen der Studierenden das Wesen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung erkundet werden.

6.1 Mindfulness in education und mindfulness as education

Mindfulness in education wird in der Literatur als Ansatz beschrieben, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument im pädagogischen Kontext eingesetzt wird, um Gesundheit zu erhalten bzw. zu fördern sowie mit dem Ziel, die (Schul-)Leistung zu steigern (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). »Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it« (Ergas 2019b: 7). In der Lehrer*innenbildung zeigt sich anhand der vorhandenen achtsamkeitsbasierten Programme und der Anzahl der Forschungsarbeiten (vgl. Zarate et al. 2019) deutlich eine Auffassung von Achtsamkeit als Gesundheitsintervention (siehe Abschnitt 2.5.2 und 2.7.2). Das Narrativ von Achtsamkeit als *self-help technology* bzw. Technologie des Selbst bringt das Individuum in die Position, sich selbst als verantwortlich für das eigene Wohlergehen und den Wohlstand zu sehen (vgl. Walsh 2018: 3). Im Kontext von Schule und Hochschule, wo der inhärente Notendruck und der systemimmanente Selektionsmechanismen mitunter das Stressempfinden von Schüler*innen und Student*innen maßgeblich beeinflussen, ist ein solches Framing britant und mitunter sogar gefährlich.

»It is the young who seem to be destined to inherit a number of significant environmental problems and face a global mental-health epidemic. Yet, it is the same generation being infantilized by being told they need to focus better and learn to cope with the stresses of a world they did not create. Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ›wounds‹ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ›and«

mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause.« (Sellman/Buttarazzi 2019: 6)

Brito et al. (2021) sprechen im Zusammenhang mit achtsamkeitsbasierten Interventionen im pädagogischen Kontext sogar davon, dass sich diese Spielart als eine Form der »Iatrogenese«¹ (Illich 1976) manifestiert. Schüler*innen und Student*innen werden »ausgetrickst« und die Auswirkungen der dysfunktionalen Strukturen des (Hoch-)schulsystems als individuelle Schuld der einzelnen Subjekte geframt. Achtsamkeit als Iatrogenese bietet die Hoffnung zu Heilung, und gleichzeitig ist sie als Teil des leidverursachenden Systems auch Quelle des Leids. Dabei droht die Gefahr, dass die Strukturen und Logiken des Systems nichtkritisiert bzw. unreflektiert bleiben. Die Individuen können womöglich besser mit dem zugefügten Leid umgehen, jedoch wird dadurch auch ein Anpassungsprozess in Gang gesetzt, wodurch die Leidenstoleranz sich sogar erhöhen kann. Dadurch können achtsamkeitsbasierte Interventionen mehr schaden als nützen und eine tiefgreifende Veränderung des Selbst und der Gesellschaft verschleiern (vgl. Brito et al. 2021: 1). Sellman und Buttarazzi (2019) orten in der Art und Weise, wie das Achtsamkeitskonzept im pädagogischen Kontext zur Anwendung kommt, eine Widersprüchlichkeit zu den Anforderungen (Notendruck, Selektion ...), die an die Schüler*innen und Student*innen durch die Institutionen gestellt werden. Dennoch verweisen sie auf ein inhärent lohnendes Potential der Achtsamkeitspraxis als pädagogische Praxis, das bislang jedoch im Diskurs kaum zur Sprache kommt.

»Rather than seeing mindfulness as a form of psychological intervention, these practices need to be considered educational in nature, intended for radical knowledge-seeking about the nature of reality and personal experience.« (Sellman/Buttarazzi 2019: 11)

Auch Ergas verweist zwar darauf, dass Achtsamkeit primär über diese zuvor beschriebene Logik Einzug in den pädagogischen Kontext erhält. Für ihn bedeutet dies jedoch nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund andere Zieldimensionen – wie ein erhöhtes Gewahrseins (*enhanced awareness*), die fortlaufend vertiefere Selbstkenntnis (*self-knowledge*) und die Frage nach dem tieferen Sinn (*meaning*) – adressieren (vgl. Ergas 2019b: 10). Ergas wirft damit die Frage auf, ob die Achtsamkeitspraxis an sich als eine inhärent lohnende pädagogische Praxis aufgefasst werden kann, unabhängig davon, welche größere Erzählung es zum Konzept Achtsamkeit gibt. Dieser Blick auf das Konzept und die Praxis wird bislang im Diskurs nur selten eingenommen oder diskutiert. Einzelne Akteur*innen auf Schüler*innen- (vgl. Crawford et al. 2020) und Lehrer*innen-Ebene (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020) haben dieses größere Potential, das über die Gesundheitsförderung hinaus geht, bereits erkannt. Der achtsamkeitsbasierte Ansatz im Sinne von *Mindfulness as education* wird dabei als *contemplative pedagogy* (vgl. Ergas 2018a; Zajonc 2014) verstanden und in Beziehung zu Konzepten wie der transfor-

1 Illich (1976) Iatrogenese ist ein Begriff aus der Medizin. Damit gemeint ist das Auftreten von Schäden oder unerwünschte Nebenwirkungen, die als Folge medizinischer Behandlung oder Intervention auftreten können.

mativen (vgl. Lopez/Olan 2019), humanistischen (vgl. Dauber 2009) und kritischen (vgl. Freire 1998) Pädagogik (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181) gesetzt. Ergas beschreibt die Achtsamkeitspraxis als eine inhärent lohnende Tätigkeit, in der das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. In dieser Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes steht die Verfasstheit der Psyche (*mind*) im Zentrum – mit dem Ziel, die eigene psychische Verfassung besser zu erkennen bzw. zu verstehen und um dadurch zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b).

»Can an ›education‹ that hopes to ›make minds‹ and create the ›society‹ we want succeed without positioning that mind at the center of ›curriculum‹ and ›pedagogy‹; without this mind's turning in here to examine its very own makings?« (vgl. Ergas 2017c: viii)

Ergas sieht in der ernsthaften Beschäftigung mit dem »*inner curriculum*« die Möglichkeit, dass die Agentschaft (*agency*) für den eigenen lebenslangen Bildungsprozess angehört wird. Ohne einen Kontakt zu diesem »*inner curriculum*« bleibt bei vielen Individuen höchstwahrscheinlich die Einsicht aus, dass das gesamte Leben von innen heraus bestimmt wird, genauso wie es von außen beeinflusst wird (vgl. Ergas 2017c: 307). Mit Bezug auf James verdeutlicht Ergas das pädagogische Potential der Achtsamkeitsmeditation.

»And the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. No one is *compos sui* [competent] if he have it not. An education which should improve this faculty would be the education par excellence.« (vgl. James 1918: 424)

Ergas diskutiert dies für den allgemeinen Bildungsprozess, dennoch kann diese Position auch spezifisch auf die Lehrer*innenbildung bezogen werden. Der Autor berichtet, dass Lehramtsstudierende in seinen Seminaren durch die Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit ihrem »*contemplative self*« (Ergas 2020b: 149) – im Kontrast zu der »*day-to-day habitual identity*« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186) – kommen, ohne direkt danach zu suchen.

»For me, contemplative practices, such as mindfulness, are methodical ways to invoke this shift. ›Moment-to-moment experience‹ emerges when we engage in a form of mindfulness practice called ›choiceless awareness‹ – 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)

Über kurz oder lang kommt man in der Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit dem narrativen Selbst und das, obwohl man nur die Atembewegung beobachten wollte. Mit zunehmender Klarheit der Psyche (*mind*), durch wiederkehrende Achtsamkeitsmeditation, wird es der Praktizierenden bzw. dem Praktizierenden möglich, ein tieferes Selbst (»*teleological self*«) zu erkennen. Dieses Erkennen beschreibt Ergas als ein Gefühl des Wissens und der Einstimmung (*attunement*) auf sich selbst, verbunden mit dem Gefühl der

Berufung (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 186). Ergas sieht in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang hin zur Sinnfrage, weil durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst ein Raum geschaffen wird, in dem das Selbst berührt werden kann. Dadurch öffnen sich bei den Übenden möglicherweise Fragen wie z.B.: Was ist der Sinn des Lebens? Was ist der Sinn dieser Übung? Was ist der Sinn meiner Tätigkeit? (vgl. Ergas 2020b: 152).

»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)

Diese Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes als *mindfulness as education* in der Lehrer*innenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als *contemplative inquiry* (Zajonc 2009) gedacht, über die durch das Üben von offenem Gewahrsein die Konstitution der eigenen Psyche, des Selbst und die Frage nach dem Sinn berührt werden kann, ohne dass die Praxis eine solche Selbstreflexion von vornherein intendiert. Auch im Verständnis von *mindfulness as education* gibt es eine Vorstellung bezüglich eines Transfers von der Übungspraxis in das alltägliche Leben. Dabei wird weniger stark auf bestimmte Effekte abgezielt, sondern – über die Anrührung des »inner curriculum« und die Sensibilisierung bzw. Klarheit für die eigenen psychischen Strukturen – die Entwicklung eines spezifischen Wahrnehmungsmodus für das Selbst-Selbstverhältnis und das Selbst-Weltverhältnis ermöglicht.

Wie eingangs in diesem Abschnitt bereits angeführt, kann *mindfulness in education* und *mindfulness as education* als Spannungsfeld aufgefasst werden, da einige Zugänge im Diskurs sowie manche achtsamkeitsbasierten Programme nicht ganz trennscharf einer Position zugeordnet werden können. Darüber hinaus sollte, so wie von Ergas angeführt, berücksichtigt werden, dass die Achtsamkeitspraxis in einem Programm, das als *mindfulness in education* geframt ist, dennoch eine inhärent lohnende pädagogische Tätigkeit darstellt. In einer solchen Konstellation wirkt zwar das Framing des Konzepts Achtsamkeit (als Gesundheitsintervention bzw. Coping-Strategie) und hemmt damit möglicherweise das größere Potential der Achtsamkeitspraxis. Dennoch liegt in jeder Achtsamkeitsmeditation auch die Möglichkeit, dass es zu einem – wie weiter oben in Anlehnung an Ergas beschrieben – tieferen Einsichtsprozess kommt.

In den nächsten Abschnitten der phänomenologischen Beschreibung soll das Verständnis von *mindfulness as education* gewissermaßen als Vorannahme positioniert werden und wird darüber Auskunft geben, welche Konzepte während der Analyse mich als Forschenden unweigerlich auch beeinflussen.

6.2 Was ist eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung?

Die Fragen, die diesen Forschungsstrang leiten, lauten: Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung? Was ist das Wesen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung?

Bevor – über die lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37) – das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* erkundet wird, soll in diesem Abschnitt zunächst beschrieben werden, wie diese aufgebaut ist. Die Darstellung soll zum einen den Kontext, in dem die Studierenden ihre bedeutsamen Erfahrungen gemacht haben, beschreiben, und zum anderen gewisse Vorannahmen offenlegen, die diese Analyse mitunter auch prägen.

Wie im Abschnitt 2.3 genauer ausgeführt, beruht das Verständnis dafür, was ein achtsamkeitsbasiertes Programme ausmacht, stark auf den Konzeptionen der »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166), allen voran der *Mindfulness-based Stress Reduction* (vgl. Kabat-Zinn 2013). So sind die zeitliche Struktur, die Kernübungen und der jeweilige Aufbau einer Einheit in den unterschiedlichen achtsamkeitsbasierten Programmen (vgl. Ivtzan 2020) und auch in den Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung (vgl. Jennings 2016a; Soloway 2016; Ergas 2017a; Ragoonaden 2017; Valtl 2018; Krämer 2019) durch das MBSR-Programm geprägt. Die zeitliche Struktur der meisten Programme erstreckt sich über sechs bis acht Einheiten. Sehr häufig werden die Programme in Anlehnung an den achtwöchigen MBSR-Kurs (vgl. Kabat-Zinn 2013) über einen Zeitraum von acht Wochen angeboten. Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist dies auf Grund der Struktur von universitären Lehrveranstaltungen bzw. Fortbildungsangeboten nicht immer möglich. Die Gesamtstundenanzahl des MBSR-Programms beträgt 30 Stunden. Auch hier gibt es Unterschiede in den Programmen der Lehrer*innenbildung. Die hier untersuchte Lehrveranstaltung an der Universität Wien hat ein Gesamtausmaß von 36 Stunden, aufgeteilt auf acht Einheiten (siehe Abbildung 39). Hinsichtlich der Kernübung ist die von Crane et al. vorgeschlagene Unterscheidung zwischen achtsamkeitsbasierten (*mindfulness-based*) und achtsamkeitsinformierten (*mindfulness-informed*) Programmen sinnvoll (vgl. 2017: 991). Auch für die einzelnen Meditationen kann somit differenziert werden zwischen solchen Übungen, in denen Achtsamkeit im Vordergrund und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund steht, und jenen Übungen, in denen Mitgefühl im Vordergrund steht und Achtsamkeit im Hintergrund (vgl. Ergas 2019c: 11). In achtsamkeitsbasierten Programmen sind es Meditationen, bei denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund.

Abbildung 39: Gesamtstruktur der Lehrveranstaltung Pädagogik der Achtsamkeit (Valt 2016)

Break									
Meeting No.	Thematic Focus	Meditation (with explanation)	Exchange on practice	Exchange on reading	Presentation by Teacher/Student (T/S)	New practice + exchange on it	Formal assignments	Informal assignments	Reading assignments (for next meeting or ongoing)
1	Mindfulness (in tradition and science)	(Speed Dating as social and content-related start)	(on Speed Dating)	x	T: Introduction to Mindfulness (large + basic presentation)	Breath Awareness	Breath Awareness + Journaling (ongoing)	Dot-b-SMS landings (ongoing)	easy texts on mindfulness and Kabat-Zinn 2014 (ongoing)
2	Own practice	Breath Awareness	on preceding + on home practice	on easy texts and first chapter of Kabat-Zinn 2014	T: Basics of IBSR (as point of reference)	Raisin practice	Breath Awareness	x	(ditto, for those who did not read them last time)
3	Mindfulness in Education	Breath Awareness	on preceding + on home practice	on easy texts and first chapter of Kabat-Zinn 2014	T: Overview on school-based-programs	Body Scan	Breath Awareness + Body Scan (alternating)	observe routine activity	Meiklejohn et al. 2012
4	School-based Programs	Breath Awareness or Body Scan	on preceding + on home practice	on Meiklejohn et al. 2012	S: School program 1 (students' choice)	Yoga (standing)	Breath Awareness + Body Scan + Yoga (alternating)	Awareness of pleasant experience	Shapiro et al. 2016 Davidson & Lutz 2008
5	School-based Programs + Teacher Education	Breath Awareness + Walking Meditation	on preceding + on home practice	on Shapiro et al. 2016	S: School program 2 (students' choice)	Selected core practice from home	Breath Awareness + Body Scan (alternating)	Awareness of unpleasant experience	Singer & Boltz 2013
6	Compassion (as recent research focus)	Metta Meditation	on preceding + on home practice	on Singer & Boltz 2013	S: School program 3 (students' choice)	Affective Dyad	Metta Meditation + Breath Awareness (alternating)	Awareness of judgment	Kabat-Zinn 2014 (to be completed)
7	Evaluation Research	Metta Meditation	on preceding + on home practice	on Kabat-Zinn 2014 (related to personal development)	T: Evaluation Research	Selected core practice from e.g. Rechtschaffen 2014 or Singer Boltz 2013	(Own choice (daily))	Setting intentions (daily)	x
8	Mindful living + Being	Breath Awareness	on entire preceding so far (Dyads + plenary) on	x	x	Making a commitment to practice (trads + plenary)	Individual core practice + Reflection on personal development in seminar	Mindfulness in daily life	Personal reading recommendation
9	In-Between Meeting: Off-university meeting of self-chosen small groups (5-6 persons), usually between meetings 4 and 7 (students' choice of date). Assignment: Joint cooking and eating mindfully + reflection on process + report.								
10	Public Symposium: in large auditorium (last time: 100 participants), with input by external experts, me and students, comprising: (1) talks and plenary discussions, (2) interactive settings (e.g. World Café), (3) plenary meditation practice, (4) reflection on personal development (by students), (5) arts performance (by students), (6) music, dance juggling, (6) buffet (by students)								

Wie im Abschnitt 2.3 näher beschrieben, werden der Body-Scan, die achtsamen Körperübungen (*mindful movement*) und die Sitzmeditation (*sitting meditation*) mit Fokus auf die Atmung oder mit offenem Gewahrsein (siehe Tabelle 18) als die Kernübungen des MBSR-Programms (vgl. Kabat-Zinn 2013) und auch als die Kernübungen für achtsamkeitsbasierte Programme (vgl. Crane et al. 2021: 13) angeführt. Diese Übungen werden sowohl in den Einheiten praktiziert als auch zwischen den einzelnen Treffen von den Teilnehmer*innen mit Hilfe einer Audioanleitung selbstständig durchgeführt.

Tabelle 18: MBSR-Sitzmeditation: Variationen innerhalb der acht Einheiten (Crane et al. 2021: 35)

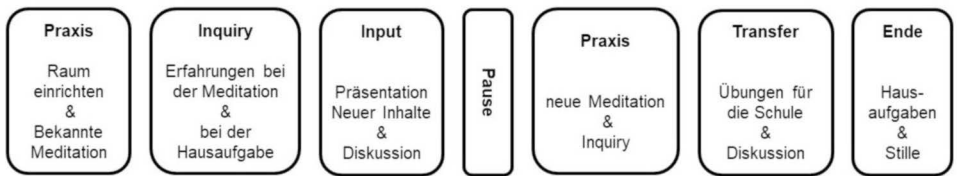
<p>Session 2: Brief sitting meditation (5–10 minutes): introduce sitting meditation with awareness of breathing as primary object of attention – or alternative attentional anchor.</p> <p>Session 3: Longer sitting meditation (10–20 minutes): sitting meditation with awareness of posture and breathing as primary object of attention – or an alternative attentional anchor.</p> <p>Session 4: Sitting meditation (at least 20 minutes): with focus on breath, body sensations and whole body; introduction of guidance on ways of working with difficult or unwanted physical sensations which may be present in experience.</p> <p>Session 5: Sitting meditation (45 minutes): attending to breath, body, sounds, then thoughts and emotions as events in the mind; then inviting an open-awareness.</p> <p>Session 6: Sitting meditation as per session 5, but with fewer instructions/more silence (45 minutes): breath, body, sounds, thoughts and emotions, then inviting open-awareness/open-presence; return to breath at the end.</p> <p>Session 7: Sitting meditation with more silence (45 minutes): open-awareness practice, using the breath as an anchor if lost; also possible to include aspects of Mountain or Lake meditation; more silence.</p>
--

Über diese drei Kernübungen hinaus werden sowohl im MBSR-Programm als auch in anderen Programmen weitere Übungen wie zum Beispiel die Gehmeditation (*walking meditation*) oder achtsames Essen (*eating meditation*) (vgl. Reibel/McCown 2020: 30) praktiziert. Diese Übungen unterscheiden sich von den Kernübungen dadurch, dass sie nur in den Einheiten als solche angeboten werden. Häufig sind diese zwei Übungsvarianten jedoch Möglichkeiten, um Achtsamkeit auch im alltäglichen Gehen bzw. Essen zu praktizieren (vgl. Griffith et al. 2021: 89). Mitgefühls Meditationen (vgl. Stocker et al. 2020: 201) und interpersonelle Meditationen (vgl. Meleo-Meyer 2016: 83) sind zwei weitere Bereiche, aus denen Übungen vereinzelt in den Ablauf integriert werden. Auch die Übungen aus diesen Bereichen werden jedoch zumeist nur in den gemeinsamen Einheiten praktiziert und sind selten Teil der kontinuierlichen häuslichen Praxis. In der hier beforschten Lehrveranstaltung wurden die drei Kernübungen Body-Scan, Sitzmeditation und achtsame Körperübungen sowie die Gehmeditation (*walking meditation*), achtsames Essen (*eating meditation*), Dyaden als Form der interpersonellen Meditation und die Freundlichkeitsmeditation aus dem Bereich der Mitgefühlsmeditation praktiziert. Die Lehrveranstaltung verlässt somit teilweise den MBSR-Rahmen bei der inhaltlichen Anordnung und der Übungswahl (siehe als Vergleich Tabelle 1 und Abbildung 39).

Die einzelnen Einheiten eines achtsamkeitsbasierten Programmes bestehen im Wesentlichen aus den Achtsamkeitsübungen (*mindfulness practice*) und dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) (vgl. Crane et al. 2021: 49 und siehe Tabelle 1). Ergänzt werden die Einheiten durch kurze Sequenzen zu Themen der Achtsamkeitstheorie (vgl. Kabat-Zinn 2013). Auch die hier beforschte achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung zeichnet sich durch einen solchen Aufbau aus (siehe Abbildung 40).

Abbildung 40: Aufbau der einzelnen Einheiten der Lehrveranstaltung Pädagogik der Achtsamkeit

Ablauf der Sitzungen (à 3h 15 min)



Die ergänzenden thematischen Inhalte, die in Form von Kurzreferaten bzw. Gruppenarbeiten in die Lehrveranstaltung integriert werden, unterscheiden sich von den Themen des MBSR-Programms. Während im MBSR-Kurs Themen wie Stress und Gesundheit im Zentrum stehen, sind es in der hier beforschten Lehrveranstaltung Inputs zum Konzept Achtsamkeit, zu Achtsamkeit in der Schule, zu Forschungsbefunden sowie zur Kritik an der Achtsamkeit. Die thematischen Inputs nehmen jedoch – ähnlich wie im MBSR-Programm – zeitlich einen deutlich kleineren Raum innerhalb einer Einheit ein, als die Übungen und das *Inquiry*. Die Achtsamkeitsübung (*mindfulness practice*) und das erforschende Gespräch (*inquiry*) können somit als die zwei zentralen Säulen der Pädagogik der Achtsamkeit identifiziert werden.

Wie in Abbildung 40 dargestellt, schließt das *Inquiry* als Gruppengespräch häufig an die Achtsamkeitsübung an oder es dient als Element im plenaren Setting, um einen Austausch zu der häuslichen Achtsamkeitspraxis zu ermöglichen (vgl. Crane et al. 2021: 49 und siehe Abschnitt 2.3). Dieser Austausch aus dem Moment heraus zwischen Lehrer*in und Teilnehmer*innen, bei dem die Details des direkten Erlebens erkundet werden, ist selbst wie eine achtsamkeitsbasierte Kommunikationsübung angelegt und wird im englischen auch oft als *contemplative inquiry* (vgl. Zajonc 2009) bezeichnet. Diese dialogische Rekonstruktion der Meditationserfahrung soll die Teilnehmer*innen bei der Reflexion und der Erforschung ihrer Erfahrung unterstützen. Im Dialog besteht die Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, weiter zu explorieren, was sich während der Übung gezeigt hat (vgl. Crane et al. 2015: 1113). Dabei kann es sowohl um an der Oberfläche leicht zugängliche Gedanken, Gefühle oder Körperempfindungen gehen – einschließlich der Schwierigkeiten und Widerstände bei der Meditation – als auch um tiefere Einsichten und subtile Ahnungen, die sich erst bei näherem Hinsehen deutlicher zeigen und die zu weiterem Nachdenken und Nachspüren Anlass geben. Ohne eine Selbstreflexion direkt zu intendieren, bietet der Raum, der durch die Meditation geschaffen wird, die Möglichkeit, dass das Selbst berührt wird und sich persönliche bzw. existentielle Fragen bzw.

Themen zeigen. (vgl. Ergas 2020b: 152). Das *Inquiry* ermöglicht in Anschluss an die Meditation ein tiefes Sprechen über diese Erfahrungen, wodurch ein zweiter Selbstreflexionsprozess angestoßen werden kann. Ausgehend von diesen zwei Bereichen, die als die sichtbaren Formen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung bezeichnet werden können, werden in weiterer Folge die Achtsamkeitsübung und das *Inquiry* die Ausgangspunkte der phänomenologischen Beschreibung markieren.

6.3 Knotenpunkte der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung

Die Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung als Ausgangspunkte zu verwenden, kann zum einen über die bisherige Darstellung des Aufbaus von achtsamkeitsbasierten Programmen begründet werden. Zum andern hat sich bei der Sammlung der Anekdoten gezeigt, dass sich die Situationen, die von den Student*innen als bedeutsam erinnert wurden, zum Großteil um die zwei Knotenpunkte Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und erforschendes Gespräch (*inquiry*) versammeln. In weiterer Folge sollen mithilfe der unterschiedlichen Anekdoten diese zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung beschrieben werden.

6.3.1 Achtsamkeitsübungen

Wie in Abschnitt 6.2 genauer dargestellt, wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung die drei Kernübungen Body-Scan, Sitzmeditation und achtsame Körperübungen sowie die Gehmeditation (*walking meditation*), achtsames Essen (*eating meditation*), Dyaden als Form der interpersonellen Meditation und die Freundlichkeitsmeditation aus dem Bereich der Mitgefühlsmeditationen praktiziert.

Sitzmeditation

Die Kernübung Sitzmeditation (*sitting meditation*) wurde, in Anlehnung an den Ablauf aus dem MBSR-Programm, in unterschiedlichen Variationen in jeder Einheit angeboten (siehe dazu die Varianten im MBSR-Programm in Tabelle 18) und war über das gesamte Semester eine der Übungen für die selbständige Praxis außerhalb der Lehrveranstaltung. Auch in der ersten Einheit wurde die Sitzmeditation gemeinsam praktiziert. Eine Teilnehmerin berichtet wie folgt darüber:

»In der ersten Lehrveranstaltungseinheit sehen sich ca. 15 Menschen das erste Mal und werden zu einer gemeinsamen Atemmeditation eingeladen. Ich fühle mich dabei überhaupt nicht wohl. Ich empfinde Meditation als etwas Privates und fühle mich nicht wohl, diese Privatsphäre mit anderen zu teilen. Ich konnte mich nicht natürlich verhalten und fühlte mich sehr beobachtet. Ich konnte mich nicht beruhigen, weil ich ständig die Außenwelt wahrgenommen habe und es mir schwer fiel, auf mein Inneres zu hören. Es war ein komisches Gefühl, auf sein Inneres zu hören. Ich wusste nicht, auf was ich hören soll, achten soll.« (ST12WA, Pos. 1)

Diese Teilnehmerin fühlt sich bei dieser ersten Sitzmeditation in der Gruppe unwohl, da Meditation für sie etwas Privates ist, das sie nicht mit anderen teilen möchte. Sie erlebt sich selbst als unruhig und bemerkt, dass sie stärker die Außenwelt wahrnimmt. Sie fühlt sich beobachtet. Auf das Innere zu hören ist für sie komisch. Sie weiß nicht, auf was sie dabei hören soll. Eine andere Person beschreibt die Sitzmeditation in der zweiten Einheit:

»Diesmal benutzten wir zum ersten Mal Meditationskissen und ich merkte, wie wohl ich mich in dieser Sitzposition, bei der die Knie den Boden berühren, fühlte. Ich bemerkte im Unterschied zur täglichen Meditation, die ich alleine durchführe, dass mir die Konzentration auf meinen Atem beziehungsweise das Zurückholen der Gedanken wesentlich besser gelungen ist. Ich habe gespürt, wie sehr mich die Energie im Raum beflügelte und mich gleichzeitig auch viel mehr zur Ruhe kommen ließ. Dabei habe ich mir gedacht, dass ich nun versuchen sollte, dies auch bei meinen alleinigen Meditationen zu Hause zu schaffen.« (MA09LI, Pos. 1)

Diese Teilnehmerin beschreibt ein Wohlgefühl bei der Sitzposition auf dem Meditationskissen, bei der sie mit den Knien den Boden berührt. Die Meditationspraxis in der Gruppe fällt ihr leichter als die Übungspraxis außerhalb der Lehrveranstaltung. Sie fühlt sich von der Energie im Raum beflügelt und dadurch empfindet sie ein Zur-Ruhe-Kommen. Ein Teilnehmer erinnert sich ebenfalls an die ersten Sitzmeditation auf dem Meditationskissen und beschreibt dieses Erleben noch stärker über das körperliche Empfinden.

»Ich meditierte im Sitzen, zum ersten Mal mit einem Meditationskissen. Beim Sitzen im Lotussitz schmerzten nach einiger Zeit leicht meine Knie. Ich habe die Position gewechselt und die Beine seitlich des Kissens gelegt, was sich deutlich besser angefühlt hat. Ich bemerkte einen Unterschied zum Meditieren auf einem Sessel. Die Nähe zum Boden ermöglicht ein anderes, direkteres Gefühl. Nach einiger Zeit in dieser Meditation habe ich mich auch an das Ziehen in den Beinen gewöhnt und es eher als eine Art »Streckung« des Körpers empfunden. Ich konnte mich trotz des anfänglich unangenehmen Gefühls in den Beinen auf die Atmung konzentrieren und entspannen.« (HE10ER, Pos. 1)

Der Studierende berichtet über Schmerzen in den Knien und einer daraus resultierenden Änderung der Sitzposition. Die neue Position, der Kniesitz, fühlt sich besser an. Über die Nähe zum Boden spürt er einen Unterschied zum Meditieren auf dem Sessel. Das Ziehen in den Beinen empfindet er als eine Streckung des Körpers. Neben den unangenehmen, zu Beginn sogar schmerzvollen, Empfindungen in den Beinen, hat sich der Teilnehmer selbst auch als entspannt und fokussiert auf die Atmung erlebt. Eine weitere Studierende beschreibt, wie sie eine Sitzmeditation in der letzten Einheiten erlebt hat.

»In dieser Seminareinheit ist mir die Meditation fast leicht gefallen, da sie einen Raum hatte, der für sie bestimmt war. Für mich war gut, noch einmal zu spüren, wie gut es ist, sich eine Auszeit zu nehmen und in sich zu gehen. So ist es mir in vielen Einheiten ergangen, jedoch war es mir an diesem Tag sehr bewusst, sicher auch, weil es die letzte

war. Die Atemmeditation wurde kaum gelenkt und man war auf sich gestellt. Auch das habe ich als angenehm wahrgenommen.« (ANO2JU, Pos. 1)

Das Meditieren ist ihr leicht gefallen. Unterstützend dafür war der vorbestimmte Zeitpunkt für diese Übung. Sie beschreibt diese und andere Meditationen als eine Art Auszeit. Bei dieser letzten Meditation gab es wenig Anleitung, dafür viel Stille. Die Teilnehmerin fühlte sich auf sich gestellt, hat dies jedoch als angenehm wahrgenommen.

Die Sitzmeditation als eine der Kernübungen wird von diesen vier Teilnehmer*innen als bedeutsam erlebt, die Beschreibungen selbst sind unterschiedlich. Gäbe es noch weitere Anekdoten zur Sitzmeditation, würde es nicht überraschen, wenn dadurch weitere Aspekte beschrieben werden würden. Obwohl die Sitzmeditation von außen beobachtet keinen sonderlich spektakulären Eindruck macht – 26 Personen sitzen regungslos in Stille in einem Lehrveranstaltungsraum der Universität Wien am Boden auf Kissen –, zeigen sich auf der individuellen Erfahrungsebene mannigfaltige Eindrücke. Das, was dabei passiert, benennen Crane et al. als »the play of the mind« (2021: 36), und dieses kann eben sehr unterschiedlich sein. Schmerz und Unbehagen, wie von zwei Teilnehmer*innen beschrieben, sind im Zusammenhang mit der Sitzmeditation keine unbekanntenen Phänomene in der Literatur zur Meditationspraxis. Der Körper eines Meditationsanfängers ist es zunächst nicht gewohnt, so regungslos in einer gewissen Position zu sitzen. »Wenn wir nun allmählich länger sitzen, kommen Schmerz und andere unangenehme Empfindungen auf, wie Taubheitsgefühl, Kribbeln und Jucken.« (Yates 2017: 145) Unangenehme Empfindungen können auch zum Meditationsobjekt werden.

»Once aware of unwanted experience (e.g. boredom, pain, contracted thoughts and emotions), participants can explore how to approach them safely as body-felt sensations so as to limit unhelpful proliferation of thoughts about them.« (Crane et al. 2021: 37)

Wie in Abschnitt 2.6.2 im Zusammenhang mit aversiven Effekten der Achtsamkeitspraxis bereits angeführt, sind Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil im Verlauf der Meditationsentwicklung, der immer wieder auftreten kann (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242).

In den zwei anderen Anekdoten zur Sitzmeditation beschreiben die Personen ein Zur-Ruhe-Kommen und Wohlbehagen, das von Yates als ein Ergebnis der Meditationspraxis angeführt wird. Zugleich ist es auch ein Merkmal für einen besonderen Geisteszustand, der durch die Entwicklung von stabiler Aufmerksamkeit erlangt wird (vgl. Yates 2017: 504). Die Schwierigkeiten und das Zur-Ruhe-Kommen können auch den Hindernissen und der Entspannung als den ersten zwei Bereichen der Meditationstiefe² von Piron zugeordnet werden (vgl. Piron 2020: 23).

2 Piron hat in mehreren Studien mit Meditationslehrer*innen und Praktizierenden unterschiedlicher Meditationstraditionen folgende fünf Tiefenbereiche der Meditation herausgearbeitet: (1) Hindernisse, (2) Entspannung, (3) Konzentration, (4) Essenzielle Qualitäten, (5) Non-Dualität. Die Tiefenbereiche folgen dabei keiner zeitlich-linearen Reihenfolge, auch wenn eine zunehmende Meditationstiefe mit zunehmender Meditationspraxis plausibel erscheint. vgl. Piron (2020: 23).

Body-Scan

Der Body-Scan als eine der Kernübungen in den achtsamkeitsbasierten Programmen wurde in dieser Lehrveranstaltung zweimal praktiziert.

»A key intention of the body scan practice is to bring awareness and gentle inquiry to the sensations directly felt as the participant focuses attention on one part of the body after another.« (vgl. Crane et al. 2021: 24)

Die Teilnehmer*innen werden in dieser Übung eingeladen, aus dem Modus des »thinking-doing« in einen Modus des »sensing-being« zu wechseln. Zwei Teilnehmer*innen erinnern sich an diese Übung als eine für sie bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung. Ein Teilnehmer beschreibt seine erlebte Erfahrung bei der Reise durch den Körper wie folgt:

»Ich vergaß ziemlich schnell die Leute um mich herum. Ich folgte den Anweisungen und ließ mich auf die Reise durch den Körper ein. Langsam aber doch spürte ich mehr und mehr meine einzelnen Körperregionen, je nach dem auf welche ich mich konzentrierte, und konnte auch meinen Puls gut spüren. Ich bemerkte schnell, dass ich beim Body Scan mein eigenes Tempo habe; manchmal habe ich eine Körperregion schneller gescannt als durch den Lehrveranstaltungsleiter angeleitet, und manchmal benötigte ich dafür viel mehr Zeit als »vorgesehen«. Besonders meinen Unterarmen, die ich als Sportler sehr viel verwende und beanspruche, schenkte ich sehr viel Aufmerksamkeit. Ich konnte genau spüren, welche Muskeln ich am Vormittag beim Turnen beansprucht habe, konnte mein Handgelenk ein wenig pochen spüren, spürte meinen Puls nicht nur im Bereich des Herzens, sondern konnte auch die Blutstöße in meinen Armen gut spüren. Ich geriet in einen Schlummerzustand und mir kamen viele Erinnerungen und Situationen in den Sinn, wo ich meine Arme bzw. die Muskeln, die ich spürte, stark beansprucht habe. Es war, als ob ich mir selbst dabei zuschauen würde, wie ich diese Bewegungen nochmals ausführe. Es war beinahe, als ob ich träumen würde, und doch war es anders. Nach einer für mich unbestimmbaren Zeit nahm meine Aufmerksamkeit auf meine Hände ab und ich scannte meinen Körper weiter. Relativ rasch danach waren wir fertig und ich wunderte mich, dass die Zeit so schnell vergangen war. Ich fühlte mich entspannter und glücklicher und hatte im Nachhinein den Eindruck, als hätten meine Hände geschlafen und geträumt und sich dabei erholt.« (L101LU, Pos. 1)

Der Teilnehmer spürt einzelne Körperstellen immer deutlicher. Besonders genau beschreibt er die Empfindungen in den Armen. Er spürt ein Pochen, hat eine Wahrnehmung für die Muskeln, die er am Vormittag beansprucht hat und fühlt den Puls bzw. die Blutstöße in den Armen. Yates beschreibt den Body-Scan als eine Methode, die ein sehr genaues Spüren erfordert. Durch die Übung wird das Gewahrsein für die Empfindungen sehr viel schärfer und klarer. Ähnlich wie bei einem digitalen Foto, ermöglicht die Anzahl der Pixel eine deutlichere Betrachtung der einzelnen Bildpunkte (vgl. Yates 2017: 220).

»Vergleichbar damit hängt die Deutlichkeit und Klarheit des Meditationsobjekts davon ab, wie viele wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit vorhanden sind, deren Inhalt das Meditationsobjekt ist.« (Yates 2017: 220)

Der Studierende berichtet von einer solchen Deutlichkeit und Klarheit im Spüren seiner Arme. Anschließend bemerkt der Teilnehmer, dass er in eine Art Schlummer fällt. Schlummern oder Einschlafen im Zusammenhang mit dem Body-Scan sind bekannte Phänomene. Yates führt dies darauf zurück, dass diese Technik anfangs besonders ermüdend ist, weil die Psyche (*mind*) versucht, sehr subtile Empfindungen ausfindig zu machen (vgl. Yates 2017: 218).

»Wenn die wahrnehmenden Momente abnehmen und die nichtwahrnehmenden Momente zunehmen, setzt die subtile Dumpfheit ein, und die Wahrnehmungsqualität mindert sich.« (Yates 2017: 220)

In weiterer Folge setzt Schläfrigkeit ein, die dem Einschlafen vorausgeht. In dieser Schläfrigkeit zeigen sich bei dem Teilnehmer Erinnerungen an Situationen, in denen er seine Arme beansprucht hat. Er beschreibt es als Traumzustand und hat den Eindruck, als würde er sich selbst dabei beobachten. Yates schildert diese Schläfrigkeit als eine Folge der Dumpfheit. Das Meditationsobjekt wird dann meist »von traumähnlichen Bildern umformt« (Yates 2017: 149), so ähnlich wie der Student sie beschreibt. Dieser Übergang, in dem wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt ist, abnehmen und nicht-wahrnehmende Momente sich erhöhen bzw. andere Objekte – in diesem Fall Erinnerungen – wahrgenommen werden, kann auch produktiv gedeutet werden. So sieht Engel in sinnlich-leiblichen Übungssituationen zum Beispiel das Potential, dass Erinnerungsbilder aus der Praxiserfahrung von Lehramtsstudent*innen zugänglich werden und in eine Auseinandersetzung mit einbezogen werden können (vgl. Engel 2019: 51). Das, was in der Mind-Body-Medizin als Körpererinnerung – meist im Zusammenhang mit Traumata, also eher negativ konnotiert – diskutiert wird (vgl. McClafferty 2017: 5), könnte auch so gedacht werden, dass Körpererinnerungen per se ein Potential haben, um mit Erinnerungsbildern zu Arbeiten. Der Body-Scan als Körperarbeit kann somit auch ein Zugang sein, um über körperliche Empfindungen eine Ahnung bzw. Intuition anzubahnen, die zu Erinnerungen und mitunter auch zu Einsichten führen kann (vgl. Barbezat/Bush 2014: 160; Miller 2014: 25).

»The body has a huge capacity to open up places of knowledge and wisdom where the feet, hands, hips, and heart literally uncover multiple realities and perceptions weaving inquiry, research, and pedagogy together.« (Snowber 2019: 234)

Eine Teilnehmerin beschreibt, wie sie den Body-Scan in der vierten Einheit erlebt hat:

»Ich habe mich so sehr auf die Übung gefreut, ich hatte in der Nacht nicht viel geschlafen, oder besser gesagt, nicht gut geschlafen, und war deshalb auch etwas komisch gelaunt. Ich hoffte darauf, dass mich der Body Scan etwas wach rüttelt oder dass sich meine Laune etwas bessert. Der Lehrveranstaltungsleiter leitete uns an, doch ich war innerhalb von 5 Minuten weg. Ich habe ihn zwar gehört und versucht, mich auf die Stimme zu konzentrieren, doch ich hatte das Gefühl, als wäre mein Körper gelähmt. Nun versuchte ich, wenigstens seiner Anleitung zu folgen. Doch vergeblich, ich schweifte immer wieder ab, dachte an ganz was anderes, an schöne Sachen und war mit den Gedanken

fort. Meine Kollegin neben mir piekste mich zwei Mal unabsichtlich, so war ich zwei Mal wieder für kurze Zeit dabei. Am Ende gab ich es auf und schlief ein. Ich hörte den Lehrveranstaltungsleiter zwar immer noch, doch nahm nicht wahr, was er sagte bzw. was wir gerade im Moment tun sollen. So lag ich 40 Minuten da und schlummerte. Wie auf Knopfdruck wachte ich auf, als der Lehrveranstaltungsleiter das Signal gab. Meine Augen flatterten auf und ich kam wieder zu mir. Die 40 Minuten waren nun vorbei, mir kam es vor, als wären das nur 10 Minuten gewesen. Meine Kollegin lächelte mich an und sagte »Guten Morgen« zu mir. Sie hatte während dem Body Scan bemerkt, dass ich eingeschlafen bin und fragte mich, ob ich das Pieken mitbekommen hatte. Ich nickte, lächelte zurück und versuchte, mich aufrecht hin zu setzen. Es war ein gutes Gefühl, im Raum anwesend zu sein und den Seminarraum mal für etwas anderes zu nutzen.« (HA05ME, Pos. 1)

Die Studentin ist bereits nach wenigen Minuten eingeschlafen und hat mitunter lange Phasen des Body-Scans in subtiler oder starker Dumpfheit verbracht. Wie bereits angesprochen, kommt es während des Body-Scans häufig dazu, dass Praktizierende schläfrig werden oder einschlafen (vgl. Crane et al. 2021: 25). Im Unterschied zur ersten Anekdote, in der der Teilnehmer seine Schläfrigkeit beschrieben hat, rührt das Einschlafen dieser Teilnehmerin weniger daher, dass die Übung selbst erschöpfend ist. Vielmehr dürfte die Studentin während des Body-Scans eingeschlafen sein, weil sie auf Grund von Schlafmangel erschöpft und ausgelaugt war. Yates betont, dass es wichtig ist zu unterscheiden, woher die Schläfrigkeit während der Meditation kommt. Liegen die Gründe außerhalb der Meditation, dann gilt es zu berücksichtigen, dass eine gute Nachtruhe eine wichtige Voraussetzung für eine Meditationspraxis darstellt. Mitunter kann es ratsam sein, in einem solchen Zustand statt im Liegen eine Meditationsposition im Stehen oder Sitzen einzunehmen (vgl. Yates 2017: 148–149). Die Teilnehmerin hat den zum Großteil verschlafenen Body-Scan dennoch als erholsam erlebt. Ihre Verfassung hat sich somit zwar nicht direkt durch das Üben von Achtsamkeit verändert, jedoch hat die Möglichkeit zur Erholung – Liegen und Schlafen im Seminarraum – ihre komische Laune vielleicht verändert.

Körperübungen

Die achtsamen Körperübungen werden im MBSR-Programm in der dritten Einheit zum ersten Mal in der Gruppe praktiziert. Crane et al. verweisen auf den aufbauenden Charakter, der sich durch die zeitliche Anordnung der achtsamen Körperübungen im Programm ergibt. »The introduction of mindful movement coming after the body scan is an evolution. The evolution consists of foregrounding body sensations arising from movement rather than stillness« (Crane et al. 2021: 29).

Häufig werden diese Körperübungen auch als Yoga oder als »yoga-based movements« (Crane et al. 2021: 29) bezeichnet. In der hier beforschten Lehrveranstaltung wurden die achtsamen Körperübungen in der vierten Einheit gemeinsam in der Gruppe praktiziert, nachdem in den Einheiten davor zwei Mal bereits der Body-Scan geübt wurde und auch außerhalb der Lehrveranstaltung die Studierenden die Möglichkeit hatten, den Body-Scan mehrmals in eigener Regie zu machen. Ähnlich wie im MBSR-Programm kann man von einer Weiterentwicklung der Achtsamkeitsübungen im Verlauf

der Lehrveranstaltung sprechen. Eine Teilnehmerin beschreibt das Üben der achtsamen Körperübungen wie folgt:

»In der letzten Seminareinheit haben wir Yoga praktiziert. Da ich schon jahrelang in Yoga gehen, habe ich gedacht, dass dies sicher kein Problem sein wird und dass es nicht wirklich etwas Neues für mich sein kann. Schon als wir angefangen haben und der Lehrveranstaltungsleiter gesagt hat, wir sollen uns nur auf unsere Bewegungen und auf unsere Körperempfindungen konzentrieren, habe ich gewusst, dass dieses Yoga ein anderes sein wird, als das, was ich sonst praktiziere. Das Ziel ist ja hierbei, unseren Körper achtsamer wahrzunehmen und nicht als Ziel eine bessere Dehnung zu haben. Somit auch für mich eine neue Erfahrung. Es war anfangs ein bisschen komisch, die Übungen so langsam und bewusst durchzuführen, denn mein Körper wollte diese natürlich etwas zügiger und in gewohnter Weise durchführen. Jedoch habe ich mich auf alles eingelassen und ich muss sagen, nach jeder Übung hat sich mein Körper weiter entspannt und es war schön, dies zu bemerken. Wahrscheinlich ist es beim Yoga sonst auch immer so, aber da habe ich es noch nie so intensiv wahrgenommen. Nach jeder Übung kurz innezuhalten, um die Veränderung bzw. den Körper nach diesen Bewegungen bewusst wahrzunehmen, hat sich auch gut und richtig angefühlt, wenn auch anders. Für mich ist die Zeit dabei wirklich sehr schnell vergangen und ich konnte nicht glauben, dass wir schon eine dreiviertel Stunde Yoga gemacht haben. Ich war teilweise auch sehr stolz, dass ich durch meine Erfahrung ziemlich gut Balance halten konnte und auch die Übungen mit einer gewissen Leichtigkeit durchführen konnte. Somit hatte ich noch mehr Raum zur Verfügung, um wirklich alles dabei zu beobachten und achtsamer zu sein. Nachdem wir fertig waren, habe ich mich richtig gefreut, dies nun auch öfters zu Hause zu machen.« (CH27PI, Pos. 1)

Die Teilnehmerin bemerkt bereits zu Beginn, dass die achtsamen Körperübungen bzw. diese Yogapraxis (in der Lehrveranstaltung wurden die achtsamen Körperübungen mit dem Begriff Yoga benannt) sich von ihrer bekannten Yogapraxis unterscheidet. Crane et al. merken in ihren Ausführungen zu den achtsamen Körperübungen in achtsamkeitsbasierten Programmen an: »It is not yoga, at least not as this physical discipline is traditionally delivered« (Crane et al. 2021: 29). Einige Bewegungen bzw. Positionen sind zwar von einzelnen Yogapositionen bzw. Yogabewegungen inspiriert, dennoch unterscheiden sich die achtsamen Körperübungen von den meisten Yogaangeboten.³ Die yogainformierten Körperübungen in den achtsamkeitsbasierten Programmen haben nicht zum Ziel, Kraft und Flexibilität zu fördern. Vielmehr geht es darum, aus einer nicht-strebenden Haltung heraus in der Bewegung das Gewährsein für das Erleben von Moment zu Moment zu kultivieren. Die achtsamen Körperübungen können im Sinne einer Übungsweiterentwicklung auch als Body-Scan in Bewegung verstanden werden. Die Bewegungen werden langsam ausgeführt, um Zeit und Raum für körperliche Empfindungen zu haben (vgl.

3 An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass Yoga bzw. die Yogapraxis sowohl über eine historische als auch eine moderne Perspektive als heterogenes Phänomen auftritt. Somit gibt es innerhalb des Spektrums an Yogaströmungen Varianten, die den achtsamen Körperübungen näher sind und manche, die sich von dieser Art der Praxis deutlich unterscheiden. Für einen detaillierten Überblick zu den historischen und modernen Entwicklungen der Yogapraxis siehe Baier et al. (2018).

Crane et al. 2021: 29–30). Die Übungen mit reduzierter Geschwindigkeit durchzuführen, hat sich für die Teilnehmerin zunächst komisch angefühlt. Im Verlauf der 45 Minuten hat die Studentin bemerkt, wie sich ihr Körper entspannt. Durch das Innehalten nach jeder einzelnen Übung hatte sie die Möglichkeit, den Körper bzw. Veränderungen des Körpers bewusst wahrzunehmen. Die Teilnehmerin beschreibt, dass in ihrer Wahrnehmung die Zeit während der Übung schnell vergangen ist. Sie erlebt die Körperübungen als leicht durchführbar, wodurch sie mehr Raum zur Verfügung hat, um ihren Körper zu beobachten.

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt die achtsamen Körperübungen als eine für sie bedeutsame Situation. Sie berichtet deutlich über die körperlichen Empfindungen, die sie während der Praxis wahrgenommen hat:

»Zu Beginn strecken wir die Arme so hoch wie möglich. Wir denken dabei an einen am Baum hängenden Apfel, den wir unbedingt haben wollen. Anschließend schwanken die Arme nach links, dann nach rechts, aber immer über den Kopf. Nach geschätzten 30 Sekunden lassen wir die Arme wieder neben dem Körper baumeln. Nun sagt der Lehrveranstaltungsleiter, dass wir unseren Körper fühlen sollen. Welche Empfindungen hast du? Vielleicht Schmerzen? Vielleicht löst sich eine Verspannung? Ich versuche wirklich genau hinzuspüren und empfinde die Wahrnehmungen deshalb als extrem. Ich spüre die Schwere meiner Arme. Ich spüre, wie sich meine Arme wieder mit Blut befüllen. Danach spüre ich jeden einzelnen Pulsschlag, als würde jemand mit einem Hammer von innen an die Innenseite meines Handgelenks klopfen. Die Schwere meiner Arme empfinde ich als äußerst angenehm, das Spüren des Pulsschlages würde ich nicht als angenehm, jedoch auch nicht als unangenehm beschreiben. Nach einigen Sekunden verschwinden die Gefühle und Empfindungen wieder.« (SA17AL, Pos. 1)

Die Studentin bemerkt in der Phase des Nachspürens, nach dem Strecken der Arme über den Kopf, körperliche Empfindungen in den Armen und Händen. Die Wahrnehmung ist für sie extrem. Die Arme sind schwer. Das ist für sie angenehm. Die Teilnehmerin spürt ihren Puls in den Armen stark – »als würde jemand mit einem Hammer von innen an die Innenseite meines Handgelenks klopfen« – und deutlich. Das Spüren des Puls empfindet sie als neutral. Nach einigen Sekunden spürt sie eine Veränderung. Die Empfindungen werden weniger intensiv bzw. verschwinden. Ähnlich, wie die Studentin es erlebt hat, verweisen Crane et al. in ihrer Darstellung zu aktuellen achtsamkeitsbasierten Programmen darauf, dass achtsame Körperübungen stärkere und deutlichere Empfindungen hervorrufen können. Die Autor*innen verweisen darauf, dass durch das Üben des Body-Scans die Teilnehmer*innen, die Empfänglichkeit und Sensibilität für das subtilere Ende des Spektrums der Empfindungen – einschließlich der Abwesenheit von Empfindungen – kultiviert haben und somit Empfindungen möglicherweise allgemein stärker und deutlicher erlebt werden (vgl. Crane et al. 2021: 30).

Gehmeditation

Die Gehmeditation (*walking meditation*) gehört nicht zu den Kernübungen, wird im MBSR-Programm und anderen achtsamkeitsbasierten Programmen jedoch häufig in der dritten bzw. vierten Einheit angeboten. (vgl. Crane et al. 2021: 29) Die Teilnehmer*innen haben zunächst durch den Body-Scan erste Erfahrungen mit dem Körper

bzw. den körperlichen Empfindungen als Meditationsobjekt gesammelt. In der befor-
forschten Lehrveranstaltung wurde die Gehmeditation zum ersten Mal in der zweiten
Einheit im Anschluss an eine Sitzmeditation geübt. Ein Teilnehmer erinnert sich an
diese Situation:

»Ich empfand das Gehen als sehr angenehm, teilweise auch wie eine Fußmassage. Ich
dachte mir zuerst, dass ich nicht natürlich gehen werde können, wenn ich mich so auf
das Gehen konzentriere. Aber zu meiner Überraschung muss ich sagen, dass es mir
eigentlich sehr natürlich vorkam. Manchmal war es jedoch durch den verlangsamten
Gehprozess ein bisschen schwierig, das Gleichgewicht zu halten, und ich schaukelte
dann ein bisschen hin und her. Das kam aber nicht oft vor. Bei der Gehmeditation ha-
be ich auch etwas Interessantes bei meinem Gehen entdeckt, dass mich ein bisschen
verwunderte: Ich bemerkte, dass ich, wenn ich den Fuß vom Boden abstoße, um ein-
nen neuen Schritt zu machen, eher über die Außenkante und den kleinen Zeh abstoße.
Das war für mich verwunderlich, da ich viele Jahre professionell Ballett getanzt habe
und darauf getrimmt war, auf halber Spitze mehr über den großen Zeh zu stehen, um
ein Umknöcheln und daraus resultierende Verletzungen zu vermeiden. Meine Knöchel
waren auch immer sehr stark und daher fiel es mir nie wirklich schwer über der gro-
ßen Zehe zu bleiben und nicht umzuknöcheln. Warum ich jetzt allerdings beim Ge-
hen mehr über die kleine Zehe abrolle, weiß ich nicht. Spannend finde ich es auf jeden
Fall, dass man beim Meditieren oft etwas Neues spürt und kennenlernt, was man zuvor
noch nicht gespürt, gekannt oder bewusst wahrgenommen hat.« (SO01MA, Pos. 1)

Der Student hat die Gehmeditation als angenehm, wie eine Fußmassage erlebt. Durch
den verlangsamten Gehprozess fiel es ihm teilweise schwer, das Gleichgewicht zu hal-
ten. Dennoch war er überrascht, wie natürlich sich dieses langsame Gehen anfühlt. Die-
se verlangsamte Bewegung, die den Studenten überrascht hat, wird von Malinowski in
seinem Überblick zu den unterschiedlichen Achtsamkeitsübungen als nützlich beschrie-
ben. Dem »Drang, schnell von hier nach da zu gelangen«, wird »entgegenwirkt« und die
Möglichkeit »den Moment des Erlebens zu fühlen« wird den Teilnehmer*innen eröffnet
(Malinowski 2019: 29). Der Teilnehmer hat während des Gehens bemerkt, dass er den Fuß
über die Außenkante abrollt. Er erlebt dies als überraschend, da er durch sein Balletttrai-
ning jahrelang über die große Zehe abgerollt hat. Der Student spürt die körperliche Be-
wegung sehr deutlich. Die Gehmeditation bedient sich mit dem Gehen einer alltäglichen
Bewegung, dadurch steckt in dieser Übung die Möglichkeit, dass Teilnehmer*innen ein-
nen Unterschied bemerken zwischen »habitual, automatic modes of walking and mind-
ful walking« (Feldman/Kuyken 2019: 19). Barbezat und Bush beschreiben die Gehmedita-
tion in ihrer Darstellung zu »Contemplative Practices in Higher Education« ähnlich und
verweisen auf die Möglichkeit diese Übung auch in den Alltag zu integrieren:

»Walking meditation, a contemplative practice with a long history in sacred traditions,
brings close attention to the ordinary action of walking, a helpful practice for students,
who usually walk often during the day. It is a way of using a natural part of life to incre-
ase mindfulness as we become aware of the movement of each step.« (Barbezat/Bush
2014: 161)

Eine Teilnehmerin beschreibt ebenfalls die erste Gehmeditation aus der Lehrveranstaltung:

»Ich wusste vorher noch nicht, dass es diese Art von Meditation gibt. Ich war, um ehrlich zu sein, sehr skeptisch, nachdem uns vorgeführt wurde, wie man dabei meditiert. Leider konnte ich mich wirklich nicht so gut an die Meditation gewöhnen, als ich sie machte. Es war für mich mühsam, sehr langsam zu gehen, und ich fühlte mich auch etwas unwohl.« (MA30PA, Pos. 3)

Mit dem langsamen Gehen fühlt sich diese Studentin unwohl. Sie erlebt es als mühsam. Yates verweist darauf, dass die Gehmeditation dann fruchtbar ist, wenn sie von Interesse und Freude geprägt ist. Dennoch kann sich die Übung auch – wie von der Studentin beschrieben – schwierig anfühlen bzw. kann auch Langeweile auftreten. Eine Möglichkeit diesem zu begegnen, sieht Yates im Unterbrechen des Gehens, um durch das Stehen und Meditieren in Ruhe wieder Neugier und Interesse für den nächsten Schritt zu schöpfen. (vgl. Yates 2017: 417)

Rosinenübung

Die erste Achtsamkeitsübung im MBSR-Programm ist die Rosinenübung. Um die Teilnehmer*innen mit Achtsamkeitsübungen vertraut zu machen, verweisen Crane et al. darauf, dass ein ganz gewöhnlicher Gegenstand, der mit den fünf Sinnen erkundet werden kann, hilfreich ist. Die Rosine ist so ein Gegenstand, den die Teilnehmer*innen nicht nur essen, sondern auch ansehen, berühren, riechen und hören können. Crane et al. sehen das Hauptziel in dieser ersten Übung darin, möglichst alltagsnah zu demonstrieren, was Achtsamkeit ist. (vgl. Crane et al. 2021: 88). In der untersuchten Lehrveranstaltung wurde die Rosinenübung in der zweiten Einheit angeboten. Sie diente damit nicht als Einstieg wie im MBSR-Programm, sondern als Kennenlernen von Möglichkeiten, Achtsamkeitsübungen im Alltag zu integrieren. Eine Studentin erinnert sich an die Rosinenübung als eine bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung:

»Ich spürte, wie einige kleine und nicht allzu schwere Dinge in meine offene Hand fielen. Ich spürte kleine runzelige Furchen an dem Ding, außerdem war es beim Zusammendrücken recht elastisch. Als nächstes wurde ich angeleitet, an dem Ding zu hören, was ich recht eigenartig fand, aber als ich das Ding abermals zusammendrückte, konnte ich tatsächlich ein Geräusch wahrnehmen. Als nächsten Schritt sollte ich an dem Ding riechen – ich musste bei dem Geruch an vergorene Äpfel, Zirbenschmuck, Sturm, Müsli, Studentenfutter, Apfelstrudel und Grappa denken. Eigentlich fand ich den Geruch sehr bekannt und auch angenehm, dennoch war ich mir noch nicht ganz sicher, was es genau ist. Dann durfte ich das Ding ansehen und da war dann die Gewissheit: Es ist eine Rosine! Ich hielt sie gegen das Licht und betrachtete die Rosine ganz nach dem Motto »Sieh das Ding an, als hättest du es noch nie gesehen«. Sie war recht durchscheinend. Ich habe mir wohl noch nie so genau eine Rosine angesehen bis jetzt. Anschließend berührte ich das Ding mit den Lippen und später auch mit der Zungenspitze – es fühlte sich etwas rau an. Dann durfte ich endlich ein Stückchen abbeißen, worauf ich eigentlich schon gewartet habe. Außen etwas härter, innen weicher fiel mir beim Abbeißen auf.« (SA18WA, Pos. 1)

Die Teilnehmerin beschreibt, wie sie die Rosine im Laufe der Übung Schritt für Schritt mit ihren Sinnen erkundet. Dabei bemerkt sie unterschiedliche Assoziationen. Sie erlebt das Erkunden des Unbekannten, die Bestätigung des Erwarteten und die Überraschung der bislang noch nicht wahrgenommenen Details. Ähnlich wie die Teilnehmerin beschreiben auch Kristeller und Lieberstein die Rosinenübung in ihren Ausführungen zum achtsamen Essen.

»This simple experience brings a quality of full attention into the moment of tasting and eating a raisin. While eating is usually considered a behavioral process, it also involves the full range of human experiences: the body, thoughts, emotions, self-identity, and social engagement.« (Kristeller/Lieberstein 2016: 359)

Die Studentin beschreibt, ähnlich wie Reibel und McCown es erläutern, dass durch die Exploration der Rosine mit allen Sinnen neue Informationen zu einem bekannten Gegenstand gesammelt werden und möglicherweise bekannte Vorstellungen bzw. Erwartungen relativiert oder sogar in Frage gestellt werden (vgl. Reibel/McCown 2020: 32). So erlebt die Teilnehmerin das Hören an der Rosine zunächst als eigenartig und wurde durch diese neue Art des Erkundens überrascht. Eine zweite Teilnehmer*in erinnert sich an die Rosinenübung als für sie bedeutsam und beschreibt ihr Erleben:

»Ich schloss die Augen, sowie auch die anderen in der Gruppe, und bildete mit den Händen eine Art Schüssel, in die der Lehrveranstaltungsleiter im Vorbeigehen etwas hineinlegte. Ich wusste nicht, was es ist. Er gab uns Anweisungen, wie wir den Gegenstand behandeln sollen. Zuerst fühlte ich es mit den Händen. Die Oberfläche rau und schrumpelig, aber beim Drücken merkte ich, dass es weich ist. Ich empfand es als unangenehm, das Essen mit der Hand ständig anzugreifen. Es war ganz still im Raum. Bis auf die Stimme des Lehrveranstaltungsleiters hörte ich nichts. Hier und da vielleicht ein leises Gelächter bzw. eine kleine Bewegung wie das Rücken eines Stuhls. Nach dem Tasten versuchte ich, weiter mit geschlossenen Augen etwas von dem Gegenstand in meiner Hand zu hören, aber nichts. Es gab keinen Hinweis darauf, was es ist. Daraufhin roch ich daran: ein leicht, milder fruchtiger Geruch. Ich vermutete schon, dass es eine Art Trockenfrucht sein könnte und tippte auf Cranberries, da es auch von der gefühlten Form und Größe gepasst hätte. Ich nahm den Gegenstand in den Mund und kaute. Schon bald schluckte ich ihn jedoch herunter und nahm sofort den zweiten Gegenstand und steckte ihn in den Mund. Der Lehrveranstaltungsleiter gab Anweisungen zur oralen Erkundung des Gegenstands. Ich schmeckte, dass es etwas ist, was ich früher nie gemocht habe: Rosinen. Ich schob sie zwischen der Zungen und den Zähnen umher, zerbiss sie in immer kleinere Stückchen, bis ich sie schlussendlich nicht mehr im Mund haben wollte und runterschluckte. Als ich die Augen öffnete, bestätigte sich mein Verdacht. Ich dachte mir: »So schlecht schmecken Rosinen eigentlich gar nicht!« – und mir wurde bewusst, dass ich in Zukunft wirklich viel langsamer und bewusster essen sollte, um so ein detailliertes Geschmackserlebnis zu erleben.« (ANO6MA, Pos. 1)

Ähnlich wie bei ihrer Kollegin bemerkt auch diese Studentin während des Erkundens der Rosine, welche Annahmen, Erwartungen, Gedanken und Emotionen die unterschiedlichen Wahrnehmungsmodi bei ihr auslösten. Die Teilnehmerin schildert, wie sie die Ro-

sine recht schnell schluckte. Wolf und Serpa weisen darauf hin: »In fast jeder Gruppe wird es jemanden geben, der berichtet, er oder sie haben nicht länger warten können und die Rosine geschluckt« (Wolf/Serpa 2016: 184). Die Studentin beschreibt weiter, dass sie eine zweite Rosine in den Mund nimmt und erst jetzt erhärtet sich ihr Verdacht, dass es sich um eine Rosine handeln könnte. Obwohl sie Rosinen nicht mag, zerkaut sie das kleine Stück und bemerkt nach dem Verzehr, dass Rosinen eigentlich gar nicht so schlecht schmecken. Im Zusammenhang mit dieser Übung tritt immer wieder die Ablehnung gegenüber Rosinen als Thema auf.

»Through such a contemplative approach to an ordinary undertaking which is often done on »automatic pilot,« participants can gain understanding of habitual thought patterns. A participant in a recent class noted, »I always thought I didn't like the taste of raisins so I don't eat them. But this raisin tasted sweet and delicious. I really enjoyed eating it. Who would have thought?« (Reibel/McCown 2020: 33)

Auch in der ersten Anekdote zur Rosinenübung erinnert sich die Teilnehmerin, wie sie endlich von der Rosine abbeißen durften. Auf das habe sie schon die ganze Zeit gewartet. Beide Teilnehmerinnen haben in dieser Übung bemerkt, welche Erwartungen es gab und wie sie auf eine Erwartung reagiert haben.

Dyade

Die Dyade ist eine interpersonelle Achtsamkeitsübung, die im MBSR-Programm keine Kernübung darstellt, aber optional für die Gruppe angeboten werden kann. Die Dyade wird in Zweigruppen praktiziert. Die Übung beginnt wie die Sitzmeditation. Die Teilnehmer*innen bekommen eine Frage. Eine der zwei Personen beginnt und hat eine gewisse Zeit, in der sie sprechen kann. Die andere Person übt sich im tiefen Zuhören. Danach wechseln die Rollen. Die Sprecherin bzw. der Sprecher kann zu jeder Zeit auch in die Stille gehen. Sprechen und Stille sind gleichermaßen Teil dieser Übung. Aus dem *Insight Dialogue* (Kramer 2007) sind es folgende sechs Punkte, die eine Dyade unterstützen können:

- (1) Pausieren,
- (2) Entspannen,
- (3) Öffnen,
- (4) dem Entstehen vertrauen,
- (5) tiefes Zuhören,
- (6) die Wahrheit sprechen (vgl. Meleo-Meyer 2016: 85–87).

Die Dyade wurde in der beforschten Lehrveranstaltung zwei Mal praktiziert. Für diese Teilnehmerin war die zweite Dyade in der Lehrveranstaltung eine bedeutsame Situation, die sie erinnert:

»Wie ist es dir bei der informellen und formellen Praxis während des Semesters gegangen? Meine Antwort darauf war, dass ich am Anfang sehr motiviert und fleißig meditiert und mein Tagebuch geschrieben habe, aber dann im Mitte des Semesters und vor allem im Dezember meine Sachen etwas außen vorgelassen habe. Da habe ich für ein-zwei Wochen nichts für die Universität gemacht. Das schlechte Gewissen hat mir etwas

zu schaffen gemacht, als ich das alles laut ausgesprochen habe. Ich habe mir gedacht, dass ich in Zukunft die Dinge durchziehen möchte, die ich mir vorgenommen habe. Während der eine sprach, durfte der andere nichts Reden, sondern nur nicken oder eben non-verbal Empathie ausstrahlen. Am Anfang war das etwas schwer für mich, aber ich habe mich schnell wohlfühlt, da meine Partnerin mir ein sehr gutes Gefühl gegeben hat.« (HEO3VE, Pos. 1–2)

Die Studentin spricht darüber, wie sie die letzten Monate im Zusammenhang mit ihrer Achtsamkeitspraxis erlebt hat. Sie erzählt in der Dyade, dass sie am Beginn sehr motiviert und fleißig meditiert hat und im Dezember dann zwei Wochen nichts für die Universität gemacht hat. Sie bemerkt ein schlechtes Gewissen und denkt, dass sie in Zukunft die Dinge durchziehen möchte. Diese Art des Sprechens ist für sie zu Beginn schwer, durch ihre Gesprächspartnerin, die ihr ein gutes Gefühl gibt, fühlt sie sich aber schnell wohl.

Mitgefühlsmeditation

Die Freundlichkeitsmeditation (*loving-kindness meditation* bzw. *Metta-Meditation*) wird im MBSR-Programm optional einmal am Tag der Achtsamkeit praktiziert (vgl. Reibel/McCown 2020: 31). Wie im Abschnitt 2.3 und 2.6.1 bereits angeführt, gibt es deutliche Schnittmengen zwischen dem Konzept Achtsamkeit und Mitgefühl, dennoch erscheint es sinnvoll auf Grund der Multidimensionalität beider Konzepte diese und auch die darin eingebetteten Übungspraxen zu unterscheiden (vgl. Ergas 2019c: 11). Aus diesem Grund werden in den meisten achtsamkeitsbasierten Programmen nur vereinzelt Mitgefühlsmeditationen praktiziert. In mitgefühlsbasierten Programmen wie *Mindfulness-Based Compassionate Living* (MBCL) (van den Brink 2015), *Compassion Cultivation Training* (CCT) (Goldin/Jazaieri 2017), *Cognitively-Based Compassion Training* (CBCT) (Ash et al. 2021) oder *Mindful Self-Compassion* (Germer/Neff 2020) werden hingegen primär Mitgefühlsmeditationen geübt. In der untersuchten Lehrveranstaltung wurde die Freundlichkeitsmeditation einmal praktiziert. Eine Teilnehmerin beschreibt diese Situation als eine für sie bedeutsame Situation.

»Ich konzentrierte mich auf meinen Atem und folgte der Anleitung. Zuerst sollte ich mir selbst Zufriedenheit, Glück und Freiheit von Leid wünschen. Ich stellte mir mich selbst vor meinem inneren Auge vor und spürte von Anfang an sehr viel Wärme, es tat gut, sich selbst einmal etwas zurückzugeben in einer Zeit, in der man doch meist eher auf andere achtet als auf sich selbst. Ich stellte mir mich selbst wie eine gute Freundin vor, der ich dies alles wünschen wollte. Danach sollte ich einem Menschen, der mir sehr nahesteht, all dies wünschen. Sofort erschien mir eine Person, die mir in den letzten Monaten unheimlich wichtig geworden ist und die mir sehr viel von ihrem Leid anvertraut hatte. Auch ich erzähle ihr oft meine dunkelsten Geheimnisse, die häufig nicht einmal meine Familie weiß. Als ich mir nun diese Person vor mein inneres Auge führte und ihr wünschen sollte, dass sie frei von Leid ist, war all das Leid, von dem mir diese Person stets erzählt hatte, plötzlich so präsent in mir, dass mir Tränen in die Augen stiegen. Ich war erschrocken über mich selbst, dass mich eine Meditation emotional derart berühren konnte. Ich spürte, wie mir diese Person in diesem Moment all ihr Leid anvertraute und ich ihr dieses wie einen schweren Rucksack, den sie ihr gan-

zes Leben mitgetragen hatte, abnahm, damit sie endlich glücklich sein kann. Um mich herum hörte und nahm ich in diesem Moment gar nichts mehr wahr, denn ich war so tief in meinem Inneren versunken, dass nur noch ich, der Boden, der mich trug, und diese von mir so lieb gewonnene Person existierten. Es war ein unglaublich intensives, aber zugleich auch spirituelles und schönes Erlebnis, dieser Person wenigstens in Gedanken ihr Leid, welches ihr im Laufe ihres Lebens widerfahren war, abnehmen zu können.« (TH15KA, Pos. 1)

Die Studentin meditiert zu der Anleitung des Lehrveranstaltungsleiters. Sie wünscht sich selbst Zufriedenheit, Glück und Freiheit von Leid. Dabei verspürt sie Wärme. Es tut ihr gut, sich selbst diese Wünsche zuzusprechen. Diese Selbstfürsorge bzw. dieses Selbstmitgefühl stellt gewissermaßen die Basis für die Mitgefühlsmeditation dar (vgl. Stocker et al. 2020: 52). In ihrer Vorstellung stellt sie sich eine ihr nahestehende Person vor. In den meisten Mitgefühlsmeditationen wird mit dem Vorstellungsvermögen gearbeitet (vgl. Stocker et al. 2020: 63). Die vorgestellte Person hat der Teilnehmerin in der Vergangenheit vieles von ihrem Leid anvertraut. Sie wünschte nun dieser Person, dass sie frei von Leid sein möge. In diesem Moment zeigten sich bei der Studentin starke Gefühle, Tränen stiegen ihr in die Augen. Sie erschreckt darüber, dass die Meditation sie emotional so stark berührt. Starke, mitunter auch schwierige Gefühle, sind ein Teil von Mitgefühlsmeditation. Gerade am Beginn einer sich entwickelnden Mitgefühlspraxis können solche Momente die Praktizierende bzw. den Praktizierenden überraschen (vgl. Stocker et al. 2020: 56), ähnlich wie es die Teilnehmerin beschrieben hat. »Traurigkeit, Schmerz und manchmal auch Schmelzwasser in Form von Tränen zeigen« (Stocker et al. 2020: 58) sich möglicherweise. Die Intention dieser Übungen ist nicht, diese schweren und starken Emotionen zu provozieren. Vielmehr können diese durch die starke emotionale Zuwendung aufbrechen. Eine behutsame und kontinuierliche Entwicklung der Mitgefühlspraxis ist sinnvoll und ratsam (vgl. Stocker et al. 2020: 58). Dies ist mitunter ein Grund, warum in den meisten achtsamkeitsbasierten Programmen mit einer einzelnen Freundlichkeitsmeditation nur ein Vorgeschmack auf diesen Übungsbereich gegeben wird, da eine intensivere Übungspraxis deutlich mehr Zeit benötigt, als in den Formaten zur Verfügung steht. Die Studentin erlebt diese Situation als ein intensives, spirituelles und schönes Erlebnis. Sie ist in ihrem Inneren versunken und hat in diesem Moment keine Wahrnehmung für ihre Umgebung. Eine solche vertiefte Erfahrung, wie die Teilnehmerin sie in der Meditation erlebt hat, kann durchaus eine spirituelle Erfahrung sein, wenn man der Definition von Walach folgt. »Unter spiritueller Erfahrung wollen wir eine direkte, unmittelbare Erfahrung einer über das eigne Ich hinausgehenden, größeren Wirklichkeit verstehen« (Walach 2011: 25). Ein solcher Moment kann in der Meditation ganz plötzlich auftreten. »Auf einmal ist ein Wirklichkeitsbereich sichtbar, spürbar, hörbar, fühlbar, der immer schon da war und ist und der sich gleichwohl jetzt erst in seiner vollen Art und Eigenheit erschließt« (Walach 2011: 153).

Bucher kommt in seiner Analyse zur »Psychologie der Spiritualität« zu dem Schluss, dass spirituelle Erfahrungen auch gänzlich außerhalb eines religiösen Kontextes auftreten können (vgl. Bucher 2014: 23). Garland et al. verweisen darauf – ähnlich wie es die Teilnehmerin beschrieben hat –, dass während der Meditation schwierige bzw. aversive Momente auftreten können. »Through this insight, one may come to realize that

even experiences of adversity can become a source of spiritual growth« (Garland et al. 2020: 336). Diese spirituelle Entwicklung wird in der Diskussion zu den meisten achtsamkeitsbasierten Programmen nicht oder zumindest nicht über diese Begrifflichkeit thematisiert. Eine Ausnahme ist das in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung angesiedelte Programm *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE for Teachers) (Jennings 2016a). Die Autor*innen sprechen hier explizit von »psychological/spiritual development« als eine Zieldimension in der Arbeit mit den Lehrer*innen (Jennings et al. 2020: 222).

6.3.2 Erforschendes Gespräch (*inquiry*)

Das erforschende Gespräch (*inquiry*) als die zweite zentrale Säule der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu positionieren, drängt sich zum einen durch die formalen Beschreibungen zum Aufbau von achtsamkeitsbasierten Programmen sowie durch die Struktur der untersuchten Lehrveranstaltung (siehe Abbildung 40) auf. Zum anderen kreisen eine Vielzahl der gesammelten Anekdoten zu den von den Studierenden als bedeutsam erlebten Situationen um dieses erforschende Gespräch (*inquiry*). Das *Inquiry* als Gruppengespräch schließt häufig an die Achtsamkeitsübung an, oder es dient als Element im plenaren Setting, um einen Austausch zu der eigenständigen Achtsamkeitspraxis außerhalb der Lehrveranstaltung zu ermöglichen (vgl. Crane et al. 2021: 49 und siehe Abschnitt 2.3). In diesem Austausch zwischen Achtsamkeitslehrer*in und Teilnehmer*innen können Details des Erlebens erkundet werden. Diese besondere Gesprächsführung ist im Grunde wie eine achtsamkeitsbasierte Kommunikationsübung angelegt und wird im englischen auch oft als *contemplative inquiry* (vgl. Zajonc 2009) bezeichnet. Die Gesprächsteilnehmer*innen haben über einen dialogischen Prozess, bei dem es auch Raum und Zeit für Stille gibt, um dem Erlebten nachzuspüren, die Möglichkeit, ihre erlebte Erfahrung aus der Meditation explorativ zu rekonstruieren. Im Dialog besteht die Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, weiter zu untersuchen, was sich während der Übung gezeigt hat (vgl. Crane et al. 2015: 1113). In diesem Austausch können sowohl oberflächlich leichter zugängliche Gedanken, Gefühle oder Körperempfindungen thematisiert werden, als auch tiefere Einsichten und subtile Ahnungen zur Sprache kommen. Im zur Sprache bringen der erlebten Erfahrung und im Mitteilen an die Gruppe liegt das Potential, das ein Reflexionsprozess sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene angestoßen werden kann. Ein Student beschreibt ein *Inquiry* in der letzten Lehrveranstaltungseinheit als eine für ihn bedeutsame Situation wie folgt:

»Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede/r noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannend. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren.« (EV28DA, Pos. 1)

Der Teilnehmer erzählt über die abschließende Gesprächsrunde in der Lehrveranstaltung. Er erfuhr beim Zuhören, wie Kolleg*innen das Seminar, ihre Entwicklung beim Meditieren und die Auswirkungen auf ihren Alltag erlebten. Dabei erkannte er im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen Bekanntes, Konträres und Neues. Durch das für ihn Neue, das von den Teilnehmer*innen berichtet wurde, hatte er das Gefühl, von der Erfahrung der anderen zu profitieren. Ähnlich wie der Teilnehmer beschreibt auch Dewey die Möglichkeit, fremde Erfahrung mitzuerleben:

»One learns much from others. They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to hem. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one´s own experience.« (Dewey 1916: 198)

Der Student macht durch die Erzählung der Anderen eine für ihn bedeutsame Erfahrung. Eine Studentin beschreibt ein *Inquiry* aus der vierten Seminareinheit:

»An der letzten Einheit fand ich besonders die Runde schön, bei der sich jeder und jede zu den Aufgaben zuhause geäußert hat. Es hat mich gefreut zu hören, dass das Üben bei vielen zu fruchten scheint. Die anderen berichten von angenehmen Gefühlen und verändertem Bewusstsein sich selbst, geistig und körperlich, gegenüber. Ebenso war es auch schön von Problemen zu hören, die während der täglichen Ausübung da sind. Durch die Aussagen der Anderen bekomme ich eine andere Sichtweise auf meine eigene Übungsphase. Gleichzeitig hilft es mir, weniger streng zu mir selbst zu sein und geduldiger. Da ich mit meinen Gedanken und Gefühlen nicht alleine bin.« (MA22SA, Pos. 1)

Ähnlich wie ihr Kollege hört die Teilnehmerin, wie die anderen Teilnehmer*innen von ihren Übungserfahrungen berichten. Sie freut sich und findet es schön, als sie hört, wie ihre Kolleg*innen sowohl von angenehmen Gefühlen und Veränderungen in der Wahrnehmung erzählen, aber auch Probleme und Schwierigkeiten mitteilen. Die Aussagen der anderen helfen ihr, ihre Sicht auf sich selbst zu verändern. Sie hat das Gefühl, mit ihren Gedanken und Gefühlen nicht allein zu sein. Dadurch fällt es ihr leichter, nicht so streng zu sich selbst und geduldiger mit sich selbst zu sein. Durch die Erzählungen der anderen Teilnehmer*innen macht die Studentin eine Erfahrung, die von Germer und Neff als *Common Humanity* bezeichnet wird.

»Common humanity involves recognizing the shared human experience, understanding that all humans fail and make mistakes, that all people lead imperfect lives. Rather than feeling isolated by one's imperfection – egocentrically feeling as if »I« am the only one who has failed or am suffering – one takes a broader and more connected perspective with regard to personal shortcomings and individual difficulties.« (Germer/ Neff 2020: 358)

Durch die Mitteilung anderer erfährt die Studentin, dass sie mit ihrer Erfahrung nicht allein ist. Ein Einnehmen einer breiteren Perspektive hinsichtlich ihrer Schwierigkeiten

während gewisser Übungsphasen wird möglich. In der Beschreibung der Situation schildert die Studentin weiter:

»Überrascht hat mich, wie offen die Studierenden über ihre unangenehmen Erfahrungen gesprochen haben, die wir als Hausübung beobachten sollten. Es ist schön, dass die Leute so offen über sich selbst sprechen, und das vor völlig Fremden. Sie machen sich dadurch verletzlich, gleichzeitig bietet das Seminar aber auch die Möglichkeit dieses Austausches.« (MA22SA, Pos. 2)

Die Teilnehmerin ist überrascht über die Offenheit der Kolleg*innen, obwohl die meisten einander fremd sind. Das Seminar bietet aus ihrer Sicht die Möglichkeit für diesen Austausch, in dem die Teilnehmer*innen sich exponieren und dadurch auch verletzlich machen. Die Studentin berührt mit dieser Beschreibung das Spannungsfeld von Nähe und Distanz, das sowohl die Schüler*innen-Lehrer*innen-Situationen als auch Situationen zwischen Studierenden und ihren Kolleg*innen sowie zwischen Studierenden und Dozent*innen prägt.

Im Kontext Schule wird diese Antinomie zwischen Nähe und Distanz wie folgt beschrieben: Die Nähe der Lehrer*innen zu den Schüler*innen durch Zuneigung, gute entwickelte Beziehungskultur und Wohlwollen steht der Anforderung der Chancengleichheit, universalistischen Gleichbehandlung und der Selektionsorientierung in besser und schlechter antinomisch gegenüber (vgl. Helsper 1996: 530). So begegnen sich Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht immer als »ganze« Personen und zugleich ist rollenspezifisches Handeln geboten (vgl. Terhart 2011: 206). Diese Antinomie ist auch auf den Hochschulkontext übertragbar. Im Verhältnis der Studierenden zueinander ist diese Spannung zwischen Nähe und Distanz weniger durch die Anforderung an Chancengleichheit und Selektionsorientierung geprägt. Hier erzeugt vielmehr die Begegnung als ganze Person und das gleichzeitige rollenspezifische Handeln als Fremde bzw. Fremder unter Fremden eine Spannung. Eine Teilnehmerin, die ein Inquiry als bedeutsam erlebt, kommt durch die Fremdheit mit dieser Spannung in Kontakt.

»Ich fühle mich sehr unwohl. Ich habe nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen, das die anderen Teilnehmer*innen etwas anginge. Es ist mir kein Anliegen, der Gruppe meine Gefühle oder Gedanken darzulegen. Es herrscht ein unangenehmes Schweigen. Es erinnert mich beinahe an die Schule, als der Lehrer fragte »Möchte jemand etwas sagen?« oder »Kennt jemand die Antwort?«. Ich kann mit dieser Art der betretenen Stille nur schwer umgehen. Ich denke: Wir sind Fremde. Fremde, ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt, bei dem es viel um Offenheit und Vertrauen geht. Die wenigsten kennen einander, die wenigsten – und dabei schließe ich mich nicht aus – wollen sich aufeinander einlassen. Ich überlege, ob ich etwas sagen soll, um die Stille zu durchbrechen. Ich sage nichts.« (MA12LU, Pos. 1)

Im Gegensatz zu den zuvor angeführten Anekdoten der Teilnehmer*innen fühlt sich diese Teilnehmerin unwohl. Sie hat nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen. Es ist ihr kein Anliegen, Gefühle oder Gedanken zu teilen. Es geht die anderen Teilnehmer*innen nichts an. Für die Teilnehmerin ist sie und sind die anderen Fremde, die ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt wurden. Dieses Naherkommen bzw. diese Ent-

grenzung wird auch in der Literatur zur Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit Reflexionsangeboten diskutiert. Helsper schlägt für die Lehrer*innenbildung neben der selbstreflexiven Befassung mit der eigenen Biographie vor allem die Auseinandersetzung mit fremden Fällen vor, da die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall der Gefahr der Entgrenzung vorbeugt, aber gleichzeitig einen »Resonanzboden für das Eigene« (Helsper 2018a: 134) bietet. In den Anekdoten der beiden ersten Teilnehmer*innen beschreiben diese, wie der fremde Fall bei ihnen resonierte und sie dadurch eine Erfahrung machten. Die Fälle sind jedoch nur bedingt fremd, da sie für die mitteilenden Kolleg*innen die jeweils eigenen Fälle sind. Aus deren Perspektive ist es kein fremder Fall, sondern eine selbstreflexive Befassung mit dem Erlebten, die mitgeteilt wird. Die letztgenannte Studentin sagt hingegen nichts. Sie möchte ihren Fall nicht mit den fremden Kolleg*innen teilen. Eine andere Studentin beschreibt, wie sie das eigene Erzählen erlebt:

»Ich wurde sehr emotional und konnte mich nicht mehr bremsen, da in der Woche davor einige aufwühlende Dinge passiert waren. Ich redete sehr eindringlich auf die anderen SeminarteilnehmerInnen ein und teilte meine Bedenken und meine Überzeugung, dass Mitgefühl und Warmherzigkeit im Umgang mit den geflüchteten Menschen essentiell sind. Außerdem sollten wir alle unsere Auffassung von Toleranz auch auf Andersdenkende, auch auf die Mitglieder der Regierung ausweiten und nicht nur auf Menschen, die sowieso unserer Meinung sind, da das ja nicht wirklich Toleranz ist. Ich steigerte mich sehr in meine Ausführungen hinein und öffnete mich, da ich mich in der Seminarsituation sehr sicher und gut aufgehoben fühlte.« (SE13AL, Pos. 1)

Die Teilnehmerin erlebt sich selbst als emotional und ungebremst. Die Studentin fühlt sich in der Seminarsituation sicher und gut aufgehoben und kann sich dadurch stark öffnen. Sie bemerkt, dass sie sich hineinsteigert. Eine weitere Teilnehmerin beschreibt eine Inquiry-Situation in der zweiten Seminareinheit, in der sie der Gruppe etwas mitteilt:

»In der ersten Gesprächsrunde dieser Einheit fühle ich mich mit der Gruppe verbunden. Ich denke darüber nach, dass ich beim ersten Treffen einen starken Widerwillen gegen den Seminarraum hatte, weil dieser keine Fenster, künstliches Licht und eine unangenehm laute Lüftung hat und dieses Gefühl durch die große Gruppe verstärkt wurde. Jetzt empfinde ich die Leute um mich als positiv und vertraut und die unangenehme Wirkung des Raumes verblasst. Ich bemerke, dass die Gruppe keineswegs zu groß ist, um ein familiäres Gefühl zu erzeugen. Ich empfinde die Erfahrungsberichte zu den Meditationen als stärkend für den Gruppenzusammenhalt. Ich höre zuerst lange den Berichten und Fragen der anderen zu und bin ganz bei der Sache. Die Reaktionen der Gruppe sind positiv und wertschätzend, und manche Wortmeldungen geben Einblick in die Persönlichkeit der Sprechenden. Diese Intimität verunsichert mich zuerst, sodass ich nicht sicher bin, ob ich selbst etwas beitragen will. Aber durch die positive Einstellung der Gruppe erzähle ich doch auch von meinen Schwierigkeiten und Erfolgen mit den Achtsamkeitsübungen. Ich finde es schön, dass in der großen Gruppe so ein wertschätzendes Zuhören möglich ist.« (ELO8KE, Pos. 1)

Die Studentin fühlt sich mit der Gruppe verbunden. Im Vergleich zur ersten Einheit erlebt sie die Gruppe und den Seminarraum in dieser zweiten Einheit als positiv, angenehm und vertraut. Sie bemerkt, dass die Gruppe nicht zu groß ist, so dass ein familiäres Gefühl entsteht. Die Erfahrungsberichte der anderen erlebt sie bestärkend. Als Zuhörer*in nimmt sie die Wortmeldungen ihrer Kolleg*innen so wahr, dass diese Einblicke in ihre Persönlichkeit geben. Diese Intimität verunsichert die Studentin und sie ist sich nicht sicher, ob sie etwas mitteilen möchte. Die positive Einstellung der Gruppe veranlasst sie dazu, dass sie trotz Verunsicherung von ihren Schwierigkeiten und Erfolgen mit den Achtsamkeitsübungen erzählt. Eine weitere Studentin berichtet von einer Inquiry-Situation als für sie bedeutsam und beschreibt, ähnlich wie die Teilnehmerin zuvor, ein Gefühl der Ambivalenz im Zusammenhang mit dem Zur-Sprache-Bringen vor der Gruppe:

»Wir saßen im Sesselkreis und jede*r sollte in einem Satz sagen, was er oder sie in der heutigen Einheit gelernt habe. Ich musste nicht lange überlegen, was ich antworten sollte. Als ich dran war, sagte ich: »Ich habe heute gelernt, dass es okay und normal ist, beim Meditieren mit den Gedanken abzuschweifen, weil es anderen ja auch so geht. Ich war in den letzten Tagen immer wütend auf mich, wenn ich während der Meditation öfter abgeschweift bin von der Atembeobachtung, dabei geht's doch vielen so!« Während ich das sagte, fühlte ich mich einerseits aufgeregt, meine Gefühle vor knapp 25 Personen so zu offenbaren, andererseits überkam mich ein starkes Gefühl der Erleichterung, und ich fühlte noch stärker als zuvor, dass es in Ordnung ist, vor allem anfangs Schwierigkeiten mit der Meditationspraxis zu haben. Was zählt ist, dass man es immer wieder versucht.« (Bl18VI, Pos. 1)

Die Studentin muss nicht lange überlegen, was sie auf die *Inquiry*-Frage antworten möchte. Als sie an der Reihe ist und spricht, bemerkt sie die Aufregung, die daher rührt, dass sie ihre Gefühle vor 25 anderen Personen offenbart. Nach dem Aussprechen der Schwierigkeiten, die sie während des Meditierens hatte, empfindet sie Erleichterung und sie fühlt sich gestärkt. Eine vierte Teilnehmerin berichtet von einem *Inquiry* nach der Freundlichkeitsmeditation (Metta-Meditation):

»Nach der Metta-Meditation melde ich mich in der Reflexionsrunde zu Wort. Ich berichte dem Lehrveranstaltungsleiter und der Gruppe, dass mich am Tag zuvor ein mir sehr nahestehender Mensch verletzt hat und ich diesem Menschen während der Meditation meine Wünsche nach Frieden und Glück geschickt habe. Ich berichte, dass dies für mich sehr herausfordernd war. Ich berichte auch, dass mir die Metta-Meditation sehr wichtig ist und mich zugleich auch provoziert, weil ich oft das Gefühl habe, für die Menschen um mich herum bereits sehr viel Mitgefühl aufzubringen, mich dabei vielleicht verbrauche, zu viel von mir gebe. Seit meiner Kindheit und Jugend fühle ich mich vor allem unterdrückten, ausgestoßenen Menschen zur Solidarität und zu Mitgefühl verpflichtet und auch am Tag, an dem ich die Metta-Meditation in der Gruppe mache, denke ich immer wieder an meinen jüdischen Großvater und daran, was ihm im Zweiten Weltkrieg angetan wurde. Ich erzähle davon, dass ich mich oft zu sehr dem Leid meiner Mitmenschen, der Gesellschaft und sogar dem der ganzen Welt (oder weiten Teilen davon) öffne und mich davon sehr stark berühren lasse. Ich fühle, dass ich mich schützen sollte, auf meine (emotionalen) Ressourcen achtgeben sollte, »zuma-

chen« sollte. Während ich alles das mit der Gruppe teile, bin ich aufgeregt, fühle auch Angst davor, etwas so Persönliches auszudrücken. Ich höre nicht auf mit dem Erzählen, weil ich spüre, dass ich es trotz der Angst und Bedenken, wie das alles vom Lehrveranstaltungsleiter und den Kolleg*innen aufgenommen werden wird, aussprechen will. Als ich fertig bin, fühle ich mich verlegen, weil ich sehr viel Persönliches offenbart habe und zugleich erleichtert und dankbar, dass ich nicht unterbrochen wurde, dass ich erzählen durfte und die Aufmerksamkeit geschenkt bekommen habe.« (RIO6TH, Pos. 2)

Die Studentin erzählt ihren Kolleg*innen, dass die Freundlichkeitsmeditation für sie herausfordernd war, sie diese Art der Meditation als für sich wichtig empfindet und sich auch provoziert fühlt, weil sie das Gefühl hat, zu viel von sich zu geben bzw. sich zu verbrauchen. Sie teilt den anderen mit, dass sie das Bedürfnis hat, ihre emotionalen Ressourcen zu schützen. Während des Erzählens ist die Studentin aufgeregt, fühlt Angst, weil sie etwas so Persönliches zur Sprache bringt. Sie hört nicht auf zu sprechen, trotz der Angst und den Bedenken davor, wie die anderen ihre Erzählung auffassen könnten. Direkt nach dem Sprechen fühlt sie sich zum einen verlegen, weil sie viel Persönliches offenbart hat, und zum anderen erleichtert. Sie ist dankbar dafür, dass sie nicht unterbrochen wurde und ihr und ihrer Erzählung Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

In diesen vier zuletzt angeführten Anekdoten wird beschrieben, dass die Sprecherinnen sehr persönliche Themen mitteilen und sich dabei als emotional erleben, die Situation als intim empfinden und sich auch verbunden mit der Gruppe fühlen. Es zeigt sich in den Anekdoten eine gewisse Ambivalenz in diesen Situationen. Die Studentinnen haben das Bedürfnis, etwas emotional Aufgeladenes, Persönliches und Intimes zu erzählen. Gleichzeitig haben sie auch Bedenken und Angst vor dem Offen-Zur-Sprache-Bringen. Dieses unangenehme Gefühl, vor fremden Menschen in dieser Offenheit zu sprechen, was die Kollegin, deren Anekdote weiter oben angeführt wurde, dazu veranlasst, nichts zu sagen, schwingt somit auch bei den Anekdoten der vier letztgenannten Teilnehmerinnen mit. Die Sicherheit, die positive Einstellung, die Verbundenheit und Dankbarkeit gegenüber den anderen ermöglicht den Studentinnen, dass sie sich dennoch in einer solchen Form mitteilen. Zwei weitere Teilnehmerinnen erleben das Sprechen in der Inquiry-Situation wie folgt:

»Wir sind im Kreis gesessen und die Studienkollegin, die neben dem Lehrveranstaltungsleiter saß, hat angefangen. Ich bin ebenfalls am Boden gesessen und hab gewartet, bis ich drankomme. Ich war schon etwas nervös, weil ich meistens, wenn ich vor der Gruppe sprechen muss, nervös bin. Mir fallen dann keine Wörter ein und mein Gehirn ist leer. Als ich drangekommen bin, habe ich gesagt, dass ich schon einmal Yoga gemacht habe bzw. den USI-Sportkurs Yoga und Pilates mache und mir es total viel Spaß macht. Ich habe es interessant gefunden, die Übungen so langsam zu machen, da wir sie im Yogakurs schneller machen. Mir waren auch schon die meisten Yogaübungen bekannt, das heißt jedoch nicht, dass ich sie auch gekonnt habe. Bevor ich drangekommen bin, dachte ich die ganze Zeit: »Was sagst du, wie sagst du es?« Danach dachte ich mir nur: »Was hast du da schon wieder gesagt?« »Ich wollte das ja gar nicht so sagen.« Ich war sehr nervös und mir wurde ganz warm. Mein Gesicht lief rot an und ichühl-

te Scham. Dann auch irgendwie Wut auf mich selbst, weil ich mir dachte, vor dieser netten Gruppe musst du dich echt nicht schämen.« (HEO3VE, Pos. 1)

Dieselbe Studentin hat eine weitere Inquiry-Situation als bedeutsam erlebt. Ähnlich wie die erste Situation, ist diese für sie durch Anspannung und Nervosität gekennzeichnet:

»Als ich an der Reihe war, meine unangenehmen Erfahrungen zu beschreiben und zu sagen, wie es mir zu Hause mit dem Meditieren und Bodyscan gegangen ist, war ich total nervös und bin rot im Gesicht angelaufen. Ich bekomme jedes Mal so einen Druck, wenn ich vor der ganzen Gruppe spreche und will auch nichts Falsches sagen. Ich habe gesagt, dass ich den Bodyscan nur einmal gemacht habe und mir keine 40 Minuten Zeit genommen habe, um ihn zu machen. Da war die Atemmeditation mit 15 Minuten schon viel einfacher zu machen. Hinzugefügt hab ich, dass ich jetzt letzten Dienstag, also vor 3 Tagen, und nächste Woche Dienstag eine Prüfung habe und daher auch schon sehr gestresst bin und daher nicht so oft zum Bodyscan bzw. zum Meditieren gekommen bin. Am Anfang hatte ich noch mehr Zeit dafür, aber jetzt mit dem Unistress denke ich gar nicht mehr so oft dran und wenn ich dran denke, sag ich mir selbst so, naja wichtiger wäre jetzt schon, dass du lernst und du machst das einfach später, wenn du Zeit hast. Das vergesse ich dann aber. Natürlich war ich während des ganzen Erzählens hochrot im Gesicht. Es war peinlich für mich und ich war einfach total nervös. Ich dachte mir nur, was redest du da eigentlich, vorher wolltest du ja etwas anderes sagen. Die Blicke, die auf mir ruhten, haben mich nervös gemacht. Ich wusste auch nicht so Recht, was ich mit meinen Händen tun sollte und hab sie dann die ganze Zeit geknetet. Obwohl ich wusste, dass ich mich vor meiner Seminargruppe nicht schämen muss und dass ich Ihnen alles erzählen kann, da sie sich gegenüber mir auch öffnen.« (HEO3VE, Pos. 2)

Die Teilnehmerin erlebt, wie sie in der Inquiry-Runde im Vorfeld zum Sprechen bereits durchdenkt, was sie erzählen möchte. Das Sprechen selbst ist für sie peinlich. Sie merkt, wie ihr warm wird. Nervosität und Scham ist für sie spürbar. Nach dem Sprechen empfindet sie Wut gegenüber sich selbst, weil sie sich denkt, vor dieser netten Gruppe müsste sie sich doch gar nicht schämen und nervös sein. Eine zweite Studentin erlebt es als schwer, eigene Gefühle und Erlebnisse in Worte zu fassen und ist deswegen nervös:

»Nach dieser Meditation bekam jede/r Seminarteilnehmer/in die Möglichkeit, über ihre/seine Erfahrungen mit der gerade erlebten Meditation sowie mit der Hausübung (Atemmeditation, Bodyscan und informelle Hausübung) zu erzählen. Ich war ziemlich am Beginn dran, etwas zu sagen. Diese Woche fiel es mir schwer, meine Gefühle und Erlebnisse in Worte zu fassen bzw. wusste ich nicht genau, was ich davon erzählen soll. Deswegen war ich etwas nervös.« (MA30PA, Pos. 2)

In allen drei Anekdoten zeigen sich Momente der Anspannung, des Schams und der Nervosität bei den Sprecherinnen während des erforschenden Gesprächs. Auch Gold verweist in ihren Ausführungen zu achtsamkeitsbasierten Programmen mit Bezug auf die Inquiry-Situation darauf, dass »In some situations, social connectivity also carries a risk of shame and rupture of connection« (Gold 2021: 187). Teilnehmer*innen haben in solchen Situationen mitunter das Bedürfnis, »to disappear, to escape interaction and enga-

gement with others«, weil sie ein Gefühl von Scham verspüren (vgl. Meleo-Meyer 2016: 89). McCown spricht im Zusammenhang von achtsamkeitsbasierten Programmen von einer »co-created group«, die von Teilnehmer*innen und der Person, die das Programm leitet, gleichermaßen erzeugt wird (vgl. McCown 2016: 3). Jede Person trägt damit zu der vorherrschenden Gruppenatmosphäre bei, die wiederum von jeder Person unterschiedlich aufgefasst werden kann. Dennoch verweist McCown darauf, dass achtsamkeitsbasierte Programme allgemein – und im speziellen die Struktur des erforschenden Gesprächs auf die Entwicklung einer sicheren Atmosphäre hin angelegt sind (vgl. McCown 2016: 22). Nichtsdestotrotz zeigen diese Anekdoten die Spannung von Nähe und Distanz in diesen Inquiry-Situationen. Sie zeigen, dass diese Momente von den Sprecher*innen mitunter entgrenzend sowie von den Zuhörer*innen berührend erlebt werden. Wie die anderen – die Zuhörer*innen – durch das Hören der Erzählung selbst eine Erfahrung machen und das Inquiry als berührend erleben, beschreiben die Anekdoten der nachfolgenden Student*innen:

»Ich fand es sehr berührend, wie vertraut, ehrlich und persönlich viele TeilnehmerInnen ihre Meditationspraxis und damit einhergehende Probleme schilderten. Es war für mich schön zu sehen, wie innerhalb kurzer Zeit Vertrauen entstehen konnte.« (SE13AL, Pos. 2)

Die Teilnehmerin ist berührt davon, wie vertraut, ehrlich und persönlich ihre Kolleg*innen von ihrer Meditationspraxis und ihren Problemen erzählen. Ein Teilnehmer beschreibt, dass ihn die Erzählung eines Kollegen emotional berührt:

»Ich war emotional berührt, als mein Kollege sich für die Erfahrungen im Seminar bedankte. Als er sagte, dass er sein Leben nun wieder zurückhabe und dabei Tränen zerdrückte. Das war für mich ein unglaublich ergreifender Augenblick, und seine Botschaft räsionierte ganz tief in mir. Ich konnte mich richtig hinein fühlen, ich empfand Ähnliches. Ich dachte in dem Moment: Stück für Stück hole ich mir mein Leben zurück. Ich bin dagestanden und konnte mich tief ein fühlen. In diesem Augenblick strömte keine Flut an Gedanken durch meinen Kopf. Die Intimität des geäußerten Statements vom Kollegen macht die Situation für mich besonders.« (DO07PE, Pos. 1)

Ähnlich wie die Kollegin beschreibt der Teilnehmer, dass er emotional berührt ist. Er ist vom Augenblick ergriffen, als sein Kollege mitteilt, dass er dank des Seminars wieder sein Leben zurückhabe und dabei Tränen zerdrückt. Die Botschaft resoniert in ihm, er fühlt sich ein und empfindet Ähnliches. Die Intimität des Erzählten macht die Situation für den Studenten besonders. Eine weitere Teilnehmerin beschreibt das *Inquiry* in der letzten Seminareinheit als bedeutsame Situation:

»Die Abschlussrunde habe ich als Highlight des Semesters erlebt. Ich hatte den Eindruck, dass jeder wirklich aus seinem Herzen spricht, erzählt, wie er das Seminar erlebt hat, und wie begeistert er davon ist. In diesem Moment spürte ich, dass die gesagten Worte ernst gemeint sind. Mein Eindruck war, dass in dieser Abschlussrunde die Teilnehmer, die sonst wenig gesprochen haben, teilweise am meisten mitgeteilt haben. Ich habe gehört, dass das Seminar und der Seminarleiter zutiefst gelobt wurden.

Dass die Gruppe sich wohl gefühlt hat. Ich war beeindruckt, dass während dem Semester sehr private Dinge erzählt wurden. Der Wunsch, dass solche Seminare häufiger an der Uni angeboten werden sollten, wurde geäußert. Ich hatte den Eindruck, dass jeder für sich selbst sehr viel gelernt hat. Ich habe lange überlegt, was ich denn noch sagen könnte, da ich ziemlich zum Schluss an die Reihe kam und nicht das gleiche erzählen wollte, wie meine KollegInnen. Als es so weit war, habe ich mir selbst gedankt, dass ich mich für diesen Kurs am Anfang des Semesters entschieden habe, dem Leiter ein Kompliment für seine Meditationsanleitungen gemacht sowie für die gebrachten Inhalte. Der Gruppe habe ich mitgeteilt, dass es mich sehr beeindruckt hat, dass bei so individuellen, unterschiedlichen Personen eine solche Dynamik entstehen kann. Diese Runde hat mich teilweise wirklich sehr berührt. Ich habe gemerkt, wie gut einem jeden dieses Seminar getan hat und wie viel uns die Inhalte des Seminars gebracht haben.« (CH27PI, Pos. 1)

Die Studentin hat den Eindruck, dass die anderen von Herzen sprechen und das Gesagte ernst meinen. Sie ist beeindruckt, wie offen die Kolleg*innen private Dinge erzählen. Die Runde berührt die Teilnehmerin sehr, weil sie merkt, wie gut das Seminar den anderen getan hat. Wie in den Anekdoten in diesem Abschnitt zu lesen ist, erleben die Teilnehmer*innen das *Inquiry* als berührend. Die Teilnehmer*innen sprechen von Resonieren. Berührtheit bzw. Resonanz sind damit zentrale Begriffe in den Beschreibungen der erlebten Inquiry-Situationen. In seiner Resonanztheorie beschreibt Rosa Resonanz wie folgt:

»Resonanz können wir [...] genauer bestimmen als ein spezifisch kognitives, affektives und leibliches Weltverhältnis, bei dem Subjekte auf der einen Seite durch einen bestimmten Weltausschnitt berührt und bisweilen bis in ihre neuronale Basis ›erschüttert‹ werden, bei dem sie aber auf der anderen Seite auch selbst ›antwortend‹, handelnd und einwirkend auf Welt bezogen sind und sich als wirksam erfahren – dies ist die Natur des Antwortverhältnisses oder des ›vibrierenden Drahtes‹ zwischen Subjekt und Welt. Die leuchtenden Augen eines Menschen können dann als sicht- und tendenziell messbares Indiz dafür gelesen werden, dass der ›Resonanzdraht‹ in beide Richtungen in Bewegung ist: Das Subjekt entwickelt ein intrinsisches, tendenziell handlungsorientierendes und öffnendes Interesse nach außen, während es zugleich von außen in Schwingung versetzt oder affiziert wird.« (Rosa 2016: 279)

Der Resonanzbegriff von Rosa dürfte sich zum Teil mit dem Erleben der Student*innen decken. Im Zusammenhang mit der weiter oben diskutierten Ambivalenz zwischen Unwohlsein, etwas Persönliches, Intimes, Emotionales gegenüber den Fremden zur Sprache zu bringen und der Dankbarkeit für die Offenheit und das Vertrauen in der Gesprächsrunde, erscheint die Präzisierung des Resonanzbegriffs durch Rosa klärend. Resonanz ist demnach kein Gefühlszustand. »Sie ist vielmehr ein Beziehungsmodus, der gegenüber dem emotionalen Inhalt offenbleibt« (Rosa 2016: 280). So kann es sein, dass die Teilnehmer*innen berührt werden. »Das Berührtwerden durch die Dinge führt zu radikaler existentieller Verunsicherung, zu einer völligen Irritation des Weltverhältnisses« (Rosa 2016: 390). Dies passiert eben dann, wenn die individuellen Resonanzachsen anders etabliert und stabilisiert sind sowie die Qualität des Resonanzraums den Aufbau

einer Resonanzbeziehung nicht ermöglicht (vgl. Rosa 2016: 296). Demnach kann die Atmosphäre, in der eine Teilnehmer*innen das Inquiry als unangenehm erlebt haben, als Resonanzblockade gedeutet werden. Der Resonanz wohnt nach Rosa ein konstitutiver Moment der Unverfügbarkeit inne (vgl. Rosa 2016: 294). Gleichwohl diskutiert er

»die Frage, ob und in welchem Maße, mit welcher Stabilität und bis zu welcher Tiefe eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert und blockiert.« (Rosa 2016: 297)

Das erforschende Gespräch (*inquiry*) im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann mitunter als eine institutionelles Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich erscheint. Wenngleich eine solche Herausbildung nicht als uneingeschränkt gegeben angenommen werden kann. Die eingangs dargestellten Anekdoten, in denen Teilnehmer*innen beschreiben, dass sie aus der fremden erzählten Erfahrung etwas mitgenommen bzw. gelernt haben, lässt sich mit der Anverwandlung, ein zentraler Begriff in Rosas Resonanztheorie, verbinden:

»Anverwandlung im Modus der Resonanz meint die Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen, nicht deren Fixierung; sie meint die Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch: die Möglichkeit genuiner Begegnung mit dem Anderen und Fremden.« (Rosa 2016: 326)

Die in diesem Abschnitt angeführten Anekdoten zeigen, dass einige Student*innen das erforschende Gespräch als bedeutsam erlebt haben. In diesen Situationen zeigte sich Berührtheit bei den Teilnehmer*innen über die Offenheit und das Vertrauen, mit dem persönliches, intimes und emotionales zur Sprache gebracht wurde. Gleichwohl gibt es im Erleben der Student*innen in der Sprecher*innenrolle eine Ambivalenz zwischen Anspannung, Angst und Dankbarkeit für die Möglichkeit, das Eigene mit den Fremden zu teilen. Somit kann das erforschende Gespräch im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung als ein Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich wird. Mitunter können manche Erfahrungen der Student*innen als Resonanzerfahrungen, in denen durch die Begegnung mit dem Anderen und Fremden Anverwandlung erlebt wurde, gedeutet werden.

6.4 Teil-Phänomene der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung

Im vorherigen Abschnitt wurden mit den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und dem erforschendem Gespräch (*inquiry*) zwei Knotenpunkte der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dargestellt. Wie in den Beschreibungen der Studierenden bereits ersichtlich wurde, sind die individuell erlebten Erfahrungen während einer Achtsamkeitsübung bzw. während des erforschenden Gesprächs mannigfaltig und unterschiedlich. Um dem Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung näher zu kommen, wird in weiterer Folge versucht, die erlebten Erfahrungen über vier Teil-Phänomene genauer darzustellen.

6.4.1 Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit

»Im Seminar war ich während dieser Meditation hellwach und konnte voller Konzentration jede Kleinigkeit wahrnehmen. Das war allerdings nicht immer zum Vorteil, da mich kleine Störfaktoren, welche ich normalerweise nicht wahrnehme oder ignorieren kann, wie zum Beispiel Lärm von den anderen Seminarräumen, schnell ablenkten und dadurch meinen Fokus auf die Meditation erschwerten.« (MA30PA, Pos. 1)

Die Teilnehmerin beschreibt, dass sie während der Meditation hellwach ist und voller Konzentration jede Kleinigkeit wahrnimmt. Sie nimmt kleine Störfaktoren wie den Lärm von anderen Seminarräumen wahr. Sie ist abgelenkt und der Fokus auf die Meditation fällt ihr schwer.

»Ich hatte Schwierigkeiten meine Konzentration zu halten. Die vielen Eindrücke, die von außen kamen, waren sehr ablenkend. Zwischendurch war ich immer wieder bei einem dieser Eindrücke, und obwohl ich mich immer zurückholte, hatte ich das Gefühl, dass ich den Großteil der Meditation nicht bei mir war.« (ANO2JU, Pos. 1)

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt, dass sie Schwierigkeiten hat, ihre Konzentration zu halten. Ähnlich wie ihre Kollegin erlebt sie die Eindrücke von außen als ablenkend. Sie pendelt mit ihrer Aufmerksamkeit zwischen den Eindrücken und der Atembeobachtung hin und her. Sie hat das Gefühl, den Großteil der Meditation nicht bei sich bzw. bei der Atmung als Meditationsobjekt zu sein.

Beide Teilnehmerinnen haben während der Achtsamkeitsübung wahrnehmende Momente für ihre Aufmerksamkeit. Sie erleben, wie ihre Aufmerksamkeit sich auf Wahrnehmungsinhalte von außen (z.B. Geräuschen aus anderen Seminarräumen) richtet. Beide beschreiben diese anderen Wahrnehmungsinhalte als ablenkend. Der Fokus auf die Meditation (in diesem Fall das Beobachten der körperlichen Empfindungen der Ein- und Ausatmung) fällt ihnen schwer. Dennoch ist in beiden Anekdoten zu lesen, dass die Studentinnen zum Teil eine Aufmerksamkeit für ihren Aufmerksamkeitsprozess haben. Beide üben sich in dem, was Ergas als *active attention* bezeichnet. »Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential« (Ergas 2016a: 13).

»Mir kamen immer wieder alltägliche Gedanken: Aufgaben für die Uni, Einkauf... Nach einer Weile änderten sich die Gedankensprünge zu Erinnerungen oder Fantasien mit Freunden. Meist waren diese angenehm. Dann schlummerte ich und plötzlich ertönte das Klangstäbchen.« (RO28RA, Pos. 1)

Diese Studentin beschreibt, wie sich ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf Gedanken richtet. Sie übt gerade den Body-Scan und bemerkt, wie sich ihre Aufmerksamkeit auf Erinnerungen oder Fantasien richtet. Sie beginnt zu schlummern und bemerkt, wie der Klangstab ertönt. Yates erklärt das Schlummern während der Meditation als eine Folge der Dumpfheit der Aufmerksamkeit. Das Meditationsobjekt wird dann meist »von traumähnlichen Bildern umformt« (Yates 2017: 149), so ähnlich wie die Studentin sie be-

schreibt. Dennoch erlebt die Teilnehmerin manche Übergänge, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt ist, abnehmen und nicht-wahrnehmende Momente sich erhöhen bzw. andere Objekte wahrgenommen werden. Auch sie übt sich damit phasenweise in *active attention*. Eine weitere Studentin beschreibt eine Situation, in der sie Aufmerksamkeit für ihre eigenen Aufmerksamkeitsprozesse hat:

»Kurz vor Ende der letzten Seminareinheit wurden wir vom Seminarleiter dazu aufgefordert, uns Ziele in Bezug auf Achtsamkeit zu setzen. Diese sollten realistisch sein und möglichst genau formuliert sein. Zuerst war ich überfordert, viel zu sehr war ich damit beschäftigt, mir Ziele auszudenken, die gut ankommen würden bei den anderen. Irgendwann dachte ich mir aber: »Stopp! Hier geht es nicht um das, was andere von mir denken, sondern einzig und allein darum, wie ich meine Achtsamkeitspraxis auch nach dem Seminar weiterführen werde.« Ab diesem Moment fiel es mir viel leichter, mich auf ein Ziel festzulegen.« (Bl18VI, Pos. 1)

Diese Studentin erlebt das Teil-Phänomen Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit nicht während einer Achtsamkeitsübung, sondern im Zusammenhang mit dem erforschenden Gespräch. Sie bemerkt, wie sie angestrengt darüber nachdenkt, welche Ziele gut bei den anderen Kolleg*innen ankommen würden, anstatt über ihre tatsächlichen Ziele nachzudenken. Durch die aktive Aufmerksamkeit für diesen Prozess stoppt die Studentin sich in dieser Richtung des Nachdenkens und erlebt, wie es ihr plötzlich leichter fällt, sich auf ein Ziel festzulegen. Auch diese Teilnehmerin hat eine Aufmerksamkeit für ihre Aufmerksamkeit. Im Unterschied zu den drei anderen Studentinnen erlebt sie diese Situation während des erforschenden Gesprächs. Diese Situation ist dem alltäglichen Leben bereits deutlich näher als die Achtsamkeitsübung. Dies lässt sich in Verbindung bringen mit den in Kapitel 2.4 beschriebenen zentralen Wirkmechanismen und Effekten der Achtsamkeitspraxis. Hierbei spielt die Aufmerksamkeitskomponente – mit der Differenzierung in Vigilanz bzw. Daueraufmerksamkeit (*alerting*), selektive Aufmerksamkeit oder Umorientierung (*orienting*) und exekutive Aufmerksamkeit (*conflict monitoring, executive attention*) bei Tang et al. (2015), in Monitoring bei Lindsay und Creswell (2017), in Meta-Gewahrsein bei Bernstein et al. (2015) sowie in selektive Aufmerksamkeit und Monitoring bzw. Bobachtermodus bei Eberth et al. (2019) – eine zentrale Rolle. Welche pädagogische Bedeutung mitunter in der Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit liegt, bringt Ergas auf den Punkt:

»Attention can be ›educated‹. ›Educating‹ attention and that which unfolds based on it is as close as I suspect we get to ›educating‹ agency and identity. That is the place in which anything that happens to us is determined. It is there that it becomes what we call, experience; life as we know it.« (Ergas 2017c: 277)

6.4.2 Spüren

»Nun sagt der Lehrveranstaltungsleiter, dass wir unseren Körper fühlen sollen. Welche Empfindungen hast du? Vielleicht Schmerzen? Vielleicht löst sich eine Verspannung? Ich versuche wirklich genau hinzuspüren und empfinde die Wahrnehmungen deshalb

als extrem. Ich spüre die Schwere meiner Arme. Ich spüre, wie sich meine Arme wieder mit Blut befüllen. Danach spüre ich jeden einzelnen Pulsschlag, als würde jemand mit einem Hammer von innen an die Innenseite meines Handgelenks klopfen. Die Schwere meiner Arme empfinde ich als äußerst angenehm, das Spüren des Pulsschlages würde ich nicht als angenehm, jedoch auch nicht als unangenehm beschreiben. Nach einigen Sekunden verschwinden die Gefühle und Empfindungen wieder.« (SA17AL, Pos. 1)

Diese Teilnehmerin versucht hinzuspüren. Die Empfindungen nimmt sie deutlich wahr. Die Schwere der Arme empfindet sie als angenehmen, das Spüren des Pulsschlag ist für sie neutral. Diese Empfindungen verschwinden für sie nach einigen Sekunden wieder. Die Studentin beschreibt das Nachspüren während der achtsamen Körperübungen. Die Arme waren zuvor über den Kopf zur Decke gestreckt und hängen nun während des Nachspürens neben dem Körper. Crane et al. beschreiben das unmittelbare Spüren von körperlichen Empfindungen als eine der zentralen Intentionen in allen formalen Achtsamkeitsübungen.

»Our body travels with us at all times and so is a reliable, accessible and immediate source of sensations to anchor into; an access doorway to our unfolding moments. Participants learn to pay attention and experience sensations directly.« (Crane et al. 2021: 16)

Auch Yates empfiehlt – in seiner Anleitung zum Einstieg in die Achtsamkeitsmeditation – die Aufmerksamkeit auf die körperlichen Empfindungen zu richten, während alle anderen Wahrnehmungsinhalte in den Hintergrund rutschen. Durch das Spüren der körperlichen Empfindungen bekommen die Praktizierenden die Möglichkeit, Augenblick für Augenblick zu erleben, da sich Körperempfindungen immer im Hier und Jetzt ereignen (vgl. Yates 2017: 74). Für das MBSR-Programm fassen Reibel und McCown wie folgt zusammen: »Beginning with the first class, participants in MBSR are invited to ›be with‹ or ›be in‹ whatever experience is arising in the domain of body sensation« (Reibel/McCown 2020: 33). Eine weitere Teilnehmerin hat die achtsamen Körperübungen als bedeutsam erlebt und beschreibt, wie sie ihren Körper dabei spürt:

»Mir ist aufgefallen, dass ich meine Augen bei verschiedenen Übungen schloss. Dabei habe ich die abwechselnden Phasen von Spannung und Entspannung gefühlt und bemerkt, wie ich insgesamt einen zunehmend entspannten Zustand meines Körpers spürte. Ich habe Anspannungen in meinem Nacken und Rücken lösen können, indem ich diesen langsam und behutsam kreisend bewegt habe. Beim Vorbeugen meines Körpers habe ich eine Dehnung in meinen Beinen und Rücken gespürt. Als sehr angenehm habe ich die letzte Phase der Übung, bei der wir am Rücken gelegen sind, empfunden. Mir ist diese als sehr kurz vorgekommen im Vergleich zu den anderen Übungen. Ich habe einen entspannenden Effekt gespürt, als ich am Boden gelegen bin. Ich habe mich insgesamt sehr entspannt gefühlt und durch das Praktizieren der Yogaübungen vom Alltag loslassen können.« (MO02TI, Pos. 1)

Diese Teilnehmerin schildert, wie sie die Veränderung der körperlichen Empfindungen spürt. Sie beschreibt diese als sich abwechselnde Phasen der Anspannung und Entspan-

nung. Im Verlauf der Übung spürte sie, wie sich ihr Körper zunehmend entspannte. Ähnlich wie die Teilnehmerin spricht auch Yates davon, dass sich durch die Zuwendung der Aufmerksamkeit auf die Körperempfindungen die Möglichkeit der körperlichen Entspannung einstellt (vgl. Yates 2017: 60). Mitunter können sich aber auch Anspannung oder Schmerz bei der Praktizierenden bzw. dem Praktizierenden zeigen (vgl. Yates 2017: 145). Ein Teilnehmer spürt körperlichen Schmerz während der Meditation und beschreibt, wie er damit umgeht:

»Ich meditierte im Sitzen, zum ersten Mal mit einem Meditationskissen. Beim Sitzen im Lotussitz schmerzten nach einiger Zeit leicht meine Knie. Ich habe die Position gewechselt und die Beine seitlich des Kissens gelegt, was sich deutlich besser angefühl hat. Ich bemerkte einen Unterschied zum Meditieren auf einem Sessel. Die Nähe zum Boden ermöglicht ein anderes, direkteres Gefühl. Nach einiger Zeit in dieser Meditation habe ich mich auch an das Ziehen in den Beinen gewöhnt und es eher als eine Art »Streckung« des Körpers empfunden. Ich konnte mich trotz des anfänglich unangenehmen Gefühls in den Beinen auf die Atmung konzentrieren und entspannen.« (HE10ER, Pos. 1)

Bei diesem Teilnehmer verändert sich die schmerzende bzw. unangenehme körperliche Empfindung im Laufe der Übung, und gegen Ende der Übung fühlt sich das Ziehen in den Beinen für ihn wie eine Art Streckung an. In den angeführten Anekdoten kommt neben dem Spüren der körperlichen Empfindungen auch die Bewertung dieser Empfindungen als angespannt und entspannt bzw. angenehm und unangenehm zur Sprache. Der Wunsch nach Entspannung ist ein bekanntes Phänomen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen achtsamkeitsbasierten Programmen. »[E]ase and relaxation may be an effect or byproduct of the practice, but clinging tightly to the wish for relaxation is counterproductive« (Meleo-Meyer 2016: 86). Das Erreichen eines entspannten Zustands ist zwar nicht das primäre Ziel. Dennoch wird in diesem Zusammenspiel von körperlicher Empfindung und gedanklicher Bewertung, wie der Teilnehmer es erlebt, sichtbar, dass das Erleben von Moment zu Moment immer von mehreren Elementen – körperlichen Empfindungen, Gedanken, Emotionen, Verhaltensimpulse und Verhalten – geformt wird. Kuyken und Feldman fassen dieses Zusammenspiel wie folgt zusammen:

»In any given situation, there are myriad bodily sensations potentially available to awareness. Thoughts or images can arise, often automatically and without us being fully aware of them. They are often closely linked with emotions and bodily sensations. There may be connected action impulses or behaviors. All of this arise within a context of the situation we are in and of our preexisting state of mind. As we bring greater attention to our experience, we can begin to focus on these different elements and see how experience is created and elaborated.« (Feldman/Kuyken 2019: 46)

Somit ist verständlich, dass das Spüren von körperlichen Empfindungen während der Achtsamkeitsübung auch von Gedanken begleitet wird und mitunter auch Erinnerungen hervorruft. Eine Studentin beschreibt eine solche Wechselwirkung während der Gehmeditation:

»Obwohl ich mir zuerst nicht vorstellen konnte, während dem Gehen in einen meditativen Zustand zu gelangen, war das Gegenteil der Fall. Während der Meditation konzentrierte ich mich auf meine Füße und den Atem. Die anderen TeilnehmerInnen und die Geschehnisse sowie die Gegebenheiten im Hof nahm ich kaum wahr. Anfangs gab es kurzes, peinlich berührtes Gelächter einiger KollegInnen, was mich kurz störte, aber dann ausgeblendet werden konnte. Schnell kam ich gedanklich zur Ruhe, meinen Atem stimmte ich mit der Schnelligkeit meiner Schritte ab und ich fühlte mich fokussiert auf den Atem und das langsame Schreiten. Da ich vor einem Jahr eine Knieoperation hatte, fingen meine Gedanken an, die Schritte des einen Fußes mit dem anderen zu vergleichen. Als ich das Gefühl hatte, dass ich beide Beine bei den Schritten gleich belastete konzentrierte ich mich wieder mehr auf den Atem.« (KA25GI, Pos. 1)

Die Teilnehmerin spürt die Atmung und das langsame Schreiten, als sie beginnt, die Schritte des einen Fußes mit dem anderen zu vergleichen. Sie hatte vor einem Jahr eine Knieoperation und sucht nach dem Gefühl der gleichmäßigen Belastung. In der Gehmeditation beim Spüren der Füße erinnert sich die Teilnehmerin an ihre Knieoperation. Angelehnt an diese Anekdote, kann die Arbeit Körpererinnerung – in der Mind-Body-Medizin passiert dies häufig im Zusammenhang mit Traumata (vgl. McClafferty 2017: 5) – so gedacht werden, dass Körpererinnerungen ein Potential haben, um mit Erinnerungen zu arbeiten. Die Gehmeditation bzw. körperzentrierte Meditationen können somit auch ein Zugang sein, um über körperliche Empfindungen eine Ahnung bzw. Intuition anzubahnen, die zu Erinnerungen und mitunter auch zu Einsichten führen (vgl. Barbezat/Bush 2014: 160; Miller 2014: 25). Den Beschreibungen der Studierenden folgend, liegt ihm Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen. Ergas spricht in Verbindung mit Achtsamkeitsübungen auch von »*Body-Oriented Pedagogy*« (Ergas 2013). Snowber sieht in einer solchen »*Body Pedagogy*« (Snowber 2019) ein bedeutsames Potential.

»Movement has the possibility to reach us physically and emotionally at our core, and it is an invitation to reimagine ourselves and the worlds we are in.« (Snowber 2019: 235)

Ähnlich fasst es Hart, wenn er von einer ganzheitlichen Bildung – *Holistic Education* – spricht und das Spüren des Körpers als eine Art des Erkennens bezeichnet.

»We also need to connect, meeting the world up close and in person, to feel it in our bodies, to be moved, to find context, meaning, and beauty so that the bits and bytes make sense.« (Hart 2019: 338)

Dieses Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) – »Awareness through contact enables a broader view, one connected with the world and the body.« – bietet neben dem kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) – »This knows the world through abstraction, through labeling, separating it from us, through taking apart to understand.« – mitunter ein pädagogisches Potential (Hart 2019: 339), das durch das Spüren im Rahmen der Achtsamkeitsübungen zugänglich wird.

6.4.3 Schwierigkeiten

Ein drittes Teil-Phänomen, das sich entlang der zwei Knotenpunkte – Achtsamkeitsübungen und erforschendes Gespräch – in einigen Anekdoten der Student*innen bereits aufgedrängt hat und in den Abschnitten 6.3.1 und 6.3.2 an einzelnen Stellen bereits diskutiert wurde, kreist um das Thema Schwierigkeiten und den Umgang mit diesen während der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Schwierigkeiten an sich gibt es mitunter auch in anderen Lehrveranstaltungen sowie in vielen anderen Lebenssituationen. Dennoch erscheint – auf Grund der Beschreibungen der Studierenden, zum Umgang mit Schwierigkeiten während der Lehrveranstaltung – dieses Teil-Phänomen als bedeutsam, um der Charakteristik dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung näher zu kommen. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie sie die erste Gehmeditation in der Lehrveranstaltung erlebt:

»Wir sollen auf das Gehen achten, wie wir unsere Füße abrollen, wie wir uns dabei fühlen. Es steht uns frei, die Übung mit geschlossenen oder offenen Augen zu machen. Ich bin skeptisch. Es ist schwierig für mich, einen Rhythmus zu finden. Ich konzentriere mich nur auf meine Füße. Es wird einfacher, an nichts anderes zu denken. Es gelingt mir nicht immer. Ich schaue meine Kolleg*innen an oder weiche ihnen aus. Ich fühle mich während dieser Übung mit dieser tollen Gruppe sehr wohl. Ich fühle mich gut aufgehoben.« (IN09LU, Pos. 1)

Die Studentin ist bezüglich der Übungsaufgabe skeptisch. Es fällt ihr schwer, einen Rhythmus beim Gehen zu finden. Es wird einfacher, an nichts anderes zu denken, auch wenn es ihr nicht immer gelingt. Sie fühlt sich wohl und aufgehoben in dieser Gruppe. Eine zweite Teilnehmerin erlebt ihre Gehmeditation wie folgt:

»Ich wusste vorher noch nicht, dass es diese Art von Meditation gibt. Ich war, um ehrlich zu sein, sehr skeptisch, nachdem uns vorgeführt wurde, wie man dabei meditiert. Leider konnte ich mich wirklich nicht so gut an die Meditation gewöhnen, als ich sie machte. Es war für mich mühsam, sehr langsam zu gehen und ich fühlte mich auch etwas unwohl.« (MA30PA, Pos. 3)

Auch sie ist skeptisch. Der Studentin fällt es schwer, sich an diese Meditation zu gewöhnen. Das langsame Gehen ist mühsam für sie. Sie fühlt sich etwas unwohl. Beide Teilnehmerinnen sind skeptisch in Bezug auf die Übungsaufgabe. Sie haben Schwierigkeiten mit der Meditation. Die eine erlebt während der Übung eine Veränderung. Sie fühlt sich wohl und gut aufgehoben in der Gruppe. Für die andere ist es mühsam und sie fühlt sich unwohl. Drei weitere Student*innen berichten von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Sitzmeditation:

»Ich konnte mich aufgrund von verschiedenen Störgeräuschen außerhalb des Seminarraums nicht ganz so gut konzentrieren wie daheim. Im Seminarraum stört das Geräusch der Lüftung. Trotzdem bin ich ein paar Mal kurz weggenickt.« (M121TH, Pos. 1)

Dieser Teilnehmer kann sich auf Grund der unterschiedlichen Störgeräusche nicht so gut konzentrieren. Eine andere Teilnehmerin ist ebenfalls mit anderen Wahrnehmungsinhalten als der Atembeobachtung konfrontiert:

»Zuerst fühlte es sich schwer an, loszulassen. Mir kamen immer wieder alltägliche Gedanken: Aufgaben für die Uni, Einkauf... Nach einer Weile änderten sich die Gedankensprünge zu Erinnerungen oder Fantasien mit Freunden. Meist waren diese angenehm. Dann schlummerte ich und plötzlich ertönte das Klangstäbchen.« (RO28RA, Pos. 1)

Bei dieser Studentin zeigen sich alltägliche Gedanken während der Sitzmeditation. Es fällt ihr schwer, diese loszulassen. Eine weitere Teilnehmerin beschreibt ihre Schwierigkeiten mit der ersten Sitzmeditation:

»In der ersten Lehrveranstaltungseinheit sehen sich ca. 15 Menschen das erste Mal und werden zu einer gemeinsamen Atemmeditation eingeladen. Ich fühle mich dabei überhaupt nicht wohl. Ich empfinde Meditation als etwas Privates und fühle mich nicht wohl, diese Privatsphäre mit anderen zu teilen. Ich konnte mich nicht natürlich verhalten und fühlte mich sehr beobachtet. Ich konnte mich nicht beruhigen, weil ich ständig die Außenwelt wahrgenommen habe und es mir schwer fiel, auf mein Inneres zu hören. Es war ein komisches Gefühl, auf sein Inneres zu hören. Ich wusste nicht, auf was ich hören soll, achten soll.« (ST12WA, Pos. 1)

Die Studentin fühlt sich unwohl, weil für sie Meditation etwas Privates ist. Sie fühlt sich beobachtet. Es fällt ihr schwer, auf ihr Inneres zu hören. Für sie ist es komisch. Sie weiß nicht, auf was sie hören soll. Zwei weitere Student*innen berichten von Herausforderungen im Zusammenhang mit der Rosinenübung.

»Als wir mit geschlossenen Augen den Gegenstand in die Hand bekommen haben und ich diesen mit meinen Fingern abgetastet habe, wusste ich gleich: Oh nein das ist eine Rosine. Rosinen schmecken mir nicht. Doch als wir dann ganz langsam die Rosine erkundeten (zuerst mit den Lippen berühren, dann im Mund mit der Zunge abtasten, schließlich langes Kauen und dann Schlucken), musste ich feststellen, dass Rosinen doch nicht so schlecht schmecken wie gedacht.« (MA21TH, Pos. 2)

Der Student bemerkt erschrocken, dass es sich beim Übungsobjekt um eine Rosine handelt. Es zeigt sich bei ihm der Gedanken: »Rosinen schmecken mir nicht!« Am Ende stellt er fest, dass sie doch nicht so schlecht schmecken.

»Als wir die Rosine betasteten, kam es mir sehr lang vor und ich wurde ungeduldig. Doch versuchte ich, die Ungeduld mich nicht führen zu lassen, sondern Möglichkeiten zu finden, diesen Moment und die Rosine neu zu betrachten und mehr von ihrer Kontur herauszufinden.« (MA14VI, Pos. 1)

Dieser Teilnehmerin kommt die Übungsdauer sehr lange vor. Sie erlebt sich als ungeduldig. Sie versucht, mit der Ungeduld umzugehen. In den bislang angeführten Anekdoten beschreiben die Student*innen, welche Schwierigkeiten sich während der verschiede-

nen Achtsamkeitsübungen gezeigt haben. Crane et al. (2021) verweisen darauf, dass Teilnehmer*innen ein Stück weit darauf vorbereitet werden sollten, dass sie während der Teilnahme an einem achtsamkeitsbasierten Programm in Kontakt mit Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen kommen können.

»Whilst preparing participants to expect that the learning process will bring them close to the difficulties they are experiencing, it is also helpful to prime them to recognize that this is the very work they may need to do – learning how to relate in new ways to difficult thoughts, emotions and sensations.« (Crane et al. 2021: 103)

Für die Autor*innen kann der Umgang mit Schwierigkeiten sogar zum Kern des Übungswegs werden. Auch Yates spricht von fünf Hindernissen – Verlangen, Abneigung, Faulheit und Trägheit, Unruhe auf Grund von Sorgen oder Reue und Zweifel –, die einzeln oder in Kombination als Hemmnisse während der Meditationspraxis auftauchen können. Der Umgang mit diesen stellt für den Autor einen zentralen Aspekt im Üben der Achtsamkeitsmeditation dar (vgl. Yates 2017: 96–97). Auch Piron beschreibt Hindernisse als eine von fünf Tiefenbereichen meditativen Erlebens und formuliert es pointiert wie folgt: »Meditation ist schließlich kein Zuckerschlecken in einer Hängematte« (Piron 2020: 39).

In den ersten vier Anekdoten dieses Abschnittes zeigt sich, dass es primär Schwierigkeiten sind, die im Zusammenhang mit der intendierten Übungsaufgabe stehen. Die zwei Teilnehmerinnen haben Schwierigkeiten mit dem langsamen Gehen während der Gehmeditation. Es fällt ihnen schwer, einen Rhythmus zu finden. Hinzu kommt, dass beide im Vorfeld skeptisch gegenüber der Übungsaufgabe sind. Auch die zwei Teilnehmer*innen, die von der Sitzmeditation berichten, erleben, dass sich ihre Aufmerksamkeit auf Umgebungsgeräusche bzw. Gedanken richtet und es ihnen somit schwer fällt, die Atmung zu beobachten. Die Student*innen sind mit dem Scheitern konfrontiert. Eine Meditationsanleitung, in der die Teilnehmer*innen eingeladen werden zu sitzen bzw. zu gehen und »nur« die Atmung zu beobachten, erweckt mitunter den ersten Eindruck, dass es sich dabei um keine allzu schwere Aufgabe handelt. Es zeigt sich aber nicht nur bei den Studierenden der Lehrveranstaltung, dass sich dieses Vorhaben am Beginn eines Übungswegs häufig als schwieriger herausstellt, als zunächst angenommen. So berichtet auch der Historiker und Autor Harari von seiner ersten Achtsamkeitsmeditation:

»Trotz aller Bemühungen konnte ich die Realität meines Atems, der in mich hineinströmt und wieder aus mir hinausfließt, nicht länger als zehn Sekunden bewusst wahrnehmen, bevor der Geist abschweifte. Seit Jahren lebte ich mit der Vorstellung, ich sei der Herr über mein Leben und der CEO meiner persönlichen Marke. Doch ein paar Stunden Meditation reichten, um mir deutlich zu machen, dass ich nahezu keine Kontrolle über mich selbst hatte. Ich war nicht der CEO – ich war allenfalls der Türsteher.« (Harari 2018: 393)

Dies zeigt, dass Schwierigkeiten auch Teil des Übungswegs sind. Die Schwierigkeiten, die einem während bzw. mit der Achtsamkeitsmeditation begegnen, können jedoch auch durchaus anders konnotiert sein, als die bislang erwähnten. Eine Teilnehmerin erlebt die

erste Sitzmeditation als unangenehm. Sie fühlt sich unwohl, ihr fällt es schwer, auf das Innere zu hören. Für sie ist Meditation etwas Privates. Hierbei liegt die Schwierigkeit weniger in der optimalen Ausführung der Übung, sondern mehr in einem Konflikt mit der Übung an sich. Die Herausforderung für die Teilnehmerin ist stärker emotional besetzt. Die Studentin ist mit Ablehnung gegenüber der gemeinsamen Meditation konfrontiert. Jedoch kann die Ablehnung in diesem Fall auch als Schutzmechanismus gedeutet werden, um Unangenehmes zu vermeiden. An dieser Stelle soll berücksichtigt werden, dass die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen sowie eine nicht-direktive Vermittlung durch die Lehrperson zentrale Elemente des Lehrens von Achtsamkeit sind. Mitunter ist diese Schwierigkeit somit auch auf den institutionellen Rahmen zurückzuführen, etwa darauf, dass die Teilnehmerin möglicherweise durch die Lehrveranstaltungsanordnung nur bedingt freiwillig an dieser Lehrveranstaltung teilnimmt oder eine andere Erwartung an diese Lehrveranstaltung hatte. Die Skepsis als schwächere Form der Ablehnung, die auch andere Teilnehmer*innen zu Beginn der Achtsamkeitsübungen erleben, würde das Argument der Erwartung unterstützen. Die Studierenden sind mitunter überrascht, da Achtsamkeitsübungen möglicherweise nicht Teil ihrer Erwartungen an eine Universitätslehrveranstaltung sind.

Ebenfalls stark emotional konnotiert sind Schmerzen, die als Schwierigkeiten während der Achtsamkeitsübungen auftreten können. Ein Teilnehmer spürt während der ersten Sitzmeditation auf dem Meditationskissen wie seine Knie schmerzen:

»Ich meditierte im Sitzen, zum ersten Mal mit einem Meditationskissen. Beim Sitzen im Lotussitz schmerzten nach einiger Zeit leicht meine Knie. Ich habe die Position gewechselt und die Beine seitlich des Kissens gelegt, was sich deutlich besser angefühlt hat. Ich bemerkte einen Unterschied zum Meditieren auf einem Sessel. Die Nähe zum Boden ermöglicht ein anderes, direkteres Gefühl. Nach einiger Zeit in dieser Meditation habe ich mich auch an das Ziehen in den Beinen gewöhnt und es eher als eine Art »Streckung« des Körpers empfunden. Ich konnte mich trotz des anfänglich unangenehmen Gefühls in den Beinen auf die Atmung konzentrieren und entspannen.« (HEIOER, Pos. 1)

Schmerzen sind auf Grund von Vorstellungen und Erwartungen, wie etwas sein sollte, zum Teil mit starken emotionalen Regungen verbunden. Dieser Student wählt die Möglichkeit des Positionswechsels, um mit dem Schmerz umzugehen. Das Thema Erwartungen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten zeigt sich bei zwei Student*innen, die von der Rosinenübung berichten. Der eine hat eine Abneigung gegenüber Rosinen und die andere erlebt sich selbst als ungeduldig, weil die Übung für sie zu lange dauert. Die Nicht-Erfüllung der Erwartung ist emotional aufgeladen. Dies zeigt sich bei den beiden Teilnehmer*innen als Hindernis bzw. Schwierigkeit. Eine weitere Teilnehmerin berichtet sogar von deutlich stärker emotional verstrickten Schwierigkeiten während einer Übung.

»In der Gruppe nehme ich an der vom Lehrveranstaltungsleiter angeleiteten Freundlichkeitsmeditation teil. Ich fühle mich währenddessen innerlich aufgewühlt, weil ich immer wieder an einen Streit denken muss, den ich am Tag zuvor mit einem mir sehr nahestehenden Menschen hatte. In diesem Streit ging es vor allem darum, dass ich

mir mehr Mitgefühl von diesem Menschen für mich gewünscht hätte, aber nicht auf die Weise und in dem Ausmaß erfahren habe, wie ich es gebraucht hätte.« (R106TH, Pos. 1)

Die Studentin erlebt sich als aufgewühlt, weil ihr im Zusammenhang mit der Meditation ein Streit mit einer nahestehenden Person in Erinnerung kommt. Das emotionale Gewicht ist dabei mitunter groß. Dieses Beispiel zeigt, dass – wie eingangs mit dem Verweis auf Crane et al. (2021) beschrieben – Schwierigkeiten während einer Meditation auftauchen können, die in die Richtung von aversiven Ereignissen (siehe dazu ausführlicher den Abschnitt 2.6.2) gehen können. Tremmel und Ott halten in ihrer Arbeit zu negativen Wirkungen von Meditation fest:

»Meditierende sollten sich im Klaren darüber sein, dass Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil der traditionellen Entwicklungsstufen sind und nicht unbedingt Anzeichen für psychische Störungen. Umgekehrt gilt jedoch nicht unbedingt, dass Meditationsfortschritt ohne Schwierigkeiten nicht möglich ist.« (Tremmel/Ott 2017: 242)

Schwierigkeiten als Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zeigen sich nicht nur in den Anekdoten zu den Achtsamkeitsübungen. Auch in den Beschreibungen, die im Abschnitt 6.3.2 im Zusammenhang mit dem erforschenden Gespräch diskutiert wurden, findet sich das Zur-Sprache-Bringen von Schwierigkeiten.

»Ich fand es sehr berührend, wie vertraut, ehrlich und persönlich viele TeilnehmerInnen ihre Meditationspraxis und damit einhergehende Probleme schilderten. Es war für mich schön zu sehen, wie innerhalb kurzer Zeit Vertrauen entstehen konnte.« (SE13AL, Pos. 2)

Die Teilnehmerin erlebt es als sehr berührend, dass die anderen Student*innen vertraut, ehrlich und persönlich über die Meditationspraxis und damit verbundenen Probleme sprechen. Eine weitere Studentin erlebt es als für sie bereichernd, von den anderen Teilnehmer*innen sowohl über positive Ereignissen mit der eigenständigen Übungspraxis zuhause als auch über Probleme mit den Achtsamkeitsübungen zu erfahren.

»An der letzten Einheit fand ich besonders die Runde schön, bei der sich jeder und jede zu den Aufgaben zuhause geäußert hat. Es hat mich gefreut zu hören, dass das Üben bei vielen zu fruchten scheint. Die anderen berichten von angenehmen Gefühlen und verändertem Bewusstsein sich selbst, geistig und körperlich, gegenüber. Ebenso war es auch schön von Problemen zu hören, die während der täglichen Ausübung da sind. Durch die Aussagen der Anderen bekomme ich eine andere Sichtweise auf meine eigene Übungsphase. Gleichzeitig hilft es mir, weniger streng zu mir selbst zu sein und geduldiger. Da ich mit meinen Gedanken und Gefühlen nicht alleine bin.« (MA22SA, Pos. 1)

Eine dritte Teilnehmerin erinnert sich an die letzte Seminareinheit.

»Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede/r noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannende.« (EV28DA, Pos. 1)

Auch für sie ist es schön zu erfahren, wie die anderen ihren bisherigen Übungsweg erlebt haben und welche Schwierigkeiten sowie Durchbrüche es gegeben hat.

Während die Üben in der Meditation zunächst mit Schwierigkeiten konfrontiert werden, bietet das erforschende Gespräch einen Raum für das Zur-Spreche-Bringen dieser Schwierigkeiten. Letztendlich dürfte es dieser Gesprächsraum sein, der die Teilnehmer:innen im Umgang mit Schwierigkeiten unterstützt.

6.4.4 Aha!-Momente

»Aha!-moments are characterized by hyperactivation in (a) nucleus accumbens, which has been shown to be involved in the feeling of relief, ease, and joy, (b) VTA, which is related to the encoding of certainty about a decision, (c) the posterior hippocampus, responsible for memory reorganization following an insight, and (d) aSTS/STG associated coarse semantic coding.« (Tik et al. 2018: 3249)

Dies ist die aktuelle naturwissenschaftliche Erklärung für das, was während eines Aha!-Moments bzw. eines Moments der Einsicht (*insight*) neurophysiologisch abläuft. Czarnocha beschreibt im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zu Aha!-Momenten und Mathematikunterricht dieses Phänomen wie folgt:

»That sudden moment of insight many of us experience when, suddenly and unexpectedly, our mind is enlightened with the solution to or a new understanding of a problem that had been bothering us for some time. Everything becomes clear, and pleurably clear. This is an Aha! moment, sometimes called a Eureka experience« (Czarnocha 2021: 2)

Im Kontext des Lernens von Mathematik – dies kann jedoch auch über diese Fachgrenzen hinaus angenommen werden – spricht Czarnocha diesem Moment der Einsicht – nicht nur durch die dadurch auftretende positive emotionale Markierung mit dem Lerninhalt – eine hohe Bedeutung zu. Durch einen Aha!-Moment kommt es zu einer starken Verbindung zwischen dem persönlich konstruierten Wissen und dem mathematischen Wissen bzw. dem gerade bearbeiteten Wissen (vgl. Czarnocha 2021: 33). Im Kontext der kontemplativen bzw. meditativen Traditionen werden Einsichtserfahrungen als tiefreichende intuitive Erkenntnisse, die sich vom intellektuellen Wissen unterscheiden, aufgefasst (vgl. Yates 2017: 496). Möglicherweise handelt es sich dabei auch um verschiedene Arten des Erkennens, die sich dennoch gegenseitig beeinflussen können. Hart unterscheidet diesbezüglich zwischen Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) – »Awareness through contact enables a broader view, one connected with the world and the body.« – und dem kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) – »This knows the world through abstraction, through labeling, separating it from us, through taking apart to

understand.« – als zwei wichtige Pfade im Zusammenhang mit einer ganzheitlichen Bildung (Hart 2019: 338). Diese Wechselwirkung zwischen intellektuellem Denken und kontemplativem Spüren sowie den daraus resultierenden Aha!-Momenten bzw. Einsichten werden im Diskurs zu *Contemplative Pedagogies* hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutung diskutiert (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019). In den Anekdoten der Student*innen zeigen sich Beschreibungen von Aha!-Momenten bzw. Einsichten. Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen dem über das Nachdenken evozierte kategorische Erkennen – im Sinne von intellektueller Einsichten (vgl. Czarnocha 2021: 33) – und den über das Spüren emergierte Erkennen durch Kontakt – im Sinne von kontemplativen Einsichten (vgl. Yates 2017: 496) – ist durch notwendige sprachliche Verausgabung, um das Erkennen bzw. die Einsicht zu benennen, wohl kaum möglich. Die Beschreibungen der Studierenden sollen daher eher als Beispiele für Aha!-Momente aufgefasst werden, die sich auf dem Spektrum zwischen diesen zwei Richtungen bewegen. Ein Student erlebt einen solchen Moment wie folgt:

»Der Lehrveranstaltungsleiter hält eine PowerPoint Präsentation, ich höre aufmerksam zu und schließe aber dennoch meine Augen, da ich einen sehr langen Tag hinter mir habe und mir das als kurzes Energietanken hilft. Wir gehen 7 verschiedene Aspekte der inneren Einstellung in Bezug auf Achtsamkeit und die damit verbundene Motivation durch. Beim letzten Punkt »Loslassen« erzählt der Lehrveranstaltungsleiter eine kleine Anekdote: Zwei Mönche möchten einen Fluss überqueren, was ihnen nur dann möglich ist, wenn sie ihre Kittel hochziehen und durch das Wasser waten. Als die Beiden am anderen Ufer angelangt sind, begegnen sie einer Frau, die ein schönes Kleid trägt und die Mönche bittet, sie ans andere Ufer zu tragen, damit ihr Kleid nicht nass wird. Einer der beiden Mönche willigt ein, trägt sie hinüber und kommt erneut zum anderen Ufer und geht mit seinem Ordensbruder weiter. Dieser meint nach kurzer Zeit: »Bist du verrückt? Wir haben geschworen, keine Frau mehr zu berühren und du trägst sie den ganzen Fluss hinüber? Wir haben doch gelernt, Dingen wie diesen nicht nachzugehen und loszulassen.« Darauf entgegnet der Mönch: »Ich habe sie am anderen Flussufer losgelassen, aber du trägst sie immer noch mit dir.« Im Zuge dieser Geschichte habe ich sofort selbstreflektiert, und tatsächlich ist mir bei einer persönlichen Situation, die ich geglaubt habe, losgelassen zu haben, bewusst geworden, dass dies eben nicht der Fall ist. Im Moment der Erkenntnis musste ich schmunzeln. Zum einen, weil ich mich in sanfter Weise gewissermaßen selbst überführt hatte und zum anderen, weil ich mich darüber freute, aus einer so alten Geschichte etwas so Wichtiges über mich selbst lernen zu können.« (LI01LU, Pos. 1)

Dieser Moment der Erkenntnis zeigt sich bei dem Teilnehmer während einer Vortragssequenz. Eine ähnliche Situation beschreibt eine andere Studentin:

»In der letzten Seminareinheit haben mich vor allem die Informationen zur Mindfulness Based Cognitive Therapie berührt. Die großen Auswirkungen von Meditationspraxis und Achtsamkeit auf Hormonhaushalt und Funktion des Gehirns erweckten meine Faszination und großes Interesse. Da ich selbst unter einer psychisch-affektiven Krankheit leide, fand ich diese Informationen am beeindruckendsten. Ich dachte, oh Gott, da gibt es eine mir zuvor unbekannte Möglichkeit, selbst etwas zu meiner Gesundheit, also zur Bewältigung meiner Krankheit, beitragen zu können. Ich spürte eine tiefe Hoff-

nung, die sich in mir wohligh warm und tief im Herzen ausbreitete. Ich verschlang alle Informationen, die wir vom Lehrveranstaltungsleiter bekommen haben, konnte meine Augen nicht von den Power-Point Folien abwenden und war so wissbegierig und dankbar für das Seminar wie nie zuvor. Ich nahm mir vor, das Thema zu recherchieren, wo es um wiederkehrende Depressionen und die Erfolge geht, die mit der MBSR und MBCT schon erreicht wurden. Selbst habe ich mich zu dem Thema nicht geäußert und auch die anderen StudentInnen hörten einfach nur zu. Das letzte, was mir von dieser Situation in Erinnerung blieb, ist der Punkt »Bessere Impulskontrolle«. Ich dachte mir: Da muss ich dran bleiben, das ist eine große Chance.« (KA25GI, Pos. 1)

Beide Teilnehmer*innen erleben einen Aha!-Moment während einer Sequenz dieser Lehrveranstaltung, die sich grundsätzlich nicht sonderlich von anderen Lehrveranstaltungen unterscheidet. Der Lehrveranstaltungsleiter präsentiert einen Inhalt. Beim Zuhören kommt es plötzlich zur Einsicht. In beiden Beschreibungen zeigt sich, dass die Informationen für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer bedeutsam sind. Sie bzw. er ist berührt davon. Der Student erlebt, wie er dabei etwas über sich selbst lernt. Seine Kollegin ist dankbar, etwas für sich selbst gelernt zu haben, dass ihr helfen könnte. In beiden Beschreibungen wird das, was Czarnocha (vgl. 2021: 33) als starke Verbindung zwischen dem persönlichen Vorwissen und der neu erhaltenen Information bezeichnet, sichtbar. Die Einsichtserfahrung des Studenten kann auch im kontemplativen Verständnis von Yates (vgl. 2017: 496) gedeutet werden. Demnach werden im Moment des Erkennens seine Annahme und Erwartung so herausgefordert, dass er gezwungen ist, sein Verständnis, wie Dinge sind, zu überprüfen und zu korrigieren. Zwei weitere Teilnehmerinnen beschreiben, wie sie die Rosinenübung erleben und im Übungsverlauf ein Aha!-Moment entsteht.

»Ich bekam vom Lehrveranstaltungsleiter einen Gegenstand in die Hand gelegt und sollte ihn langsam mit meinen Sinnen erforschen. Ich war anfangs skeptisch und fragte mich, was das nun bringen sollte. Im ersten Teil der Übung sollten wir uns auf das Erforschen des Gegenstandes mit unserem Tastsinn, besser gesagt mit unseren Händen, konzentrieren. Ich stellte relativ bald eine Vermutung auf, worum es sich handeln könnte. Es war ein sehr kleiner Gegenstand mit vielen Rillen und Einkerbungen. Beim Zusammendrücken konnte ich feststellen, dass der Gegenstand nachgibt und sich so leicht verformen lässt. Danach sollten wir daran riechen. Zuerst konnte ich nicht viel feststellen, da ich dachte, ich würde rein gar nichts riechen. Entgegen meiner Erwartungen konnte ich nach einer Weile den Geruch des Gegenstandes wahrnehmen und meine Vorahnung bestätigte sich. Nachdem wir den Gegenstand im Verlauf dieser Übung nun mit den Lippen berühren und anschließend langsam zerkauen sollten, hatte ich nun die Gewissheit, dass es sich um eine Rosine handelte. Im Anschluss sollten wir eine weitere Rosine essen, allerdings so, wie wir normalerweise Nahrung zu uns nehmen. Ich war erstaunt, wie viel ich scheinbar normalerweise beim Essen »verpasse«. Ich dachte mir, in Zukunft möchte ich mich mehr auf meine Nahrungsaufnahme konzentrieren und versuchen, bewusst und ohne Ablenkungen durch das Smartphone zu essen.« (EVO5ME, Pos. 1)

Die Teilnehmerin ist zunächst skeptisch und fragt sich, was diese Übung bringen soll. Im Verlauf der Übung entfalten sich mehrere Momente, die ihre Skepsis verändern. Zu-

nächst kann sie – entgegen ihrer Erwartung – den Geruch des Gegenstands wahrnehmen. Gegen Ende der Übung ist sie erstaunt, wie viel sie normalerweise beim Essen verpasst. In Zukunft möchte sie bewusst und ohne Ablenkung essen.

»Ich schloss die Augen, so wie auch die anderen in der Gruppe, und bildete mit den Händen eine Art Schüssel, in die der Lehrveranstaltungsleiter im Vorbeigehen etwas hineinlegte. Ich wusste nicht, was es ist. Er gab uns Anweisungen, wie wir den Gegenstand behandeln sollen. Zuerst fühlte ich es mit den Händen. Die Oberfläche rau und schrumpelig, aber beim Drücken merkte ich, dass es weich ist. Ich empfand es als unangenehm, das Essen mit der Hand ständig anzugreifen. Für mich war das irgendwie ein bisschen unhygienisch und ich hätte mir davor am liebsten noch die Hände gewaschen. Es war ganz Still im Raum. Bis auf die Stimme des Lehrveranstaltungsleiters hörte ich nichts. Hier und da vielleicht ein leises Gelächter bzw. eine kleine Bewegung wie das Rücken eines Stuhls. Nach dem Tasten versuchte ich weiter, mit geschlossenen Augen etwas von dem Gegenstand in meiner Hand zu hören, aber nichts. Es gab keinen Hinweis darauf, was es ist. Daraufhin roch ich daran: ein leicht, milder fruchtiger Geruch. Ich vermutete schon, dass es eine Art Trockenfrucht sein könnte und tippte auf Cranberries, da es auch von der gefühlten Form und Größe gepasst hätte. Ich nahm den Gegenstand in den Mund und kaute. Schon bald schluckte ich ihn jedoch herunter und nahm sofort den zweiten Gegenstand und steckte ihn in den Mund. Der Lehrveranstaltungsleiter gab Anweisungen zur oralen Erkundung des Gegenstands. Ich schmeckte, dass es etwas ist, was ich früher nie gemocht habe: Rosinen. Ich schob sie zwischen der Zungen und den Zähnen umher, zerbiss sie in immer kleinere Stückchen, bis ich sie schlussendlich nicht mehr im Mund haben wollte und runterschluckte. Als ich die Augen öffnete, bestätigte sich mein Verdacht. Ich dachte mir: »So schlecht schmecken Rosinen eigentlich gar nicht!« und mir wurde bewusst, dass ich in Zukunft wirklich viel langsamer und bewusster essen sollte, um so ein detailliertes Geschmackserlebnis zu erleben.« (ANO6MA, Pos. 1)

Diese Studentin bemerkt, dass es sich beim Übungsobjekt um etwas handelt, dass sie früher nie mochte. Während sie die Rosine langsam isst, bemerkt sie, dass Rosinen eigentlich gar nicht so schlecht schmecken. Ihr wird bewusst, dass sie in Zukunft langsamer und bewusster essen sollte, um detaillierter den Geschmack zu erleben. Bei beiden Studentinnen entfaltet sich während der Rosinenübung ein Aha!-Moment im Zusammenhang mit ihrem Essverhalten. Mit Yates (vgl. 2017: 496) gesprochen erleben die Studentinnen eine Einsichtserfahrung, in der sie den Schleier der Erscheinung durchdringen und die Rosine so wahrnehmen, wie sie in diesem Moment ist. Durch die Achtsamkeitsübung, in der sie der Rosine auch körperlich durch kontemplatives Spüren näherkommen, wird ein Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) im Verständnis von Hart (vgl. 2019: 338) möglich. Somit können diese Aha!-Momente auch im Bereich der kontemplativen Einsicht (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019) verortet werden. Zwei weitere Studierende berichten von Situationen während des erforschenden Gesprächs.

»Nach der Übung haben wir uns über unsere Empfinden während der Übung ausgetauscht. Ich empfand den Austausch mit den anderen Personen sehr bereichernd, es wurden Dinge angesprochen, die mir erst durch das Ansprechen bewusst wurden. Da-

bei erlebte ich eine sehr spannende Auseinandersetzung mit mir selbst. Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen. Darüber zu reden ist sehr privat. Gedanken und Eigenheiten der Menschen im Raum werden sichtbar. Die Atmosphäre lässt dies zu, ohne Wertung, die einzelnen Individuen sind da, in ihrer Vielfalt, das ist schön.« (MA22SA, Pos. 1)

Diese Teilnehmerin bemerkt im Zuhören, während des erforschenden Gesprächs, dass sie sich durch das Fühlen, Wahrnehmen und Benennen auf eine andere Art und Weise kennenlernt. Sie erlebt somit weniger einen punktuellen Aha!-Moment, vielmehr entwickelt sich während des erforschenden Gesprächs bei ihr eine Ahnung bezüglich der sich verändernden Selbstkenntnis. Eine zweite Studentin schildert zwei Aha!-Momente während des erforschenden Gesprächs:

»In dem letzten Seminar wurde mir während dem Austausch klar, dass jeder Moment im Leben wertvoll ist und dass es keinen Moment gibt, der weniger wertvoll ist als ein anderer. All diese Momente sind Teil unseres Lebens und als solche sollte man sie alle gleich wertschätzen. Mir wurde im Seminar bewusst, dass das bisher nicht so war und dass ich in meinem Leben etwas verändern möchte, weil mir klar wurde, dass ich so nicht mehr weitermachen möchte. Ich bin ununterbrochen abgelenkt und mit meinen Gedanken entweder in der Vergangenheit oder Zukunft. Ich möchte im Hier und Jetzt präsent sein, um die alltäglichen Dinge im Leben mit einer anderen Sichtweise zu beobachten und auch die Kleinigkeiten mehr wertzuschätzen. Ich stelle aber auch nicht allzu große Erwartungen, weil ich befürchte, dass es vielleicht nicht funktionieren wird.« (ZE19ME, Pos. 1)

Der Teilnehmerin wird klar, dass jeder Moment im Leben wertvoll ist. Alle Momente sind Teil unseres Lebens. Ihr wurde klar, dass sie etwas in ihrem Leben verändern möchte, weil sie ständig abgelenkt ist. Sie möchte im Hier und Jetzt präsent sein. Die Studentin erlebt in zwei Momenten, wie ihr etwas klar wird. Im ersten Aha!-Moment verändert sich ihre Annahme über den Wert jedes einzelnen Moments im Leben. Jeder Moment ist ein Teil unseres Lebens. Im zweiten Aha!-Moment fordert die zuvor gemachte Erkenntnis sie heraus, ihren bisherigen Umgang mit den einzelnen Momenten zu verändern. Es äußert sich das Bedürfnis, weniger abgelenkt und dafür präsent im Hier und Jetzt zu sein. Diese zwei zuletzt angeführten Anekdoten zu Aha!-Momenten lassen sich wiederum nicht eindeutig einer Richtung zuordnen. Sinnvoll erscheint es, wie zuvor bereits angeführt, diese Momente der Erkenntnisse auf ein Spektrum zwischen *contact knowing* und *categorical knowing* zu begreifen. In Anbetracht dessen, dass den beiden Inquiry-Situationen eine Achtsamkeitsübung vorangegangen ist, erscheint eine Annahme hinsichtlich einer Wechselwirkung zwischen den beiden Pfaden eine schlüssige Erklärung für die Formation dieser Aha!-Momente.

6.5 Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung

Der Ausgangspunkt dieses Forschungsstrangs war die Frage, was eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung kennzeichnet bzw. wodurch sich das Wesen einer solchen konstituiert. Die Annäherung an das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung erfolgt dabei über den Blickwinkel und das Verständnis von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*). Wie in Abschnitt 6.1 herausgearbeitet, wurde das Konzept Achtsamkeit im pädagogischen Kontext bislang primär über die Perspektive Achtsamkeit in der Pädagogik (*mindfulness in education*) diskutiert. Die Achtsamkeitspraxis wurde somit auch noch kaum als pädagogische Praxis verhandelt. *Mindfulness in education* ist in Lehrer*innenbildung der dominante Ansatz, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument dient, um Gesundheit zu erhalten bzw. zu fördern sowie Leistung zu steigern (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021).

Diese Analyse folgte dem Verständnis von Ergas als *Mindfulness as education*. Die Achtsamkeitspraxis wird als eine inhärent lohnende Tätigkeit verstanden, in der das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. In dieser Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes steht die Verfasstheit der Psyche (*mind*) im Zentrum, mit dem Ziel, die eigene psychische Verfassung besser zu erkennen bzw. zu verstehen und um darüber zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b). Vor diesem konzeptionellen Hintergrund ist diese phänomenologische Analyse verlaufen. Den erlebten Erfahrungen der Studierenden, die über für sie bedeutsame Situationen aus der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung exploriert wurden, folgend, zeigte sich, dass ein Großteil dieser erlebten Erfahrungen zum einen in Verbindung zu den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen zu dem erforschende Gespräch (*inquiry*) stehen. Diese zwei Knotenpunkte, entlang derer sich das Erleben der Studierenden ereignet, können auch über die theoretische Perspektive aus der Literatur her als die zwei Säulen von achtsamkeitsbasierten Programmen bzw. Lehrveranstaltungen betrachtet werden.

Im Rahmen der untersuchten Lehrveranstaltung wurden – dem aktuellen Standard von achtsamkeitsbasierten Programmen folgend – die drei Kernübungen Body-Scan, Sitzmeditation und achtsame Körperübungen angeboten (siehe dazu Abschnitt 2.3). Darüber hinaus wurden die Gehmeditation (*walking meditation*), achtsames Essen (*eating meditation*) (vgl. Reibel/McCown 2020: 30), Dyaden als Form der interpersonellen Meditation (vgl. Meleo-Meyer 2016: 83) und die Freundlichkeitsmeditation aus dem Bereich der Mitgefühlsmeditationen (vgl. Stocker et al. 2020: 201) praktiziert. Wie in Abschnitt 6.3.1 nachgezeichnet, gab es zu jeder dieser Achtsamkeitsübungen mindestens eine Anekdote, in der eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer von ihrer bzw. seiner erlebten Erfahrung mit der jeweiligen Übung als bedeutsame Situation berichtet. Exemplarisch hierfür eine erlebte Erfahrung eines Teilnehmers bei der Body-Scan-Übung:

»Ich vergaß ziemlich schnell die Leute um mich herum. Ich folgte den Anweisungen und ließ mich auf die Reise durch den Körper ein. Langsam aber doch spürte ich mehr und mehr meine einzelnen Körperregionen, je nachdem, auf welche ich mich konzentrierte, und konnte auch meinen Puls gut spüren. Ich bemerkte schnell, dass ich beim Body Scan mein eigenes Tempo habe; manchmal habe ich eine Körperregion schneller

gescannt, als durch den Lehrveranstaltungsleiter angeleitet, und manchmal benötigte ich dafür viel mehr Zeit als »vorgesehen«. Besonders meinen Unterarmen, die ich als Sportler sehr viel verwende und beanspruche, schenkte ich sehr viel Aufmerksamkeit. Ich konnte genau spüren, welche Muskeln ich am Vormittag beim Turnen beansprucht habe, konnte mein Handgelenk und ein wenig Pochen spüren, spürte meinen Puls nicht nur im Bereich des Herzens, sondern konnte auch die Blutstöße in meinen Armen gut spüren. Ich geriet in einen Schlummerzustand und mir kamen viele Erinnerungen und Situationen in den Sinn, wo ich meine Arme bzw. die Muskeln, die ich spürte, stark beansprucht habe. Es war, als ob ich mir selbst dabei zuschauen würde, wie ich diese Bewegungen nochmals ausführe. Es war beinahe, als ob ich träumen würde und doch war es anders. Nach einer für mich unbestimmbaren Zeit nahm meine Aufmerksamkeit auf meine Hände ab und ich scannte meinen Körper weiter. Relativ rasch danach waren wir fertig und ich wunderte mich, dass die Zeit so schnell vergangen war. Ich fühlte mich entspannter und glücklicher und hatte im Nachhinein den Eindruck, als hätten meine Hände geschlafen und geträumt und sich dabei erholt.« (L101LU, Pos. 1)

In dieser Anekdote zeigt sich das Spüren als eines der vier identifizierten Teil-Phänomene, die im Abschnitt 6.4 ausführlich dargestellt wurden und an späterer Stelle in diesem Abschnitt noch einmal aufgegriffen werden. Ein Großteil der erlebten Erfahrungen der Studierenden kreist um die unterschiedlichen Achtsamkeitsübungen. Die Beschreibung jeder einzelnen Teilnehmerin und jedes einzelnen Teilnehmers wiederum ist hoch individuell (siehe dazu die detaillierte Darstellung in Abschnitt 6.3.1). An dieser Stelle zentral erscheint, dass eine Vielzahl an Studierenden die Achtsamkeitsübungen als bedeutsame Situation aus dieser Lehrveranstaltung erleben. Somit markiert diese Art des Übens im Sinne von *Contemplative Practice* (Zajonc 2014) eine besondere Art des Sich-Selbst-Übens (vgl. Brinkmann 2021: 183) und damit einen zentralen Aspekt dieser achtsamkeitsbasiereten Lehrveranstaltung.

Arthur Zajonc beschreibt folgende drei Aspekte der *Contemplative Practice*, die eine Übungsform als kontemplativ definiert: (1) anhaltende freiwillige Aufmerksamkeit, (2) die Fähigkeit, sich auf Paradoxe und Widersprüche einzulassen und (3) offene Empfänglichkeit und Einsichten für Kreativität (vgl. Zajonc 2014: 25). Sarath erachtet die Sitzmeditation mit Fokus auf die Atmung oder mit offenem Gewahrsein als einen Ausgangspunkt, der den Modus beschreibt, in dem *Contemplative Practice* auch über das Sitzen in Stille hinaus (z. B. Lesen, Schreiben, Bewegung, Naturverbundenheit und kreative Künste) ausgeführt werden können (vgl. Sarath 2014: 367). Präzise gesprochen sind Achtsamkeitsübungen, die eine Person allein praktiziert – das bedeutet alle Achtsamkeitsübungen, die in der Lehrveranstaltung angeboten wurden, bis auf die Dyade – *first-person Contemplative Practices*. Falkenberg und Link sprechen von Dialogen wie dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Wie unter Abschnitt 6.2 bereits angedeutet, handelt es sich bei dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) im Grunde auch um eine achtsamkeitsbasierte Kommunikationsübung bzw. eine *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019). Um dieses erforschende Gespräch (*inquiry*) versammelt sich ebenfalls ein Großteil der erlebten Erfahrungen, welche sich in den Beschreibungen der Studierenden zu den für sie bedeutsamen Situationen aus der Lehrveranstaltung finden. Jede dieser Beschreibungen der er-

lebten Erfahrung sind höchst individuell und sprechen dadurch auch unterschiedlichste Aspekte des Inquiry an. Herausstechend erscheinen die Erfahrungen der Studierenden, in denen sie dadurch, dass eine Kollegin bzw. ein Kollege eine gemachte Erfahrung mitteilt, selbst eine bedeutsame Erfahrung machen bzw. etwas lernen.

»Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede/r noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannend. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl, durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren.« (EV28DA, Pos. 1)

Der Teilnehmer bemerkte während des Zuhörens im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen Bekanntes, Konträres und Neues. Durch das für ihn Neue, das von den Teilnehmer*innen berichtet wurde, hatte er das Gefühl, von der Erfahrung der anderen zu profitieren. Dieses Phänomen, eine fremde Erfahrung mitzuerleben, diskutiert zum Beispiel auch Dewey als pädagogisch bedeutsam.

»One learns much from others. They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to hem. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one´s own experience.« (Dewey 1916: 198)

Im Verständnis der *Contemplative Pedagogy* emergiert eine solche Art des Lernens im Modus des »being present with others« (vgl. Miller 2014: 80; Falkenberg/Link 2019: 23–26). Im Miterleben von fremden Erfahrungen bemerkt eine Teilnehmerin, dass sich dadurch auch ihre Sicht auf sich selbst verändert.

»An der letzten Einheit fand ich besonders die Runde schön, bei der sich jeder und jede zu den Aufgaben zuhause geäußert hat. Es hat mich gefreut zu hören, dass das Üben bei vielen zu fruchten scheint. Die anderen berichten von angenehmen Gefühlen und verändertem Bewusstsein sich selbst, geistig und körperlich, gegenüber. Ebenso war es auch schön von Problemen zu hören, die während der täglichen Ausübung da sind. Durch die Aussagen der Anderen bekomme ich eine andere Sichtweise auf meine eigene Übungsphase. Gleichzeitig hilft es mir, weniger streng zu mir selbst zu sein und geduldiger. Da ich mit meinen Gedanken und Gefühlen nicht alleine bin.« (MA22SA, Pos. 1)

Die Studentin hat das Gefühl, mit ihren Gedanken und Gefühlen nicht allein zu sein. Es fällt ihr dadurch leichter, nicht so streng zu sich selbst und geduldiger mit sich selbst zu sein. Durch die Erzählungen der anderen Teilnehmer*innen macht die Studentin eine Erfahrung, die von Germer und Neff als geteilte Menschlichkeit (*Common Humanity*) benannt wird. In den Anekdoten der Studierenden zeigt sich an vielen Stellen ein Erstaunen über die Offenheit und das Vertrauen, dass die Teilnehmer*innen in die Grup-

pe haben. Die Sprecher*innen teilen sehr persönliche Themen mit und erleben sich dabei als emotional, empfinden die Situation als intim und fühlen sich verbunden mit der Gruppe. Dennoch zeigt sich in vielen Anekdoten eine gewisse Ambivalenz in diesen Situationen. Viele Student*innen haben das Bedürfnis, etwas Emotionales, Persönliches, Intimes zu erzählen. Gleichzeitig beschreiben die meisten von ihnen auch Bedenken und Angst vor dem Offen-Zur-Sprache-Bringen. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie das unangenehme Gefühl vor fremden Menschen in dieser Offenheit zu sprechen dazu veranlasst, nichts zu sagen:

»Ich fühle mich sehr unwohl. Ich habe nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen, dass die anderen Teilnehmer*innen etwas anginge. Es ist mir kein Anliegen, der Gruppen meine Gefühle oder Gedanken darzulegen. Es herrscht ein unangenehmes Schweigen. Es erinnert mich beinahe an die Schule, als der Lehrer fragte »Möchte jemand etwas sagen?« oder »Kennt jemand die Antwort?«. Ich kann mit dieser Art der betretenen Stille nur schwer umgehen. Ich denke: Wir sind Fremde. Fremde, ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt, bei dem es viel um Offenheit und Vertrauen geht. Die wenigsten kennen einander, die wenigsten – und dabei schließe ich mich nicht aus – wollen sich aufeinander einlassen. Ich überlege, ob ich etwas sagen soll, um die Stille zu durchbrechen. Ich sage nichts.« (MA12LU, Pos. 1)

Diese Intimität bzw. die Nähe, die sich durch die Art der Gesprächsführung ergibt, steht in gewisser Weise auch im Kontrast zur universitären Kultur der Distanz (vgl. Leonhard/Abels 2017: 51; Neuweg 2018: 165). So begegnen sich Student*innen und der Lehrveranstaltungsleiter im Seminar immer als »ganze« Personen, und zugleich ist rollenspezifisches Handeln als Fremde bzw. Fremder unter Fremden geboten (vgl. Terhart 2011: 206). Dieses Verhältnis erzeugt Spannung. Helsper schlägt im Zusammenhang mit der Biographiearbeit in der Lehrer*innenbildung neben der selbstreflexiven Befassung mit der eigenen Biographie vor allem die Auseinandersetzung mit fremden Fällen vor, da die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall der Gefahr der Entgrenzung vorbeugt, aber gleichzeitig einen »Resonanzboden für das Eigene« (Helsper 2018a: 134) bietet. Für die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung erscheint eine Arbeit am fremden Fall nur bedingt möglich. Am ehesten lässt sich diese Variante in achtsamkeitsbasierten Programmen beim Einsatz von Gedichten bzw. Geschichten umsetzen (vgl. Crane et al. 2021: 81). Dem *Inquiry* als dialogische Rekonstruktionsmöglichkeit der eigenen erlebten Erfahrungen erscheint das Nahekommen, die Intimität, das Persönliche eingeschrieben zu sein. Dennoch bleibt die sich in den Anekdoten aufdrängende Ambivalenz, welche die Studierenden während des *Inquiry* erleben und bei einzelnen auch als Entgrenzungserfahrung gedeutet werden kann, ein Aspekt der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, der im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung mit ihrer Kultur der Distanz durchaus kritisch betrachtet werden kann – insbesondere, wenn Studierende ihre Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung auf Grund von studienorganisatorischen Gründen nicht völlig freiwillig wählen.

Dem *Inquiry* selbst dürfte jedoch genau durch diese Intimität, welche die Teilnehmer*innen erleben, ein Potential innewohnen, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Sinne von Rosa (2016) möglich erscheint. Einige Student*innen

sind berührt von den Erzählungen ihrer Kolleg*innen oder sprechen von resonieren. Berührtheit bzw. Resonanz können damit als zentrale Begriffe in den Beschreibungen der erlebten Inquiry-Situationen aufgefasst werden. Das erforschende Gespräch im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann demnach als ein institutionelles Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich erscheint, wenngleich eine solche Herausbildung nicht als uneingeschränkt gegeben angenommen werden kann. Rosa diskutiert zwar diese Frage, inwieweit eine Herausbildung bzw. Sicherung der Resonanzachsen möglich ist, jedoch versteht er Resonanz als etwas, das nicht verfügbar gemacht werden kann (vgl. Rosa 2016: 294). Dennoch ist für den Autor die Etablierung von Resonanzachsen immer auch mit einem vertrauensvollen Öffnen und damit auch mit einem hohen Maß an Verletzbarkeit verbunden. Wie weiter oben kritisch diskutiert, wurde diese Offenheit während des *Inquiry* von den Studierenden durchaus ambivalent empfunden und von einzelnen sogar als unangenehm erlebt. »Wer bereit ist, sich berühren zu lassen, nimmt in Kauf, verletzt zu werden« (Rosa 2016: 693). Wer dazu nicht bereit ist, weil er oder sie Angst hat, verletzt zu werden, entzieht sich der Situation und sagt nichts – so wie die eine Teilnehmer*in es für sich entschieden hat.

Die eingangs zum *Inquiry* dargestellten Anekdoten, in denen Teilnehmer*innen beschreiben, dass sie aus der fremden erzählten Erfahrung etwas mitgenommen bzw. gelernt haben, lassen sich mit dem Begriff der Anverwandlung verbinden.

»Anverwandlung im Modus der Resonanz meint die Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen, nicht deren Fixierung; sie meint die Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch: die Möglichkeit genuiner Begegnung mit dem Anderen und Fremden.« (Rosa 2016: 326)

Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch (*inquiry*) als die zwei Knotenpunkte, die Student*innen als bedeutsam in der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung erlebt haben, stehen als die beiden zentralen Säulen auch in Wechselwirkung zueinander. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie sie die Abfolge von Achtsamkeitsübung und erforschendem Gespräch erlebt:

»Wir saßen alle auf den Meditationskissen auf dem Boden und machten zuerst die gewohnte Atemmeditation mit einer Anleitung des Seminarleiters bis der Gong ertönte, ich aufstand (wie die anderen, einige gingen raus) und begann vorsichtig, langsam und behutsam im Raum herumzugehen. Dabei versuchte ich mich so gut wie möglich auf meine Geh-Bewegung zu fokussieren, was mir relativ gut gelang. Ich wanderte einige Runden im Kreis herum – immer und immer wieder und vergaß dabei, wo ich mich befand, wie spät es ist und wer die anderen Leute um mich herum sind. Diese Art der Meditation gefällt mir bis jetzt ebenso wie die Atemmeditation sehr gut, da man sich dabei bewegen kann. Es hatte etwas befreiendes für mich. Auf einmal ertönte der Gong wieder und ich brauchte einen Augenblick, bis ich mich in meiner Situation wieder zurecht fand. Ich fühlte mich sogar ein bisschen fremd, und auch nicht bereit, schon aufzuhören. Wir haben ungefähr 15 Minuten meditiert, und für mich fühlte sich das Ganze viel kürzer an. Danach nahm ich vor allem den Kommentar von einer Mitstudentin bewusst wahr, die sagte, wie sehr sie es jetzt zu schätzen weiß, dass sie problemlos laufen

kann. Ich dachte darüber nach. Ebenso erzählte eine andere, dass sie als junges Mädchen durch einen Gehirntumor auf einer Seite quasi taub war und damals ihre Beine auch nicht spürte. In dem Moment wurde mir richtig bewusst, welch ein Privileg es ist, laufen zu können.« (ANO6MA, Pos. 2)

Die Studentin fokussiert sich während der Gehmeditation auf die Gehbewegung. Danach hört sie, wie eine Kollegin erzählt, dass sie es zu schätzen weiß, jetzt problemlos laufen zu können. Sie hört, wie eine zweite Kollegin davon berichtet, dass sie als kleines Mädchen einen Gehirntumor hatte und ihr Beine nicht spürte. In diesem Moment wird der Teilnehmerin, die zuhört, bewusst, welches Privileg es ist, laufen zu können. Möglicherweise hätte die Teilnehmerin auch ohne die vorangegangene Gehmeditation diesen Aha!-Moment im Bezug auf das Gehen gehabt. Im Diskurs zu *Contemplative Pedagogy* wird dieses Zusammenspiel von *first-person Contemplative* (in diesem Beispiel die Gehmeditation) und *second-person Contemplative Practice* (das erforschende Gespräch) als bedeutsam verhandelt (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Gunnlaugson et al. sprechen sogar davon, dass *first-person Contemplative* den Weg für das Gelingen von *second-person Contemplative Practices* ermöglichen. Für die Autor*innen ist es diese Erweiterung in Richtung *second-person Contemplative Practices* (z. B. in Form des erforschende Gesprächs),

»that cultivate collaborative discernment, inspire deeper shared and coemergent contemplative states of knowing, and generally move learners and educator toward a more collective focus in their learning engagements.« (Gunnlaugson et al. 2019: xii)

Eine weitere Studentin beschreibt, wie sie die Verbindung der Rosinenübung mit dem erforschenden Gespräch erlebt hat:

»Ich habe mich sehr auf diese Übung gefreut, da ich schon mal etwas Ähnliches in meiner Kindheit gemacht habe. Schon als wir an dem »Gegenstand« riechen sollten wurde mir bewusst, dass es sich um eine Rosine handelte. Sofort hat sich meine Einstellung geändert. Ich merkte, wie ich mich plötzlich nur noch darauf konzentrierte, wie sehr ich Rosinen verabscheue und dass ich diese Rosine nicht essen möchte. Die nächsten Schritten (die Rosine an den Lippen reiben, die Rosine ansehen, die Rosine in den Mund nehmen und langsam zu kauen) führte ich auch eher widerwillig und mit negativen Gedanken und Assoziationen im Kopf durch. Währenddessen und in der anschließenden Gesprächsrunde wurde mir bewusst, wie voreingenommen ich war und wie schnell ich mich beeinflusse/beeinflussen lasse. Dieses Verhalten ist mir zwar schon öfters aufgefallen, jedoch nie so konkret auf eine einzelne Situation bezogen. Die Reflexionsrunde hat mir geholfen, das einzusehen. Das ist nun auf alle Fälle etwas, an dem ich arbeiten möchte.« (VE21EL, Pos. 1)

Die Teilnehmerin bemerkt einen starken Widerstand gegenüber der Rosine. Sie führt die Übung daher sehr widerwillig durch. Es ist schwierig für sie. Während der Übung und vor allem während des erforschenden Gesprächs im Anschluss an die Übung wird ihr bewusst, wie voreingenommen sie war und wie schnell sie sich beeinflussen ließ. Das Gespräch hilft ihr, die Voreingenommenheit einzusehen. Sie möchte in Zukunft daran arbeiten. In diesem Fall zeigt sich die Verbindung zwischen der Achtsamkeitsübung, in

der die Studentin eine direkte erlebte Erfahrung im Umgang mit der Rosine macht, und dem erforschenden Gespräch, in dem das Thema bzw. der Widerstand, der für die Studentin im Umgang mit der Rosine leitend war, zur Sprache kam. In diesen zwei letzten Anekdoten zeigt sich mit dem Aha!-Moment noch einmal eine der vier identifizierten Facetten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung.

Wie im Abschnitt 6.4 bereits veranschaulicht, offenbarten sich in den Anekdoten mit der

- (1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit, dem
- (2) Spüren, den
- (3) Schwierigkeiten und den
- (4) Aha!-Momenten

vier Teil-Phänomene, die im Zusammenhang mit den zwei Knotenpunkten Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch als Hinweise auf die Charakteristika dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung gedeutet werden können.

Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit

Ein erstes Teil-Phänomen, das in den Anekdoten sowohl zu den Achtsamkeitsübungen als auch zu dem erforschenden Gespräch auftaucht, kann begrifflich mit Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit gefasst werden. Eine Studentin übt gerade den Body-Scan und bemerkt, wie sich ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf Gedanken, Erinnerungen oder Fantasien richtet:

»Mir kamen immer wieder alltägliche Gedanken: Aufgaben für die Uni, Einkauf... Nach einer Weile änderten sich die Gedankensprünge zu Erinnerungen oder Fantasien mit Freunden. Meist waren diese angenehm. Dann schlummerte ich und plötzlich ertönte das Klangstäbchen.« (RO28RA, Pos. 1)

Eine weitere Studentin beschreibt eine Situation während des erforschenden Gesprächs (*inquiry*), in der sie eine Aufmerksamkeit für ihre eigenen Aufmerksamkeitsprozesse hat:

»Kurz vor Ende der letzten Seminareinheit wurden wir vom Seminarleiter dazu aufgefordert, uns Ziele in Bezug auf Achtsamkeit zu setzen. Diese sollten realistisch sein und möglichst genau formuliert sein. Zuerst war ich überfordert, viel zu sehr war ich damit beschäftigt, mir Ziele auszudenken, die gut ankommen würden bei den anderen. Irgendwann dachte ich mir aber: »Stopp! Hier geht es nicht um das, was andere von mir denken, sondern einzig und allein darum, wie ich meine Achtsamkeitspraxis auch nach dem Seminar weiterführen werde.« Ab diesem Moment fiel es mir viel leichter, mich auf ein Ziel festzulegen.« (BI18VI, Pos. 1)

Beide Teilnehmerinnen üben sich in dem, was Ergas *active attention* nennt. »Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential« (Ergas 2016a: 13). In der ersten dieser zwei Anekdoten erlebt die Teilnehmerin manche Übergänge, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt (Body-Scan – Körper spüren) ist, abnehmen, und nicht-wahrnehmende Momente (Schlummer) sich erhöhen bzw. andere

Objekte (Gedanken) wahrgenommen werden. In der zweiten Anekdote zeigt sich, wie die Studentin Aufmerksamkeit für ihre Aufmerksamkeit hat. Durch die aktive Aufmerksamkeit für ihr Nachdenken stoppt die Studentin sich in einer Richtung des Nachdenkens, das darauf abzielte, eine sozialerwünschte Antwort zu geben, und sie erlebt, wie es ihr plötzlich leichter fällt, sich auf ein Ziel festzulegen. Dieses von den Studierenden erlebte Teil-Phänomen lässt sich in Verbindung bringen mit den in Kapitel 2.4 beschriebenen zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis. Hierbei spielt die Aufmerksamkeitsregulation bei Tang et al. (2015), das Monitoring bei Lindsay und Creswell (2017), das Meta-Gewahrsein bei Bernstein et al. (2015) sowie der Bobachtermodus bei Eberth et al. (2019) eine zentrale Rolle. Welche pädagogische Bedeutung mitunter in der Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit liegt bringt Ergas auf den Punkt, wenn er davon spricht, dass Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeitsbewegung erlernt werden kann. Wenn das Ziel von Bildung Autonomie bzw. Agentschaft ist, dann ist aus seiner Sicht dieses Erlernen von *active attention* die zentrale Aufgabe, denn alles, was in unserem Leben passiert, kann uns nur durch unsere Aufmerksamkeit erreichen. Erst durch unsere Aufmerksamkeit können wir unser Leben erleben (vgl. Ergas 2017c: 277).

Spüren

Ein zweites Teil-Phänomen, das als eine Facette dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung aufgefasst wird, kann als Spüren benannt werden. Die Studierenden beschreiben in ihren erlebten Erfahrungen, wie sie den Körper spüren. Exemplarisch hierfür ist eine erlebte Erfahrung eines Studenten:

»Nun sagt der Lehrveranstaltungsleiter, dass wir unseren Körper fühlen sollen. Welche Empfindungen hast du? Vielleicht Schmerzen? Vielleicht löst sich eine Verspannung? Ich versuche wirklich genau hinzuspüren und empfinde die Wahrnehmungen deshalb als extrem. Ich spüre die Schwere meiner Arme. Ich spüre, wie sich meine Arme wieder mit Blut befüllen. Danach spüre ich jeden einzelnen Pulsschlag, als würde jemand mit einem Hammer von innen an die Innenseite meines Handgelenks klopfen. Die Schwere meiner Arme empfinde ich als äußerst angenehm, das Spüren des Pulsschlages würde ich nicht als angenehm, jedoch auch nicht als unangenehm beschreiben. Nach einigen Sekunden verschwinden die Gefühle und Empfindungen wieder.« (SA17AL, Pos. 1)

Dieses unmittelbare Spüren – von angenehmen, unangenehmen oder neutralen körperlichen Empfindungen – wird auch in der Literatur zu achtsamkeitsbasierten Programmen (vgl. Crane et al. 2021: 16), den Ausführungen zum MBSR-Programm (Reibel/McCown 2020: 33) sowie in Beschreibungen zu den Entwicklungsstufen der Meditationspraxis (vgl. Yates 2017: 74) als zentrale Intention in allen Achtsamkeitsübungen dargestellt. Den Beschreibungen der Studierenden folgend, liegt ihm Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen. Snowber (2019) sieht im intentionalen Spüren des Körpers im Sinne einer »*Body Pedagogy*« ein bedeutsames pädagogisches Potential. Für Ergas ist das Üben von Achtsamkeit eine solche »*Body-Oriented Pedagogy*« (Ergas 2013), mit der erweiterte Orte des Wissens und der Weisheit angerührt werden können.

Schwierigkeiten

Ein drittes Teil-Phänomen, das sich in der Beschreibung der zwei Säulen – Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch – in einigen Anekdoten der Student*innen aufgedrängt hat und im Abschnitt 6.4.3 diskutiert wurde, kreist um das Thema Schwierigkeiten und den Umgang mit diesen während der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Schwierigkeiten an sich gibt es auch in anderen Lehrveranstaltungen sowie in vielen anderen Lebenssituationen. Auf Grund der Beschreibungen der Studierenden zum Umgang mit diesen Schwierigkeiten während der Lehrveranstaltung erscheint dieses Teil-Phänomen wichtig, um die Charakteristik dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erfassen. Exemplarisch dafür ist das Erleben einer Studentin während der Gehmeditation:

»Wir sollen auf das Gehen achten, wie wir unsere Füße abrollen, wie wir uns dabei fühlen. Es steht uns frei, die Übung mit geschlossenen oder offenen Augen zu machen. Ich bin skeptisch. Es ist schwierig für mich, einen Rhythmus zu finden. Ich konzentriere mich nur auf meine Füße. Es wird einfacher, an nichts anderes zu denken. Es gelingt mir nicht immer. Ich schaue meine Kolleg*innen an oder weiche ihnen aus. Ich fühle mich während dieser Übung mit dieser tollen Gruppe sehr wohl. Ich fühle mich gut aufgehoben.« (IN09LU, Pos. 1)

Eine zweite Studentin beschreibt, wie sie die Sitzmeditation mit Fokus auf die Atembewegung erlebt:

»Ich konnte mich aufgrund von verschiedenen Störgeräuschen außerhalb des Seminarraums nicht ganz so gut konzentrieren wie daheim. Im Seminarraum stört das Geräusch der Lüftung. Trotzdem bin ich ein paar Mal kurz weggenickt.« (MI21TH, Pos. 1)

Eine Meditation, bei der es darum geht, »nur« die Atmung zu beobachten, wird im ersten Eindruck mitunter als keine allzu schwere Aufgabe aufgefasst. Jedoch zeigt sich nicht nur bei den Studierenden der Lehrveranstaltung, sondern auch in der prominenten Anekdote von Harari (siehe Abschnitt 6.4.3 und Harari 2018: 393), dass sich am Beginn eines Übungswegs dieses Vorhaben häufig als schwieriger herausstellt, als zunächst angenommen. Meditierende und somit auch die Student*innen sind im Üben immer wieder direkt mit dem Scheitern konfrontiert. Schwierigkeiten sind somit gewissermaßen Teil des Übungswegs. Yates spricht von fünf Hindernissen – Verlangen, Abneigung, Faulheit und Trägheit, Unruhe auf Grund von Sorgen oder Reue und Zweifel –, die einzeln oder in Kombination als Hemmnisse während der Meditationspraxis auftauchen können und diese erschweren. Der Umgang mit diesen Schwierigkeiten ist für den Autor ein zentraler Aspekt der Achtsamkeitsübung (vgl. Yates 2017: 96–97). Auch in Piron's Darstellung der Tiefenbereiche meditativen Erlebens sind Hindernisse ein wiederkehrendes Phänomen im Entwicklungsprozess von Meditierenden (vgl. Piron 2020: 23). Eine weitere Teilnehmerin erlebt die erste Sitzmeditation als unangenehm. Sie fühlt sich unwohl, ihr fällt es schwer, auf das Innere zu hören. Für sie ist Meditation etwas Privates:

»In der ersten Lehrveranstaltungseinheit sehen sich ca. 15 Menschen das erste Mal und werden zu einer gemeinsamen Atemmeditation eingeladen. Ich fühle mich dabei überhaupt nicht wohl. Ich empfinde Meditation als etwas Privates und fühle mich nicht wohl, diese Privatsphäre mit anderen zu teilen. Ich konnte mich nicht natürlich verhalten und fühlte mich sehr beobachtet. Ich konnte mich nicht beruhigen, weil ich ständig die Außenwelt wahrgenommen habe und es mir schwer fiel, auf mein Inneres zu hören. Es war ein komisches Gefühl, auf sein Inneres zu hören. Ich wusste nicht, auf was ich hören soll, achten soll.« (ST12WA, Pos. 1)

Die Schwierigkeit liegt dabei weniger in der optimalen Übungsausführung, sondern mehr in einem Konflikt mit der Übung an sich. Die Studentin lehnt das gemeinsame Meditieren in der Gruppe ab. Das Schwierige ist dabei durch Unbehagen stärker emotional besetzt. Um Unangenehmes zu vermeiden, kann die Ablehnung auch als Schutzmechanismus gedeutet werden. An dieser Stelle soll berücksichtigt werden, dass die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen sowie eine nicht-direktive Vermittlung durch die Lehrperson zentrale Elemente des Lehrens von Achtsamkeit sind. Diese Schwierigkeit ist mitunter auch auf den institutionellen Rahmen zurückzuführen, da die Teilnehmerin möglicherweise aus studienorganisatorischen Gründen nur bedingt freiwillig an dieser Lehrveranstaltung teilnimmt oder eine andere Erwartung an diese Lehrveranstaltung hatte. Eine abgeschwächte Art der Ablehnung zeigte sich durch die Skepsis, die andere Teilnehmer*innen zu Beginn der Achtsamkeitsübungen haben. Diese würde das Argument der anderen Erwartung unterstützen. Die Studierenden sind zum Teil überrascht, da das Praktizieren von Achtsamkeitsübungen nicht Teil ihrer Erwartung an eine Universitätslehrveranstaltung ist. Das Thema Erwartungen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten zeigt sich bei zwei Student*innen, die von der Rosinenübung berichten. Der eine hat eine Abneigung gegenüber Rosinen, und die andere erlebt sich selbst als ungeduldig, weil die Übung für sie zu lange dauert. Auch in diesen Fällen ist die Nicht-Erfüllung der Erwartung emotional aufgeladen. Schwierigkeiten, die häufig auch stark emotional konnotiert sind, zeigen sich im Zusammenhang mit Schmerzen, die während der Achtsamkeitsübungen auftreten können. So spürt ein Teilnehmer, wie während der ersten Sitzmeditation auf dem Meditationskissen seine Knie schmerzen.

»Ich meditierte im Sitzen, zum ersten Mal mit einem Meditationskissen. Beim Sitzen im Lotussitz schmerzten nach einiger Zeit leicht meine Knie. Ich habe die Position gewechselt und die Beine seitlich des Kissens gelegt, was sich deutlich besser angefühlt hat. Ich bemerkte einen Unterschied zum Meditieren auf einem Sessel. Die Nähe zum Boden ermöglicht ein anderes, direkteres Gefühl. Nach einiger Zeit in dieser Meditation habe ich mich auch an das Ziehen in den Beinen gewöhnt und es eher als eine Art »Streckung« des Körpers empfunden. Ich konnte mich trotz des anfänglich unangenehmen Gefühls in den Beinen auf die Atmung konzentrieren und entspannen.« (HE10ER, Pos. 1)

Eine weitere Teilnehmerin berichtet sogar von deutlich stärker emotional verstrickten Schwierigkeiten während einer Übung:

»In der Gruppe nehme ich an der vom Lehrveranstaltungsleiter angeleiteten Freundlichkeits-Meditation teil. Ich fühle mich währenddessen innerlich aufgewühlt, weil ich immer wieder an einen Streit denken muss, den ich am Tag zuvor mit einem mir sehr nahestehenden Menschen hatte. In diesem Streit ging es vor allem darum, dass ich mir mehr Mitgefühl von diesem Menschen für mich gewünscht hätte, aber nicht auf die Weise und in dem Ausmaß erfahren habe, wie ich es gebraucht hätte.« (R106TH, Pos. 1)

Das emotionale Gewicht ist hier möglicherweise deutlich größer als in Beschreibungen, in denen eine Übung nicht optimal ausgeführt werden konnte, weil es Störgeräusche gab. Gemeinsam ist allen Anekdoten das Teil-Phänomen Schwierigkeiten. Auch Tremmel und Ott halten in ihrer Arbeit zu Fragen hinsichtlich negativer Wirkungen von Meditation fest, dass Meditierenden sich darauf einstellen sollten, dass Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil im Entwicklungsprozess einer Meditationspraxis sind (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242). Inwieweit Teilnehmer*innen vor der Teilnahme an einem achtsamkeitsbasierten Programm darauf vorbereitet werden sollten, wird auch in der Literatur zu achtsamkeitsbasierten Programmen diskutiert.

»Whilst preparing participants to expect that the learning process will bring them close to the difficulties they are experiencing, it is also helpful to prime them to recognize that this is the very work they may need to do – learning how to relate in new ways to difficult thoughts, emotions and sensations.« (Crane et al. 2021: 103)

Neben der Konfrontation mit Schwierigkeiten – auf einem breiten Spektrum hinsichtlich der Intensität und des emotionalen Gewichts während der Achtsamkeitsübungen – stellt auch das erforschende Gespräch als Raum für das Zur-Sprache-Bringen von Schwierigkeiten einen bedeutsamen Bereich für den Umgang mit Schwierigkeiten in dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dar:

»Ich fand es sehr berührend wie vertraut, ehrlich und persönlich viele TeilnehmerInnen ihre Meditationspraxis und damit einhergehende Probleme schilderten. Es war für mich schön zu sehen, wie innerhalb kurzer Zeit Vertrauen entstehen konnte.« (SE13AL, Pos. 2)

Die Konfrontation mit Schwierigkeiten kann somit als ein möglicher Bestandteil von Achtsamkeitsübungen aufgefasst werden. Zentral dabei erscheint, dass zum einen das individuelle Üben im Umgang mit diesen Schwierigkeiten Teil der Achtsamkeitsübung ist. Und zum anderen, dass das zur Sprache bringen im Rahmen des erforschenden Gesprächs (*inquiry*) auf einer kollektiven Ebene den Umgang mit Schwierigkeiten ermöglicht.

Aha!-Momente

Ein viertes Teil-Phänomen, das innerhalb der erlebten Erfahrungen der Studierenden zu finden ist, sind sogenannte Aha!-Momente.

»That sudden moment of insight many of us experience when, suddenly and unexpectedly, our mind is enlightened with the solution to or a new understanding of a problem that had been bothering us for some time. Everything becomes clear, and pleurably clear. This is an Aha! moment, sometimes called a Eureka experience« (Czarnocha 2021: 2)

Im Abschnitt 6.4.4 wurden sechs Anekdoten angeführt, die ein solches Erleben eines Aha!-Moments während der Lehrveranstaltung illustrieren. Zwei davon ereignen sich während einer Sequenz der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, die sich grundsätzlich nicht sonderlich von Sequenzen aus anderen Lehrveranstaltungen unterscheiden dürfte. Der Lehrveranstaltungsleiter präsentiert einen Inhalt. Beim Zuhören kommt es plötzlich zur Einsicht. In beiden Beschreibungen zeigt sich, dass die Informationen für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer bedeutsam sind. Sie bzw. er ist berührt davon. Der Student erlebt, wie er dabei etwas über sich selbst lernt:

»Der Lehrveranstaltungsleiter hält eine PowerPoint Präsentation, ich höre aufmerksam zu und schließe aber dennoch meine Augen, da ich einen sehr langen Tag hinter mir habe und mir das als kurzes Energietanken hilft. Wir gehen 7 verschiedene Aspekte der inneren Einstellung in Bezug auf Achtsamkeit und die damit verbundene Motivation durch. Beim letzten Punkt »Loslassen« erzählt der Lehrveranstaltungsleiter eine kleine Anekdote: Zwei Mönche möchten einen Fluss überqueren, was ihnen nur dann möglich ist, wenn sie ihre Kittel hochziehen und durch das Wasser waten. Als die Beiden am anderen Ufer angelangt sind, begegnen sie einer Frau, die ein schönes Kleid trägt und die Mönche bittet, sie ans andere Ufer zu tragen, damit ihr Kleid nicht nass wird. Einer der beiden Mönche willigt ein, trägt sie hinüber und kommt erneut zum anderen Ufer und geht mit seinem Ordensbruder weiter. Dieser meint nach kurzer Zeit: »Bist du verrückt? Wir haben geschworen, keine Frau mehr zu berühren, und du trägst sie den ganzen Fluss hinüber? Wir haben doch gelernt, Dingen wie diesen nicht nachzugehen und loszulassen.« Darauf entgegnet der Mönch: »Ich habe sie am anderen Flussufer losgelassen, aber du trägst sie immer noch mit dir.« Im Zuge dieser Geschichte habe ich sofort selbstreflektiert, und tatsächlich ist mir bei einer persönlichen Situation, die ich geglaubt habe, losgelassen zu haben, bewusst geworden, dass dies eben nicht der Fall ist. Im Moment der Erkenntnis musste ich schmunzeln. Zum einen, weil ich mich in sanfter Weise gewissermaßen selbst überführt hatte, und zum anderen, weil ich mich darüber freute, aus einer so alten Geschichte etwas so Wichtiges über mich selbst lernen zu können.« (L101LU, Pos. 1)

Ein Faktor, der für das Auftreten von Momenten der Einsicht leitend ist, wird aus lerntheoretischer Sicht über eine starken Verbindung zwischen persönlichem Vorwissen und der neu erhaltenen Information erklärt (vgl. Czarnocha 2021: 33). Einsichtserfahrungen aus einem kontemplativen Verständnis werden so beschrieben, dass im Moment des Erkennens die Annahme und Erwartung so herausgefordert werden, dass die erkennende Person gezwungen ist, ihr Verständnis, wie Dinge sind, zu überprüfen und zu korrigieren (vgl. Yates 2017: 496). Beide Erklärungsversuche für das Emergieren von Aha!-Momenten lassen sich auch in der oben angeführten Anekdote finden. Zwei weitere Stu-

dentinnen erleben, wie sich während der Rosinenübung ein Aha!-Moment entfaltet. Exemplarisch zeigt dies folgende Anekdote:

»Ich bekam vom Lehrveranstaltungsleiter einen Gegenstand in die Hand gelegt und sollte ihn langsam mit meinen Sinnen erforschen. Ich war anfangs skeptisch und fragte mich, was das nun bringen sollte. Im ersten Teil der Übung sollten wir uns auf das Erforschen des Gegenstandes mit unserem Tastsinn, besser gesagt mit unseren Händen, konzentrieren. Ich stellte relativ bald eine Vermutung auf, worum es sich handeln könnte. Es war ein sehr kleiner Gegenstand mit vielen Rillen und Einkerbungen. Beim Zusammendrücken konnte ich feststellen, dass der Gegenstand nachgibt und sich so leicht verformen lässt. Danach sollten wir daran riechen. Zuerst konnte ich nicht viel feststellen, da ich dachte, ich würde rein gar nichts riechen. Entgegen meiner Erwartungen konnte ich nach einer Weile den Geruch des Gegenstandes wahrnehmen und meine Vorahnung bestätigte sich. Nachdem wir den Gegenstand im Verlauf dieser Übung nun mit den Lippen berühren und anschließend langsam zerkauen sollten, hatte ich nun die Gewissheit, dass es sich um eine Rosine handelte. Im Anschluss sollten wir eine weitere Rosine essen, allerdings so, wie wir normalerweise Nahrung zu uns nehmen. Ich war erstaunt, wie viel ich scheinbar normalerweise beim Essen »verpasse«. Ich dachte mir, in Zukunft möchte ich mich mehr auf meine Nahrungsaufnahme konzentrieren und versuchen, bewusst und ohne Ablenkungen durch das Smartphone zu essen.« (EVO5ME, Pos. 1)

Die Studentinnen erleben Einsichtserfahrungen, in denen es ihnen möglich wird, das konzeptionellen Denken in den Hintergrund zu stellen und Erwartungen und Urteilen aktiv loszulassen. Yates beschreibt dies als das Durchdringen des Schleiers der Erscheinung, wodurch der Wahrnehmungsinhalt – in diesem Fall die Rosine – so wahrgenommen wird, wie das Wahrnehmungsobjekt in diesem Moment ist (vgl. 2017: 496). Durch die Achtsamkeitsübung, in der sie der Rosine auch körperlich durch kontemplatives Spüren näherkommen, wird ein Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) im Verständnis von Hart (vgl. 2019: 338) möglich. Diese Aha!-Momente können somit im Bereich der kontemplativen Einsicht (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019) verortet werden. Zwei weitere Anekdoten (siehe Abschnitt 6.4.4), in den Aha!-Momente beschrieben werden, kreisen um Situationen während des erforschenden Gesprächs. Zur Illustration, wie eine Studentin eine solche Situation erlebt, kann folgende Anekdote dienen:

»Nach der Übung haben wir uns über unser Empfinden während der Übung ausgetauscht. Ich empfand den Austausch mit den anderen Personen sehr bereichernd, es wurden Dinge angesprochen, die mir erst durch das Ansprechen bewusst wurden. Dabei erlebte ich eine sehr spannende Auseinandersetzung mit mir selbst. Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen, ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen. Darüber zu reden ist sehr privat. Gedanken und Eigenheiten der Menschen im Raum werden sichtbar. Die Atmosphäre lässt dies zu, ohne Wertung, die einzelnen Individuen sind da, in ihrer Vielfalt, das ist schön.« (MA22SA, Pos. 1)

Die Teilnehmerin bemerkt im Zuhören während des erforschenden Gesprächs, dass sie sich durch das Fühlen, Wahrnehmen und Benennen auf eine andere Art und Weise kennenlernt. Während des erforschenden Gesprächs entwickelt sich bei ihr eine Ahnung zu ihrer sich verändernden Selbstkenntnis. In dieser Anekdote wird erneut die Verbindung zwischen Achtsamkeitsübung und erforschendem Gespräch sichtbar, sowie sie bereits weiter oben, mit Verweis auf das von Falkenbergs und Links dargestellte Zusammenspiel von *first-person Contemplative Practices* und *second-person Contemplative Practices*, diskutiert wurde (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Das Teil-Phänomen Aha!-Moment steht auch in Verbindung zum Teil-Phänomen »Spüren«. Hart erachtet im Sinne einer ganzheitlichen Bildung – *Holistic Education* – das Spüren des Körpers als eine Art des Anbahnens des Erkennens bzw. des emergierens eines Aha!-Moments. (vgl. Hart 2019: 338).

Die zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch, als *first-person* und *second-person Contemplative Practices* ermöglichen eine Wechselwirkung zwischen intellektuellem Denken und kontemplativem Spüren. Über das Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) und das kategorische Erkennen (*categorial knowing*) werden zwei unterschiedliche, aber sich möglicherweise fruchtbar ergänzende Pfade in Richtung Aha!-Moment angesprochen. In der Literatur zu *Holistic Education* (Miller et al. 2019) und *Contemplative Education* (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019; Gunnlaugson 2019; Falkenberg/Link 2019) wird dieses Zusammenwirken breit diskutiert.

6.6 Zwischenfazit

In dem Vorhaben, dem Wesen bzw. der Charakteristik dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung unter dem Blickwinkel von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*) näher zu kommen, soll abschließend der Versuch unternommen werden, das Erleben der Studierenden zu bündeln und die darin identifizierten Aspekte zusammenzufassen. Die erlebten Erfahrungen, die aus für die Studierenden als bedeutsam beschriebenen Situationen exploriert wurden, versammeln sich um die zwei Knotenpunkte Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und erforschendes Gespräch (*inquiry*). Diese zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung stehen in Verbindung zueinander, da gerade durch das erforschende Gespräch im Nachgang an eine Achtsamkeitsübung Raum und Möglichkeit zur tieferen Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Übung entsteht. Insbesondere das erforschende Gespräch als kommunikative Achtsamkeitsübung bzw. *second-person Contemplative Practice* bietet den Student*innen einen mitunter ungewohnten und produktiven Gesprächsraum. Die Zuhörer*innen zeigen sich beeindruckt und berührt von der Offenheit und dem Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird. Gleichwohl gibt es im Erleben der Student*innen in der Sprecher*innenrolle eine Ambivalenz zwischen Anspannung, Angst und Dankbarkeit für die Möglichkeit, das Eigene mit den Fremden zu teilen. Das erforschende Gespräch kann als ein Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Verständnis von Rosa (2016) möglich wird. Mitunter können manche Erfahrungen der Student*innen als Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung (vgl. Rosa 2016: 326) bzw. Erleben und Lernen aus fremden

Erfahrungen (vgl. Dewey 1916: 198) ereignet, gedeutet werden. In der Offenheit und der Nähe, die dem erforschenden Gespräch eingeschrieben sein dürfte, liegt das Potential für diese beschriebenen Prozesse. Nichtsdestotrotz hat sich auch eine Ambivalenz hinsichtlich dieser Nähe bei einigen Student*innen gezeigt. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist, wenn diese Institution durch eine Kultur der Distanz geprägt ist und die Studierenden dadurch mit anderen Erwartungen in eine solche Lehrveranstaltung kommen. Erschwerend kommt hinzu, dass aus studienorganisatorischen Gründen auch Teilnehmer*innen nicht ganz freiwillig an einer solchen Lehrveranstaltung teilnehmen.

Vier Teil-Phänomene, die als Facetten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung verstanden werden, offenbarten sich in den Anekdoten zu den Achtsamkeitsübungen und dem erforschenden Gespräch.

(1) Die Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit zeigt sich im Erleben der Studierenden in jenen Übergängen, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt (z. B. Atembewegung) ist, abnehmen, und nicht-wahrnehmende Momente (z. B. Schlummer) sich erhöhen bzw. andere Objekte (z. B. Gedanken) wahrgenommen werden. Ergas nennt dies *active attention* und konstatiert, dass diese Form der aktiven Aufmerksamkeit entwickelt werden kann und ein transformatives pädagogisches Potential hat (vgl. Ergas 2016a: 13). Die Studierenden beschreiben dieses Teil-Phänomen in Situationen während der Achtsamkeitsübung und während des erforschenden Gesprächs. Die Aufmerksamkeitsregulation ist ein bekannter Wirkmechanismus in der Achtsamkeitsforschung (siehe Abschnitt 2.4). Die Aufmerksamkeitskomponente wird von verschiedenen Autor*innen dabei wie folgt aufgefasst und differenziert: Tang et al. (2015) unterscheiden Vigilanz bzw. Daueraufmerksamkeit (*alerting*), selektive Aufmerksamkeit oder Umorientierung (*orienting*) und exekutive Aufmerksamkeit (*conflict monitoring, executive attention*). Lindsay und Creswell (2017) benennen diesen Bereich mit Monitoring und Bernstein et al. (2015) mit Meta-Gewahrsein. Eberth et al. (2019) unterscheiden zwischen selektiver Aufmerksamkeit und Monitoring bzw. Bobachtermodus. Diese Schulung der Aufmerksamkeit durch Aufmerksamkeit auf die eigene Aufmerksamkeit stellt somit einen zentralen Aspekt im Üben von Achtsamkeit dar. Dieser Aspekt wird in der Achtsamkeitsforschung bislang jedoch hauptsächlich aus einer psychologischen Perspektive betrachtet und kaum hinsichtlich seiner pädagogischen Relevanz diskutiert. Ergas betont, dass *active attention* bzw. Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit pädagogisch höchst bedeutsam sind, da sie die Grundierung bzw. den Ausgangspunkt für das menschliche Erleben bilden (vgl. Ergas 2017c: 277).

(2) Das Spüren als spezifischer Modus des Erkennens (*contact knowing*) (Hart 2019) kann als ein zweites Teil-Phänomen identifiziert werden. Im intentionalen Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung liegt ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen, dem als »*Body-Oriented Pedagogy*« (Ergas 2013) bzw. »*Body Pedagogy*« (Snowber 2019) auch in der Literatur ein pädagogisches Potential zugesprochen wird.

(3) Aha!-Momente markieren eine dritte Facette der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. In den Anekdoten zu den erlebten Erfahrungen der Studierenden sind es Aha!-Momente, die sowohl in der Achtsamkeitsübung als auch im erforschenden Gespräch sowie in der Kombination aus beiden emergieren. Der im Zusammenhang mit dem Spüren als *Body Pedagogy* bereits angesprochene komplementäre Pfad im Sinne von

contact knowing (Hart 2019) ermöglicht mit dem im universitären Kontext leitenden kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) im Sinne von intellektuellem rationalem Nachdenken eine erweiterte Möglichkeit des Erkennens und Verstehens. In den Beschreibungen der Studierenden ist es oftmals die Kombination aus beiden Pfaden, die einen Aha!-Moment hervorbringt.

(4) Schwierigkeiten und der Umgang mit diesen stellen ein viertes Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dar. Die Studierenden erleben während der – im ersten Eindruck vermeintlich simplen – Achtsamkeitsübungen Momente des Scheiterns. Zumeist deshalb, weil Übungen nicht optimal ausgeführt werden können, da wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit zu- und abnehmen oder sich andere Wahrnehmungsinhalte als die intendierten zeigen. Der von den Studierenden beschriebene Kontakt und Umgang mit unterschiedlich stark emotional konnotierten Schwierigkeiten als ein Teil der Achtsamkeitsübung wird auch in der Literatur als ein zu erwartender Bestandteil des Entwicklungsprozesses im Rahmen der Achtsamkeitsmeditation diskutiert (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242; Yates 2017: 96–97; Piron 2020: 23; Crane et al. 2021: 103). Obwohl auch andere Lehrveranstaltungen und viele weitere Lebenssituationen von Schwierigkeiten geprägt sind, dürfte insbesondere der Umgang mit Schwierigkeiten während der Achtsamkeitsübung und das Zur-Sprache-Bringen der Schwierigkeiten im Rahmen des erforschenden Gesprächs entscheidend dafür sein, dass in vielen von den Studierenden als bedeutsam beschriebenen Situationen dieses Teil-Phänomen auftaucht.

Diese Annäherung an das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung muss als ein sichtbar gemachter Ausschnitt verstanden werden. Mögliche andere Ausschnitte sind mitunter verdeckt geblieben. Zum einen handelt es sich bei den Beschreibungen um höchst individuelle Momentaufnahmen von erlebten Erfahrungen unterschiedlicher Student*innen – jede Anekdote für sich hat über den Analyseprozess dazu beigetragen, dass das Phänomen nun auf diese Art beschrieben werden kann. Zum anderen kann diese Analyse nur ein Ausschnitt des Phänomens achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung sein, da nur diese eine spezifische achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung untersucht wurde. Auch wenn viele der erlebten Erfahrungen mit Beschreibungen aus der Literatur für die inhaltliche Klärung in Verbindung gebracht werden konnten, stellt dies eben nur einen Versuch dar, erste Konturen dieses Phänomens festzuhalten. Den Abschluss zu dieser Annäherung an das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung bildet eine erlebte Erfahrung einer Studentin:

»Letzte Einheit. Der Lehrveranstaltungsleiter hat gerade die letzte gemeinsame Meditation beendet. Ich sitze im Schneidersitz auf einem der Meditationskissen, unter mir eine Gymnastikmatte. Der Lehrveranstaltungsleiter fragt uns, wie es ist, zu wissen, dass das gerade das letzte Mal gewesen ist, dass wir gemeinsam meditiert haben. Ich werde plötzlich ganz traurig und ich muss schlucken. Ich denke an die netten Menschen, die ich hier kennengelernt habe, und wie viel Zeit wir harmonisch miteinander verbracht haben. Wie wir gemeinsam am Boden liegend den Body Scan gemacht haben, dicht beieinander. Wie wir zusammengearbeitet haben am Anfang jeder Einheit als ein großes Ganzes, das Matten auflegt und Pölster aufteilt. Ich denke an die Kolleginnen, mit denen ich das Zwischengruppentreffen hatte. An Anita, die offen, lieb und

kreativ ist; an Max, der mich immer wieder zum Lachen bringt; an Ines, mit der ich eigentlich jede Woche telefoniert hätte sollen, aber wir es nie zusammengebracht haben und uns immer wieder in der Lehrveranstaltung über unsere eigene Unfähigkeit amüsierten; an Alex, der zwar etwas eigen ist, aber dennoch sehr liebenswert. Ich denke an den Lehrveranstaltungsleiter, der mir wie ein Fels in der Brandung vorkommt, außen ruhig und gefasst, der seine Worte mit Bedacht wählt, uns zuhört und uns ehrliche Antworten gibt. Der uns an seinem Leben teilnehmen lässt und immer für uns da ist, selbst wenn es nichts mit der Universität zu tun hat, sondern vor allem für Persönliches und die privaten Struggels. Ich denke an den regen Austausch während der Einheiten und wie viel jeder von sich preisgegeben hat. Ich denke daran, dass es im Kurs Menschen gibt, mit denen ich kein Wort gewechselt habe und bin gleichzeitig traurig und grantig, weil dem so ist. Jetzt bin ich wieder da und sehe und höre die Stille im Raum, wie scheinbar alle kurz in Gedanken die Frage des Lehrveranstaltungsleiters verarbeiten. Niemand sagt was. Es scheint fast so, als wären wir alle bedrückt.« (M123PA, Pos. 1)

7 Zweiter Forschungsstrang - quantitative Ergebnisse

7.1 Stichprobenbeschreibung

Zu Testzeitpunkt eins haben 216 Studierende das Fragenbogeninventar ausgefüllt. Auf Grund der unter Abschnitt 5.2.1 beschriebenen Art der Teilnehmer*innenrekrutierung (im Rahmen des gegebenen Lehrveranstaltungsbetriebs und der damit verbundenen freiwilligen Teilnahme an der Erhebung) war ein Drop-Out von Teilnehmer*innen zu erwarten. 156 Studierende füllten das Fragenbogeninventar beim zweiten Testzeitpunkt aus. Daraus ergibt sich eine Drop-Out-Rate von 28 %. Neun der 156 Datensätze waren unvollständig ausgefüllt und konnten in die Analyse nicht miteinbezogen werden. Somit wurden insgesamt die Daten von 145 Studierenden ($M_{\text{Alter}} = 23.89$, $SD = 4.22$; $M_{\text{Semester}} = 6.26$, $SD = 2.49$) an drei Universitäten für die Überprüfung herangezogen. Die Gesamtanzahl setzt sich zusammen aus 86 Student*innen aus der Achtsamkeitsgruppe (TG) ($M_{\text{Alter}} = 23.52$, $SD = 3.41$; $M_{\text{Semester}} = 6.09$, $SD = 2.66$) und aus 59 Student*innen aus der Nicht-Achtsamkeitsgruppe (KG) ($M_{\text{Alter}} = 24.42$, $SD = 5.17$; $M_{\text{Semester}} = 6.49$, $SD = 2.23$). Beide Gruppen unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Alters ($t(143) = 1.18$, $p = .24$) des Geschlechts ($\chi^2(1) = 2.9$, $p = .09$) und des Semesters ($t(143) = .95$, $p = .35$). Auch bezüglich der Vorerfahrung mit Meditation ($\chi^2(1) = 1.9$, $p = .12$) unterscheidet sich die Trainingsgruppe (TG) nicht von der Kontrollgruppe (KG) (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Beschreibung soziodemografischer Merkmale der Stichprobe zum Messzeitpunkt T1

Variable	Universität 1 (n=77)		Universität 2 (n=38)		Universität 3 (n=30)		Gepoolte Stichprobe (n=145)		p	
	TG	KG	TG	KG	TG	KG	TG	KG		
Geschlecht	N	38	39	34	4	14	16	86	59	.09
	w	27	21	32	3	12	16	69	40	
	m	11	18	2	1	4	-	17	19	
Alter	M	24.34	25.90	22.82	20.75	23.00	21.75	23.52	24.42	.24
	(SD)	3.46	5.68	3.55	3.50	2.357	1.44	3.41	5.17	
Semester	M	7.76	7.46	4.97	4.00	4.29	4.75	6.09	6.49	.35
	(SD)	2.87	2.08	1.57	2.00	1.27	0.447	2.66	2.23	
Vorerfahrung mit Meditation	ja	16	19	26	3	6	4	48	26	.12
	nein	22	20	8	1	8	12	38	33	
Arbeite in der Schule	ja	3	6	9	-	5	12	17	18	.14
	nein	35	33	25	4	9	4	69	41	
Pädagogische Praxis	ja	18	18	17	2	8	11	43	31	.76
	nein	20	21	17	2	6	5	43	28	

Für den Messzeitpunkt T1 vor dem Achtsamkeitstraining gab es nach einer Bonferroni-Holm Korrektur keine signifikanten Gruppenunterschiede für die Mittelwerte aller abhängigen Variablen. Die Werte für den Vergleich der beiden Gruppen zum Messzeitpunkt T1 sind in Tabelle 20 bis Tabelle 22 aufgelistet.

Tabelle 20: Beschreibung der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Messzeitpunkt T1 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n=86)		KG (n=59)		p	corr. p
	M	SD	M	SD		
CHIME	3.91	.51	4.02	.55	.228	.999
SCS-D	3.02	.77	3.17	.76	.236	.999
SEK-27	2.67	.46	2.83	.50	.042*	.630
GALS	1.28	.47	1.38	.52	.209	.999
SRSI	4.25	.61	4.26	.64	.96	.999
OP	2.78	.56	2.80	.52	.862	.999
SWE	2.88	.43	3.04	.39	.023*	.414

UGTS	3.22	.72	3.38	.76	.196	.999
UWES	3.46	1.07	3.59	1.19	.506	.999

TG Trainingsgruppe), KG (Kontrollgruppe), CHIME (Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences), SCS-D (Self-Compassion Scale), SEK-27 (Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen), GALS (Generative Altruism Scale), SRSI (Self-Reflection and Insight Scale), OP (Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars), SWE (Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung), UGTS (Ungewissheitstoleranzskala), UWES (Utrecht Work Engagement Scale für Studierende)

Tabelle 21: Beschreibung der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der Achtsamkeitssubskalen zum Messzeitpunkt T1 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n = 86)		KG (n = 59)		p	corr. p
	M	SD	M	SD		
CHIME GEW	39.84	7.11	38.69	7.54	.355	.999
CHIME BWH	15.12	3.56	16.05	3.26	.110	.999
CHIME ANN	17.22	5.87	17.81	5.77	.546	.999
CHIME DEZ	21.03	5.16	22.86	5.17	.038*	.608
CHIME OFF	13.87	3.71	14.12	3.67	.693	.999
CHIME REL	16.58	2.93	17.71	2.93	.024*	.414
CHIME EIN	20.62	4.13	21.08	4.67	.525	.999

CHIME (Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences) setzt sich zusammen aus den sieben Subskalen: GEW (Gewahrsein), BWH (Bewusstes Handeln), ANN/Annehmende Haltung), DEZ (Dezentrierte Orientierung), OFF (Offene Haltung), REL (Relativierung), EIN (Einsichtsvolles Verstehen).

Tabelle 22: Beschreibung der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der Subskalen der Skala Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht zum Messzeitpunkt T1 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n = 86)		KG (n = 59)		p	corr. p
	M	SD	M	SD		
SRIS SR	53.44	10.01	52.97	10.86	.786	.999
SRIS IN	31.57	4.59	32.15	5.48	.489	.999

SRIS Self-Reflection and Insight Scale setzt sich aus zwei Subskalen zusammen: SR Self-Reflection und IN Insight

7.2 Einfluss der Universitätszugehörigkeit auf die gesamte Stichprobe

Um die Zusammenführung der Daten aus den drei Universitäten zu legitimieren, wurde mit einfaktoriellen Varianzanalysen sowie Chi-Quadrat-Tests überprüft, inwiefern sich die Werte zum Messzeitpunkt T1 zwischen den Universitäten unterscheiden. Die Teilnehmer*innen der drei Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich des Alters ($F = 9.53$, $p < .00$), $p < .00$) und des Semesters ($F = 44.15$, $p < .00$). Für beide Variablen konnte durch das Ergebnis des Levene-Tests keine Homogenität der Varianzen für die drei Gruppen angenommen werden. Als Alternative wurden die Welch-ANOVA und der Games-Howell post-hoc Test durchgeführt. Der Paarweise Vergleich zeigt, dass die Teilnehmer*innen der Universität 1 ($M = 7.61$) im Mittelwert bereits signifikant mehr Semester studiert haben als die Teilnehmer*innen der Universität 2 ($M = 4,87$) und 3 ($M = 4.53$). Dieser Unterschied lässt sich auch für das Alter erkennen. Die Teilnehmer*innen der Universität 1 ($M = 25.31$) sind im Mittelwert signifikant älter als die Teilnehmer*innen der Universität 2 ($M = 22.61$) und 3 ($M = 22.33$). Die Universität 2 und 3 unterscheiden sich nicht bezüglich dieser beiden Merkmale. Weiter unterscheiden sich die Teilnehmer*innen der drei Universitäten signifikant in Bezug auf das Geschlecht ($\chi^2 (2) = 14.76$, $p < .00$) und die Vorerfahrung mit Meditation ($\chi^2 (2) = 14.44$, $p < .00$). Der vollständige Vergleich ist in Tabelle 23 zusammengestellt.

Tabelle 23: Beschreibung soziodemografischer Merkmale der einzelnen Universitäten zum Messzeitpunkt T1

Variable		Universität 1 (n =77)		Universität 2 (n =38)		Universität 3 (n =30)		p
		M	SD	M	SD	M	SD	
Geschlecht	w	48		35		26		.00*
	m	29		3		4		
Vorerfahrung mit Meditation	ja	35		29		10		.00*
	nein	42		9		20		
Schule	ja	9		9		17		.00*
	nein	68		29		13		
Pädagogische Praxis	ja	36		19		19		.30*
	nein	41		19		11		
		M	SD	M	SD	M	SD	
Alter		25.13	4.75	22.61	3.59	22.33	1.99	.00*
Semester		7.61	2.49	4.87	1.61	4.53	.94	.00*

Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es zwischen den drei Universitäten hinsichtlich der abhängigen Variablen keinen signifikanten Unterschied gibt. Nur für die Skala zur Erfassung der Offenheit gibt es zum Messzeitpunkt T1 einen signifikanten Unterschied (OP, $F(2,142) = 4.07, p = .02$). Der Paarweise Vergleich zeigt, dass die Teilnehmer*innen der Universität 3 ($M = 2.55$) einen signifikant niedrigeren Wert zum Messzeitpunkt T1 haben als die Teilnehmer*innen der Universität 1 ($M = 2.86$) und 2 ($M = 2.84$). Der vollständige Vergleich ist in Tabelle 24 aufgelistet. Da es für alle anderen Variablen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Universitäten gibt, wird eine Zusammenführung der Trainingsgruppen und Kontrollgruppen der einzelnen Universitäten zu einer gepoolten Stichprobe als legitim angenommen.

Tabelle 24: Vergleich der drei Universitäten hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Messzeitpunkt T1 mittels einfaktorieller ANOVA

Variable	Universität 1 (n =77)		Universität 2 (n =38)		Universität 3 (n =30)		p
	M	SD	M	SD	M	SD	
CHIME	4.02	.55	3.91	.54	3.85	.44	.30
SCS-D	3.15	.73	2.96	.85	3.04	.75	.44
SEK-27	2.73	.51	2.78	.50	2.67	.48	.68
GALS	1.34	.52	1.24	.45	2.39	.46	.43
SRSI	4.29	.65	4.29	.64	4.10	.52	.44

OP	2.86	.56	2.84	.51	2.55	.49	.02*
SWE	2.98	.45	2.94	.39	2.85	.35	.38
UGTS	3.30	.72	3.37	.82	3.13	.67	.41
UWES	3.51	1.14	3.66	.99	3.33	1.21	.49

7.3 Einfluss der Universitätszugehörigkeit auf die einzelnen Trainingsgruppen

Einfaktorielle Varianzanalysen sowie Chi-Quadrat-Tests wurden durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich die Trainingsgruppen an den drei unterschiedlichen Universitäten hinsichtlich soziodemographischer Daten und der ausgewählten Variablen zum Messzeitpunkt T1 unterscheiden. Die Teilnehmer*innen der Trainingsgruppen der drei Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich des Semesters ($F = 44.15, p < .00$). Für diese Variable konnte durch das Ergebnis des Levene-Tests keine Homogenität der Varianzen für die drei Gruppen angenommen werden. Als Alternative wurden die Welch-ANOVA und der Games-Howell post-hoc Test durchgeführt. Der Paarweise Vergleich zeigt, dass die Teilnehmer*innen der Universität 1 ($M = 7.76$) im Mittelwert eine signifikant höhere Anzahl an Semester studiert haben als die Teilnehmer*innen der Universität 2 ($M = 4.97$) und 3 ($M = 4.29$). Die Universität 2 und 3 unterscheiden sich nicht bezüglich dieses Merkmals. Weiter unterscheiden sich die Teilnehmer*innen der drei Universitäten signifikant in Bezug auf das Geschlecht ($\chi^2(2) = 6.84, p = .03$) und die Vorerfahrung mit Meditation ($\chi^2(2) = 9.73, p < .01$). Der vollständige Vergleich ist in Tabelle 25 zusammengestellt.

Tabelle 25: Beschreibung soziodemografischer Merkmale der einzelnen Trainingsgruppen aufgliedert auf die drei Universitäten zum Messzeitpunkt T1

Variable		Universität 1 (n =38)		Universität 2 (n =34)		Universität 3 (n =14)		p
		M	SD	M	SD	M	SD	
Geschlecht	w	27		32		10		.03*
	m	11		2		4		
Vorerfahrung mit Meditation	ja	16		26		6		.01*
	nein	22		8		8		
Schule	ja	3		9		5		.03*
	nein	35		25		9		
Pädagogische Praxis	ja	18		17		8		.88
	nein	20		17		6		
		M	SD	M	SD	M	SD	p
Alter		24.34	3.46	22.82	3.59	23.00	2.35	.14
Semester		7.76	2.87	4.97	1.57	4.29	1.27	.00*

Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigte, dass es zwischen den drei Universitäten hinsichtlich der abhängigen Variablen keinen signifikanten Unterschied gibt. Nur die Skala zur Erfassung der Offenheit ist zum Messzeitpunkt T1 nahe am Signifikanzniveau (OP, $F(2) = 2.88$, $p = .06$).

Tabelle 26: Vergleich der drei Trainingsgruppen, aufgegliedert auf die drei Universitäten hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Messzeitpunkt T1 mittels einfaktorieller ANOVA

Variable	Universität 1 (n =38)		Universität 2 (n =34)		Universität 3 (n =14)		p
	M	SD	M	SD	M	SD	
CHIME	3.97	.51	3.87	.54	3.84	.48	.64
SCS-D	3.13	.71	2.90	.82	2.90	.78	.44
SEK-27	2.62	.46	2.75	.49	2.60	.41	.44
GALS	1.33	.51	1.24	.45	1.27	.42	.76
SRSI	4.33	.56	4.26	.67	4.01	.56	.25
OP	2.86	.58	2.84	.52	2.46	.52	.06
SWE	2.86	.48	2.91	.40	2.84	.36	.83
UGTS	3.11	.62	3.36	.85	3.19	.60	.33
UWES	3.40	1.15	3.56	.96	3.37	1.13	.78

7.4 Überprüfung der Voraussetzungen

Für die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Mixed ANOVA) wurde die Normalverteilung der abhängigen Variablen mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Verletzungen der Normalverteilung bei den Skalen zur Erfassung des Altruismus in der Trainingsgruppe zu T1 (GALS, $p = .04$), der Selbstwirksamkeitserwartung in der Kontrollgruppe zu T1 (SWE, $p = .03$), des Engagements für das Studium zu T1 (UWES, $p = .04$), der Selbstreflexion in der Trainingsgruppe zu T2 (SRIS, $p = .05$), der Selbstwirksamkeitserwartung in der Trainingsgruppe (SWE, $p = .01$) und in der Kontrollgruppe (SWE, $p = .04$) zu T2 vorlagen. Die Stichprobe ist ausreichend groß ($n \geq 30$ in beiden Gruppen); somit garantiert das zentrale Grenzwerttheorem die Normalität der Mittelwertverteilung (vgl. Bortz/Schuster 2016: 85) und eine Normalverteilung kann, trotz der oben genannten Verletzungen, angenommen werden. Ansonsten sprachen die nicht-signifikanten Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests dafür, dass alle anderen abhängigen Variablen normalverteilt waren. Des Weiteren konnten die Annahmen hinsichtlich der Homogenität der Fehlervarianz zwischen den Gruppen auf Grund der nicht-signifikanten Ergebnisse ($p > .05$) aus dem Leven-Test angenommen werden.

Für den gepaarten t-Test wurde die Normalverteilung der Differenz mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Verletzungen der Normal-

verteilung bei den Skalen zur Erfassung der Achtsamkeit (CHIME, $p = .03$), des Mitgefühls (SCS-D, $p < .00$), der emotionalen Kompetenz (SEK-27, $p = .04$), der Selbstreflexion (SRIS, $p < .00$, der Offenheit (OP, $p = .01$), der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, $p = .01$) sowie des Engagements für das Studium (UWES, $p = .02$) vorlagen. Da die Stichprobe ausreichend groß ist ($n \geq 50$), garantiert das zentrale Grenzwerttheorem die Normalität der Mittelwertverteilung (vgl. Bortz/Schuster 2016: 85).

7.5 Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen

Die unter Abschnitt 1.3 aufgelisteten Hypothesen werden in weiterer Folge in drei Abschnitten mit Hilfe der statistischen Verfahren überprüft. Zu Beginn erfolgt der Vergleich zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe. Dabei wird untersucht, ob es einen Interaktionseffekt hinsichtlich der neun Variablen und der Gruppenzugehörigkeit über die Zeit hinweg gibt. Im zweiten Teil werden die Hypothesen überprüft, die zum Messzeitpunkt T2 einen Unterschied zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe annehmen (siehe Abschnitt 7.5.2). Im Abschnitt 7.5.3 werden die Hypothesen hinsichtlich des Innersubjektvergleichs der Trainingsgruppe zwischen T1 und T2 behandelt.

7.5.1 Vergleich zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe über die Zeit hinweg

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen eins bis neun (siehe Abschnitt 1.3.2) getestet. Dazu wird überprüft, ob es zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich der Mittelwerte der ausgewählten Variablen gibt. Ein Überblick über alle Variablen wird in Tabelle 27 präsentiert.

Tabelle 27: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die neun Variablen der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	p	corr. p	η^2 partiell	d _{Morris}
		M	SD	M	SD						
CHI-ME	TG	3.91	.51	4.07	.50	3.41	1,143	.067	.469	.023	0.26
	KG	4.02	.55	4.04	.51						
SCS-D	TG	3.02	.77	3.28	.68	3.96	1,143	.048*	.384	.027	0.25
	KG	3.17	.76	3.24	.75						
SEK	TG	2.67	.46	2.77	.45	2.641	1,143	.106	.636	.018	0.16
	KG	2.83	.52	2.85	.51						
GALS	TG	1.28	.47	1.31	.43	1.64	1,143	.203	.999	.011	0.16
	KG	1.39	.52	1.33	.45						
SRIS	TG	4.25	.61	4.33	.60	.01	1,143	.922	.999	.000	0.01
	KG	4.26	.65	4.33	.60						
OP	TG	2.78	.56	2.86	.52	2.159	1,143	.430	.999	.004	0.11
	KG	2.80	.52	2.82	.56						
SWE	TG	2.88	.43	2.98	.39	0.853	1,143	.357	.999	.006	0.12
	KG	3.04	.39	3.09	.37						
UCTS	TG	3.22	.72	3.41	.67	4.33	1,143	.039*	.351	.029	0.26
	KG	3.38	.76	3.38	.74						
UWES	TG	3.46	1.07	3.41	1.03	.004	1,143	.950	.999	.000	0.01
	KG	3.59	1.19	3.53	1.07						

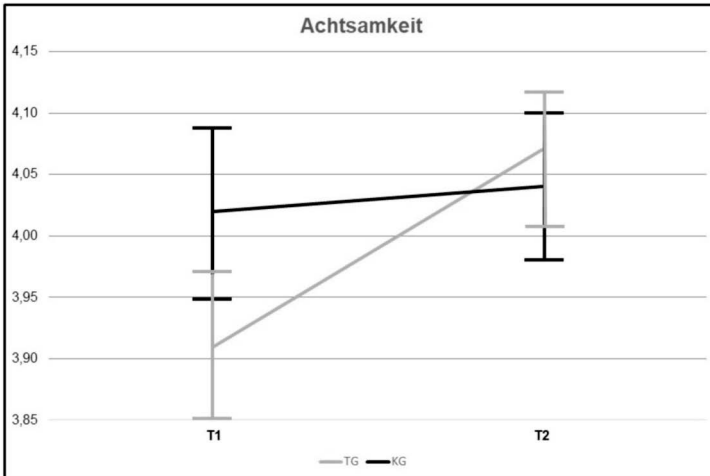
Achtsamkeit

Hinsichtlich der selbstberichteten Achtsamkeit gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 3.41$, $corr. p = .469$. Die berichteten Mittelwerte und die grafische Darstellung deuten zwar auf eine Veränderung hin. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg aber bezüglich der selbstberichteten Achtsamkeit keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 28: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die selbstberichtete Achtsamkeit der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}	
	Gruppe	M	SD	M						SD
CHIME	TG	3.91	.51	4.07	.50	3.41	1,143	.469	.023	0.26
	KG	4.02	.55	4.04	.51					

Abbildung 41: Das Liniendiagramm illustriert, wie sich die selbstberichtete Achtsamkeit über die zwei Messzeitpunkte in der Trainingsgruppe (hellgrau) und der Kontrollgruppe (dunkelgrau) verändert. Die y-Achse entspricht dem erreichten Skalenmittelwert. Als Fehlerbalken sind die Standardabweichungen dargestellt.



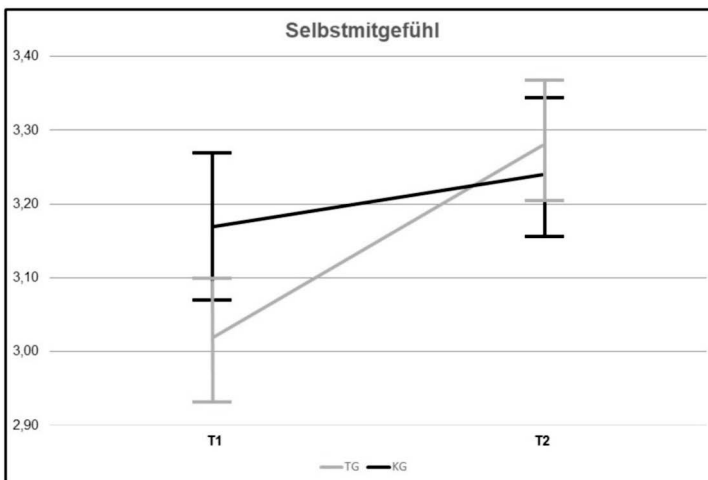
Selbstmitgefühl

Hinsichtlich des selbstberichteten Selbstmitgefühls gibt es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 3.96$, $corr. p = .384$, partielles $\eta^2 = .027$. Die Überprüfung der einfachen Haupteffekte des Zwischen-subjektfaktors zeigt, dass es zwischen den beiden Gruppen weder zum Messzeitpunkt T1 $F(1,143) = 1.42$, $p = .236$ noch zum Messzeitpunkt T2 $F(1,143) = .099$, $p = .753$ einen signifikanten Unterschied gibt. Ein Blick auf die einfachen Haupteffekte des Innersubjektfaktors zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe für die Mittelwerte des selbstberichteten Selbstmitgefühls zwischen T1 und T2 jedoch einen signifikanten Unterschied gibt $F(1,85) = 16.33$, $p < .000$. Die Effektstärke liegt mit $d = 0.44$ im kleinen bis mittleren Bereich. Für die Kontrollgruppe kann ein solcher Effekt nicht berichtet werden $F(1,58) = .177$, $p = .675$, $d = 0.14$.

Tabelle 29: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für das selbstberichtete Selbstmitgefühl der gepoolten Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2 partiell	d_{Morris}
		M	SD	M	SD					
SCS-D	TG	3.02	.77	3.28	.68	3.96	1,143	.384	.027	0.25
	KG	3.17	.76	3.24	.75					

Abbildung 42: Selbstmitgefühl der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



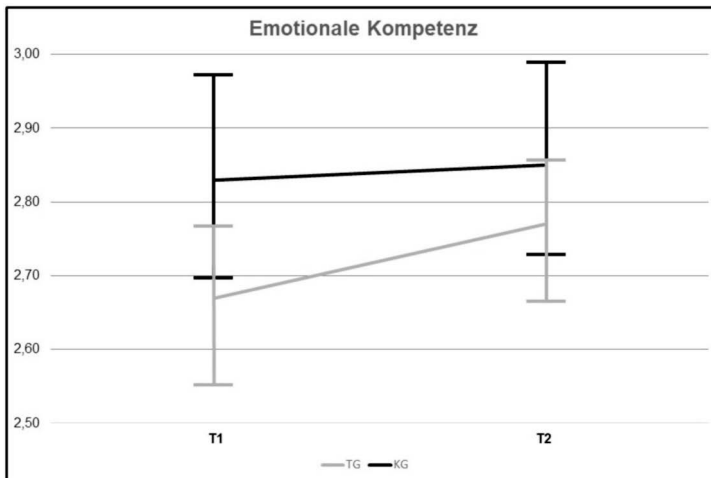
Emotionale Kompetenzen

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung zu emotionalen Kompetenzen gibt es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 2.641$, $corr. p = .636$, partielles $\eta^2 = .027$. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg bezüglich der Selbsteinschätzung zu emotionalen Kompetenzen keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 30: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die Selbsteinschätzung zur emotionalen Kompetenz der gepoolten Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}
		M	SD	M	SD					
SEK	TG	2.67	.46	2.77	.45	2.641	1,143	.636	.018	.016
	KG	2.83	.52	2.85	.51					

Abbildung 43: Emotionale Kompetenzen der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



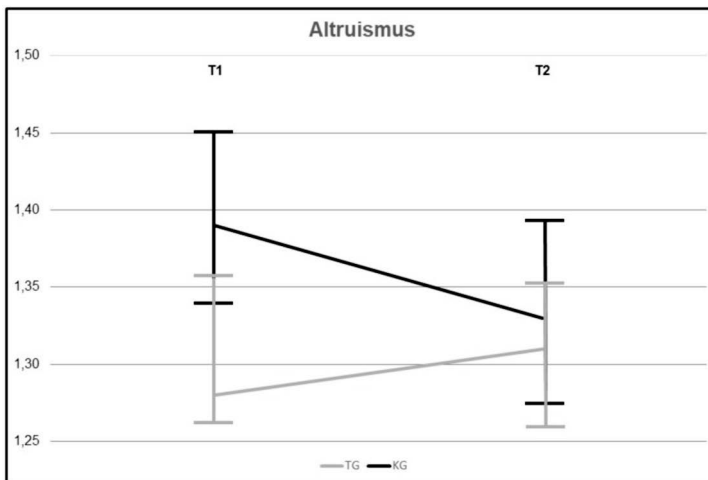
Altruismus

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung von Altruismus gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 1.64$, *corr. p* = .999. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg bezüglich der Selbsteinschätzung von Altruismus keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 31: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für den selbstberichteten Altruismus der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}
		M	SD	M	SD					
GALS	TG	1.28	.47	1.31	.43	1.64	1,143	.999	.011	0.16
	KG	1.39	.52	1.33	.45					

Abbildung 44: Altruismus der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



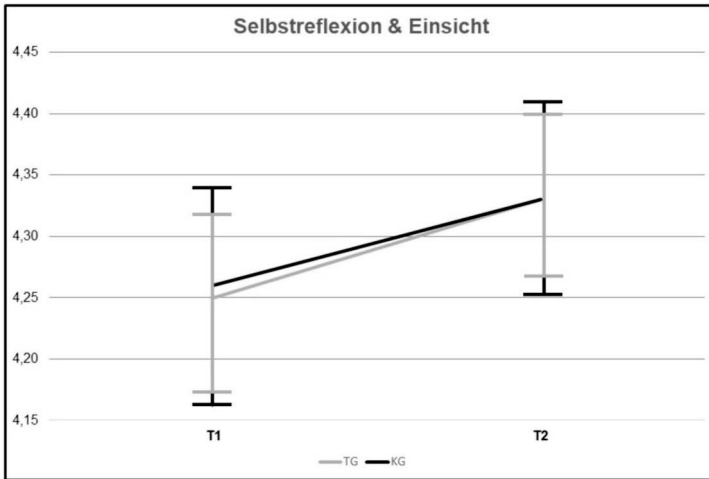
Selbstreflexion und Einsicht

Für die selbstberichtete Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = .01$, *corr. p* = .999. Die berichteten Mittelwerte und die grafische Darstellung deuten zwar auf eine Veränderung hin. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg aber bezüglich der selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 32: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die selbstberichtete Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n= 59)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2 partiell	d _{Morris}
		M	SD	M	SD					
SRIS	TG	4.25	.61	4.33	.60	.01	1,143	.999	.000	0.01
	KG	4.26	.65	4.33	.60					

Abbildung 45: Selbstreflexion der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



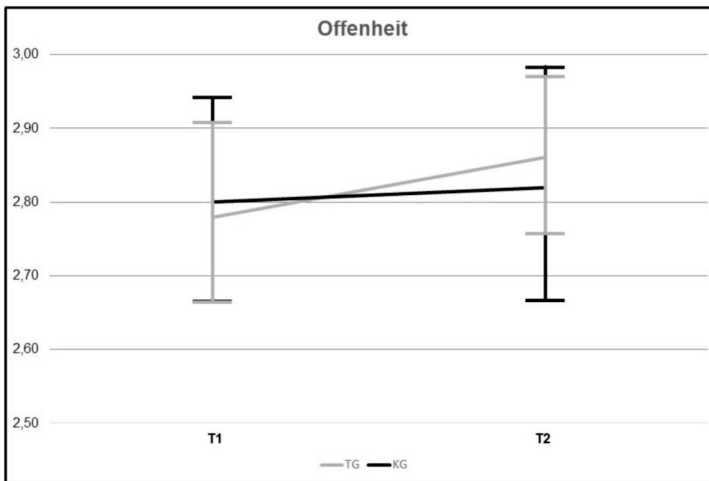
Offenheit

Hinsichtlich der selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 2.159$, *corr. p* = .999. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg bezüglich der selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 33: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die selbstberichtete Offenheit für Erfahrungen der gepoolten Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable	T1		T2		F	df	corr. p	η^2 partiell	d_{Morris}	
	Gruppe	M	SD	M						SD
OP	TG	2.78	.56	2.86	.52	2.159	1,143	.999	.004	0.11
	KG	2.80	.52	2.82	.56					

Abbildung 46: Offenheit für Erfahrungen der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



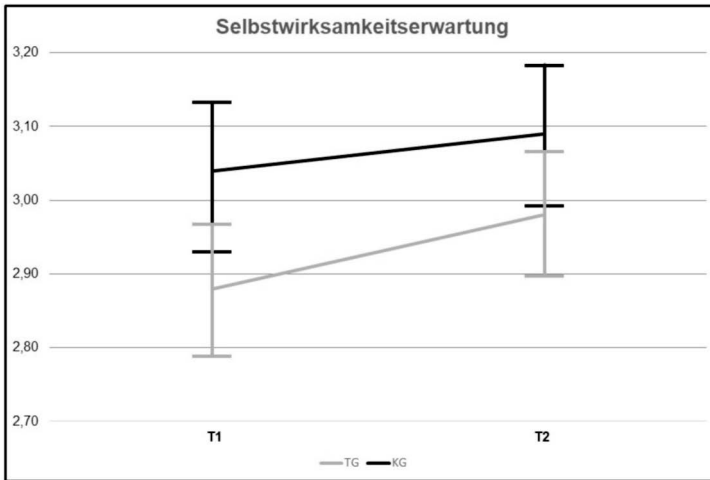
Selbstwirksamkeitserwartung

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 0.853$, *corr. p* = .999. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 34: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die Selbstwirksamkeitserwartung der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n= 59)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}
		M	SD	M	SD					
SWE	TG	2.88	.43	2.98	.39	0.853	1,143	.999	.006	.012
	KG	3.04	.39	3.09	.37					

Abbildung 47: Selbstwirksamkeitserwartung der Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



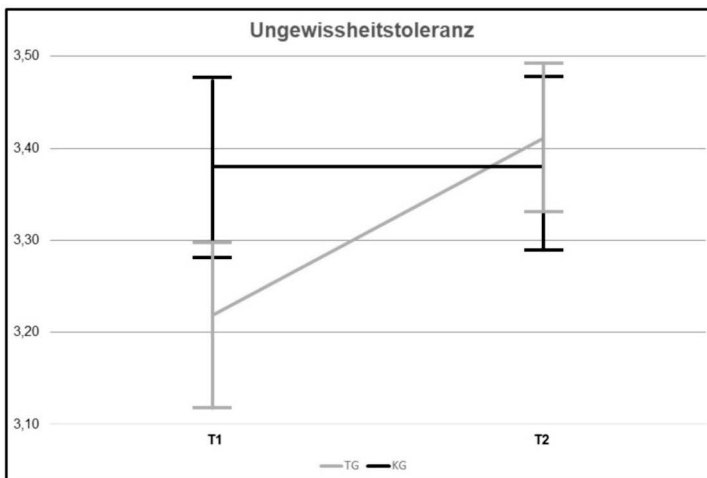
Ungewissheitstoleranz

Hinsichtlich der selbstberichteten Ungewissheitstoleranz gibt es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 4.33$, $corr. p = .351$, partielles $\eta^2 = .029$. Die Überprüfung der einfachen Haupteffekte des Zwischensubjektfaktors zeigt, dass es zwischen den beiden Gruppen weder zum Messzeitpunkt T1 $F(1,143) = 1.69$, $p = .196$ noch zum Messzeitpunkt T2 $F(1,143) = .067$, $p = .795$ einen signifikanten Unterschied gibt. Ein Blick auf die einfachen Haupteffekte des Innersubjektfaktors zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe für die Mittelwerte der selbstberichteten Ungewissheitstoleranz zwischen T1 und T2 jedoch einen signifikanten Unterschied gibt $F(1,85) = 11.125$, $p = .001$. Die Effektstärke liegt mit $d_{Morris} = 0.36$ im kleinen Bereich. Für die Kontrollgruppe kann ein solcher Effekt nicht berichtet werden $F(1,58) = .004$, $p = .953$, $d = 0.01$.

Tabelle 35: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für die selbstberichtete Ungewissheitstoleranz der gepoolten Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable	Gruppe	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}
		M	SD	M	SD					
UGTS	TG	3.22	.72	3.41	.67	4.33	1,143	.351	.029	0.26
	KG	3.38	.76	3.38	.74					

Abbildung 48: Ungewissheitstoleranz Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



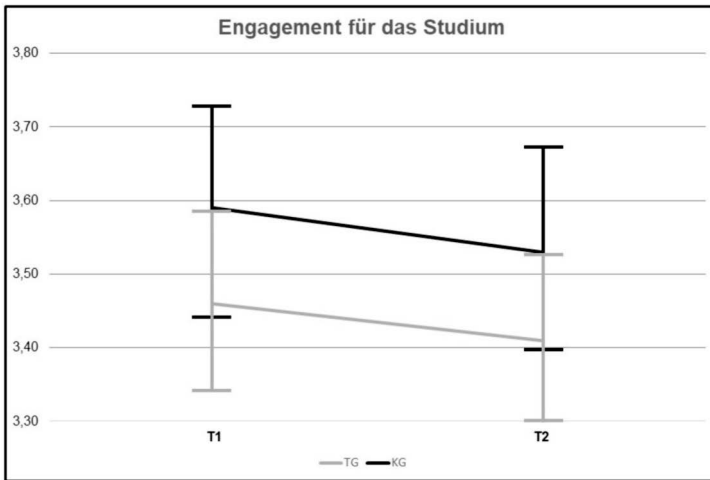
Engagement für das Studium

Für das selbstberichtete Engagement für das Studium gibt es keine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = .004$, $corr. p = .999$. Die berichteten Mittelwerte und die grafische Darstellung deuten zwar auf eine Veränderung innerhalb der einzelnen Gruppe hin. Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg aber bezüglich des selbstberichteten Engagements für das Studium keine statistisch signifikante Veränderung.

Tabelle 36: Überprüfung des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) für das selbstberichtete Engagement für das Studium der gepoolten Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	T1		T2		F	df	corr. p	η^2_{partiell}	d_{Morris}
	M	SD	M	SD					
UWES	Gruppe								
	TG	3.46	1.07	3.41	1.03	.004	1,143	.999	.000
KG	3.59	1.19	3.53	1.07					

Abbildung 49: Engagement für das Studium Trainingsgruppe (hellgrau) und Kontrollgruppe (dunkelgrau) zu T1 und T2



7.5.2 Vergleich zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt T2

Für einen konkreten Vergleich der beiden Gruppen zum Zeitpunkt nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung wird im folgenden Abschnitt überprüft, ob sich die Trainingsgruppe und Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt T2 hinsichtlich der Mittelwerte der ausgewählten Variablen unterscheiden.

Tabelle 37: Vergleich der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Messzeitpunkt T2 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n = 86)		KG (n= 59)		p-Wert
	M	SD	M	SD	
CHIME	4.07	.50	4.03	.51	.730
SCS-D	3.28	.68	3.24	.75	.758
SEK-27	2.77	.45	2.86	.50	.280
GALS	1.31	.43	1.33	.45	.716
SRSI	4.33	.60	4.33	.60	.979
OP	2.86	.52	2.82	.61	.730
SWE	2.98	.39	3.09	.37	.085
UGTS	3.41	.67	3.38	.74	.795
UWES	3.41	1.03	3.53	1.07	.799

TG (Trainingsgruppe), KG (Kontrollgruppe), CHIME (Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences), SCS-D (Self-Compassion Scale), SEK-27 (Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen), GALS (Generative Altruism Scale), SRSI (Self-Reflection and Insight Scale), OP (Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars), SWE (Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung), UGTS (Ungewissheitstoleranzskala), UWES (Utrecht Work Engagement Scale für Studierende)

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe hinsichtlich der ausgewählten Variablen zum Messzeitpunkt T2. Ebenso gibt es bei den Achtsamkeitssubskalen keinen signifikanten Unterschied zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt T2. Lediglich die Subskala Gewahrsein (CHIME-GEW, $t(122.02) = 1.952$, $p = .053$) ist nahe am Signifikanzniveau. Auch bei den Subskalen der Self-Reflection and Insight Scale gibt es für SR Self-reflection und IN Insight keinen signifikanten Unterschied zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt T2.

Tabelle 38: Vergleich der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der Achtsamkeitssubskalen zum Messzeitpunkt T2 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n = 86)		KG (n= 59)		p-Wert
	M	SD	M	SD	
CHIME GEW	41.01	6.28	38.90	6.49	.053
CHIME BWH	15.48	3.29	15.81	3.29	.546
CHIME ANN	18.71	5.21	18.69	5.77	.988
CHIME DEZ	22.20	4.07	23.03	5.00	.289
CHIME OFF	13.94	3.75	14.08	3.54	.816

CHIME REL	17.83	2.92	17.86	2.71	.935
CHIME EIN	21.31	3.97	21.00	4.36	.660

CHIME (Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences) setzt sich zusammen aus den sieben Subskalen* GEW (Gewahrsein), BWH (Bewusstes Handeln), ANN/Annehmende Haltung), DEZ (Dezentrierte Orientierung), OFF (Offene Haltung), REL (Relativierung), EIN (Einsichtsvolles Verstehen).

Tabelle 39: Vergleich der Trainingsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte der Subskalen der Skala Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht zum Messzeitpunkt T2 mittels T-Test für abhängige Stichproben

Variable	TG (n = 86)		KG (n= 59)		p-Wert
	M	SD	M	SD	
SRIS SR	54.00	9.62	53.66	10.07	.838
SRIS IN	32.66	4.34	32.95	5.26	.731

SRIS (Self-Reflection and Insight Scale) setzt sich aus zwei Subskalen zusammen: SR (Self-reflection) und IN (Insight)

7.5.3 Prä-Post-Vergleich der Trainingsgruppe

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen eins bis neun (H10 bis H18), die sich auf den Innersubjektvergleich der Trainingsgruppe beziehen (siehe Abschnitt 1.3.2), getestet. Dazu wird überprüft, ob sich die Werte der Trainingsgruppe hinsichtlich der ausgewählten Variablen von T1 (vor der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung) zu T2 (nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung) verändert haben.

Achtsamkeit

Mit dem *Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences* (CHIME) wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung der selbstberichteten Achtsamkeit geführt hat (siehe Abschnitt 1.3.2). Die deskriptive Statistik zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Zunahme des selbstberichteten Achtsamkeitswerts gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 auch nach der Bonferroni-Holm-Korrektur einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (CHIME, $t(85) = 3.21$, *corr.* $p = .032$). Die Effektstärke liegt bei $d_z = 0.35$.

Tabelle 40: Erfassung der selbstberichteten Achtsamkeit – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59),

Variable		T1			T2			p	corr. p
Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn			
CHIME	TG	3.91	.51	3.89	4.07	.50	4.09	.002*	.032*
	KG	4.02	.55	4.03	4.04	.51	4.03	.726	.999

Für die Subskalen zeigt die deskriptive Statistik, dass bei sechs der sieben Subskalen die Mittelwerte der Trainingsgruppe bei Messzeitpunkt T2 höher sind als bei Messzeitpunkt T1. Für die Subskalen Annehmende Haltung (ANN, $t(85) = 3.05$, $corr. p = .039$, $d_z = 0.33$) und Relativierung (REL, $t(85) = 3.66$, $corr. p = .014$, $d_z = 0.39$) hat die Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt T2 auch nach der Bonferroni-Holm-Korrektur einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1. Die Effektstärken liegen im kleinen Bereich.

Tabelle 41: Erfassung der sieben Subskalen der selbstberichteten Achtsamkeit – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable		T1			T2			p	corr. p
Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn			
CHIME	TG	39.84	7.11	40.00	41.01	6.28	41.00	.048*	.528
GEW	KG	38.69	7.54	40.00	38.90	6.49	38.00	.802	.999
CHIME	TG	15.12	3.56	15.00	15.47	3.29	15.00	.257	.999
BWH	KG	16.05	3.26	16.00	15.81	3.29	16.00	.551	.999
CHIME	TG	17.22	5.87	17.00	18.71	5.21	18.50	.003*	.039*
ANN	KG	17.81	5.67	17.00	18.69	5.77	19.00	.095	.855
CHIME	TG	21.03	5.16	20.00	22.20	4.07	23.00	.026*	.312
DEZ	KG	22.86	5.17	24.00	23.03	5.00	23.00	.772	.999
CHIME	TG	13.87	3.71	14.00	13.94	3.75	14.00	.866	.999
OFF	KG	14.12	3.67	14.00	14.08	3.54	14.00	.948	.999
CHIME	TG	16.58	2.93	16.50	17.83	2.92	17.00	.000*	.014*
REL	KG	17.71	2.93	17.00	17.86	2.71	18.00	.675	.999

CHIME	TG	20.62	4.13	21.00	21.31	3.97	21.00	.074	.740
EIN	KG	21.08	4.67	21.00	21.00	4.36	22.00	.869	.999

CHIME (Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences) setzt sich zusammen aus den sieben Subskalen: GEW (Gewahrsein), BWH (Bewusstes Handeln), ANN (Annehmende Haltung), DEZ (Dezentrierte Orientierung), OFF (Offene Haltung), REL (Relativierung), EIN (Einsichtsvolles Verstehen).

Selbstmitgefühl

Anhand der deutschen Kurzversion der *Self-Compassion Scale* (SCS) wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung des Selbstmitgefühls geführt hat (siehe Abschnitt 1.3.2). Aus der deskriptiven Statistik lässt sich ablesen, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Zunahme des selbstberichteten Selbstmitgefühls gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 auch nach der Bonferroni-Holm-Korrektur einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (SCS-D, $t(85) = 4.04$, $corr. p < .002$). Die Effektstärke liegt mit $d_z = 0.44$ im kleinen bis mittleren Bereich.

Tabelle 42: Erfassung des selbstberichteten Selbstmitgefühls – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable	Gruppe	T1			T2			p	corr. p
		M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
SCS-D	TG	3.02	.77	3.08	3.28	.68	3.33	.000*	.002*
	KG	3.17	.76	3.33	3.24	.75	3.33	.285	.999

Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen

Durch die *Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen* (SEK-27) wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen geführt hat (siehe Abschnitt 1.3.2). Mit Blick auf die deskriptive Statistik lässt sich erkennen, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Zunahme bei der Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 ohne Alphaadjustierung einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (SEK-27, $t(85) = 2.16$, $p = .033$). Die Effektstärke liegt bei $d_z = 0.23$ und damit im kleinen Bereich. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur ist dieser Unterschied jedoch nicht mehr signifikant ($corr. p = .462$).

Tabelle 43: Erfassung der Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1			T2			p	corr. p
		M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
SEK-27	TG	2.67	.46	2.67	2.77	.45	2.74	.033*	.462
	KG	2.83	.50	2.81	2.86	.50	2.89	.687	.999

Altruismus

Mit Hilfe der deutschen Version der *Generative Altruism Scale (GALS)* wurde die Selbsteinschätzung von Altruismus – als Haltung und Bereitschaft, anderen zu helfen, ohne direkten Nutzen zu erwarten – erfragt und überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der Selbsteinschätzung von Altruismus geführt hat (siehe Abschnitt 1.3.2). Aus der deskriptiven Statistik ist ersichtlich, dass es bei der Trainingsgruppe nur zu einer kleinen Zunahme bei der Selbsteinschätzung von Altruismus gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 keinen signifikant höheren Wert als zu Messzeitpunkt T1 (GALS, $t(85) = .62$, *corr. p* = .999).

Tabelle 44: Erfassung des selbstberichteten Altruismus – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1			T2			p	corr. p
		M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
GALS	TG	1.28	.47	1.27	1.31	.43	1.27	.534	.999
	KG	1.39	.52	1.36	1.33	.45	1.36	.289	.999

Selbstreflexion und Einsicht

Anhand der *Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)* wurde die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht durch Selbsteinschätzung erhoben und in weiterer Folge überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der Selbsteinschätzung von Selbstreflexion und Einsicht geführt hat. Die deskriptive Statistik zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe nur zu einer kleinen Zunahme bei der selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 keinen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (SRIS, $t(85) = 1.90$, *corr. p* = .793).

Tabelle 45: Erfassung der selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable		T1			T2			p	corr. p
	Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
SRIS	TG	4.25	.61	4.20	4.33	.60	4.30	.061	.793
	KG	4.26	.65	4.30	4.33	.60	4.25	.325	.999

Aus der deskriptive Statistik der Subskalen ist erkennbar, dass bei der Subskala *Insight (IN)* und *Self-reflection (SR)* die Werte der Trainingsgruppe bei Messzeitpunkt T2 höher sind als bei Messzeitpunkt T1. Jedoch kann für keine der beiden Subskalen ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten von T1 und T2 berichtet werden.

Tabelle 46: Erfassung der Subskalen der selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe

Variable		T1			T2			p	corr. p
	Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
SRIS	TG	53,44	10,01	53,00	54,00	9,62	53,00	.390	.780
SR	KG	52,97	10,86	54,00	53,66	10,07	52,00	.522	.780
SRIS	TG	31,57	4,59	31,00	32,66	4,34	32,00	.018	.072
IN	KG	32,15	5,48	31,00	32,95	5,26	33,00	.244	.732

Offenheit

Die deutsche Version der Offenheitsskala des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (NEO-FFI) wurde verwendet, um nach der Offenheit für Erfahrungen zu fragen. In weiterer Folge wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen geführt hat. Aus der deskriptiven Statistik ist ersichtlich, dass es bei der Trainingsgruppe nur zu einer kleinen Zunahme bei der selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 keinen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (OP, $t(85) = 1.70$, *corr. p* = .999).

Tabelle 47: Erfassung der selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1			T2			p	corr. p
		M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
OP	TG	2.78	.56	2.83	2.86	.52	2.83	.093	.999
	KG	2.80	.52	2.83	2.82	.61	2.75	.638	.999

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur Erhebung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) diente zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Bewältigung von herausfordernden Situationen. In weiterer Folge wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der selbstberichteten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung geführt hat. Die deskriptive Statistik zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Zunahme bei der selbstberichteten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 auch nach der Bonferroni-Holm-Korrektur einen leicht signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1 (SWE, $t(85) = 3.09$, *corr. p* = .045). Die Effektstärke ($d_z = 0.33$) liegt im kleinen Bereich.

Tabelle 48: Erfassung der selbstberichteten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG (n = 86) und Kontrollgruppe KG (n = 59)

Variable	Gruppe	T1			T2			p	corr. p
		M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
SWE	TG	2.88	.43	2.90	2.98	.39	3.00	.003*	.045*
	KG	3.04	.39	3.10	3.09	.37	3.10	.183	.999

Ungewissheitstoleranz

Mit Hilfe der der Ungewissheitstoleranzskala (UGTS) wurde durch Selbstbeurteilung der Umgang mit ungewissen Situationen erhoben. In weiterer Folge wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung bei der selbstberichteten Ungewissheitstoleranz geführt hat. Aus der deskriptiven Statistik lässt sich ablesen, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Zunahme bei der selbstberichteten Ungewissheitstoleranz gekommen ist. Die Trainingsgruppe hat zum Messzeitpunkt T2 auch nach der Bonferroni-Holm-Korrektur einen signifikant höheren

Wert als zum Messzeitpunkt T1 (UGTS, $t(85) = 3.34$, $corr. p = .017$). Die Effektstärke ($d_z = 0.36$) liegt im kleinen Bereich.

Tabelle 49: Erfassung der selbstberichteten Ungewissheitstoleranz – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable		T1			T2			p	corr. p
Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn			
UGTS	TG	3.22	.72	3.25	3.41	.67	3.37	.001*	.017*
	KG	3.38	.76	3.38	3.38	.74	3.50	.953	.999

Engagement für das Studium

Die kurze Version der deutschen *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9) für Studierende wurde eingesetzt, um das Engagement für das Studium zu erfassen. Anschließend wurde überprüft, ob die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer erhöhten Ausprägung beim selbstberichteten Engagement für das Studium geführt hat. Die deskriptive Statistik zeigt, dass es bei der Trainingsgruppe zu einer Abnahme bei dem selbstberichteten Engagement für das Studium gekommen ist. Der Wert der Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt T2 unterscheidet sich nicht-signifikant vom Wert zum Messzeitpunkt T1 (UWES, $t(85) = .637$, $corr. p = .999$).

Tabelle 50: Erfassung des selbstberichteten Engagements für das Studium – Mittelwerte, Standardabweichungen, Median über alle Messzeitpunkte und Prä-Post-Vergleich für die gepoolte Trainingsgruppe TG ($n = 86$) und Kontrollgruppe KG ($n = 59$)

Variable		T1			T2			p	corr. p
Gruppe	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn			
UWES	TG	3.46	1.07	3.50	3.41	1.03	3.44	.526	.999
	KG	3.59	1.19	3.78	3.53	1.07	3.50	.606	.999

8 Diskussion – Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war der Befund, dass der achtsamkeitsbasierte Ansatz in Hochschullehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ein neues Phänomen darstellt und achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltungen im Rahmen der universitären Lehrpersonenbildung bislang ein weitgehend unbeforschtes Feld sind. Ergas und Ragoonaden bezeichnen Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung als »an endeavor which at this point is an undeveloped domain« (Ergas/Ragoonaden 2020: 181). In Abschnitt 2.7 konnten dazu fünf Punkte bzw. Forschungslücken identifiziert werden, die für das Forschungsvorhaben leitend waren.

(1) Der Anteil der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung ist deutlich unterrepräsentiert. Nur 13 % der 447 im pädagogischen Bereich vertreteten Artikel zu Achtsamkeit, die in einem Review von Ergas und Hadar identifiziert wurden, thematisieren Achtsamkeit mit Fokus auf Lehrer*innen (vgl. Ergas/Hadar 2019: 18). Aus diesem Grund betonen Schonert-Reichl und Roeser im *Handbook of Mindfulness in Education* (vgl. 2016: 4–5) sowie Ergas und Hadar in ihrer Überblicksarbeit (vgl. 2019: 18) den Forschungsbedarf zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung.

(2) Innerhalb der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung zeigt sich ein deutlicher Überhang an Programmen und Untersuchungen, die auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung (*in-service teacher education*) ausgerichtet sind und damit Achtsamkeitsangebote im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen untersuchen. Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (*pre-service teacher education*) sind somit ein bislang vernachlässigtes Feld (vgl. Birchinnall et al. 2019: 2; Ergas/Ragoonaden 2020: 181; Hirshberg et al. 2020a: 3; Hadar/Ergas 2022: 7).

(3) Ein Blick auf die vorhandenen Angebote und Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung zeigt, dass das dominante Narrativ von Achtsamkeit als gesundheitspsychologischer Intervention (vgl. Walsh 2018; Purser 2019) auch den pädagogischen Kontext stark prägt und dass somit die achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrer*innenbildung dieser Logik folgen (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021; Hadar/Ergas 2022). Achtsamkeit wird dadurch allzu oft

als funktionalistisches Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und damit als »*mindfulness in education*« (vgl. Ergas 2019c) gedacht.

(4) Einige wenige Autor*innen gehen jedoch davon aus, dass über die Gesundheitsförderung hinaus im achtsamkeitsbasierten Ansatz im Sinne von »*mindfulness as education*« (vgl. Ergas 2019c) ein größeres Potential für die Lehrer*innenbildung steckt, das bislang noch kaum thematisiert wird (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020). Im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gibt es erste Befunde, die über den Aspekt der Gesundheitsförderung hinaus relevant sind und für eine umfassende pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe dazu Abschnitt 2.7.2). In einer der wenigen Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung konnte Soloway (2011; 2016) fünf Themen benennen, über die Achtsamkeit in Verbindung zu pädagogischer Professionalität gesetzt werden kann: (1) *Reflection-in-Action*, (2) *Teacher Identity*, (3) *Social and Emotional Competence and Well-Being on Practicum*, (4) *Learning to Fail: Learning to Teach*, (5) *Engagement in Teacher Education*. In weiteren Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung konnten diese Themen zum Teil ebenfalls identifiziert werden (vgl. Ergas 2017a; Moss et al. 2017; Garner et al. 2018; Park et al. 2020; Hirshberg et al. 2020a). Ein sechstes Thema scheint primär in den Forschungsarbeiten zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung auf, kann aber auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung im Interesse der Anbahnung dieses Kompetenzerwerbs übertragen werden, und zwar das Konzept des achtsamen Unterrichtens, das über die Begriffe »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) beschrieben und diskutiert wird.

(5) Bislang stellen Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in allen Phasen der Lehrer*innenbildung keine Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Befunden sowie Diskussionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018) her. Die Achtsamkeitsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung existiert vielmehr neben der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung.

Insbesondere dieser fünfte Punkt wurde als gravierendes Forschungsdesiderat interpretiert, da gerade in der Verbindung von Achtsamkeitsforschung und Lehrer*innenbildungsforschung eine große Chance liegt, um Risiken und Potentiale des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrpersonenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu erkennen und zu diskutieren. Das übergeordnete Interesse dieser Arbeit lag somit darin, die Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung und die umfangreichen bildungswissenschaftlichen Forschungen sowie Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung miteinander in Beziehung zu setzen. Ausgehend von den oben genannten sechs Themen, die zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung identifiziert wurden, sollte exploriert werden, welches Potential bzw. welche Risiken im Konzept Achtsamkeit und der damit verbundenen Übungspraxis für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudierenden stecken. Da es sich dabei um ein weitgehend unerforschtes Feld handelte, wurde ein möglichst breiter Forschungsblick ein-

genommen. Über einen multimethodischen Ansatz konnten zwei sehr unterschiedliche Forschungswege bestritten werden.

Wie bereits erwähnt, wurde Achtsamkeit im pädagogischen Kontext bislang primär über das Narrativ Achtsamkeit in der Pädagogik (*mindfulness in education*) diskutiert und erforscht. Die Forschungsarbeiten folgten dabei der in der Achtsamkeitsforschung dominanten Interventionslogik (vgl. Krägeloh et al. 2019: 31), und der Fokus wurde dabei stark auf die Erfassung von gesundheitspsychologischen Parametern gerichtet (vgl. Zarate et al. 2019; Klingbeil/Renshaw 2018; Emerson et al. 2017; Lomas et al. 2017). Um Achtsamkeit als inhärent lohnende Praxis (vgl. Ergas 2018b) besser zu verstehen und in weiterer Folge auch als pädagogische Praxis im Sinne von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*) greifbar zu machen (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019: 11), wurde im ersten Schritt ein phänomenologischer Blick gewählt.

Über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) – bezogen auf die Erfahrungsdimension der Studierenden – lag das Interesse dieses Forschungsstrangs darin, herauszufinden, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Aus digital erfassten Journaleinträgen, in denen die Studierenden bedeutsame Situationen aus den Seminareinheiten verschriftlichten, konnten im Sinne der phänomenologischen Analyse nach van Manen (van Manen 1990, 2016a) Beschreibungen von erlebten Erfahrungen (*lived-experience description* – LED) identifiziert werden. Durch diese »Anekdoten des Erlebens« (vgl. van Manen 2016a: 252) wurde eine erste Annäherung an das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung möglich. Die Charakteristik bzw. das Wesen einer solchen Lehrveranstaltung konnte in ersten Ansätzen herausgearbeitet und hinsichtlich einer pädagogischen Relevanz diskutiert werden (siehe Abschnitt 6).

Über einen zweiten Forschungsweg wurde im Anschluss an die stark psychometrisch ausgerichtete Achtsamkeitsforschung (vgl. Baer 2019; Krägeloh et al. 2019) eine quantitative Prä-Post Untersuchung mittels Selbsteinschätzungsfragebogen durchgeführt. Auf der Basis der sechs für die pädagogische Professionalisierung als bedeutsam interpretierten Themen zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7.2) und den in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft lokalisierten möglichen Anknüpfungspunkten (siehe Abschnitt 3.5 und 4.5) wurden neun Zielvariablen ausgewählt (siehe Abschnitt 1.3.1). Für die Zielvariablen wurde angenommen, dass sie für die pädagogische Professionalisierung relevant sind, da sie einen gewissen Teilbereich des personalen Aspekts (siehe Abschnitt 4.4.9) von pädagogischer Professionalität abdecken. Weiter wurde angenommen, dass diese durch eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung gefördert werden können. Diese Erweiterung der psychometrischen Perspektive um einige für die pädagogische Professionalität als relevant angenommenen Konstrukte (z.B. Ungewissheitstoleranz, siehe Abschnitt 8.2.2.3) kann als ein erster Versuch verstanden werden, ein mögliches größeres Potential bzw. mögliche Risiken für die Lehrpersonenbildung auszuloten. Diese ersten Ergebnisse sind zukünftig im Zusammenhang mit den komplexen Wirkungsketten, die einem Professionalisierungsprozess inhärent sind, spezifisch für einzelne Konstrukte genauer zu überprüfen.

In weiterer Folge sollen in diesem abschließenden Abschnitt zunächst die Erkenntnisse aus der phänomenologischen Annäherung gebündelt werden, um sich der Cha-

rakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung anzunähern und darüber Achtsamkeit als Pädagogik im Horizont einer *Contemplative Education* (vgl. Barbezat/Bush 2014; Zajonc 2014; Ergas 2018a; Gunnlaugson 2019) zu diskutieren. Anschließend werden – über den in Kapitel 3 und Kapitel 4 herausgearbeiteten personalen Aspekt pädagogischer Professionalität – Verbindungsstellen zwischen bildungswissenschaftlichen Befunden bzw. Diskussionen zur Lehrer*innenbildung (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) dargestellt. Im Anschluss daran werden das pädagogische Potential der Achtsamkeitsübung (siehe Abschnitt 2.3) für die Lehrpersonenbildung sowie die mögliche moderierende Funktion von Achtsamkeit als psychologische Variable (siehe 2.2) im Unterrichtshandeln im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der quantitativen Untersuchung (siehe Abschnitt 7) diskutiert. Abschließend werden aus einer meta-reflexiven Perspektive – mit Blick auf alle drei dargestellten professionstheoretischen Ansätze – die Potentiale des Achtsamkeitskonzepts für den jeweiligen Ansatz diskutiert.

8.1 Knotenpunkte und Teil-Phänomene einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung

Mit dem Vorhaben, dem Wesen bzw. der Charakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung näher zu kommen, soll in diesem Abschnitt der Versuch unternommen werden, diese erste Annäherung zusammenzufassen. Der gesamte Weg, der zurückgelegt wurden, um das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung nun in dieser Art und Weise zu beschreiben, kann in Abschnitt 6 nachgelesen werden.

Die Beschreibungen von erlebten Erfahrungen (*lived-experience descriptions* – LED), die von den Studierenden als bedeutsam erlebte Situationen aus der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung herausgearbeitet wurden, versammeln sich um zwei Knotenpunkte: Die erlebten Erfahrungen kreisen zum einen um die Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen um das erforschende Gespräch (*inquiry*). Im Horizont der *Contemplative Education* kann sowohl von den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) als auch von dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *Contemplative Practice* gesprochen werden. *Contemplative Practices* in einem breiten Verständnis können definiert werden als

»the ways that human beings, across cultures and across time, have found to concentrate, broaden, and deepen conscious awareness as the gateway to cultivating their full potential and to leading more meaningful and fulfilling lives.« (Roth 2006: 1788)

Zajonc beschreibt *Contemplative Practices* im Rahmen einer *Contemplative Pedagogy* als Übungsformen, in denen (1) anhaltende freiwillige Aufmerksamkeit, (2) die Fähigkeit, sich auf Paradoxe und Widersprüche einzulassen und (3) offene Empfänglichkeit für Einsichten und Kreativität praktiziert werden (vgl. Zajonc 2014: 25). Sarath beschreibt die Sitzmeditation, in der offenes Gewahrsein praktiziert wird, als einen Ausgangspunkt. Dieser in der Sitzmeditation praktizierte Modus beschreibt aus seiner Sicht den Grundmodus, in dem kontemplative Praktiken auch über das Sitzen in Stille hinaus

(z. B. beim Lesen und Schreiben, in der Bewegung, Naturbegegnung und in den kreativen Künste) ausgeübt werden können (vgl. Sarath 2014: 367).

Falkenberg und Link unterscheiden zwischen *first-person Contemplative Practices* und *second-person Contemplative Practices*. Damit präzisieren sie die Übungsformen. Achtsamkeitsübungen, die eine Person allein bzw. bezogen auf sich praktiziert, können den *first-person Contemplative Practices* zugeordnet werden. Falkenberg und Link sprechen von Dialogen wie dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Die unterschiedlichen Anekdoten zu den erlebten Erfahrungen mit den Achtsamkeitsübungen als *first-person Contemplative Practice* zeigen die Fülle der Übungsformen¹ und die dabei erlebten individuellen Erfahrungen. Hier wäre es mitunter lohnend, in einer Forschungsarbeit eine einzelnen Übungsvariante, zum Beispiel im Rahmen einer Mikrophänomenologischen Analyse (vgl. Petitmengin et al. 2019), detailliert aufzuarbeiten. Trotz der vielen unterschiedlichen Übungsformen konnten in diesem ersten Schritt vier Teil-Phänomene geortet werden, die sowohl den Knotenpunkt Achtsamkeitsübungen als auch den Knotenpunkt erforschendes Gespräch genauer beschreiben. Bevor diese vier Teil-Phänomene an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt werden, sollen zunächst noch vertiefend die Merkmale des erforschenden Gesprächs nachgezeichnet werden.

Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch stehen in Verbindung zueinander, da gerade durch das erforschende Gespräch im Nachgang an eine Achtsamkeitsübung Raum und Möglichkeit zur tieferen Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Übung entsteht. Verkürzt auf einen Satz hat sich gezeigt, dass das erforschende Gespräch – als kommunikative Achtsamkeitsübung – den Student*innen einen ungewohnten und produktiven Gesprächsraum bietet. Beim Zuhören zeigen sich die Student*innen beeindruckt und berührt von der Offenheit und dem Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird.

»Überrascht hat mich, wie offen die Studierenden über ihre unangenehmen Erfahrungen gesprochen haben, die wir als Hausübung beobachten sollten. Es ist schön, dass die Leute so offen über sich selbst sprechen, und das vor völlig Fremden. Sie machen sich dadurch verletzlich, gleichzeitig bietet das Seminar aber auch die Möglichkeit dieses Austausches.« (MA22SA, Pos. 2)

Mitunter können manche Erfahrungen der Student*innen während des erforschenden Gesprächs als Resonanz Erfahrungen gedeutet werden.

»Ich war emotional berührt, als mein Kollege sich für die Erfahrungen im Seminar bedankte. Als er sagte, dass er sein Leben nun wieder zurückhabe und dabei Tränen zerdrückte. Das war für mich ein unglaublich ergreifender Augenblick und seine Botschaft räsionierte ganz tief in mir. Ich konnte mich richtig hineinfühlen, ich empfand ähnliches. Ich dachte in dem Moment, Stück für Stück hole ich mir mein Leben zurück. Ich bin dagestanden und konnte mich tief einfühlen. In diesem Augenblick strömte keine

1 z. B. Body-Scan, Sitzmeditation, achtsame Körperübungen; vgl. Crane et al. (2021: 13) Gehmeditation, achtsames Essen; vgl. Reibel/McCown (2020: 30).

Flut an Gedanken durch meinen Kopf. Die Intimität des geäußerten Statements vom Kollegen macht die Situation für mich besonders.« (DO07PE, Pos. 1)

Vor dem Hintergrund dieser Anekdote liest sich Rosas (2016) Beschreibung von Resonanz wie folgt:

»Resonanz können wir [...] genauer bestimmen als ein spezifisch kognitives, affektives und leibliches Weltverhältnis, bei dem Subjekte auf der einen Seite durch einen bestimmten Weltausschnitt berührt und bisweilen bis in ihre neuronale Basis ›erschüttert‹ werden, bei dem sie aber auf der anderen Seite auch selbst ›antwortend‹, handelnd und einwirkend auf Welt bezogen sind und sich als wirksam erfahren – dies ist die Natur des Antwortverhältnisses oder des ›vibrierenden Drahtes‹ zwischen Subjekt und Welt.« (Rosa 2016: 279)

Der Teilnehmer wird vom Gesagten des Kollegen berührt. Die Botschaft resoniert in ihm. Im Versuch, sich als Leser*in die Situation aus der Lehrveranstaltung vorzustellen, als der Zuhörer dem Sprecher zuhörte, zeigt sich mitunter ein Bild von leuchtenden Augen, ähnlich wie Rosa es zeichnet.

»Die leuchtenden Augen eines Menschen können dann als sicht- und tendenziell messbares Indiz dafür gelesen werden, dass der ›Resonanzdraht‹ in beide Richtungen in Bewegung ist: Das Subjekt entwickelt ein intrinsisches, tendenziell handlungsorientierendes und öffnendes Interesse nach außen, während es zugleich von außen in Schwingung versetzt oder affiziert wird.« (Rosa 2016: 279)

Rosa versteht Resonanz als etwas Unverfügbares und etwas, das nicht verfügbar gemacht werden kann. Dennoch diskutiert er auch

»die Frage, ob und in welchem Maße, mit welcher Stabilität und bis zu welcher Tiefe eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert und blockiert.« (Rosa 2016: 297)

Das erforschende Gespräch im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann als ein institutionelles Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich erscheint. Du Plessis und Just argumentieren mit Verweis auf Rosa in ihrem kritischen Beitrag zu Achtsamkeit im Kontext von Organisationen, dass die Achtsamkeitspraxis – insbesondere die interpersonellen Achtsamkeitsübungen wie Dyaden oder das erforschende Gespräch – ein vielversprechendes Arrangement für die Herausbildung von Resonanzachsen darstellt (vgl. Du Plessis/Just 2022: 9). Im Zusammenhang mit solchen Resonanzerfahrungen diskutiert Rosa auch das Phänomen der Anverwandlung. Er meint damit die »Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch: die Möglichkeit genuiner Begegnung mit dem Anderen und Fremden« (Rosa 2016: 326).

»Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede/r noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannende. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl, durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren.« (EV28DA, Pos. 1)

Dieser Student hat das Gefühl, dass er durch die Erfahrungen der anderen selbst profitiert bzw. etwas lernt. Dies kann als ein Anderswerden gelesen werden und auch in Verbindung mit Deweys »One learns much from others« (1916: 198) gedacht werden. Das Phänomen, eine fremde Erfahrung mitzuerleben und aus dieser zu lernen, diskutiert Dewey als pädagogisch bedeutsam.

»They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to hem. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one's own experience.« (Dewey 1916: 198)

Im Verständnis der *Contemplative Pedagogy* emergiert eine solche Art des Lernens im Modus des »being present with others« (Falkenberg/Link 2019: 23–26). Mit Rosa gesprochen könnte dies als mediopassives und medioaktives² Verhältnis zwischen Menschen verstanden werden, indem die Teilnehmer*innen

»sich als Wesen begegnen, die einander etwas zu sagen haben, die sich vom ›Anderen‹ berühren lassen und ihm oder ihr selbstwirksam zu antworten vermögen, und zwar so, dass sich beide bzw. alle dabei (auf ein Gemeinsames hin) verwandeln.« (Rosa 2019: 51)

Die angeführten Qualitäten Offenheit und Nähe, die einem fruchtbaren erforschenden Gespräch zugrunde liegen, dürften Prozesse, wie den zuvor in der Anekdote illustrierten, erst ermöglichen. Nichtsdestotrotz hat sich auch eine Ambivalenz hinsichtlich dieser Nähe bei einigen Student*innen gezeigt.

»Wir saßen im Sesselkreis und jede*r sollte in einem Satz sagen, was er oder sie in der heutigen Einheit gelernt habe. Ich musste nicht lange überlegen, was ich antworten sollte. Als ich dran war, sagte ich: »Ich habe heute gelernt, dass es okay und normal ist, beim Meditieren mit den Gedanken abzuschweifen, weil es anderen ja auch so geht. Ich war in den letzten Tagen immer wütend auf mich, wenn ich während der Meditation öfter abgeschweift bin von der Atembeobachtung, dabei gehts doch vielen so!« Während ich das sagte, fühlte ich mich einerseits aufgeregt, meine Gefühle vor knapp 25 Personen so zu offenbaren, andererseits überkam mich ein starkes Gefühl der Erleichterung und ich fühlte noch stärker als zuvor, dass es in Ordnung ist, vor allem an-

2 Rosa verwendet den Begriff mediopassiv in Anlehnung an Han-Pile (2011) und geht davon aus, dass man ebenso von medioaktiv sprechen kann. Er versteht darunter einen Handlungsmodus, der exakt zwischen aktiv und passiv verortet werden kann und zugleich ein Drittes bezeichnet.

fangs Schwierigkeiten mit der Meditationspraxis zu haben. Was zählt ist, dass man es immer wieder versucht. (B18VI, Pos. 1)

Diese Studentin ist zum einen aufgeregt, als sie ihre Gefühle vor 25 Personen offenbart. Zum anderen ist sie erleichtert, nachdem sie ihre Gefühle zur Sprache gebracht hat. Eine andere Teilnehmerin erlebte das *Inquiry* konträr zu den bisher dargestellten und diskutierten Aspekten.

»Ich fühle mich sehr unwohl. Ich habe nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen, dass die anderen Teilnehmer*innen etwas anginge. Es ist mir kein Anliegen, der Gruppen meine Gefühle oder Gedanken darzulegen. Es herrscht ein unangenehmes Schweigen. Es erinnert mich beinahe an die Schule, als der Lehrer fragte »Möchte jemand etwas sagen?« oder »Kennt jemand die Antwort?«. Ich kann mit dieser Art der betretenen Stille nur schwer umgehen. Ich denke: Wir sind Fremde. Fremde, ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt, bei dem es viel um Offenheit und Vertrauen geht. Die wenigsten kennen einander, die wenigsten – und dabei schließe ich mich nicht aus – wollen sich aufeinander einlassen. Ich überlege, ob ich etwas sagen soll, um die Stille zu durchbrechen. Ich sage nichts.« (MA12LU, Pos. 1)

Diese Studentin beschreibt ebenfalls die Offenheit und das Vertrauen. Sie erlebt die Situation jedoch als unangenehm und entgrenzend. Es ist ihr kein Anliegen, Gefühle oder Gedanken darzulegen. Sie hat mitunter andere Erwartungen an eine Universitätslehrveranstaltung, denn die Intimität bzw. die Nähe, die sich durch diese Art der Gesprächsführung ergibt, steht in Kontrast zur universitären Kultur der Distanz (vgl. Leonhard und Abels 2017, S. 51; Neuweg 2018, S. 165). Die Teilnehmerin spricht von »ungewollt zusammengewürfelt«. Studienorganisatorisch gibt es trotz der Entscheidungsmöglichkeit zwischen Wahllehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls auch automatisierte Zuteilungen, woraus sich eine nicht frei gewählte Teilnahme an einer Lehrveranstaltung ergeben kann.

Das Phänomen der Entgrenzung, wie von der Studentin beschrieben, wird auch in der kasuistischen Lehrer*innenbildung diskutiert, wenn es zum Beispiel um Praxisreflexion bzw. Selbstreflexion geht. Um solchen Entgrenzungserfahrungen vorzubeugen, wird die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall bevorzugt, da auch diese einen »Resonanzboden für das Eigene« bietet (Helsper 2018a, S. 134). Inwieweit eine solche Logik für das erforschende Gespräch im Rahmen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung denkbar ist, bleibt offen. In einer ersten Auseinandersetzung erscheint eine Arbeit am fremden Fall aber entgegen der Logik dieser Art der Gesprächsführung zu liegen. Gerade das Mitteilen bzw. das Zur-Sprache-Bringen des Eigenen dürfte das Wesen des erforschenden Gesprächs ausmachen. Dies lässt sich auch in Verbindung mit einer Fallstudie zum *Inquiry* in der Lehrer*innenbildung von Brynes und Caron bringen. Die Autorinnen haben neben Respekt (*respect*), Vornehmheit (*genteelness*), Intimität (*intimacy*) und Teilhabe (*participation*) auch Vulnerabilität (*vulnerability*) als ein Merkmal des *Inquiry*s herausgearbeitet (vgl. Brynes/Caron 2019: 10). Auch Rosa weiß um die Verletzbarkeit im Zusammenhang mit dispositionaler Resonanz. »Wer bereit ist, sich berühren zu lassen, nimmt in Kauf, verletzt zu werden.« (Rosa 2016: 693) Daraus ergibt sich im Anschluss an die Dar-

stellung des *Inquiry* als ein Knotenpunkt im Erleben der Studierenden die Frage, inwieweit die Universität mit ihrer Kultur der Distanz tatsächlich ein passender Ort für den achtsamkeitsbasierten Ansatz ist – und inwieweit die Akteur*innen in der Lehrerpriersonenbildung andere Erwartungen an eine universitäre Lehrveranstaltung haben.

Wie weiterer oben bereits angekündigt, haben sich in den erlebten Erfahrungen rund um die zwei Knotenpunkte vier Teil-Phänomene gezeigt, die in weiterer Folge zusammengefasst werden:

(1) Das Phänomen Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit (Meta-Aufmerksamkeit) zeigte sich im Erleben der Studierenden in jenen Übergängen, in denen Momente der Aufmerksamkeit auf das Meditationsobjekt (z.B. Atembewegung) abnahmen und nicht-wahrnehmende Momente (z.B. Schlummer) sich erhöhten bzw. andere Objekte (z.B. Gedanken) wahrgenommen wurden. Dieses Bemerkens der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse sowie die erneute Ausrichtung auf ein Meditationsobjekt während der Achtsamkeitsübung beschreibt Ergas als *active attention*. »Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential« (Ergas 2016a: 13). Wie in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt, ist die Aufmerksamkeitsregulation ein zentraler Wirkmechanismus der Achtsamkeitspraxis (vgl. Tang et al. 2015; Verhaeghen 2021) und wird von unterschiedlichen Autor*innen über die Begriffe Monitoring (Lindsay/Creswell 2017), Meta-Gewahrsein (Bernstein et al. 2015) oder Beobachtermodus (Eberth et al. 2019) diskutiert und beforscht. Auch wenn Aufmerksamkeit somit ein grundlegender Forschungsgegenstand der Achtsamkeitsforschung ist, gibt es bislang nur wenige Autor*innen, die das Kultivieren der Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit als pädagogisch bedeutsame Praxis diskutierten. Ergas sieht im Üben bzw. Erkennen der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse die Grundierung bzw. den Ausgangspunkt für das menschliche Erleben. Dieses Bemerkens der eigenen Aufmerksamkeit beschreibt er als zentrales Momentum im Lern- bzw. Bildungsprozess (vgl. Ergas 2017c: 277). Metzinger spricht in diesem Zusammenhang von »geistiger Autonomie« (vgl. 2010: 386).

(2) Das Spüren als spezifischer Modus des Erkennens (*contact knowing*) (Hart 2019) konnte als ein zweites Teil-Phänomen in den Beschreibungen der Studierenden identifiziert werden. Dem intentionalen Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung wird auch in der Literatur als »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013) bzw. »Body Pedagogy« (Snowber 2019) ein bedeutsames pädagogisches Potential zugesprochen. An anderer Stelle gibt es auch Überlegungen zu einer »Pädagogik der Leiblichkeit« (Agostini et al. 2019: 197). Komplementär zum Modus des rational-intellektuellem Denkens (*categorical knowing*) braucht es für Hart im Sinne einer *Holistic Education* die Möglichkeit, »to connect, meeting the world up close and in person, to feel it in our bodies, to be moved, to find context, meaning, and beauty so that the bits and bytes make sense« (Hart 2019: 338). Dieses pädagogische Potential des (Nach-)Spürens beschreiben auch Agostini et al. im Zusammenhang mit der »szenisch-performativen Lektüre«³, angewandt als methodische Erweiterung in die Vignettenforschung, aber auch als didaktischer Zugang in der Lehrer*innenbildung. »Das Durchspielen des Geschehens, das leibliche – den

3 Die Autor*innen beziehen sich dabei auf theaterpädagogische Methoden, insbesondere auf das Forumtheater nach Augusto Boal (2013).

Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren in die Szene generiert so erweiterte Möglichkeiten des Verstehens und des Lernens.« (Agostini et al. 2019: 214)

(3) In den Anekdoten zu den erlebten Erfahrungen der Studierenden drängte sich mit den Aha!-Momenten ein drittes Teil-Phänomen auf. In den Beschreibungen der Studierenden zeigten sich solche Aha!-Momente sowohl während der Achtsamkeitsübungen als auch im erforschenden Gespräch sowie in der Kombination aus beiden. Der im Zusammenhang mit dem Spüren im Sinne einer *Body Pedagogy* (Ergas 2013; Snowber 2019) bereits angesprochene Modus des *contact knowing* (Hart 2019) bietet ergänzend zu dem im universitären Kontext leitenden kategorischen Erkennen (*categorial knowing*) als Modus des intellektuellen rationalen Nachdenkens womöglich einen breiteren Zugang für Einsichten. In den Beschreibungen der Studierenden war es oftmals die Kombination aus beiden Pfaden, die einen Aha!-Moment hervorbrachte. Exemplarisch hierfür ist diese Beschreibung einer Teilnehmerin:

»Nach der Übung haben wir uns über unser Empfinden während der Übung ausgetauscht. Ich empfand den Austausch mit den anderen Personen sehr bereichernd, es wurden Dinge angesprochen, die mir erst durch das Ansprechen bewusst wurden. Dabei erlebte ich eine sehr spannende Auseinandersetzung mit mir selbst. Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen, ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen.« (MA22SA, Pos. 1)

Die Studentin beschreibt sich als Person, die über sich selbst nachdenkt. Doch das Fühlen, Wahrnehmen und Benennen ist anders für sie. Sie hat das Gefühl, sich auf eine andere Art und Weise kennenzulernen. Bezogen auf eine erweiterte Erkenntnismöglichkeit durch Denken und Spüren spricht die Teilnehmerin den Aspekt der Selbstkenntnis an. Auch Ergas und Hadar identifizierten in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung die Themen »different view on myself« und »different view on education« als Aspekte der Achtsamkeitspraxis. (Ergas/Hadar 2021: 11)

(4) Ein viertes Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann mit Schwierigkeiten und dem Umgang mit diesen benannt werden. Während der im ersten Eindruck vermeintlich simpel bzw. trivial wirkenden Achtsamkeitsübungen, erlebten die Studierenden Momente des Scheiterns – zumeist, weil Übungen nicht optimal ausgeführt werden konnten, da, wie zuvor beschrieben, wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit zu- und abnahmen oder sich andere Wahrnehmungsinhalte als die intendierten zeigten. Der von den Studierenden beschriebene Kontakt und Umgang mit unterschiedlich stark emotional konnotierten Schwierigkeiten als ein Teil der Achtsamkeitsübung, wird auch in der Literatur als ein zu erwartender Bestandteil einzelner Meditationen sowie des Entwicklungsprozesses im Rahmen einer kontinuierlichen Meditationspraxis diskutiert (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242; Yates 2017: 96–97; Piron 2020: 39; Crane et al. 2021: 103). Anzunehmen ist, dass es Schwierigkeiten auch in anderen Lehrveranstaltungen sowie in vielen anderen Lebenssituationen gibt. Neben der unvermeidbaren Konfrontation mit dem Scheitern während der Achtsamkeitsübung dürften vor allem der Umgang – im Sinne des Übens – mit diesen Schwierigkeiten (während

der Übung) sowie die Möglichkeit des Zur-Sprache-Bringens der Schwierigkeiten (im Rahmen des erforschenden Gesprächs) die Besonderheiten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung sein. Soloway hat in seiner Studie mit Lehramtsstudierenden mit dem Thema »Learning to Fail – Learning to Teach« ein ähnliches Thema im Zusammenhang mit einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung herausgearbeitet und dieses als Ermöglichung einer offenen Fehlerkultur diskutiert (vgl. Soloway 2016: 199).

In kondensierter Form kann die Charakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung über die zwei Knotenpunkte Achtsamkeitsübungen und erforschendes Gespräch – als *Contemplative Practice* – beschrieben werden. Folgende vier Teil-Phänomene erlauben eine ersten Annäherung an das pädagogisch Bedeutsame einer solchen Lehrveranstaltung: (1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit (*active attention*) kann als Ausgangspunkt für das Erleben und damit als entscheidendes Momentum in Lern- bzw. Bildungsprozessen verstanden werden. (2) Das Spüren (*contact knowing*) im Sinne einer »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013) bzw. einer »Pädagogik der Leiblichkeit« (Agostini et al. 2019: 197) bietet eine erweiterte Möglichkeiten des Erkennens bzw. Verstehens. (3) In diesem breiteren Erkenntnishorizont emergieren Aha!-Momente bzw. Einsichten durch die Kombination von Spüren (*contact knowing*) und Denken (*categorical knowing*). (4) Das Scheitern – Fehler machen – als inhärenter Teil der Achtsamkeitsübungen ermöglicht bzw. erfordert einen Umgang mit Schwierigkeiten im Sinne von mit dem Schwierigen üben, aus dem Schwierigen lernen und über das Schwierige sprechen.

Das erforschende Gespräch hat sich über diese vier Teil-Phänomene hinaus als ungewohnter und produktiver Gesprächsraum gezeigt. Es kann als ein Arrangement für die Herausbildung von Resonanzachsen gedeutet werden, indem es durch ein »being present with others« (Falkenberg/Link 2019: 23–26) zu einem mediopassiven bzw. medioaktiven Verhältnis zwischen den Subjekten kommt und dadurch Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung bzw. Miterleben von fremden Erfahrungen ereignet, möglich werden. In einem solchen Arrangement, in dem das Subjekt sich tief berühren lässt, steckt auch eine Verletzlichkeit. Im Zusammenhang damit kann das erforschende Gespräch von den Studierenden, die mitunter Erwartungen an eine Lehrveranstaltung haben, die geprägt sind durch eine die Universität leitende Kultur der Distanz, auch als Entgrenzung erlebt werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist, beziehungsweise inwieweit eine Transformation dieser Kultur möglich und zielführend erscheint (vgl. Scharmer 2015; Lemon/McDonough 2018; Sandbothe/Albrecht 2024).

8.2 Achtsamkeit und der personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft

In der Darstellung der verschiedenen Zugängen zu pädagogischer Professionalität hat sich gezeigt, dass alle Ansätze auf die Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen (siehe Abschnitt 3). Lehrer*innen sind in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt. Im strukturtheoretischen Zugang wird die Anerkennung der Strukturproblematik betont und auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente verwiesen (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich um eine weitgehende Schließung von Kontin-

genzen durch Wissensbestände, Methoden und Routinen (siehe Abschnitt 3.2). Im (berufs-)biographischen Ansatz werden die Ungewissheitsantinomien als Anforderungen beschrieben, die es subjektiv zu deuten und zu bearbeiten gilt, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (siehe Abschnitt 3.3). Cramer et al. schlagen in einer Verhältnisbestimmung der drei Ansätze eine meta-reflexive – im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen – professionstheoretische Perspektive vor (vgl. Cramer et al. 2019a: 418). Meta-Reflexivität als Ziel der Lehrer*innenbildung meint das Vermögen, unterschiedliche und zum Teil divergierende Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können. Die Autor*innen verstehen dies als eine Strategie der Professionalisierung (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 27). Im Rahmen dieser Arbeit wurde die meta-reflexive professionstheoretische Perspektive als Chance angesehen, um auf alle drei professionstheoretische Ansätze zu rekurrieren und theoretische Überlegungen zum Konzept Achtsamkeit sowie empirische Befunde aus den beiden Forschungssträngen mit Blick auf die Lehrer*innenbildung in ihrer Gesamtheit zu diskutieren.

Die Darstellung der unterschiedlichen Modelle zu pädagogischer Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4) im Anschluss an die drei theoretischen Ansätze hat gezeigt, dass die modellierten Konzepte vielfältig, komplex und unterschiedlich gelagert sind. Dennoch konnten auch in den Modellen Parallelen identifiziert werden. Die Komponenten und Rahmungen im Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2012) und im Entwicklungsaufgabenkonzept von Hericks und Keller-Schneider (vgl. 2006; 2010; 2011) werden zwar aus sich unterscheidenden theoretischen Positionen und mit unterschiedlichen Terminologien beschrieben, dennoch sind mit der Ausrichtung auf Wahrnehmung und Anerkennung (Nieke: »Situationsdiagnose«), die Bedeutung der Institution für das Lehrerhandeln sowie die kritische Selbstbetrachtung (Nieke: »Selbstreflexion«) Ähnlichkeiten erkennbar. Die inhaltliche Ausrichtung der Domänen bzw. Kompetenzfelder im EPIK-Modell (vgl. Schratz et al. 2011) stimmt im hohen Maße mit den Entwicklungsaufgaben im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider/Hericks 2011) überein. Dies deutet auf ein ähnliches Verständnis hinsichtlich der Zuständigkeiten und des Tätigkeitsbereiches von Lehrer*innen hin, die über die Merkmale Kooperation und Kollegialität (mitgestaltende Kooperation bei Keller-Schneider/Hericks 2011), personal Mastery sowie Professionsbewusstsein (Rollenfindung bei Keller-Schneider/Hericks 2011) und Differenzfähigkeit (Anerkennung bei Keller-Schneider/Hericks 2011) beschrieben werden. Mit der Intention, Verbindungsstellen zwischen den Modellen zu orten, hat Košinár in ihrer Arbeit eine Übereinstimmung zwischen den Modellen und den drei dahinterliegenden theoretischen Ansätzen wie folgt zusammengefasst:

»Die Bedeutung der Entwicklung personaler Kompetenzen, der Stärkung eigener Ressourcen und der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses werden im Modell von Nieke (2012), im Konzept des professionellen Selbst und der Basiskompetenzen von Bauer (2000, 2005), besonders aber im österreichischen Domänenmodell (vgl. Paseka et al. 2011) hervorgehoben.« (Košinár 2014: 66)

Zugespitzt hält Košinár, aus der berufsbiographischen Perspektive sprechend, zu den personalen Kompetenzen von Lehrpersonen fest:

»Neben dem Professionswissen und den mentalen Dispositionen sollten personale Kompetenzen daher als querliegend dritte Ebene der Professionalität von Lehrkräften hinzugefügt und stärker als bisher in ihrer Relevanz anerkannt werden.« (Košinár 2014: 48)

Ausgehend von dieser Heraushebung der personalen Kompetenzen wurden in Anlehnung an Neuweg im Abschnitt 4 die Bereiche Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit als vier »aufeinander nicht reduzierbare[n] Emergenzbedingungen« pädagogischer Könnerschaft (Neuweg 2018: 137) diskutiert, um neben dem professionstheoretischen und den darauf aufbauenden Modellen zur Lehrer*innenbildung einen zweiten theoretischen Zugang zu beschreiten. Neben den Emergenzbedingungen Wissen und Erfahrung wurden insbesondere die Bereiche Reflexion und Persönlichkeit dahingehend bearbeitet, dass sie in weiterer Folge in Verbindung zum Konzept Achtsamkeit diskutiert werden können.

Mit Neuweg wurde die Fragestellung hinsichtlich des Verhältnisses von Ausbildungswissen und Handlungswissen beleuchtet (siehe Abschnitt 4.1). Schlussfolgernd daraus, sind mentale Repräsentationen vermutlich nicht in einer klaren Unterteilung wie in Tabelle 5 auffindbar. Auch ein »[i]ntegratives Wissen muss im Kopf der Lehrperson nicht als Wissen auffindbar sein«. Zuweilen kann es »stark situiert sein oder entsteht überhaupt erst in situ« (Neuweg 2014: 596). Mit Blick auf den kompetenztheoretischen Ansatz und unter Verweis auf das Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (vgl. Blömeke et al. 2015: 7) bestätigt König Neuwegs Annahmen in gewisser Weise, wenn er darauf hinweist, dass Forschungsbemühungen auf die Erfassung professioneller Wahrnehmung von Lehrer*innen (»*Noticing*«, »*Professional Vision*«) (vgl. Kaiser et al. 2017; Sherin et al. 2011) gerichtet sein sollten, um situationsspezifische Fähigkeiten sichtbar zu machen (vgl. König 2020: 169). Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug bzw. situationsspezifische Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al. 2015: 7; König 2020: 169) sind damit zentrale Handlungsmerkmale für Könnerschaft im Anwenden von Wissen bzw. Abwenden vom Wissen und Zuwenden zum Fall (vgl. Neuweg 2014: 597).

In der professionellen Wahrnehmung und Situativität ist bereits der Bereich der Erfahrung als zweite Emergenzbedingung angebahnt (siehe Abschnitt 4.2). Neuweg negiert die Annahme, dass es in der Handlung von Lehrer*innen zu einer Unbewusstwerdung von zunächst explizitem Wissen kommt und das intuitiv-improvisierende Handeln somit nur eine Ableitung aus dem expliziten Wissen ist. Vielmehr geht es um »eine Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung« (Neuweg 2018: 142) und einer Neuorganisationsleistung des Denkens »vom regelgeleiteten ›Know-that‹ zum erfahrungsbasierten Know-how« (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41).

In der Lehrer*innenbildung gilt es demnach, neben dem Rational-Expliziten auch eine Bewegung hin zum Intuitiven anzuleiten. Ein solches, dem intuitiv-improvisierenden Handeln innewohnendes implizites Wissen (vgl. Neuweg 2020), entwickelt sich im Einlassen auf eine Handlungssituation. Diesem Einlassen stehen zwei Bewegungen entgegen. Zum einen ist es die Bestrebung, eigenes Können zu konservieren und abrufbar

zu machen – denn es gibt Dinge, »die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken« (Neuweg 2018: 144) –, zum anderen tendieren Menschen dazu, »Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich auszuweichen« (Neuweg 2018: 144). Die »sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände« (Neuweg 2018: 139) spricht einen Seins-Modus an, der eine Nähe zum Begriff der Reflexivität aufweist und mit Reflexion als dritte Emergenzbedingung verhandelt wurde (siehe Abschnitt 4.3).

Der Reflexionsbegriff im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung wurde breit diskutiert, um ein differenziertes Begriffsverständnis auszuarbeiten. Eine Unterscheidung zwischen Reflexivität – als ein aufmerksamer, sensitiver, situativer, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus – und der Reflexion als einer speziellen Praxis ermöglicht es, Modus und Praxis zu trennen und somit klarer ansprechen zu können. Dass eine solche Unterscheidung nicht uneingeschränkt trennscharf erfolgen kann, zeigt sich, wenn man die Reflexionspraxis zeitlich näher an die Handlungssituation heranrückt (siehe dazu die Ausführung in Anlehnung an Leonhard und Abels (2017) zu *reflection-in-action* (Schön 1983) und dem intuitiv-improvisierenden Handeln (Volpert 1992) unter Abschnitt 4.3.4). Ein solcher reflexiver Seins-Modus – im ganzheitlichen Sinne von Korthagen und Vasalos (2005; 2010), Aeppli und Lötscher (2016, 2017) und Biesta (2019) – mit den Dimensionen des Fühlens, Spürens, Wollens und Denkens, zeichnet sich aus durch ein aufmerksames und sensibles (Kontextsensitivität) Sich-Einlassen auf den spezifischen Fall (Situativität), mit dem inhärenten Wunsch des Erkennens und Verstehens.

Die Ausführungen zu der Reflexionspraxis in der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 4.3.4) und die Darstellungen der unterschiedlichen Reflexionsprozessmodelle (siehe Abschnitt 4.3.6) haben gezeigt, dass auch die eigentliche Reflexionspraxis differenziert verstanden werden kann. Auf einer zeitlichen Dimension konnten *reflection-in-action*, *reflection-on-action* (Schön 1983) und *anticipatory or preactive reflection* (Conway 2001; van Manen 2016b) unterschieden werden (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163). Die Reflexionssteuerungsfähigkeit konnte als ein zentrales Merkmal aus den unterschiedlichen Reflexionsmodellen herausgearbeitet werden. Insbesondere eine Differenzierung, wie im EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) – über die Strukturelemente (1) Reflexionsphasen, (2) Blickrichtungen nach innen und außen, (3) Denkaspekte zur Unterscheidung zwischen Konstruktion von Bedeutung und kritischem Prüfen sowie (4) Reflexionskategorien – oder im ALACT Modell (Korthagen/Vasalos 2005) über die Ebenen der Reflexion bieten einen Orientierungsrahmen für den Reflexionsprozess (siehe dazu Kapitel 4.3.5 und 4.3.6).

Weiter wurde ersichtlich, dass sich das Reflexionskonzept in der Lehrerprounenbildung in einem Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen bewegt. Didaktisch angeleitete Reflexionsprozesse, die nicht von einem Bedürfnis der reflektierenden Personen gespeist sind, laufen Gefahr, die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus beziehungsweise defensiven Reflexionsmodus zu drängen (vgl. Häcker 2017: 32). Ein hochschuladäquater Reflexions-Modus ist nach Leonhard einer, der über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23). Hierbei wird deutlich, dass durch diese Argumentationslinie im aktuellen Diskurs Reflexionspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung primär auf die intellektuel-

le und rationale Dimension zugespitzt werden. Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016) sowie Burow (2012) berichten über diese Tendenz. Sie betonen gleichzeitig, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und die persönliche Entwicklung ausbleibt. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension. In der emotionalen und existentiellen Dimension steckt eine Verbindung zur Persönlichkeit als vierte Emergenzbedingung (siehe Abschnitt 4.4).

Eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft bleibt unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (Neuweg 2018: 153). In der Bearbeitung der verschiedenen Konzepte (siehe Abschnitt 4.4), die den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft tangieren, wurde ersichtlich, dass eine synonyme Verwendung der leitenden Begrifflichkeiten z.B. Haltung und Persönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019) sowie die Postulierung von Sammelbegriffen wie »Personalkompetenz« (Frey/Jung 2011), »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016) und »Schlüsselqualifikationen« (Konnert/Mühleisen 2016) zu einer gewissen Diffusität im theoretischen Diskurs geführt haben. Diese Diffusität ist mitunter ein Grund, warum Aktionsfelder, in denen die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung den personalen Aspekt thematisieren und bearbeiten können, bislang unklar sind.

In der Bemühung um Klarheit wurde dafür argumentiert, den Begriff »Persönlichkeit«, den Neuweg (2018: 153) in seinen Ausführungen zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft angeführt hat, durch den neu in den Diskurs eingeführten Begriff »personaler Aspekt« zu präzisieren. Als Referenz für die begriffliche Ausgestaltung dienen folgende Bezugspunkte: Bei Bayer et al. (1997a) fungiert die Person neben Wissenschaft und Praxis als Orientierungspunkt, an dem sich Lehren und Lernen ausrichtet. In »Personales lernen – ernst genommen« argumentiert Bohnsack (2019) dafür, dass das enggeführte Konzept »Persönlichkeit« nicht ausreicht, um Personalität oder den personalen Aspekt des Lehrer*inseins und Lehrer*inwerdens zu beschreiben (vgl. Bohnsack 2019: 29). Einen dritten Bezugspunkt, der für die Begriffsentwicklung dienlich war, ist die Formulierung »Aspekte pädagogischer Professionalität« aus dem COAKTIV-Modell pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011). Die Autor*innen versammeln darunter die Bereiche (1) Überzeugungen, Werthaltung und Ziel; (2) Motivationale Orientierung und (3) Selbstregulation. In der Begriffseinführung liegt die Hoffnung, durch den personalen Aspekt zum einen allgemein über das Bezugssystem Person sprechen zu können und zum anderen differenzierter die einzelnen darin enthaltenen Konzepte beschreiben zu können, um in weiterer Folge auch zu klären, welche davon im Rahmen der Lehrer*innenbildung wie thematisierbar und bearbeitbar sind.

Wie in Abschnitt 4.4 herausgearbeitet, möchte diese Arbeit mit dem personalen Aspekt pädagogischer Professionalität folgende Konzepte berücksichtigen:

- »relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- aktivierbare »personale Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),

- die berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646)
- und Motivationalen Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Huber 2020: 79),
- das professionelle Selbst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43),
- die auszubalancierenden Verpflichtungsaspekte Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45),
- die pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten für den Unterricht als gelingensförderlich erachteten »mind frames« (vgl. Zierer 2019: 39–43),
- die psychofunktionalen Grundlagen einer pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014) sowie
- die entwickelbaren »personalen Kompetenzen« (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48)
- und »Selbstkompetenzen« (Kuhl et al. 2014b: 113; Lerch 2016).

In den Ausarbeitungen zu den einzelnen Konzepten (siehe Kapitel 4.4.1 bis 4.4.8), die unter dem personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft diskutiert wurden, konnten drei charakteristische Merkmale identifiziert werden, die eine Meta-Perspektive auf die Konzepte ermöglichen: Die Konzepte zeichnen sich durch eine (1) partielle Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit sowie eine (2) affektive bzw. emotionale Aufladung aus und werden in einem Spannungsfeld zwischen (3) Stabilität und Veränderbarkeit diskutiert. Vor dem Hintergrund dieser drei Merkmale steht diese entscheidende Frage für die Lehrer*innenbildung: Gibt es möglicherweise so etwas wie Akupunkturpunkte, an denen angesetzt werden kann, damit die beschriebenen Konzepte tangierbar werden und ein Entwicklungsprozess angestoßen werden kann?

Im Zuge der Bearbeitung der unterschiedlichen Konzepte sind zwei Punkte immer wieder aufgetaucht. Ihnen könnte eine entscheidende Funktion zukommen, wenn es darum geht, den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität zu thematisieren bzw. Entwicklungsprozesse in diesem Bereich anzustoßen:

(1) Erstens dürfte das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis bedeutsam sein für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung, für die Bewusstwerdung des eigenen sich wandelnden professionellen Selbst, für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung, für die Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Emotionen bzw. nicht-bewussten emotionalen Reaktionen sowie für das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Persönlichkeitsarchitektur bzw. Determinanten der Erstreaktion, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren. Die Fähigkeit zur Selbsteinsicht (*self-understanding*) (, vgl. Kelchtermans 2009) – bei Frey »Handeln aus Selbsteinsicht« (2014: 725) – dürfte eine zentrale Verbindungsstelle sein, um die Zugänglichkeit zu den jeweiligen Konstrukten zu ermöglichen und um in weiterer Folge auch Entwicklungsanstöße zu realisieren (vgl. Košinár 2014: 48; Bosse 2012: 87).

(2) Zweitens kommt der »Selbsterziehung« (Bohnsack 2019: 160), der »Selbstregulation« (Mayr et al. 2020: 143), den »mental Fertigkeiten« (Bauer 2005: 55) und den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen« (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion zu. So dürfte beispielsweise im Hinblick

auf berufsbezogene Überzeugungen, die Großteils einer affektiven Aufladung unterliegen, die Realisierung angestrebter alternativer Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel stark an die Selbstregulationsfähigkeit gebunden sein (vgl. Reusser/Pauli 2014: 645). Auch motivationale Orientierungen und Kontrollüberzeugungen sowie intrinsische Motivationen, die maßgeblich für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind (vgl. Keller-Schneider 2010: 68), werden neben der Prägung durch berufsbiographische Dynamiken von Selbstregulationsfähigkeiten beeinflusst (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30; Kuhl et al. 2014b: 113).

Selbstregulatorische Fähigkeiten sind auch elementar an der Leistung des Kern-Selbst bzw. des professionellen Selbst beteiligt, um kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der eigenen Lehrperson zu schaffen (vgl. Kuhl 2019: 60). Für Oser nehmen personale Variablen wie Ich-Stärke und Stressverarbeitungskapazität, die im Zusammenhang mit Selbstregulation stehen, eine zentrale Stellung für die Berücksichtigung und Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 48) ein. Auch wenn der Begriff Selbstregulation theoretisch diskutiert und im COAKTIV-Modell pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) explizit angeführt wird, ist nach Sandmaier et al. (2020) die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit bislang in allen Phasen der Lehrer*innenbildung wenig systematisch und explizit verankert.

Mit Blick auf die drei professionstheoretischen Zugänge – strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch, (berufs-)biographisch – und den darin verorteten Modellen sowie die Darstellung der Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft zeigen sich das Reflexionskonzept und der personale Aspekt als große Anknüpfungspunkte für das Konzept Achtsamkeit. Dabei dürfte vor allem Achtsamkeit als Übungsform ein pädagogisches Potential für Reflexionsprozesse und personale Entwicklungsprozesse bereithalten (siehe Abschnitt 8.2.1). Die im Zusammenhang mit den Emergenzbedingungen Wissen und Erfahrung diskutierte professionelle Wahrnehmung, Situativität und Kontextsensitivität sowie der Seins-Modus der sensiblen Einlassung können insbesondere als Verbindungsstellen zu Achtsamkeit als psychologische Variable in pädagogischen Handlungssituationen gedacht werden (siehe dazu Abschnitt 8.2.2.1).

Zunächst soll nun die mögliche Anschlussfähigkeit der Achtsamkeitsübung für die Entwicklung des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft sowie für die erweiterte Möglichkeit des Verstehens im Zusammenhang mit Reflexionsprozessen diskutiert werden:

Die Selbstregulation und die Selbstkenntnis, denen eine zentrale Funktion bei der Förderung des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft zukommt, werden in der Achtsamkeitsforschung als Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsübung beschrieben (vgl. Tang et al. 2015: 2 und siehe Abschnitt 2.4). Die Achtsamkeitsmeditation wird als ein andauernder Selbstregulationsprozess verstanden, der sich aus dem Zusammenspiel der Komponenten Aufmerksamkeitsregulation, Emotionsregulation und Selbstgewahrsein ergibt (vgl. Tang et al. 2015; Hölzel et al. 2011). Die Aufmerksamkeitsregulation während der Achtsamkeitspraxis wird bei Lindsay und Creswell (2017) als Monitoring, bei Bernstein et al. (2015) als Meta-Gewahrsein und bei Eberth et al. (2019)

als Beobachtermodus benannt. Auch an der Emotionsregulation als zweite Komponente ist die Aufmerksamkeitsregulation stark beteiligt (vgl. Farb et al. 2014).

Als Submechanismus der Emotionsregulation im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis haben Farb et al. (2014) die unvoreingenommene (*non-judgmental*) mentale Haltung mit den Teilaspekten Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) benannt. Eberth et al. (2019) beschreiben diese Unvoreingenommenheit als Deaktivierung des konzeptionellen Denkens und meinen damit das aktive Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen. Lindsay und Creswell (2017) definieren in ihrer *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) Akzeptanz (*acceptance*) als eine mentale Haltung der Empfänglichkeit (*receptivity*), Offenheit (*openness*) und Gelassenheit (*equanimity*). Die Dezentrierung (*decentering*) als zweiter Teilaspekt der Unvoreingenommenheit modifiziert das Erleben durch ein metakognitives Wahrnehmen. Dabei werden Gedanken als mentale Ereignisse aufgefasst, deren Entstehen und Vergehen beobachtet wird, ohne auf diese einwirken zu müssen (vgl. Bernstein et al. 2015: 604).

Im *Metacognitive Processes Model of Decentering* definieren Bernstein et al. (2015) Dezentrierung als die Fähigkeit, aus der stark selbstbezogenen (*self-related*) Perspektive herauszutreten und die situativen Wahrnehmungsinhalte »objektiv« zu betrachten (vgl. Bernstein et al. 2019a: 245). Damit ist die Verbindung zum Selbstgewahrsein (vgl. Tang et al. 2015) bzw. Selbstkonzept (vgl. Eberth et al. 2019) als dritte Komponente angezeigt. Berkovich-Ohana et al. (2019) haben für eine erste Klärung die von Legrand und Ruby (2009) sowie von Christoff et al. (2011) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen übernommen und in Beziehung zur Achtsamkeitsmeditation gesetzt. Angenommen wird, dass sich in der Achtsamkeitsmeditation über sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Selbst/Nicht-Selbst-Unterscheidung in Wahrnehmung, Handlung und Emotion implementiert, die mit den selbstspezifizierenden Prozessen assoziiert werden (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357). Der Prozess der Selbstregulation und der Selbstkenntnis sind in der Achtsamkeitspraxis somit eng verzahnt.

Für Ergas ist die Achtsamkeitsmeditation ein nicht-instrumenteller Zugang, über den Meditierende in Kontrast zu der »*day-to-day habitual identity*« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186) in Kontakt mit dem tieferen Selbst (»*contemplative self*«) (Ergas 2020b: 149) kommen. In der Achtsamkeitsmeditation kommt man über kurz oder lang in Kontakt mit dem narrativen Selbst – und das, obwohl man nur die Atembewegung beobachten wollte. Die zunehmende Klarheit der Psyche (*mind*), die über den Entwicklungsprozess durch eine wiederkehrende Achtsamkeitsmeditation entsteht, ermöglicht es den Praktizierenden, sich selbst immer wieder zu begegnen und selbstspezifizierend (*self-specifying*) zu verstehen.

Das Üben von Achtsamkeit könnte somit durch den andauernden Selbstregulationsprozess (vgl. Tang et al. 2015; Lindsay/Creswell 2017; Bernstein et al. 2019a; Eberth et al. 2019) und Selbstspezifizierungsprozess (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019) die zwei Funktionsmechanismen Selbstregulation und Selbstkenntnis, die für die Entwicklung des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft grundlegend sind, fördern.

In Anschluss an diese erste überblickshafte Zusammenführung der Diskussionen zu pädagogischer Professionalität im Lehrberuf und Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft mit dem Konzept Achtsamkeit, soll im nachfolgenden Abschnitt zu-

nächst detaillierter auf Achtsamkeit als Übungsform und pädagogische Praxis im Lehramtsstudium eingegangen werden (siehe Abschnitt 8.2.1). Dabei wird zum einen auf die unter Abschnitt 6 herausgearbeiteten Teil-Phänomene der Achtsamkeitspraxis Bezug genommen. Zum anderen sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Achtsamkeitspraxis in Bezug zur Reflexion bzw. Selbstreflexion herausgearbeitet und mit den empirischen Befunden aus Abschnitt 7 diskutiert werden. In weiterer Folge wird in Abschnitt 8.2.2 Achtsamkeit als psychologische Variable in pädagogischen Handlungssituationen punktuell über die Konzepte Präsenz, Emotionen, Ungewissheit und in Verbindung mit den Ergebnissen aus der psychometrischen Prä-Post-Studie (siehe Abschnitt 7) diskutiert.

8.2.1 Achtsamkeit als Übungsform und pädagogische Praxis

Um in diesem Abschnitt begrifflich möglichst klar zu arbeiten, wird versucht, zwischen Achtsamkeit als Übungspraxis (*practice*) und Achtsamkeit als psychologische Variable (*state to trait*) zu differenzieren (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21). Wie im phänomenologischen Zugang bereits angeregt, gilt es, gegenüber dem diskursdominierenden Narrativ von Achtsamkeit als Intervention (*mindfulness in education*) die Achtsamkeitsübung als pädagogische Praxis ins Zentrum zu stellen, um Achtsamkeit als Pädagogik greifbar zu machen (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019: 11). Der Body-Scan, die achtsamen Körperübungen (*mindful movement*), die Sitzmeditation (*sitting meditation*) (vgl. Crane et al. 2021: 13), die Gehmeditation (*walking meditation*), das achtsame Essen (*eating meditation*) (vgl. Reibel/McCown 2020: 30), Interpersonelle Meditationen (vgl. Meleo-Meyer 2016, S. 83) und das erforschende Gespräch (*Inquiry*) (vgl. Santorelli 2016; Crane et al. 2015; Crane et al. 2021) als Variationen der Achtsamkeitsmeditation sind gekennzeichnet durch eine Logik des Übens (vgl. Brinkmann 2021: 52). Am Beispiel der Sitzmeditation wird deutlich, dass der Fokus auf der Bewegung des Ein- und Ausatmens liegt und dies ein sich von Moment zu Moment wiederholender Übungsprozess ist. Die Intention, die Aufmerksamkeit auf die Bewegung des Ein- und Ausatmens zu richten und zu spüren, wie Luft in den Körper ein- und ausströmt, leitet dieses Üben.

Gleichwohl wurde in Abschnitt 6.4.3 durch die Anekdoten der Studierenden – aber auch durch die beispielhafte Anekdote von Harari (vgl. 2018: 393) – deutlich, dass dieser Art des Übens auch eine Logik des Scheiterns innewohnt. Brinkmann argumentiert in seiner Theorie des Übens dafür, dass negative Erfahrungen bzw. Fehler elementare Bestandteile des Übens sind. Jedoch wurde »in der europäischen Moderne mit Üben vornehmlich Erfolg, Leistung, Perfektionierung und Optimierung verbunden«, wodurch der Prozess und damit insbesondere die negativen Erfahrungsmomente als pädagogisch produktive Momente aus dem Blick gerieten (vgl. 2021: 39). In dem Moment, in dem die Person während der Sitzmeditation bemerkt, dass die eigene Aufmerksamkeit nicht mehr die Atembewegung begleitet und spürt, sondern die Aufmerksamkeit auf andere Phänomene (Geräusche, Gedanken usw.) gerichtet ist, zeigt sich das Scheitern, in dem sogleich das Produktive steckt. Die Person bemerkt, dass sie die Übungsintention verlassen hat und beginnt, wieder intentional die Atembewegung zu beobachten. Dieses Aufmerken, Bemerkten bzw. Gewährwerden ist das zentrale Übungsmomentum der Sitzmeditation. Den oben angeführten Übungsvarianten liegen spezifische Übungs-

intentionen zugrunde. Gemein ist allen Übungsvarianten jedoch eine innenwohnende Logik, nach der im Moment des Scheiterns ein Aufmerken bzw. Gewahrwerden geübt wird. Für das Üben allgemein fasst es Brinkmann wie folgt zusammen:

»In dem Nicht-Können versammeln sich sowohl die ›negativen‹ und ›pathischen‹ Erfahrungen, Erfahrungen der Enttäuschung und des Scheiterns als auch die produktiven Chancen des Übens.« (Brinkmann 2011: 140)

Das Üben als Methode bzw. Verfahren wird im Kontext Schule und Hochschule zumeist als sekundäre Lernform verortet, um zu festigen, zu sichern und zu speichern (vgl. Brinkmann 2011: 141). Auch im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung – insbesondere der zweiphasigen – hat das Üben im Zusammenhang mit pädagogischem Lehrer*innenhandeln im Rahmen von Unterrichtspraxis einen schweren Stand (vgl. Neuweg 2018: 139). Daran zeigt sich, dass die Achtsamkeitspraxis durch ihre Logik des wiederholenden Übens zunächst disparat zu einer die Universität prägenden Lernkultur steht. Um das Üben als eigenständige Lernform theoretisch zu bestimmen, gilt es nach Brinkmann, diese Praktik »als intentionale und zugleich nichtteleologische Handlung [zu] exponieren, die auch die negativen Erfahrungen im Vollzug erfassbar werden lässt.« (Brinkmann 2011: 146)

Die Achtsamkeitspraxis mit ihren Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und dem erforschenden Gespräch (*Inquiry*) wurde im Abschnitt 6.5 in einem größeren, vor allem im angloamerikanischen Raum laufenden Diskurs zu *Contemplative Education* bzw. *Contemplative Pedagogy* als *Contemplative Practice* verortet. Dabei wird das zuvor beschriebene Üben um die Eigenschaft des Kontemplativen (*contemplative*) erweitert. Der Grundmodus dieses kontemplativen Übens ist bei Sarath das offene Gewahrsein (vgl. 2014: 367).

Im Rahmen der phänomenologischen Annäherung (siehe Abschnitt 6) an das Wesen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung hat sich gezeigt, dass die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch, die im größeren Horizont der *Contemplative Practices* verortet werden können, von den Studierenden als bedeutsamer Knotenpunkt erlebt wurden. Im Zusammenhang mit den Achtsamkeitsübungen und dem erforschenden Gespräch konnten mit (1) Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit, (2) Spüren, (3) Aha!-Momente und (4) Schwierigkeiten vier Teil-Phänomene identifiziert werden, durch die die Achtsamkeitsübung als pädagogische Praxis greifbar wurde. Das Teil-Phänomen (4) Schwierigkeiten kam bereits am Beginn dieses Abschnitts übungstheoretisch zur Sprache. Die zwei Teil-Phänomene (1) Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit und (2) Spüren werden in diesem Abschnitt nun zunächst hinsichtlich ihrer allgemeinpädagogischen Relevanz diskutiert bevor sie in weiterer Folge hinsichtlich ihrer Bedeutung im Kontext der Lehrer*innenbildung verhandelt werden. Die (3) Aha!-Momente werden zum Abschluss dieses Abschnittes im Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstreflexion bzw. Selbstkenntnis diskutiert.

Teil-Phänomen Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit

(1) Das Phänomen Aufmerksamkeit wird im pädagogischen Kontext sehr breit verortet. »Aufmerksamkeit wird sowohl als Voraussetzung wie auch als Ziel, sowohl als Mittel wie auch als Grenze pädagogischen Handelns bedeutsam« (Reh 2015: 9). Zugespitzt auf die

Lernerfahrung schreibt Dinkelaker dazu: »Um Erfahrungen zu machen, müssen Lernende ihre Aufmerksamkeit auf den entsprechenden Gegenstand der Erfahrung richten« (Dinkelaker 2011: 181). Auch Ergas spricht den Lernenden eine entscheidende Rolle zu, wenn er davon ausgeht, dass ein Aufmerksam-Werden in letzter Instanz immer in der Hand bzw. in der Psyche (*mind*) der Lernenden liegt (vgl. Ergas 2016b: 54). Welches zentrale Momentum über die Voraussetzungslogik hinweg der Aufmerksamkeit im Erleben und im Augenblick des Lernens zukommt, beschreiben Müller et al. aus einer humanwissenschaftlichen Perspektive:

»Aufmerksamkeit zeigt sich somit als zentrales Ingredienz für die Konstitution unserer Erfahrungen mit uns selbst, mit anderen Menschen und mit der Welt der Dinge. Auf diese Weise hat Aufmerksamkeit eine für unsere gesamte Wahrnehmung und für unser Bewusstsein fundamental strukturierende Bedeutung, die sich nachhaltig in der Modalität unserer Erfahrung sedimentiert. [...] In diesem Verständnis ist sie dann auch unter erzieherischem Blickwinkel nicht bloß eine zu arrangierende Voraussetzung für ›funktionierendes‹ Lernen, sondern eine genuine pädagogische Zielkategorie.« (Müller et al. 2016: 10)

Block präzisiert die fundamental strukturierende Bedeutung von Aufmerksamkeit:

»Denn insofern das menschliche Erleben, d.h. die menschliche Bewusstseinsituation, sich durch die vermittelte Unmittelbarkeit auszeichnet, ist Verstehen das Verstehen von Etwas, das nicht nur ein Bemerkten, sondern ein Gerichtet-Sein-Auf-Etwas verlangt, eine Aufmerksamkeit also, damit es gedeutet werden kann.« (Block 2016: 92)

Ergas unterstreicht diesen Zusammenhang von Aufmerksamkeit, Gegenwart und Verstehen: »[M]eaning can never exist elsewhere but only in the place where attention rests – in the moment« (Ergas 2016b: 64). Mit der Annahme, dass die Psyche bzw. der Geist (*mind*) der Ort ist, von dem aus sich Aufmerksamkeitsbewegungen vollziehen, konstatiert Ergas in »*Reconstructing ›Education‹ through Mindful Attention*« mit einem ähnlichen Blick wie Müller et al. (2016):

»The mind needs to be positioned at the center of our ›curriculum‹ and ›pedagogy‹. We need to become as interested in how the mind shapes itself deliberately and non-deliberately based on engaging the inner curriculum, just as much as we are interested in how ›society‹ shapes the mind based on the ›social curriculum‹. In practice this means embracing a meta-pedagogical turn, which implies the incorporation of practices that engage students directly with active attention.« (Ergas 2017c: 305–306)

Wie im Abschnitt 6.4.1 ausführlich nachgezeichnet, waren es in den erlebten Erfahrungen der Studierenden insbesondere Übergänge, in denen Momente der Aufmerksamkeit auf das Meditationsobjekt (z.B. Atembewegung) abnahmen und sich nicht-wahnehmende Momente (z.B. Schlummer) erhöhten bzw. andere Objekte (z.B. Gedanken) wahrgenommen wurden, die als Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit benannt und als Üben von *active attention* interpretiert wurden. »Aufmerken und Bemerkten als fragile und prekäre Zustände entgleiten schnell, Distractionen und Attraktionen anderer Art

schieben sich oft hervor« (Brinkmann 2016: 129). Für Brinkmann sind an dieser Stelle eben die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten »pädagogische[n] Operationen gefragt, die im Modus der Achtsamkeit Hilfen und Settings für Sammlung und Fokussierung bereitstellen« (Brinkmann 2016: 129). Die Achtsamkeitspraxis bietet den Studierenden somit die Möglichkeit, ein Gewahrsein für ihre eigenen Aufmerksamkeitsprozesse zu kultivieren. Damit erlaubt dieses Üben ein Tangieren des Orts (*mind*) und der Zeit (*moment-to-moment*), von wo aus sich Aufmerksamkeitsbewegungen vollziehen. Speziell im wiederholten Innehalten und Verzögern in Momenten des Aufmerkens – wenn bemerkt wird, dass die Aufmerksamkeit sich vom Meditationsobjekt entfernt hat – könnte sich »eine Epoché ereignen, die die eigene Wahrnehmungs- und Urteilkategorien reflektiert und eine bildende Erfahrung ermöglicht« (Brinkmann 2016: 130).

Teil-Phänomen Spüren

(2) Ein zweites Teil-Phänomen, das sich aus den erlebten Erfahrungen der Studierenden im Üben von Achtsamkeitsübungen gezeigt hat, ist das Spüren. Das leibliche Spüren bzw. Nachspüren wird übungstheoretisch von Brinkmann auch als Strukturmerkmal des Übens verstanden.

Der Autor beschreibt »Üben als leibliche, wiederholende, disziplinierende und zugleich transformatorische Praxis« (Brinkmann 2021: 135). Die 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). 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). In dieser sinnlichen Erfahrung liegt eine präreflexive Dimension, die auch im Zusammenhang mit der Vignettenforschung – dort durch das Sichtbarmachen von nicht-sprachlichen Erfahrungsmomenten – erfasst werden möchte (vgl. Agostini 2019: 305).

In der Lehrpersonenbildung gibt es Versuche, zum einen über ästhetische Bildung⁴ die sinnliche Wahrnehmungsdimension vorbereitend für die Arbeit mit Vignetten zu sensibilisieren (vgl. Agostini/Bube 2021b) und zum anderen über die theaterpädagogisch inspirierte »szenische Lektüre«, »das leibliche – den Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren« (Agostini et al. 2019: 214) durch das Durchspielen von Vignetten zugänglich zu machen. In beiden Zugängen liegt die Hoffnung, dass Studierende die Vignetten nicht nur gedanklich und verbal auf Verstehensmöglichkeiten hin reflektieren. Die Studierenden werden durch das ästhetische Wahrnehmen bzw. das leibliche Nachspüren vielmehr 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). Achtsamkeitsübungen, deren

4 Beispielhaft kann hier das Workshopangebot »Nah am Werk« (Bube (2020)) genannt werden, das in Lehrveranstaltungen am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien angeboten wurde.

Zieldimension das Üben von Achtsamkeit ist, sind bzw. waren in der untersuchten Lehrveranstaltung nicht unmittelbar vorbereitend auf zum Beispiele eine Vignette, in der ein für die pädagogische Professionalisierung inwohnendes Potential vermutet wird. Für die Lehrer*innenbildung kann ein solches Üben bzw. Spüren ohne konkrete Ausrichtung auf einen für die pädagogische Professionalisierung relevante Bearbeitung (z. B. einen Fall) als inhaltsleer gedeutet werden. Das didaktische Potential sowie die Risiken einer Didaktisierung der Achtsamkeitsübungen wird an späterer Stelle noch aufgegriffen. Zunächst scheint mit den Achtsamkeitsübungen jedoch ein Weg angedeutet, der diese Dimension des Spürens grundsätzlich anrührt.

Für *Contemplative Practices* allgemein fassen es Bai et al. wie folgt: »Contemplation in its many forms allows us to address the pre-conceptual, creative and spiritual dimensions of our being [...]« (Bai et al. 2019: 115). Im Diskurs zu *Contemplative Education* beschreibt Hart (2019) Spüren (*contact knowing*) als komplementären Weg zu *categorial knowing* – rationalem, intellektuellem Nachdenken – und spricht damit ähnlich wie Agostini (vgl. 2019: 214) die erweiterte Möglichkeit des Verstehens⁵ an. Wenn Klemenz und Paschen (2015) nicht-diskursive⁶ pädagogisch relevante Wissensbestände im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung diskutieren und diese als notwendige Ergänzung zu diskursivem Wissen erachten, um ein besseres Verstehen zu ermöglichen (vgl. Klemenz/Paschen 2015: 99), dann verhandeln sie innewohnende Kategorien der von Agostini (Agostini et al. 2019) und Hart (Hart 2019) angesprochenen erweiterten Möglichkeit des Verstehens. Für das Teil-Phänomen Spüren ist es insbesondere die Kategorie des (ein)fühlenden Wissens (ästhetisches, künstlerisches, empathisches), über die die erweiterte Dimension angesprochen wird.

Zusätzlich listen Klemenz und Paschen implizites Wissen, okkultes Wissen, integriertes Wissen, modales Wissen, veränderndes Wirkungswissen und symbolisches Wissen als Typen nicht-diskursiver Wissensbestände auf (vgl. Klemenz/Paschen 2015: 96), die ihres Erachtens durch »Erinnerung, Erweckung von früheren Erfahrungen, Beobachtungen von realen, anschaulichen Phänomenen oder mit Medien, ihre Vorführungen und Nachahmungen, ihre eigenen Darstellungen (Rollenspiele) und entsprechende Fallstudien« (Klemenz/Paschen 2015: 100) in der Lehrpersonenbildung angeführt werden können. Die unter Abschnitt 4.4 bearbeiteten Konzepte, an denen der personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft herausgearbeitet wurde, konnten gesammelt über die Merkmale Stabilität und Veränderbarkeit, Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit sowie die moderierende Funktion der Emotionen bzw. der affektiven Aufladung beschrieben werden.

Nicht-diskursive Wissensbestände dürften auch innerhalb der Konzepte zum personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft eine entscheidende Kategorie für die The-

5 Ein solches Verstehen zeigte sich als Teil-Phänomen der Achtsamkeitsübungen in den erlebten Erfahrungen der Studierenden und wurde im Abschnitt 6.4.4 als Aha!-Momente beschrieben.

6 Paschen und Harm näherten sich dem Begriff nicht-diskursiv wie folgt an: »Wenn *discursive* heißt, eine Erkenntnis in mehreren gedanklichen Schritten zu erlangen, bzw. modern algorithmisch darstellbar ist, so ist dieses Verfahren diskursiv (nicht dasselbe wie Diskurs) zu nennen. Wenn dieses Verfahren aber nicht zu eindeutigen Ergebnissen führt, so bleibt eine nicht zu übersehende Lücke zwischen Wissen und Handeln, zwischen Theorie und Praxis« (Klemenz/Paschen (2015: 91).

matisierung und Vermittlung in der Lehrpersonenbildung sein. Autor*innen, die die Persönlichkeitsentwicklung bzw. -bildung in der Lehrer*innenbildung betonen, merken an, dass Lehrveranstaltungsangebote, die den personalen Aspekt ansprechen, die Student*innen durch die Art der Gestaltung und Vermittlung häufig nur auf der intellektuellen Ebene erreichen und damit mitunter die erweiterten Möglichkeiten des Verstehens verpassen (vgl. Kelchtermans 2009: 267–268; Burow 2012: 153; Döring-Seipel 2012: 190; Heyse/Sieland 2012: 119–120; Keuffer 2012: 168; Carlsburg/Möller 2016: 6; Lutzker 2017: 394).

Im Zusammenhang mit der Bearbeitung des Reflexionskonzepts als Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft in Abschnitt 4.3 hat sich gezeigt, dass es neben der Position, die einen Reflexions-Modus nur dann als hochschuladäquat anerkennt, wenn dieser über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23), auch einen Zugang gibt, bei dem Autor*innen ebenso auf die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension im Reflexionsprozess hinweisen. Ähnlich wie zuvor sind es mitunter auch im Reflexionsprozess die nicht-diskursiven Wissensbestände – Wissensbestände, die nicht durch aneinandergereihte gedankliche Schritte entstehen –, die hier als Kategorien fungieren, um die angesprochene emotionale und existentielle Dimension zu tangieren. Im EDAMA-Rahmenmodell – Blickrichtung nach innen – (Aeppli/Lötscher 2016), im ALACT-Modell – *the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?* – (Korthagen/Vasalos 2005) und im Reflexionsmodell nach Boud, Keogh und Walker (1985b) – *utilizing obstructing feelings and positive feelings* – wird in Reflexionsprozessmodellen die emotionale Dimension betont.

Für die Reflexion und den personalen Aspekt als Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft kann somit angenommen werden, dass das Spüren, das zum einen als Charakteristikum der Achtsamkeitsübung beschrieben wurde und zum anderen bereits über ästhetische und theaterpädagogische Ansätze in der Lehrpersonenbildung versucht wird anzurühren (vgl. Lutzker 2017; Agostini et al. 2019; Agostini/Bube 2021a), als erweiterte Möglichkeit für das Verstehen im Zusammenhang von Reflexionsprozessen und der Bearbeitung von Konzepten, die unter dem personalen Aspekt versammelt wurden, fungiert.

Wie weiter oben bereits angedeutet, kann die Achtsamkeitsübung als inhaltsleer für den pädagogischen Professionalisierungsprozess betrachtet werden, wenn Achtsamkeit keine Zieldimension darstellt. Inwieweit ein solches Üben tatsächlich inhaltsleer bleibt, soll in weiterer Folge diskutiert werden.

Während der Achtsamkeitsübung ist es das intentionale Spüren (z.B. der Atembewegung) und das dabei aufkommende Gewahrwerden für die eigene Aufmerksamkeit, das auch als Grundform der *Contemplative Practices* beschrieben wurde. In der Achtsamkeitsübung kommt die übende Person über kurz oder lang in Kontakt mit dem narrativen Selbst – und dass, obwohl sie oder er nur die Atembewegung beobachten wollte. Die übende Person wird damit selbst zum Inhalt der Übung, wodurch mitunter bereits angezeigt ist, ob die Achtsamkeitsübung für sich allein stehend nicht bereits eine für die pädagogische Professionalisierung inhaltsleere oder inhaltsreiche Übung darstellt. Keine der oben angeführten Achtsamkeitsübungen, die in der Lehrveranstaltung angeboten wurden, werden explizit als Selbstreflexion benannt bzw. als solche angeleitet. Ergas sieht in der Achtsamkeitsmeditation dadurch einen nicht-instrumentellen Zu-

gang, durch den Raum geschaffen wird, weil es die Möglichkeit gibt, dass das Selbst berührt wird und sich persönliche bzw. existentielle Fragen bzw. Themen zeigen (vgl. Ergas 2020b: 152). Eine Teilnehmerin hat es wie folgt formuliert:

»Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen.« (MA22SA, Pos. 1)

Auch Ergas und Hadar haben in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung »different view on myself« als Aspekte der Achtsamkeitsübung identifiziert (vgl. Ergas/Hadar 2021: 11). An dieser Stelle nicht irrelevant ist die in der Achtsamkeitsmeditation geübte mentale Offenheit bzw. Unvoreingenommenheit gegenüber den Phänomenen, die sich während der Achtsamkeitsmeditation zeigen. Häufig kommt diese mentale Offenheit dann in Bedrängnis, wenn die Aufmerksamkeit sich vom Spüren der Atmung weg zu anderen Wahrnehmungsinhalten hinwendet und es ein Aufmerken bzw. Gewahrwerden für diese Aufmerksamkeitsbewegung gibt. Ein Mechanismus, der von der psychologischen Achtsamkeitsforschung in diesem Zusammenhang als höchst relevant diskutiert und beforscht wird, ist die Dezentrierung (*decentering*).

Bernstein et al. beschreiben Dezentrierung als die Fähigkeit, aus der stark selbstbezogenen (*self-related*) Perspektive herauszutreten und die situativen Wahrnehmungsinhalte so zu betrachten, wie sie sind (vgl. Bernstein et al. 2019a: 245). Dabei werden mentale Inhalte eher als interpretierte Repräsentation und nicht als faktische Repräsentation von gegenwärtigen/vergangenen/zukünftigen Situationen und Erfahrungen konstruiert (vgl. Bernstein et al. 2015). Entscheidend ist dabei die Unterscheidung zwischen dem beobachtenden Selbst und der beobachteten Inhalte des Erlebens. Berkovich-Ohana et al. (2019) unterscheiden hier zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen. Angenommen wird auf Grund erster neurobiologischer Befunden, dass sich in der Achtsamkeitsmeditation über sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Selbst/Nicht-Selbst-Unterscheidung implementiert, die mit dem selbstspezifizierenden Prozessen assoziiert werden (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357); womit erneut die Verbindung zum zuvor diskutierten Spüren als Merkmal der Achtsamkeitsübung angezeigt wäre.

Mit der Annahme, dass es zu den oben beschriebenen Selbstreflexionsprozessen während des Übens kommt, wurde im quantitativen Forschungsteil versucht, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Einsicht über die *Self-Reflection and Insight Scale* (Grant et al. 2002) zu Beginn und am Ende des Lehrveranstaltungssemesters zu erfassen. Zwischen den Werten der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gab es über die Zeit hinweg bezüglich der selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion keine statistisch signifikante Veränderung ($F(1,143) = .01$, *corr. p* = .999). Wenn nur die Trainingsgruppe betrachtet wird, dann sind auch hier die Werte zu T2 nicht signifikant höher als zu T1. Mit dem Wissen um die Komplexität von Selbstreflexionsprozessen und der Schwierigkeit, Veränderungen hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit durch Subsumtionsverfahren zu erfassen, bedarf es hier in Zukunft wohl anderer Zugänge, um dieses Übungsmerkmal genauer zu beschreiben und mitunter Entwicklungen nachvollziehbar zu machen.

Obwohl die Achtsamkeitsübung – ohne es zu intendieren – einen Selbstreflexionsprozess scheinbar ermöglicht und nach Ergas Achtsamkeitsübungen damit einen nicht-instrumentellen Zugang zur fortlaufenden, vertiefenden Selbstkenntnis⁷ (vgl. Ergas 2020b: 152) bzw. Selbstspezifizierung (Berkovich-Ohana et al. 2019) bieten, bleibt offen, inwieweit ein solcher Selbstreflexionsprozess beliebig bleiben soll. Insbesondere aus (berufs-)biographischer Perspektive sind es Ungewissheitsantinomien, die als Anforderungen subjektiv gedeutet und bearbeitet werden, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles, balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (vgl. Fabel-Lama 2018, S. 94 und siehe Abschnitt 3.3).

Wenn Achtsamkeitsübungen also durch die Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit und das intentionale Spüren komplementär zu rational-intellektuellen Analysen eine erweiterte Möglichkeit für Verstehen bereithalten, dann drängt sich die Frage auf, inwieweit Achtsamkeitsübungen als Vehikel für didaktisch intendierte Reflexionsprozesse dienen können. Im Diskurs zu *Contemplative Education* ist der gezielte didaktische Einsatz von *Contemplative Practices* in Vorlesungen bzw. Seminaren der Hochschule ein zentrales Thema (vgl. Barbezat und Bush 2014; Gunnlaugson 2014; Kaufman 2017; Byrnes et al. 2018; Krikorian 2020), wenn es um den *Contemplative Turn in Education* (Ergas 2018) geht. Dabei sind es eben auch Achtsamkeitsübungen, die als didaktisches Element eingesetzt werden. Für das Reflexionskonzept zeigt sich mit dem *Contemplative Practitioner* von Miller (2014), *mindful reflection* bei Moss et al. (2017), mit *Contemplation with Reflection* bei Quay und McCaw (2019) eine Anbahnung, die versucht, Reflexion und *Contemplation* wechselseitig zu ergänzen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, womöglich gerade die schon vorhandenen ästhetischen und theaterpädagogischen Ansätze in Verbindung mit Achtsamkeitsübungen auf einen bestimmten Inhalt hin – im Sinne einer *Contemplative Pedagogy* – zu erweitern. Nichtsdestotrotz muss an dieser Stelle eingewandt werden, dass aus dem Diskurs zur Reflexion in der Lehrer*innenbildung bekannt ist, dass eine übermäßige Didaktisierung der Reflexionsprozesse bzw. didaktisch intendierte Reflexionsangebote die Studierenden in einen defensiven Abarbeitungsmodus drängen und der lebenspraktisch-expansive Sinn verloren geht (vgl. Häcker 2017, S. 23). Inwieweit eine Achtsamkeitsübung noch ihre inhärent lohnende pädagogische Qualität behält, wenn diese nur abgearbeitet wird bzw. als stark verkürzte Methode angeboten wird, darf bezweifelt werden.

Zusammengefasst kann angenommen werden, dass Achtsamkeitsübungen mit der Intention, die Achtsamkeit (*from state to trait*) (vgl. Davidson 2017) zu kultivieren, eine lohnende pädagogischen Praxis darstellen. Wie in diesem Abschnitt gezeigt, kann es in dieser spezifischen Form des Übens (*Contemplative Practice*) über das Teil-Phänomen Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit – als zentrales Momentum im Erleben – und über das Teil-Phänomen Spüren – als erweiterte Möglichkeit des Verstehens – zu einem nicht intendierten Prozess der vertieften Selbstkenntnis bzw. Selbstspezifizierung kommen. Ein solcher Reflexionsprozess kann ohne didaktische Rahmung womöglich zu beliebig

7 »The practice of active attention, as in the bringing back of a wandering mind to sensations in mindfulness practice, is a befriending of the body. It is an acknowledgment of new forms of meaning. It challenges our views about what is worth attending; what is ›knowledge‹; what is meaning. It is this movement that opens the curriculum of I.« Ergas (2017c: 285)

sein, um zum Beispiel aus (berufs-)biographischer Perspektive Ungewissheitsantinomien als Anforderungen subjektiv zu deuten und zu bearbeiten. Jedoch steckt in einem zu stark didaktisierten Einsatz von Achtsamkeitsübungen die Gefahr, dass die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus gedrängt werden und dadurch das inhärent lohnende Potential der Achtsamkeitsübungen nicht realisiert wird.

Über dieses Verständnis von Achtsamkeit als Übungsform hinaus soll nun im nachfolgenden Abschnitt diskutiert werden, inwieweit Achtsamkeit als psychologische Variable professionelles pädagogisches Handeln unterstützen kann.

8.2.2 Achtsamkeit als psychologische Variable in pädagogischen Handlungssituationen

Im vorherigen Kapitel lag der Fokus auf Achtsamkeit als pädagogische Übungsform (*practice*) in der Lehrpersonenbildung (siehe Abschnitt 8.2.1). In diesem Abschnitt soll zunächst das Verhältnis von Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) und Achtsamkeit als psychologische Variable (*state* bzw. *trait*) geklärt werden (siehe ausführlich dazu Abschnitt 2.2).

In die Überlegungen zur Stärkung von Achtsamkeit als psychologische Variable fließen insbesondere die in der Lehrer*innenbildungsforschung bekannten Schwierigkeiten ein, die Wirkungsketten von der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bis hin zum späteren pädagogischen Handeln in der Schule und die möglichen Auswirkungen auf die Schüler*innen nachzuzeichnen (vgl. Cramer et al. 2020: 770; König/Blömeke 2020: 174; Herzmann/König 2016: 133; Hascher 2014: 147). In weiterer Folge soll in diesem Abschnitt Achtsamkeit als psychologische Variable innerhalb der Konzepte Präsenz, Emotionen und Ungewissheit – mit Blick auf professionelles pädagogisches Unterrichtshandeln unter Einbezug der Ergebnisse aus dem quantitativen Forschungsstrang (siehe Abschnitt 7) – diskutiert werden.

Aktuell wird versucht, Achtsamkeit als psychischen Zustand (*state*) (vgl. Sedlmeier 2022: 27) – im Sinne von *being mindful* (vgl. Blanke/Brose 2017: 737) – zum einen als neurobiologische Dynamik bzw. Korrelat während der Achtsamkeitsmeditation zu erforschen (vgl. Bauer et al. 2022) und zum anderen über Experience Sampling (ES) im alltäglichen Leben zu erfassen (vgl. Aizik-Reebs et al. 2021). Beiden Zugängen liegt die Annahme zu Grunde, dass Achtsamkeit als psychischer Zustand und damit als psychologische Variable aufgefasst werden kann. Achtsamkeit wird dabei als ein multidimensionales Konstrukt beschrieben, das über ein Zusammenwirken von drei neurobiologischen Schlüsselmechanismen bzw. Selbstregulationsmechanismen – Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) (vgl. Vago et al. 2019; Tang et al. 2015) – erklärt wird (siehe Kapitel 2.4.). Im Zusammenhang mit den Anstrengungen, mittels Experience Sampling (ES) Achtsamkeit im täglichen Leben zu erforschen, wird ersichtlich, dass es kaum möglich erscheint, Achtsamkeit in seiner Gesamtheit unmittelbar zu erfassen (vgl. Shoham et al. 2017; Blanke/Brose 2017). Die Multidimensionalität wird hier zumeist über die Erfassung einzelner erfahrungsnaher Teil-Phänomene abgebildet. Diese Teil-Phänomene werden zum Beispiel im Modell der metakognitiven Prozesse des Dezentrierens (*decentering*) über die drei miteinander verbundenen Prozesse Meta-

Gewahrsein (*Meta-Awareness*), Disidentifikation (*Disidentification*) von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität (*Reduced Reactivity*) in Bezug auf mentale Prozesse (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) beschrieben.

Ein zweiter Versuch, die proximalen Wirkmechanismen zu fassen, findet sich in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (vgl. Lindsay/Creswell 2017) über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*). Die Facetten Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) werden bei Farb et al. (2014) wiederum als zwei Teilaspekte der unvoreingenommenen (*non-judgmental*) mentalen Haltung dargestellt. Unvoreingenommenheit als Teil-Phänomen von Achtsamkeit beschreiben Ebert et al. (2019) als Deaktivierung des konzeptionellen Denkens. Die Autoren meinen damit das aktive Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen.

Ein weiteres Teil-Phänomen, über das ein Aspekt von Achtsamkeit als psychischer Zustand erfasst wird, ist Gelassenheit (*equanimity*) (vgl. Anālayo 2021; Eberth et al. 2019; Shoham et al. 2018). Achtsamkeit kann somit als psychischer Zustand (*state*) bzw. Modus (*mode*) im Sinne einer im Hintergrund moderierenden psychischen Variable verstanden werden. Achtsamkeit als Zustand (*state*) dürfte in seiner Gesamtheit über Experience Sampling (ES) kaum erfassbar sein. Somit sind es die zuvor genannten einzelnen Teil-Phänomene, über die eine erfahrungsnahere Beschreibung erfolgt. Die Unterscheidung zwischen Achtsamkeit als psychischer Zustand (*state*) und Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) (vgl. Baer et al. 2004; Erisman/Roemer 2010; Iani et al. 2020) kann dahingehend erfolgen, dass sich durch den Übungsprozess zunehmend eine Aktivierungsmöglichkeit dieses Selbstregulationsmechanismus einstellt. Achtsamkeit als Fähigkeit bedeutet demnach, dass es während der Achtsamkeitsmeditation bzw. im alltäglichen Leben häufiger zu einer intentionalen Aktivierung des psychischen Achtsamkeitszustands kommt.

Achtsamkeit als psychischer Zustand (*state*) und Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) werden beide als psychologische Variablen verstanden. Die Erklärungsversuche zum Zusammenhang von *state* und *trait* gehen dahin, dass in der ersten Form die psychische Variable stärker situativ emergiert und insgesamt fragiler ist, während in der zweiten Form die psychische Variable stärker dauerhaft moderiert. Für die Nachvollziehbarkeit der Wirkungskette von Achtsamkeit als psychischem Zustand (*state*) über Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) zu Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) braucht es jedoch noch demensprechend ausgerichtete Langzeitstudien (vgl. Davidson 2017; Rosenkranz et al. 2019).

Dieses Verständnis von Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) ist zu unterscheiden von eigenschaftspsychologisch ausgerichteten Forschungsarbeiten, die Achtsamkeit nicht über einen Langzeittrainingseffekt definieren, sondern Achtsamkeit entkoppelt von der Achtsamkeitspraxis als eine grundlegende Persönlichkeitseigenschaft verstehen (vgl. Becker et al. 2017; Brophy-Herb et al. 2019).

Im Kontext der Lehrer*innenbildung⁸ gibt es mit der Arbeit von Hirshberg et al. (2020a) einen ersten Versuch, die Wirkungskette von einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bis zum Unterrichtshandeln

8 Für eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung siehe Abschnitt 2.7.

im Rahmen eines Praxismoduls nachzuzeichnen, um zu zeigen, welche möglichen Effekte eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis auf das Unterrichtshandeln hat. Die Autor*innen verweisen darauf, dass jene Lehramtsstudent*innen, die regelmäßig Achtsamkeitsübungen durchführten, ein gelingenderes in Kraftsetzen (*enactment*) ihres Unterrichtshandelns zeigten (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 8).

Aus dem Bereich der Weiterbildung sind es insbesondere die Forschungsarbeiten um das *CARE for Teachers Project* (vgl. Jennings 2016a), die versuchen, die Wirkungskette vom Erstkontakt mit den Achtsamkeitsübungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Lehrpersonenweiterbildung bis hin zum Unterrichtshandeln nachzuvollziehen. Jennings et al. (2017) berichten im Rahmen von Beobachtungsstudien mittels des Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (vgl. Pianta et al. 2008) davon, dass Lehrpersonen, die einen höheren Achtsamkeitswert – der mittels Selbstauskunftsfragebogen erfasst wurde –, aufweisen, emotional unterstützender gegenüber den Schüler*innen auftreten (vgl. Jennings et al. 2017: 14).

Ein Versuch, eine Auswirkung der Achtsamkeitspraxis der Lehrer*innen auf die Schüler*innen zu erforschen, wurde von Hwang et al. (2019) unternommen. Die Schüler*innen berichteten, dass sie gegenüber den Lehrer*innen, die an dem achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen hatten, ein stärkeres Gefühl der Verbundenheit (*sense of connectedness*) haben. Die Autor*innen betonen, dass dies beachtlich sei, da die Werte der Schüler*innen schon hoch waren, bevor die Lehrpersonen an dem achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen hatten (vgl. Hwang et al. 2019: 1432).

Die Arbeiten von Colaianne et al. (2020) sind ein Versuch, aus der Perspektive der Schüler*innen das achtsame Unterrichtshandeln (»mindful teaching«) (Schussler 2020) von Lehrer*innen über die Konstrukte »calm, clear, and kind« (vgl. Hulburt et al. 2020; Rickert et al. 2020) genauer zu erfassen. Zusätzlich wurde mittels Selbsteinschätzungsfragebogen die Erfüllung der Schüler*innen in ihrem Schulleben sowie die Achtsamkeit der Schüler*innen abgefragt. Die Achtsamkeit der Lehrer*innen während des Unterrichts wurde dabei jedoch – entkoppelt von der Achtsamkeitspraxis – als eine eigenschaftstheoretische Persönlichkeitseigenschaft verstanden. Die Lehrer*innen hatten im Vorfeld keine spezifische Fortbildung besucht und es wurde nicht erhoben, ob die Lehrpersonen einer regelmäßigen Achtsamkeitspraxis nachgingen. In ihrem statistischen Modell konnten Colaianne et al. zeigen, dass der durch die Wahrnehmung der Schüler*innen als achtsam aufgefasste Unterricht sich auf deren Erfüllung im Schulleben auswirkte und diese Erfüllung in weiterer Folge die Achtsamkeit der Schüler*innen vorhersagen konnte (vgl. Colaianne et al. 2020: 46).

In diesem ersten Versuch, die Schüler*innen-Ebene zu berücksichtigen, bleiben somit Fragen hinsichtlich des Transfers von der Übungspraxis der Lehrer*innen auf deren achtsames Unterrichten offen. Darüber hinaus gibt es mitunter auch weitere Faktoren, die Colaianne et al. (2020) in ihrer Arbeit nicht berücksichtigen konnten, die sich aber dennoch auf die Erfüllung und in weiterer Folge auch auf die Achtsamkeit der Schüler*innen auswirken. An dieser Stelle kann auf die Eingangs bereits angeführte Komplexität bzw. eingeschränkten Möglichkeit einer empirischen Untersuchung der Wirkungsketten von der Lehrpersonenbildung über Unterrichtshandeln bis hin zu Effekten auf der Schüler*innen-Ebene verwiesen werden. Die Achtsamkeitsforschung im pädagogischen Kontext kann in Zukunft von der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung

sowie der Wirkungsforschung zur Lehrer*innenbildung profitieren, um methodologische Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Vorhabens zu erkennen.

Ein Nachverfolgen einer solch komplexen Wirkungskette kann diese Arbeit nicht leisten. Dennoch wurde versucht, über einen Prä-Post-Selbsteinschätzungsfragebogen mit unterschiedlichen Skalen (siehe Abschnitt 5.2.3) die Werte zu bestimmten Konstrukten, die im Zusammenhang mit dem personalen Aspekt pädagogischer Professionalität als relevant erachtet wurden (siehe Abschnitt 1.3.1), vor und nach der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erfassen. Dabei wurde die Hypothese (siehe Abschnitt 1.3.2) aufgestellt, dass es durch das Praktizieren der Achtsamkeitsübungen während und selbständig außerhalb der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu einer Veränderung hinsichtlich der zu den Konstrukten erfassten Werten kommt. Somit können unter Berücksichtigung des limitierenden Faktors der Selbsteinschätzung vorsichtige Annahmen bezüglich kurzfristiger Wirkungen getroffen werden.

Bezogen auf das in der Zukunft liegende pädagogische Handeln der Lehramtsstudierenden, die an der Studie teilgenommen haben, kann jedoch nur von einer Tendenz ausgegangen werden. Diese könnte darin liegen, dass durch eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung möglicherweise Impulse ausgehen, die einen Entwicklungsprozess anstoßen. Damit dies gelingt, dürfte ein entscheidendes Kriterium darin liegen, dass nach der Lehrveranstaltung eine langfristig beibehaltene Achtsamkeitspraxis kontinuierlich – im Sinne eines wiederholenden Übens (vgl. Brinkmann 2021 und siehe Abschnitt 8.2.1) – etabliert wird (vgl. Hirshberg et al. 2020a; Ergas/Hadar 2021). Dies könnte die Voraussetzung dafür sein, dass Achtsamkeit als psychologische Variable – im Zusammenhang mit den in weiterer Folge dargestellten und diskutierten Konzepten Präsenz, Emotionen und Ungewissheit – professionelles pädagogisches Handeln entscheidend moderieren kann. Obwohl eine solche Wirkungskette nicht nachgezeichnet werden kann, erscheint es sinnvoll, diesen Blick auf das in der Zukunft liegende Unterrichtshandeln zu richten, um das mögliche Potential von Achtsamkeit als psychologische Variable für pädagogische Könnerschaft zu diskutieren.

8.2.2.1 Präsenz

Mit Blick auf professionelles pädagogisches Handeln bzw. pädagogische Könnerschaft in Unterrichtssituationen soll in diesem Abschnitt das Verhältnis von Achtsamkeit und Präsenz diskutiert werden. Achtsamkeit wird dabei wie zuvor bereits ausgeführt als im Hintergrund moderierende psychologische Variable verstanden, die als psychischer Zustand bzw. Modus situativ emergiert (*state*) oder auch dauerhaft fungiert (*trait*).

Im Diskurs zur Lehrer*innenbildung mit Blick auf pädagogische Könnerschaft sind es insbesondere die Konzepte *tacit knowing* (Polanyi 1985), *reflection-in-action* (Schön 1983) bzw. intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1987), intuitiv-improvisierendes (Volpert 1994), situierendes (Suchman 1999) und taktvolles (Herbart 1989; van Manen 2002, 2016b) Handeln, die einen Handlungsmodus beschreiben, in dem das »Tun weniger durch Pläne als vielmehr durch die sensible Einlassung auf die situativen Umstände gesteuert wird« (Neuweg 2020: 26). Eine Verhältnisbestimmung der steuernden Anteile zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen, die das Emergieren einer gelungenen bzw. gekonnten Handlung leiten, wird an dieser Stelle nicht angestrebt (siehe dazu Neuweg 2018, 2020). Vielmehr soll in weiterer Folge die sensible Einlassung und die damit verbundene spe-

zielle Art der Aufmerksamkeit, die den oben aufgelisteten Handlungsmodi zugrunde liegt, diskutiert werden.

Aus strukturtheoretischer Perspektive war und ist die »geschulte pädagogische Wahrnehmungsfähigkeit« (Schrittesser 2019: 68) im Zusammenhang mit der hermeneutischen Fähigkeit, den jeweils individuellen Fall zu deuten – rekonstruktives Fallverstehen (vgl. Helsper 2020: 181) – eine zentrale Zieldimension im Professionalisierungsprozess von Pädagog*innen. Aus kompetenztheoretischer Sicht rückten in den letzten Jahren zunehmend die situationspezifischen Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al. 2015) bzw. diagnostische Kompetenz (vgl. Südkamp/Praetorius 2017), »*noticing*« (Stahnke/Blömeke 2021) und »*professional vision*« (Pouta et al. 2021), ins Zentrum, wenn Kompetenz als Kontinuum verstanden wird und es darum geht, das Verhältnis von Voraussetzung (*disposition*) und Performanz (*performance*) zu verstehen (vgl. König 2020: 166 und siehe Abbildung 17). Grundlegend für diese professionelle pädagogische Wahrnehmungsfähigkeit ist eine spezifische Art der Aufmerksamkeit, die als ein präsent Sein (*being present*) der Lehrperson benannt werden kann.

»Präsenz wird in der etymologischen und ideengeschichtlichen Perspektive als eine Einheit von räumlichem und zeitlichem Zugesein beschrieben. Präsenz ist durch eine jederzeit mögliche, aber nicht-reflexiv durchdrungene Verfügbarkeit und durch eine hervorgehobene, aber in der Sprache nicht direkt kommunikativ adressierbare Auffälligkeit gekennzeichnet.« (Ernst/Paul 2013: 11)

Aus der Perspektive der Lernende beschreiben Rodgers und Raider-Roth eine Lehrperson, die präsent ist; als eine, die Bedürfnisse, Stärken und Erfahrungen der Lernenden wahrnimmt, versucht zu verstehen und geschickt darauf zu reagieren. Für Schüler*innen ist der Moment, in der die Lehrperson präsent ist,

»one of recognition, of feeling seen and understood, not just emotionally but cognitively, physically and even spiritually. It is a feeling of being safe, where one is drawn to risk because of the discoveries it might reveal; it is the excitement of discovering one's self in the context of the larger world, rather than the worry of losing one's self, in the process. (Rodgers/Raider-Roth 2006: 267)

Momente der Präsenz aus der Sicht der Lehrenden werden von den Autorinnen wie folgt umschrieben: »Presence from the teacher's point of view is the experience of bringing one's whole self to full attention so as to perceive what is happening in the moment« (Rodgers/Raider-Roth 2006: 267). Präsent sein erfordert von der Lehrperson ein Ganzanwesend-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). Präsent sein heißt somit, mit allen sinnlichen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten in der gegebenen Situation anwesend und handlungsfähig zu sein (vgl. Schlippe 2010: 204).

Achtsamkeit und Präsenz sollen an dieser Stelle nicht gleichgesetzt werden. Vielmehr wird der Achtsamkeitszustand – mit Lindsay und Creswell (2017) zusammenge-

fasst als ein Modus des Beobachtens (*monitoring*) und der Akzeptanz (*acceptance*) für die Wahrnehmungsinhalte, die sich von Moment zu Moment zeigen –, der im Hintergrund läuft, so verstanden, dass er es als psychologische Variable der Lehrperson ermöglicht, präsent zu sein und präsent zu bleiben.

Im quantitativen Teil dieser Forschung wurde versucht, Achtsamkeit mittels Selbsteinschätzungsfragebogen zu erfassen. Dabei hat sich gezeigt, dass es bezüglich der Werte zu Achtsamkeit zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg keine statistisch signifikante Veränderung gab, $F(1,143) = 3.41$, *corr.* $p = .469$. Auch wenn es zu T1 keinen signifikanten Unterschied gab und somit die Voraussetzungen für die statistische Analyse erfüllt waren, hatte die Trainingsgruppe ($M = 3.91$, $SD = .51$) einen niedrigeren Werte als die Kontrollgruppe ($M = 4.02$, $SD = .55$).⁹ Betrachtet man nur die Trainingsgruppe, dann zeigt sich zum Messzeitpunkt T2 ein signifikant höherer Wert für Achtsamkeit als zum Messzeitpunkt T1 (CHIME, $t(85) = 3.21$, *corr.* $p = .032$). Die Effektstärke liegt mit $d_z = 0.35$ im kleinen Bereich. Bei den Subskalen annehmende Haltung (ANN, $t(85) = 3.05$, *corr.* $p = .039$, $d_z = 0.33$) und Relativierung (REL, $t(85) = 3.66$, *corr.* $p = .014$, $d_z = 0.39$) hat die Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt T2 einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1. In der Kontrollgruppe hat sich ein solcher Effekt nicht gezeigt (siehe Tabelle 36).

Diese Werte der Trainingsgruppe können dahingehend interpretiert werden, dass sich die Achtsamkeit insgesamt und die Teilaspekte annehmende Haltung und Relativierung bei den Teilnehmer*innen im Laufe der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung verbessert haben. Diese Tendenz kann als Anstoß eines Entwicklungsprozesses gedeutet werden. Durch ein weitergeführtes, kontinuierliches und langfristiges Üben der Achtsamkeitsübungen (vgl. Hirshberg et al. 2020a; Ergas/Hadar 2021) könnte Achtsamkeit als psychologische Variable diesen Studierenden ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen präsent zu sein und zu bleiben. Wie im Abschnitt 2.4 ausführlicher dargestellt wird diese im Rahmen des quantitativen Forschungsteils aufgezeigte Tendenz von den Meta-Analysen durch die Zusammenfassung von psychometrischen (Fragebogen) sowie behavioralen (Test) Maßen von Verhaeghen (2021) und Yakobi (2021) unterstützt. Die Autor*innen verweisen dabei auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Üben von Achtsamkeitsmeditation und der gesteigerten Aufmerksamkeitsleistung. Weiter zeigen auch neurowissenschaftliche Studien, dass sich im Zusammenhang mit einer regelmäßigen Achtsamkeitsmeditation in jenen Gehirnregionen bzw. Netzwerkstrukturen des Gehirns, die mit der Aufmerksamkeitsregulation assoziiert werden, zum einen die Aktivität bzw. Konnektivität (*functional changes*) (vgl. Parkinson et al. 2020: 89; Tang et al. 2019: 295) erhöht und es zum anderen zu einer strukturellen Veränderung (*structural changes*) kommt (vgl. Fox et al. 2014: 63; Tang et al. 2020: 3).

9 Diese unterschiedliche Ausgangssituation ist in nicht randomisierten Designs ohne einer Erfassung der Baseline zu erwarten. Die niedrigeren Werte der Trainingsgruppe können dahingehend interpretiert werden, dass Studierende, die sich für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung anmelden, in der es um das Üben von Achtsamkeit geht, sich tendenziell als weniger achtsam einschätzen, als diejenigen, die sich dafür nicht anmelden. Diese Limitation bei der Rekrutierung der Untersuchungsgruppen ergab sich dadurch, dass alle Untersuchungsgruppen aus regulären Lehrveranstaltungsgruppen gebildet wurden und die Untersuchung im regulären Lehrveranstaltungsbetrieb durchgeführt wurde.

Mit dem Wissen darum, dass die Aufmerksamkeitsregulation komplex ist, kommt hinzu, dass zusätzlich zur Aufmerksamkeitsleistung womöglich die Teilaspekte Gelassenheit (*equanimity*), Unvoreingenommenheit (*non-judgmental*), Akzeptanz (*acceptance*), Dezentrierung (*decentering*) sowie reduzierte Reaktivität (*reduced reactivity*) einen entscheidenden Einfluss, auf die von Neuweg (2020: 26) betonte Fähigkeit von Pädagog*innen, sich sensibel auf situative Umstände einzulassen, haben. Hinter jedem der zuvor genannten Teilaspekte steckt ein eigener Forschungspfad innerhalb der Achtsamkeitsforschung. Im quantitativen Teil dieser Forschungsarbeit ergab sich in den Subskalen annehmende Haltung (ANN, $t(85) = 3.05$, $p = .003$, $d_z = 0.33$) und Relativierung (REL, $t(85) = 3.66$, $p = .000$, $d_z = 0.39$) bei der Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt T2 ein signifikant höherer Wert als zum Messzeitpunkt T1. Die Kultivierung einer annehmenden Haltung wurde in psychometrischen Studien (Lindsay/Creswell 2019; Simione et al. 2021) sowie neurowissenschaftlichen Studien (Messina et al. 2021) in ersten Schritten im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation erforscht und ein positiver Zusammenhang berichtet. Die Befunde dieser Forschungsarbeiten unterstützen somit die oben genannten Ergebnisse des quantitativen Forschungsteils.

Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt (siehe Abschnitt 2.2 und 2.4), zeigt sich hier wiederum, wie komplex das Zusammenspiel dieser Teilaspekte ist und wie schwer es sein dürfte, die Wirkungskette sowie die proximalen Mechanismen der Achtsamkeitsmeditation klar zu erforschen. Dennoch ergibt sich vor dem Hintergrund dieser ersten Tendenzen zu dem, was in dieser Arbeit als Achtsamkeit im Sinne einer psychologischen Variable verstanden wird, eine Möglichkeit, offene Aufmerksamkeit sowie das Loslassen von konzeptionellen Manifestationen (z. B. Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen) zu üben. Der Lehrpersonenbildung steht mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz damit die Möglichkeit offen, eine Übungsform in den Professionalisierungsprozess zu integrieren, auf deren Grundlage Achtsamkeit als psychologische Variable emergieren könnte. Diese im Hintergrund moderierende Variable wiederum dürfte es den Lehrpersonen ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen präsent zu sein bzw. zu bleiben. Ein solches präsent sein könnte wiederum entscheidend zur Genese der eingangs angeführten Handlungsmodi (z. B. *reflection-in-action*) sowie zu einer pädagogischen Wahrnehmungsfähigkeit (*professional vision*) beitragen. Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wäre damit das von Neuweg erdachte grundlegende systematische und ausgedehnte Wahrnehmungs- und Entscheidungstraining für Lehrer*innen (vgl. Neuweg 2018: 138), um weiterhin Unterschiede in der Situationswahrnehmung zu erkennen bzw. zuzulassen (vgl. Keller-Schneider 2010: 65).

An dieser Stelle muss betont werden, dass professionelles pädagogisches Handeln nicht ohne das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen in Form von implizit und explizit eingeschriebenen lebens-, lern-, und berufsbiographischen Wissensbeständen auskommt. Der achtsamkeitsbasierte Ansatz zielt mit der Kultivierung von Achtsamkeit als psychologische Variable auf den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität als ein Aspekt neben Wissen, Erfahrung und Reflexion ab. Lehrer*innenbildung lässt sich jedoch weder auf den personalen Aspekt – und schon gar nicht auf den achtsamkeitsbasierten Ansatz – reduzieren. Die Hoffnung besteht vielmehr darin, dass die psychologische Variable Achtsamkeit unterstützend dazu beiträgt, dass das, was im

Rahmen des pädagogischen Professionalisierungsprozesses entwickelt wurde und wird, im Unterrichtshandeln zur Entfaltung kommt bzw. in Kraft gesetzt (*enactment*) wird.

8.2.2.2 Emotionen

Die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln werden beständig vom Aufkommen mehr oder weniger intensiver Emotionen begleitet (vgl. Datler/Rauh 2021: 129). Somit kann auch pädagogisches Handeln nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden (siehe dazu Abschnitt 4.4.7 und vgl. Porsch 2018: 269–270; Datler/Rauh 2021: 129). Emotionen und Gefühle bilden mitunter sogar das Herz des Unterrichtens und sollten demnach nicht als lästige Nebeneffekte betrachtet werden, sondern müssen als integraler Bestandteil von professionellem pädagogischen Handeln verstanden werden (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 453). Wie die Emotionsdynamik den Lehr- und Lernprozess im Unterrichtshandeln moduliert und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen hat, wird zunehmend in interdisziplinären Forschungsanstrengungen mit neurowissenschaftlichen Untersuchungen versucht zu verstehen (vgl. Hagenauer/Hascher 2018; Huber/Krause 2018; Immordino-Yang/Gotlieb 2020: 245). Arnold verweist mit Blick auf das Erwachsenenalter und damit auch auf die Lehrer*innenbildung darauf, dass emotionale Kompetenzen eine Voraussetzung für die Entwicklung weiterer Kompetenzfacetten sind und damit entscheidende Variablen in bildungsbiographischen Entwicklungen darstellen (vgl. Arnold 2014: 27–28).

In den professionstheoretischen Ansätzen (siehe Abschnitt 3) und Modellen zur pädagogischen Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4) werden Emotionen eher zurückhaltend thematisiert. Gleichwohl sind die strukturtheoretisch aufgezeigten Antinomien des Lehrpersonenhandelns affektiv aufgeladen (vgl. Helsper 1996: 535; Oevermann 1996: 176; Terhart 2011: 206), der professionellen Handlungskompetenz ein affektiv-motivationaler Bereich eingeschrieben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45; Klusmann 2011) und den berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben emotionale Markierungen inhärent (vgl. Hericks et al. 2018: 604; Fabel-Lama 2018: 91). Über alle drei professionstheoretische Ansätze wird versucht, mit der Ungewissheit in pädagogischen Handlungen umzugehen (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 27). Diese wird dabei jedoch selten als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand« (Effinger 2021, S. 14) diskutiert. Die Konzepte (z. B. berufsbezogene Überzeugungen), die in Abschnitt 4.4 für die Herausarbeitung des personalen Aspekts von pädagogischer Professionalität diskutiert wurden, eint das Merkmal der affektiven Aufladung. Nicht nur im theoretischen Diskurs zu pädagogischer Professionalität wird die Rolle und Funktion von Emotionen auf Nebenschauplätzen verhandelt, sondern auch in der Lehrpersonenbildung ist der Umgang mit Emotionalität in Unterrichtssituationen ein vernachlässigtes Thema (vgl. Porsch 2018: 269–270; Huber 2020: 36–37; Datler/Rauh 2021: 129); möglicherweise deshalb, weil es ein schwer (an-)greifbares Thema ist, da vor allem die angemessene Aufbereitung ungeklärt scheint (vgl. Keuffer 2012: 167). Emotionstheoretisches Grundlagenwissen allein greift für den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zu kurz. Vielmehr bedarf es der Reflexion der eigenen Emotionalität und die sich daran anschließenden Möglichkeiten der Emotionsregulation (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 454; Porsch 2018: 283). Aus psychoanalytischer Sicht plädieren Datler und Winger für eine planvolle Beschäftigung und systematische Analyse des emotionalen Erlebens. Sie gehen davon aus, dass

»die Spielräume für die erfolgreiche Gestaltung pädagogischer Prozesse wachsen, wenn PädagogInnen in der Lage sind, auf emotionale Prozesse sensibel Bedacht zu nehmen und sich differenzierte Vorstellung darüber erarbeitet haben, (a) welche Bedeutung bereits erfolgte Prozesse der Entwicklung von Emotionen für das Geschehen im Hier und Jetzt haben dürften und (b) welchen Einfluss das Geschehen im Hier und Jetzt auf die weitere Entwicklung von Personen haben kann.« (Datler/Wininger 2018: 330)

Wie im Abschnitt 4.4.9 ausgeführt, eint die Konzepte, die den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität tangieren, eine gewisse Unzugänglichkeit. Möglicherweise handelt es sich dabei sogar um eine doppelte Unzugänglichkeit, da zum einen die Konzepte (z.B. berufsbezogene Überzeugungen) den Personen selbst oft nicht-bewusst bzw. nicht zugänglich sind. Zum anderen sind die in die Konzepte eingeschriebenen Emotionen den Lehrpersonen zum Großteil ebenfalls nicht bewusst. Nicht-bewusste Emotionen unterscheidet Huber dezidiert von unbewussten Phänomenen, die im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie dem Bewusstsein nicht zugänglich sind (vgl. Huber 2020: 79).

»Nicht-bewusste Emotionen wie auch nicht-bewusste emotionale Reaktionen sind der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion allerdings sehr wohl zugänglich; und auch dies gilt wiederum unabhängig von der Annahme ihrer Entstehung. Für pädagogische Überlegungen ist dies eine entscheidende Differenz, weil sie die Idee der Unveränderlichkeit und finalen Prägung emotionaler Prozesse und somit eine deterministische Perspektive auf Menschsein klar ablehnt und gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitenden Prozess verweist.« (vgl. Huber 2020: 79)

Für pädagogische Handlungssituationen bedeutet dies, dass eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen emotionalen Prozesse den Lehrpersonen eine spezifischere Deutungsmöglichkeiten von komplexen Beziehungsprozessen unter Berücksichtigung darin eingeschriebener emotionaler Dynamiken eröffnet (vgl. Datler/Wininger 2018: 330). Auch Huber plädiert für »[e]ine Bildung der Gefühle« und versteht darunter,

»sich von seinen emotionalen Bewertungen distanzieren zu können und die eigenen Emotionen reflektieren und regulieren zu lernen.« [...] »Dementsprechend sind neben adäquaten Emotionsregulationsmechanismen auch präventive Strategien des Umgangs mit überfordernden Situationen für die pädagogische Bezugnahme auf das Gefühl notwendig.« (Huber 2020: 57)

Mit Datler und Wininger (2018) wurde bereits angedeutet, wie weit eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit der eigenen und fremden Emotionen in die Beziehungsprozesse von pädagogischen Handlungssituationen hineinragt. Bei Schwarzwälder und Lohse-Bossenz (2021), die sich auf die situationsspezifischen Fähigkeiten von Blömeke et al. (2015) beziehen, wird mit der »professionellen Beziehungswahrnehmung« sowohl die Verbindung zum Konzept der Präsenz als spezifische Form des Aufmerksam-Seins (siehe Abschnitt 8.2.2.1), als auch die Notwendigkeit der Emotionswahrnehmung sowie

der Fähigkeit zur Distanzierung von den Bewertungen dieser Emotionen angezeigt (vgl. Schwarzwälder/Lohse-Bossenz 2021: 94).

Auch wenn hier eine Verbindung zu Beziehungsprozessen in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Herrmann 2019; Fasching/Ableidinger 2019) angedeutet wird und im Zusammenhang mit dem Diskurs zu sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen diese Dimension auch von der Achtsamkeitsforschung berührt wird (vgl. Schonert-Reichl et al. 2015: 409; Jennings/Frank 2015: 432; Schussler et al. 2016: 133; Valtl 2021), soll auf Grund der Komplexität zunächst die nicht minderkomplexe Dynamik der Lehrer*innenemotionen im Verhältnis zu Achtsamkeit als psychologische Variable im Blick bleiben. Als offene Frage herausragend zeigt sich bislang die Herausforderung der Gestaltung bzw. Platzierung der planvollen Beschäftigung und systematischen Analyse des emotionalen Erlebens von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrer*innen.

Ausgehend von den Befunden aus den Studien zum *CARE for Teachers*-Programm (Jennings 2016a), die zeigen konnten, dass das achtsamkeitsbasierte Programm sich positiv auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Lehrpersonen auswirkte (siehe Abschnitt 2.7.1), wurde auch für diese Forschungsarbeit angenommen, dass sich die emotionale Kompetenz der Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung verbessert. Die Skalen Emotionale Kompetenz (SEK-27), Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), Selbstmitgefühl (SCS-D) sowie Altruismus (GALS) wurden für die Erfassung dieser sozial-emotionalen Dimension herangezogen. Für alle vier Variablen gab es zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg keine statistisch signifikante Veränderung. Dies liegt Möglicherweise auch daran, dass sich die Werte zwischen den Gruppen zwar nicht signifikant unterscheiden, jedoch deutliche Unterschiede aufweisen, die in einem mit Baseline-Erhebung durchgeführten randomisierten Design besser ausbalanciert wären.

Betrachtet man nur die Trainingsgruppe, dann zeigt sich, dass sich die Werte für die Variablen Altruismus (GALS, $t(85) = .62$, *corr.* $p = .999$), Emotionale Kompetenz (SEK-27, $t(85) = 2.16$, *corr.* $p = .462$, $d_z = 0.23$) zum Messzeitpunkt T1 und T2 nicht signifikant unterscheiden. Für die Variable Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, $t(85) = 3.09$, *corr.* $p = .045$, $d_z = 0.33$) gab es zum Messzeitpunkt T2 einen signifikant höheren Wert als zum Messzeitpunkt T1. Die Effektstärken befinden sich im kleinen Bereich. Auch für Selbstmitgefühl kann für die Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt T2 ein signifikant höherer Wert als zum Messzeitpunkt T1 (SCS-D, $t(85) = 4.04$, *corr.* $p = .002$) berichtet werden. Die Effektstärke liegt mit $d_z = 0.44$ im kleinen bis mittleren Bereich. Für die Kontrollgruppe können keine signifikanten Unterschiede berichtet werden (siehe Tabelle 40 und Tabelle 46).

Die angeführten Limitationen bezüglich Gruppenvergleich berücksichtigend, können die Ergebnisse für Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und Selbstmitgefühl (SCS-D) nun dahingehend interpretiert werden, dass mit Blick auf die Trainingsgruppe eine ähnliche Tendenz wie in den Befunden aus den Studien zum *CARE for Teachers*-Programm ablesbar ist. Dabei konnten Jennings et al. (2017) ebenfalls über Selbstauskunftsfragebögen für die Teilnehmer*innen des achtsamkeitsbasierten Programms eine Verbesserung der Emotionsregulation – im Sinne einer kognitiven Neubewertung und nicht im Sinne von Unterdrückung – berichten (vgl. Jennings et al. 2017: 12). Mit dem *Classroom*

Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al. 2008) wurden Veränderungen im Unterrichtshandeln beobachtet. Lehrpersonen zeigten sich emotional unterstützender und sensibler gegenüber den Schüler*innen. Es herrschte ein positiveres Klassenklima und organisatorische Abläufe in der Klasse funktionierten besser (vgl. Jennings et al. 2017: 14).

In einer qualitativen Studie basierend auf Fokusgruppeninterviews und individuellen Interviews aus dem *CARE for Teachers*-Projekt verweisen Sharp und Jennings (2016) darauf, dass die Teilnehmer*innen davon berichten, dass sie durch das achtsamkeitsbasierte Programm die Fähigkeit erlernt haben, Situationen neu zu bewerten (*reappraise*), bevor sie eine Entscheidung zu dieser Situation treffen. Weiter haben die Autor*innen Aussagen herausgearbeitet und dahingehend interpretiert, dass es den Teilnehmer*innen durch die Achtsamkeitspraxis möglich war, im Unterricht eine größere »objektivere« Perspektive einzunehmen (vgl. Sharp/Jennings 2016: 215). Aus Fokusgruppeninterviews mit Teilnehmer*innen des *CARE for Teachers*-Programms rekonstruierten Schussler et al. (2016) ebenfalls das Thema Emotionsregulation. »[...] teachers noted that they became much less emotionally reactive to situations that would have triggered them in the past« (vgl. Schussler et al. 2016: 137). Über den Kontext der Lehrer*innenbildung hinaus verweist die 52 Studien berücksichtigende Meta-Analyse von Hoge et al. (2021) darauf, dass Teilnehmer*innen nach einem achtsamkeitsbasierten Programm über eine verbesserte Emotionsregulationsfähigkeit bzw. Selbstregulationsfähigkeiten verfügen, als vor der Teilnahme und als Personen aus der Kontrollgruppe (vgl. Hoge et al. 2021: 1055).

Wie im Abschnitt 2.4 ausführlich dargestellt, ist die Emotionsregulation einer der drei Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitspraxis. Auch bei Achtsamkeit als moderierende psychische Variable außerhalb der Achtsamkeitsübung, zum Beispiel im Unterrichtshandeln, fungiert diese Emotionsregulation. In der Emotionsforschung werden eine Reihe von impliziten und expliziten Emotionsregulationsprozessen untersucht und Emotionsregulationsstrategien diskutiert (vgl. im Überblick Gross 2014). Für achtsamkeitsbasierte Emotionsregulation wird von einer Integration impliziter und expliziter Prozesse ausgegangen. Farb et al. (2014) sprechen dabei im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien von einem einzigartigen Regulationsprozess (vgl. Farb et al. 2014: 550). Das Besondere dürfte in der integrativen Art dieses Prozesses liegen, in dem Aufmerksamkeitsentfaltung (Aufmerksamkeit für mentale Prozesse, einschließlich Emotionen), kognitive Veränderung (Veränderung typischer Bewertungsmuster bezüglich der eigenen Emotionen) und Reaktionsmodulation (Verringerung des Reaktivitäts- und Unterdrückungsniveaus) zusammenspielen (vgl. Farb et al. 2014: 550–551; Tang et al. 2015: 6).

Im Zentrum des Prozessmodells der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation von Farb et al. (2014) steht die Aufmerksamkeitsentfaltung (siehe Abschnitt 2.4). Weiter ermöglicht die Neuausrichtung der Aufmerksamkeit eine neue Situationswahrnehmung, ohne dass eine unmittelbare emotionale Reaktion erforderlich ist, wodurch die flexible Generierung neuer Bewertungen und Reaktionen gefördert wird. Die wiederholte Neuausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Empfindung dient dazu, gewohnheitsmäßige Bewertungsprozesse auszusetzen. Dies wiederum eröffnet die Möglichkeit für Neubewertungen (vgl. Farb et al. 2014: 550–551). Farb et al. präzisieren ihr Modell (siehe Abbildung 7) der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation. Dabei skizzieren

sie – für die flexible Regulationsantwort auf emotionale Herausforderungen (vgl. Farb et al. 2014: 554–556) – das Zusammenspiel von Aufmerksamkeitsausrichtung auf gegenwärtige interozeptive Wahrnehmungsinhalte¹⁰ (vgl. Price/Hooven 2018) und der unvoreingenommenen (*non-judgmental*) mentalen Haltung mit den Komponenten Akzeptanz (*acceptance*) (vgl. Lindsay/Creswell 2017) und Dezentrierung (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2019a).

Wie weiter oben berichtet, wurde im Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Dimension auch die Variable Selbstmitgefühl erhoben. In den Ergebnissen des quantitativen Forschungsstrangs wurde ersichtlich, dass die Trainingsgruppe zu T2 einen signifikant höheren Wert für Selbstmitgefühl hatte als zum Messzeitpunkt T1. In dieser Arbeit wurde das Konzept Achtsamkeit vom Konzept Mitgefühl¹¹ unterschieden sowie zwischen achtsamkeitsbasierten Übungen und mitgefühlsbasierten Übungen differenziert (siehe Abschnitt 2.2 und 2.3). Auch auf die Überschneidung dieser beiden multidimensionalen Konzepten wurde hingewiesen. Auf Grund der Komplexität beider Konzepte wurde für diese Arbeit das Konzept Achtsamkeit fokussiert¹². Obwohl in der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung Achtsamkeitsübungen im Vordergrund standen und (Selbst-)mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund (vgl. Crane et al. 2017: 991; Ergas 2019c: 11) eher implizit kultiviert wurde, hat sich der Wert zu Selbstmitgefühl signifikant erhöht.

Golden et al. berichten in einer Meta-Analyse mit 26 Studien ebenfalls darüber, dass die Werte der Teilnehmer*innen für Selbstmitgefühl nach einem achtsamkeitsbasierten Programm signifikant höher sind, als davor (vgl. Golden et al. 2021: 46). Für das Konzept Selbstmitgefühl wiederum gibt es Meta-Analysen (vgl. Wakelin et al. 2022; Ewert et al. 2021) sowie aktuelle Einzelstudien (vgl. Bates et al. 2021; Doorley et al. 2022), die über eine moderierende Funktion der Variable Selbstmitgefühl im Emotionsregulationsprozess berichten. Erneut zeigt sich die Komplexität, die es erschwert, Wirkungen der unterschiedlichen Meditationsarten sowie die Wirkungsketten klar zu erforschen. Dennoch scheint eine Variante einer Bildung der Gefühle (vgl. Huber 2020) sowie eine planvolle Beschäftigung und systematische Analyse des emotionalen Erlebens (vgl. Datler/Wininger 2018) im Kontext der Lehrer*innenbildung mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz angezeigt. Achtsamkeit als im Hintergrund moderierende Variable dürfte es den Lehrpersonen ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen Emotionen wahr-

10 Interozeptiv verweist auf die Komponenten der Wahrnehmung, die Informationen aus eigenen Körperabschnitten erfassen (vgl. Seth (2013); Price/Hooven (2018); Gibson (2019)).

11 Selbstmitgefühl wird als eine Dimension von Mitgefühl dargestellt (vgl. Gilbert (2017)).

12 Forschungsarbeiten, die das von Kaufmann und Schipper (2018) aufgezeigte Verhältnis zwischen dem Konzept (Selbst-)Mitgefühl und pädagogischer Professionalität beleuchten, stehen noch aus. Insbesondere mit Blick auf Beziehungsprozesse in pädagogischen Feldern könnte eine solche Forschungsanstrengung lohnende Erkenntnisse in sich bergen. Für das Konzept Selbstmitgefühl, dessen neurobiologisches Korrelat Guan et al. (2021) in einer ersten Studie erforschten, verweisen die Meta-Analysen von Wakelin et al. (2022) und Ewert et al. (2021) sowie die Einzelarbeiten von Bates et al. (2021) und Doorley et al. (2022) darauf, dass ein hoch ausgeprägtes Selbstmitgefühl eine Emotionsregulation im Sinne von Neubewertung (*reappraisal*) ermöglicht.

zunehmen und mit diesen durch Dezentrierung¹³ (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) und Neubewertung (*reappraisal*) (vgl. Farb et al. 2014: 550–551) umzugehen.

Ähnlich wie im vorherigen Abschnitt bereits angemerkt, kann eine Lehrveranstaltung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung als Impulsgeber verstanden werden. Auch wenn Jennings et al. (2019) im Zusammenhang mit dem *CARE for Teachers*-Projekt von Langzeiteffekten (ca. neun Monate nach der Teilnahme am Programm) bei der verbesserten Emotionsregulationsfähigkeit der Teilnehmer*innen berichten, kann nur das kontinuierliche und regelmäßige Praktizieren der Achtsamkeitsübungen diese psychologische Variable dauerhaft kultivieren und stärken (vgl. Hirshberg et al. 2020a; Ergas/Hadar 2021), so dass sie in pädagogischen Handlungssituationen tatsächlich moderieren und den Umgang mit Emotionen unterstützen kann. Der achtsamkeitsbasierte Ansatz zielt mit der Kultivierung von Achtsamkeit als psychologische Variable auf den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität. Im Zusammenhang mit der Emotionsregulation ist es insbesondere die unter Abschnitt 4.4.9 herausgearbeitete Selbstregulationsfähigkeit, die in der Theorie zur Lehrer*innenbildung (vgl. Baumert/Kunter 2011 und siehe Abschnitt 3.2 und 3.4.1) zwar benannt wird, in der Lehrpersonenbildung aber wenig systematisch und explizit verankert ist (vgl. Sandmeier et al. 2020: 129). Mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz wäre eine Möglichkeit für ein planvolles Üben der Selbstregulationsfähigkeit angezeigt.

8.2.2.3 Ungewissheit

Die Beschreibung der verschiedenen theoretischen Zugänge zu pädagogischer Professionalität unter Abschnitt 3 hat gezeigt, dass die Kontingenzproblematik charakteristisch für das pädagogische Handlungsfeld ist. Für Cramer et al. (2019a) ist Ungewissheit – da Lehrer*innen in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken ausgesetzt sind und niemals Gewissheit haben, dass das eintritt, was sie beabsichtigen – konstitutiv für alle drei Ansätze (Cramer et al. 2019a: 402). Der strukturtheoretische Zugang betont dabei die Anerkennung der Strukturproblematik und verweist auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich weitgehend um die Schließung von Kontingenzen durch Wissensbestände, Methoden und Routinen (siehe Abschnitt 3.2). Der (berufs-)biographische Ansatz beschreibt die Ungewissheitsantinomien als Anforderungen, die subjektiv gedeutet und bearbeitet werden, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (siehe Abschnitt 3.3). Festzuhalten ist, dass der Umgang mit Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns seit Jahrzehnten breit diskutiert wird und entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit verhandelt wird (vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996, 2004; Terhart 2013b; Paseka et al. 2018c).

13 Die Fähigkeit zur Dezentrierung dürfte maßgeblich vom dritten Schlüsselmechanismus Selbstgewahrsein geleistet werden. Berkovich-Ohana et al. (2019) unterscheiden dabei zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen. Erste neurobiologische Befunden lassen die Annahme zu, dass die in der Achtsamkeitsmeditation auftretenden selbstspezifizierenden Prozesse eine Dezentrierung ermöglichen (vgl. Berkovich-Ohana et al. (2019: 357)).

Der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext rührt häufig auch an den Grundfragen des »professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen« (Helsper et al. 2003: 7), wenn zum einen Ungewissheit anerkannt und sogar als fruchtbarer Moment begriffen wird (vgl. Paseka/Schrittesser 2018) oder wenn zum anderen versucht wird, Ungewissheitsmoment bestmöglich zu schließen. Cramer und Drahmman nehmen die »endemische[n] Ungewissheit in der Lehrerbildung« (2019: 27) zum Anlass, um mit Meta-Reflexivität¹⁴ eine übergeordnete Zieldimension der Lehrer*innenbildung für den Umgang mit Ungewissheit zu benennen und die divergierenden Perspektiven zu integrieren. Fest steht, dass das Phänomen der Ungewissheit den Alltag von Lehrer*innen prägt (vgl. Paseka et al. 2018a; Combe et al. 2018), und das, obwohl ein Schultag sich scheinbar routinenhaft und wiederkehrend gestaltet (vgl. Helsper 2003: 142).

Combe et al. (2018) beschreiben folgende Erscheinungsformen von Ungewissheit im Zusammenhang mit Unterricht:

- (a) Ungewissheit ergibt sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte aus der Lehrplangabe, da die Unterrichtsplanung sich an Beständen der Vergangenheit orientiert, während sich der Unterricht auf eine offene Zukunft hinbewegt.
- (b) Ungewissheit zeigt sich im Unterrichtsgeschehen, da die Lehrperson mit ihrer Unterrichtsplanung auf die individuelle motivationale Verfasstheit der Lernenden trifft und dabei unterschiedliche Lernprozesse ausgelöst werden.
- (c) In einer Schulklasse herrscht eine wechselseitige Bezogenheit. Lehrpersonen sind in diesem Zusammenhang mit Ungewissheit konfrontiert, da sie die inneren Strukturen und Dynamiken der Schulklasse nicht kennen bzw. nicht kennen können.
- (d) Ungewiss bleibt, inwieweit ein angestoßener Lernprozess zu welchem Ergebnis führt. Der Nachweis für erfolgreiches Lernen kann selbst bei Methoden mit höherer Schüler*innenselbstständigkeit nicht garantiert werden.
- (e) Lehrer*innen sind mit lokalen Besonderheiten der Schule, Schulkulturen sowie Unterrichts-, Peer- und Familienkulturen konfrontiert. Auch wenn Lehrer*innen in die jeweilige Kultur hineinfinden können, bleibt durch das Nicht-Wissen bzw. Nicht-Wissen-Können aller Gegebenheiten eine Ungewissheit bestehen (vgl. Combe et al. 2018: 54–55).

Diese Bedingungen mehrfacher Ungewissheit veranschaulichen die Grenzen einer streng linearen Planbarkeit von Unterricht. »Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs« (Paseka et al. 2018a: 2). Vor dem Hintergrund dieser prognostizierten Unwägbarkeit ist es allzu verständlich, dass Lehrer*innen an »der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt« (Paseka et al. 2018a: 3). In diesem Bedürfnis liegt zugleich die Möglichkeit, das ein solches Gerüst einengt und hemmt. Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass

14 Mit Meta-Reflexivität meinen die Autoren, das Vermögen, unterschiedliche zum Teil divergierende Perspektiven auf eine für den Lehrerberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können. (vgl. Cramer et al. (2019a: 28).)

Lehrpersonen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen müssen. Jedoch sollten Lehrer*innen zum einen über die Grenzen der Planbarkeit aufgeklärt sein und zum anderen Ungewissheit sogar als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse begreifen (vgl. Gruschka 2018: 18). Mit Blick auf das Unterrichtshandeln steht die Lehrpersonenbildung somit vor der Herausforderung, Lehramtsstudierenden dabei zu unterstützen, Ungewissheitsmomente wahrzunehmen (Kontingenzbewusstsein), zuzulassen und sogar »als fruchtbare Augenblicke zu schätzen und ihre Strukturmomente als Chance für intensives Lernen willkommen zu heißen« (Kontingenzfreude) (Combe et al. 2018: 72). Der kasuistische Zugang kann durch die Arbeit mit Unterrichtsszenen auf der Basis von Texten bzw. Videos (z.B. »staged videos«¹⁵) einen Beitrag für die Anbahnung des Kontingenzbewusstseins und mitunter auch für die Kontingenzfreude leisten (siehe exemplarisch dafür Paseka et al. 2018b).

Blickt man im Gefolge der Erfahrungen, die Studierende zum Beispiel in diesem von Paseka et al. (2018b) beschriebenen Seminar gemacht haben, auf die Unterrichtshandlung¹⁶, dann drängen sich zwei Aspekte auf, denen mitunter eine maßgebliche Funktion im Umgang mit Ungewissheitsmomenten zukommen dürfte: Zum einen ist es die Wahrnehmungsfähigkeit, die stark an das im Abschnitt 8.2.2.1 diskutierte Phänomen der Präsenz als besondere Form der Aufmerksamkeit gebunden ist. Von dieser hängt ab, ob Momente der Ungewissheit von der Lehrperson überhaupt bemerkt werden, um anschließend einen fruchtbaren Moment des Lernens zu erkennen (vgl. Paseka/Schrittesser 2018: 34; Keller-Schneider 2018: 238). Ein zweiter Aspekt, auf den von Keller-Schneider (vgl. 2018: 244) zwar hingewiesen wird, der jedoch in der breiten bildungswissenschaftlichen Diskussion zu Ungewissheit kaum verhandelt wird, ist die affektive Aufladung bzw. die emotionale Dynamik in Momenten der Ungewissheit.

Aus der Perspektive der sozialen Arbeit, in der Momente der Ungewissheit nicht minder konstitutiv sind, verweist Effinger (2021) darauf, dass Ungewissheit maßgeblich als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand« aufgefasst werden muss, »der mit Zweifeln verbunden ist« (Effinger 2021: 14). Aus psychologischer Sicht entsteht Ungewissheit dann, »wenn eine Situation, ein Phänomen, eine Erfahrung, ein Zeichen, ein Verhalten/Handeln oder auch ein Gefühl nicht eindeutig einer Kategorie bzw. Bedeutung zugewiesen werden« kann (Effinger 2021: 14). In Momenten der Ungewissheit fühlt sich eine Person unsicher. Abhängig davon, wie bedeutend, bedrohlich oder relevant dieses Gefühl der Unsicherheit subjektiv eingeschätzt wird, prägt sich dieses schwächer oder stärker aus, bis hin zu Angst oder Furcht (vgl. Effinger 2021: 13). Der Umgang mit Ungewissheit hat somit eine starke emotional-affektive Ebene, auf der durch subjektiv und individuell unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmungen innerer und äußerer Signale ein Gefühl der Sicherheit oder Unsicherheit entstehen kann (vgl. Effinger 2021: 14).

15 Staged Videos sind fiktionale Filme, die mit Schüler*innen aus Theatergruppen bzw. professionellen Schauspieler*innen gedreht wurden und Ausschnitte aus der beruflichen Praxis von Lehrpersonen darstellen.

16 An dieser Stelle muss mitberücksichtigt werden, dass das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen in Form von implizit als auch explizit eingeschriebenen lebens-, lern- und berufsbiographischen Wissensbeständen ein solches Handeln leitet.

Dieser zweite Aspekt deutet auf die in Abschnitt 8.2.2.2 für die Lehrer*innenbildung allgemein reklamierte Bildung der Gefühl (vgl. Huber 2020) bzw. planvolle Beschäftigung und systematische Analyse des emotionalen Erlebens (vgl. Datler/Wininger 2018) hin. Achtsamkeit als im Hintergrund moderierende psychologische Variable kann es Lehrpersonen ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen präsent zu sein bzw. zu bleiben und Emotionen wahrzunehmen sowie mit diesen durch Unvoreingenommenheit (*non-judgmental*) – im Sinne von Loslassen konzeptioneller Manifestationen –, Dezentrierung (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) und Neubewertung (*reappraisal*) (vgl. Farb et al. 2014: 550–551) umzugehen. Somit könnte ein Umgang mit Ungewissheit bzw. ein Tolerieren von Ungewissheit durch Achtsamkeit über das präsent sein und präsent bleiben (siehe Abschnitt 8.2.2.1) sowie das Wahrnehmen, Anerkennen und Regulieren von eigenen Emotionen (siehe Abschnitt 8.2.2.2) erklärt werden.

Da Ungewissheit als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns eine zentrale Schnittmenge der drei theoretischen Ansätze der Lehrer*innenbildung darstellt und der Umgang mit Ungewissheit eine zentrale Zieldimension im Professionalisierungsprozesse darstellt, wurde im quantitativen Teil dieser Arbeit versucht, Offenheit (OP) und Ungewissheitstoleranz (UGTS) zu erfassen. Für die Variable Offenheit wurde angenommen, dass Studierende sich nach dem regelmäßigen Üben von Achtsamkeit als offener für Erfahrungen einschätzen. Hierzu kann keine statistisch signifikante Veränderung berichtet werden (OP, $F(1,143) = 2.159$, *corr.* $p = .999$). Auch für die Variable Ungewissheitstoleranz gibt es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen, $F(1,143) = 4.33$, *corr.* $p = .351$, partielles $\eta^2 = .029$. Dies liegt möglicherweise an der bereits an anderer Stelle angemerkten Limitation durch die Gruppengenerierung. Betrachtet man nur die Trainingsgruppe, dann hat diese zu Messzeitpunkt T2 einen signifikant höheren Wert als zu Messzeitpunkt T1 (UGTS, $t(85) = 3.34$, *corr.* $p = .017$, $d_z = 0.36$). Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass sich die Teilnehmer*innen an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung nach dem regelmäßigen Praktizieren der Achtsamkeitsübungen als toleranter gegenüber Ungewissheit einschätzten.

Menschen mit einer hohen Ungewissheitstoleranz betrachten ungewisse Situationen als Herausforderung und suchen diese gerne auf (vgl. König/Dalbert 2004: 191). König und Dalbert berichten in ihren Untersuchungen, dass sich eine Toleranz gegenüber Ungewissheit nicht nur auf die Situationswahl, sondern auch auf das Verhalten in solchen Situationen auswirkt. Je geringer die Ungewissheitstoleranz ist, desto eher versuchen Lehrpersonen, die ungewisse Situation zu beenden. In einer ungewissen Situation können Personen mit einer ausgeprägteren Ungewissheitstoleranz diese eher positiv umdeuten (vgl. König/Dalbert 2007: 10). Weiter konnten die Autor*innen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und der durch Expertenbeobachtungen eingeschätzten Offenheit des Unterrichts verweisen (vgl. König/Dalbert 2007: 8). Dalbert und Radat sprechen sich nach einem Berufsgruppenvergleich, in dem die Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte sich als eher gering ausgeprägt erwies, für eine Stärkung der Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit. Für die Lehrpersonenbildung sprechen sie sich für ein gezieltes Training mit ungewissen Situationen aus (vgl. Dalbert/Radat 2010: 56).

Die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil dieser Arbeit deuten darauf hin, dass sich durch das Praktizieren der Achtsamkeitsübungen außerhalb und im Rahmen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung die Ungewissheitstoleranz bei den Studierenden erhöht hat. Die Toleranz gegenüber ungewissen Situationen in Unterrichtssituationen könnte damit im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung über die Kultivierung von Achtsamkeit als psychologische Variable angebahnt werden. Wie bereits im Zusammenhang mit Präsenz und Emotionen erwähnt, kann nur das kontinuierliche und langfristige Praktizieren der Achtsamkeitsübungen diese psychologische Variable dauerhaft stärken, so dass diese in pädagogischen Handlungssituation tatsächlich die Toleranz für ungewisse Situationen und damit den Umgang mit Momenten der Ungewissheit moderiert.

Die Lehrpersonenbildung soll mit diesen Ausführungen nicht auf den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität verkürzt werden und eine Fallarbeit im Zusammenhang mit Ungewissheit – wie von Paseka et al. (2018b) beispielhaft vorgeschlagen – obsolet machen. Die Hoffnung liegt darin, dass die psychologische Variable Achtsamkeit dazu beiträgt, dass die dem pädagogischen Handeln dienlichen implizit als auch explizit eingeschriebenen lebens-, lern- und berufsbiographischen Wissensbestände im Unterricht zur Entfaltung kommen bzw. in Kraft gesetzt (*enactment*) werden.

8.2.2.4 Achtsamkeit und achtsames Unterrichten als Zieldimension der Lehrer*innenbildung

Im Anschluss an die letzten Abschnitte 8.2.2.1 bis 8.2.2.3 drängen sich nun zwei Überlegungen auf: Zum einen bietet sich für die Lehrpersonenbildung die Möglichkeit an, den achtsamkeitsbasierten Ansatz gezielt in bestehende Lehrveranstaltungen zu integrieren. So könnten die Achtsamkeitsübungen bzw. *Contemplative Practices* (vgl. Roth 2006; Sarath 2014; Zajonc 2014) – im Sinne einer *Contemplative Pedagogy* (vgl. Roth 2014; Kaufman 2017; Bai et al. 2019; Lin et al. 2019) – in einem Seminar als didaktisches Element eingesetzt werden, wenn zum Beispiel Präsenz oder pädagogischer Takt oder professionelle Wahrnehmung thematisiert werden. Eine solche Integration wäre auch denkbar für Lehrveranstaltungen, die Emotionstheorien bzw. die Funktion von Emotionen im Unterricht oder die Ungewissheit als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns diskutieren. Insbesondere eine Integration bei Lehrveranstaltungen, die dem kasuistischen Ansatz folgen, würde sich dies anbieten. Ähnlich wie Agostini und Bube (2021a, 2021b) durch ästhetische Ansätze die Arbeit mit Vignetten vorbereiten, um den Studierenden eine erweiterte Möglichkeit des Verstehens und des Lernens anzubieten (siehe dazu auch Abschnitt 8.2.1), wäre dies auch mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz möglich. Gleichzeitig hätten die Studierenden die Möglichkeit, die Achtsamkeitsübung als inhärent lohnende pädagogische Praxis kennenzulernen, wodurch ein langfristiges Üben der Achtsamkeit angestoßen werden könnte.

Zum anderen wäre es auch möglich, dass Achtsamkeit als eigenständige Zieldimension in der Lehrer*innenbildung adressiert werden könnte, wodurch sich eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung als Bestandteil der Lehrpersonenbildung noch einmal anders legitimieren würde. Erste Anzeichen dafür, dass eine solche Dimension formuliert werden könnte, liefern Schussler (2020) mit dem *Mindful Teaching Construct* bzw.

Hulburt et al. (2020) mit dem *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework*. Beide Konzepte versuchen, »achtsames Unterrichten« zu beschreiben.

Gleichwohl haben die Ausführungen zu Achtsamkeit als psychologische Variable gezeigt, dass das Konzept Achtsamkeit durch die Multidimensionalität höchstwahrscheinlich kaum in seiner Ganzheit zu erfassen ist und damit auch schwer beobachtet werden kann (siehe dazu die Abschnitte 2.2, 2.3, 8.2.1). Aus diesem Grund sind es sowohl bei Schussler (2020) als auch bei Hulburt et al. (2020) mehrere Dimension bzw. Qualitäten – z. B. gelassen (*calm*), klar (*clear*) und freundlich (*kind*)¹⁷ –, über die achtsames Unterrichten beschrieben wird. Für diese Qualitäten wiederum nehmen die Autor*innen an, dass sie über verkörperte Manifestationen in Sprache und Handlung (vgl. Hulburt et al. 2020: 19) sichtbar und erfassbar sind. Rickert et al. (2020) haben aufbauend auf diesem Framework einen Fragebogen zu »teacher mindfulness in the classroom« (TMC) entwickelt, über den sowohl die Lehrer*innen- als auch die Schüler*innenperspektive erfasst werden soll (vgl. Rickert et al. 2020).

Betrachtet man das Konzept zum achtsamen Unterrichten von Schussler (2020) und Hulburt et al. (2020), dann zeigt sich, dass die darin enthaltenen Dimensionen nicht völlig neu für den Diskurs der Lehrer*innenbildung sind. Das im Zusammenhang mit dem personalen Aspekt pädagogischer Professionalität beschriebene Konzept des Berufsethos (siehe Abschnitt 4.4.5) beinhaltet mit den Verpflichtungsaspekten Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit verwandte Qualitäten. Der Versuch von Kuhl et al. (vgl. 2014b: 107) und Zierer (vgl. 2019: 44), professionelle pädagogische Haltung (siehe Abschnitt 4.4.8) zu beschreiben, kreist um eine ähnliche Dimension.

Bezüglich des Entwicklungsprozesses des Berufsethos und inwieweit ein solcher Prozess gezielt gefördert werden kann, gibt es unterschiedliche Positionen (vgl. Forster-Heinzer/Oser 2020: 110): In Anlehnung an Osers Ansatz – das Ethos von Lehrpersonen über das Einüben bzw. Diskutieren von erzählten oder videografierten Konfliktsituationen zu entwickeln – zielen auch die Versuche von Fuchs et al. (2018) sowie Weinberger (2016) in die Richtung der Werterziehung. Dabei soll über ein Konzept der Werterziehung – das konstruktivistische Unterrichtsmodell VaKE (*Values and Knowledge Education*) – diese Entwicklung angebahnt werden (vgl. Zutavern 2021). Mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz könnte in diesem Zusammenhang ein Weg eingeschlagen werden, der stärker auf grundlegende Selbstregulationsprozesse und Entwicklungsprozesse zur fortlaufenden vertiefenden Selbstkenntnis ausgerichtet ist. Über das Praktizieren von Achtsamkeitsübungen könnte Achtsamkeit als psychologische Variable gestärkt werden, wodurch Lehrpersonen in unterrichtlichen Handlungssituationen möglicherweise eher Qualitäten wie Gelassenheit (*calmness*), Klarheit (*clarity*) und Freundlichkeit (*kindness*) zum Ausdruck bringen können.

Natürlich liegt – wie eingangs bereits vorgeschlagen – eine Chance in der Verbindung des Achtsamkeitskonzepts mit etablierten bildungswissenschaftlichen Themen

17 Hulburt et al. beschreiben diese drei Qualitäten wie folgt: »(1) calmness in situations of emotional challenge or threat; (2) clarity of intention, word, and deed moment to moment; and (3) kindness in one's verbal and behavioral interactions with others in the classroom and school.« Hulburt et al. (2020: 19)

wie etwa dem Berufsethos. So könnte die kasuistische Arbeit mit konflikthaftern Situationen durch Achtsamkeitsübungen gerahmt werden. Diese Übungen wären – im Sinne einer *Contemplative Pedagogy* – ein didaktisches Element, und gleichzeitig würden sie auch die Achtsamkeit selbst fördern. Auch wenn bereits etablierte Konzepte der Lehrer*innenbildung eine Schnittmenge zum Konzept des achtsamen Unterrichtens aufweisen und man damit eine Doppelung annehmen könnte, soll an dieser Stelle die Überlegung, Achtsamkeit als eigenständige Zieldimension der Lehrpersonenprofessionalisierung zu verstehen, weitergeführt werden, da insbesondere die Möglichkeit des Übens von Achtsamkeit vielversprechend erscheint. Mit dem *mindful self in school relationships* (MSSR) Modell (siehe Abbildung 16) liefern Lavy und Berkovich-Ohana (2020) einen Orientierungsrahmen für dieses Vorhaben. Lavy und Berkovich-Ohana (2020) setzen mit dem Dezentrieren (*decentering*) (Bernstein et al. 2015) ein Teil-Phänomen von Achtsamkeit ins Zentrum ihres Modells.

»teachers' decreased self-centered psychological mode of processing as a core mechanism underlying the positive effects of teachers' mindfulness, as it contributes to teachers' caring capacities, such as emotion regulation, empathy, and compassion, which promote their aptitude to nurture effective relationships with students« (Lavy/ Berkovich-Ohana 2020: 2258)

Entlastend für das Theorie-Praxis-Problem der Lehrpersonenbildung darf angenommen werden, dass die von Lavy und Berkovich-Ohana (2020), Schussler (2020) und Hulburt (2020) formulierte Zieldimension des achtsamen Unterrichtens sehr früh angesteuert werden kann. Dieser Prozess dürfte auch über weite Strecken ohne tatsächliches Unterrichtshandeln auskommen, da es primär das Praktizieren der Achtsamkeitsübung ist, durch die Achtsamkeit als den Unterricht moderierende psychologische Variable gefördert wird (vgl. Lavy/Berkovich-Ohana 2020; Schussler 2020; Hirshberg et al. 2020a). Konträr zur Lernkultur von Schulen und Hochschulen, in der es häufig darum geht, im Stoff voranzukommen, steht das wiederholende Üben ein und derselben Achtsamkeitsübung im Zentrum. Ebenso mag es für die universitäre Lehrer*innenbildung irritierend sein, dass es mit den unter Abschnitt 2.3 und 8.2.1 genauer beschriebenen Achtsamkeitsübungen einen sehr konkreten Übungsweg gibt, um Achtsamkeit als psychologische Variable zu fördern. Insbesondere weil »Üben [...] in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine vergessene und verkannte Praxis ist« (Brinkmann 2021: 18) und sich die universitäre Lehrer*innenbildung gerade nicht als eine Trainingsanstalt versteht (vgl. Neuweg 2018: 139), steht dieser Ansatz auch disparat zur universitären Lehr- und Lernkultur. Übereinstimmend mit dem Verständnis von Professionalisierung als fortlaufender berufsbiographischer Entwicklungsprozess, wird auch die Kultivierung von Achtsamkeit bzw. des achtsamen Unterrichtens von Schussler (2020) als ein nie vollständig abgeschlossener Prozess verstanden. »That means it [mindful teaching, WD] is a recurring process that the teacher engages in and improves upon, but never fully masters or completes« (Schussler 2020: 651).

An dieser Stelle kann abschließend festgehalten werden, dass ein Diskurs zu Achtsamkeit als Zieldimension des pädagogischen Professionalisierungsprozesses mit den im angloamerikanischen Kontext verorteten Arbeiten von Hulburt et al. (2020), Schuss-

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. Bemerkten 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 Üben- 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, sensibler, 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 externale 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 situationsspezifische 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 situationspezifische 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 situationspezifischer 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 situationspezifischen 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 Solloway 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*« (Solloway 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.« (Solloway 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

breiter Untersuchungsblick eingenommen. Dieser breite theoretische Anbindungsversuch zeigt sich zum einen in den Ausarbeitungen zu pädagogischer Professionalität entlang der drei professionstheoretischen Zugänge und der unterschiedlichen Modelle pädagogischer Handlungskompetenz. Zum anderen wurde über die Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft eine zweite umfassende Perspektive auf das professionelle Lehrer*innenhandeln beschrieben. In beiden theoretischen Annäherungen zeigten sich Phänomene wie zum Beispiel Ungewissheit (vgl. Combe et al. 2018; Cramer et al. 2019a und siehe Abschnitt 3.1.1) bzw. Praxen wie zum Beispiel Reflexion (Korthagen/Vasalos 2005; Berndt et al. 2017b; Aeppli/Lötscher 2016; Biesta 2019; Leonhard 2020 und siehe Abschnitt 4.3). Sowohl zum Phänomen Ungewissheit als auch zum Konzept Reflexion wäre eine fokussierte Forschungsarbeit in Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit möglich gewesen, dennoch ist eine Entscheidung zugunsten des breiten Forschungsblicks getroffen worden.

Des Weiteren wurden unter Abschnitt 4.4 auch mehrere in der Lehrer*innenbildungsforschung sehr differenziert diskutierte Konzepte (wie z.B. berufsbezogene Überzeugungen, professionelles Selbst, pädagogische Haltung) dargestellt und über den Terminus personaler Aspekt (siehe Abschnitt 4.4.9) gebündelt zur Sprache gebracht. Dieser breiten Betrachtung der Spezifika des Lehrer*innenhandelns sowie der Frage nach Systematisierung und Charakterisierung pädagogischer Professionalität steht das Bedürfnis nach Konkretisierung und Fokussierung auf einzelne Aspekte gegenüber.

Im Lauf des Forschungsprozesses haben sich immer wieder Impulse der Eingrenzung gezeigt. Die ursprüngliche Intention lag darin, aus achtsamkeitsbasierter Perspektive theoretische Anknüpfungsstellen an die Forschung und Theorie zu Lehrer*innenbildung zu identifizieren. Dieses ursprüngliche Vorhaben wurde aufrechterhalten. Insgesamt ergab sich dadurch ein Oszillieren zwischen weitem Blick und Versenkung in einzelne Facetten der Lehrer*innenbildung. Dabei zeigt sich die Gefahr, dass Diskurslinien und Forschungsbefunde verkürzt dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund kann der Versuch, Theorie und Forschung zur Lehrer*innenbildung bestmöglich in ihrer Gesamtheit zu beschreiben und in Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit zu bringen, als Stärke und als Limitation dieser Arbeit gewertet werden. Mehrere theoretische Verbindungsstellen wurden identifiziert, konnten jedoch nur in ersten Schritten erkundet werden. Insgesamt bedeutet dies, dass diese erste breit gefasste Darstellung der Verbindungslinien zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeit mehrere Ausgangspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben liefert.

Neben diesem breiten theoretischen Zugang wurden zusätzlich auch zwei sehr konträre Forschungsmethoden gewählt. Zum einen wurde über den quantitativen Forschungsstrang eine psychometrische Prä-Post-Analyse durchgeführt. Ein Großteil der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung wurde über ein solches Untersuchungsdesign durchgeführt (vgl. Krägeloh et al. 2019; Ergas/Hadar 2019). Im Sinne der Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungsergebnisse wurde dieser Ansatz gewählt. Zum anderen wurde im qualitativen Forschungsstrang mit Hilfe der phänomenologischen Analyse nach van Manen (1990, 2016a) versucht, das Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung besser zu verstehen.

Während der erste Zugang im Sinne der Interventionslogik auf mögliche Effekte der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung ausgerichtet war, lag das Interesse im zweiten

Zugang auf den konkreten erlebten Erfahrungen der Studierenden. Dieses multimethodische Forschungsdesign hat es ermöglicht, zwei unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, jedoch wurden der quantitative und der qualitative Strang nicht, wie in Mixed-Methods-Designs üblich (vgl. Schoonenboom/Johnson 2017), miteinander kombiniert. Beide Forschungsansätze informierten sich somit nicht direkt. Im Sinne der Mixed-Method-Forschung kann dies als Limitation gewertet werden.

Die Frage drängt sich auf, warum in einer Forschungsarbeit zwei Forschungsmethoden, die in keiner direkten Beziehung zueinanderstehen, zum Einsatz kommen. Ausgehend von der breiten Frage nach Verbindungslinien zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wurden bewusst diese Methoden gewählt, um damit unterschiedliche zeitliche Perspektiven einnehmen zu können. Mit der phänomenologischen Analyse fiel der Blick auf die konkreten Praxen während der Lehrveranstaltung, um die Charakteristik der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung besser zu verstehen, da es bislang kaum Forschungsarbeiten gab, die das Üben (vgl. Brinkmann 2021) von Achtsamkeit als pädagogische Praxis beleuchten. Was in einer solchen achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung passiert bzw. was und wie die Teilnehmer*innen diese erleben, wurde bislang kaum erkundet (vgl. Krägeloh et al. 2019; Ergas/Hadar 2019).

Um aus pädagogischer Perspektive über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzudenken bzw. diese zu erforschen, sollte auch geklärt werden, welche pädagogisch relevanten Aspekte eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung charakterisieren. Aus diesem Grund wurde, neben der in der Achtsamkeitsforschung dominanten Ausrichtung auf Effekte (vgl. Krägeloh et al. 2019), auch die Charakteristik der »Intervention« bzw. des pädagogischen Ansatzes untersucht. Mit der quantitativen Analyse fiel der zeitliche Blick stärker auf den Semesterbeginn und das Ende der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, um die in der Achtsamkeitsforschung häufig im Fokus stehenden möglichen Auswirkungen der »Intervention« bzw. des pädagogischen Ansatz zu erfassen. Mit dem Wissen um die Komplexität von langfristigen Entwicklungsprozessen kann im Falle einer einsemestrigen Lehrveranstaltung jedoch nur von kurzfristigen bzw. mittelfristigen Effekten gesprochen werden (siehe dazu Abschnitt 8.2.2). Etwaige positive Auswirkungen auf späteres Unterrichtshandeln können zunächst auf Basis dieser ersten Tendenzen nur antizipiert werden.

Beide Forschungsstränge konnten somit ihren Beitrag dazu leisten, sowohl Achtsamkeit als Übungsform in der Lehrpersonenbildung als auch Achtsamkeit als psychologische Variable im späteren Unterrichtshandeln – mit Blick auf Impulse zur pädagogischen Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – zu diskutieren. Limitierend für beide Forschungsstränge bleibt die notwendige Reduzierung auf ein bestimmtes Ausmaß. Eine Fokussierung auf einen methodischen Zugang hätte mitunter eine stärkere Vertiefung gebracht.

Nach der Darstellung der Herausforderungen auf der theoretischen Ebene und der Beschreibung von Vor- und Nachteilen des gewählten Forschungsdesigns sollen in weiterer Folge konkrete methodische Limitationen diskutiert werden. Hier muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass nicht nur die im qualitativen Strang als Forschungsmaterial verwendeten Journaleinträge die jeweilige subjektive Selbstwahrnehmung jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers beinhalten. Auch die geschlossenen Antwort-

ten des Selbsteinschätzungsfragebogen, über die das Datenmaterial für die statistische Analyse erfasst wurde, beinhalten die subjektive Selbstwahrnehmung jeder einzelnen Person. Gerade für den quantitativen Zugang muss dies betont werden, da insbesondere durch die Psychometrie der Eindruck einer objektiven Messung entstehen könnte. Grundlage beider Zugänge ist somit die subjektive Selbstwahrnehmung.

Für den quantitativen Forschungsstrang soll auf die folgenden Limitationen hingewiesen werden: Die Fragebogenerhebung wurde an drei Universitäten im deutschsprachigen Raum durchgeführt (siehe Abschnitt 5.2.1 und 5.2.2). Bei den Lehrveranstaltungen handelte es sich um keine standardisierten Programme. Alle drei Lehrveranstaltungen folgen jedoch der Grobstruktur des MBSR-Programms und beinhalten die Kernelemente eines achtsamkeitsbasierten Programms (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2021 und siehe Abschnitt 2.3 und 6.2). Im Kontext der Achtsamkeitsforschung gilt diese Nicht-Standardisierung als Limitation, da es hier sogar für die Kontrollgruppen die Bemühungen gibt, dass deren Programme nahezu identisch aufgebaut sind. Idealerweise besteht der Unterschied nur darin, dass die Trainingsgruppe Achtsamkeitsübungen durchführt und die aktive Kontrollgruppe dies nicht tut (vgl. Rosenkranz et al. 2019; Krägeloh et al. 2019). Dem ist entgegenzuhalten, dass es sich bei der vorliegenden Studie um kein experimentelles Design handelt, sondern Lehrveranstaltungen im regulären Lehrveranstaltungsbetrieb untersucht wurden. Auch für die Generierung der Kontrollgruppen kann die lebensnahe Untersuchungsform im Rahmen des Universitätsbetriebs angeführt werden, um diese nicht unwesentliche Limitation zu erklären. Die Kontrollgruppen wurden nicht nach einer Baseline-Erhebung mit allen Teilnehmer*innen randomisiert generiert. Als Kontrollgruppe herangezogen wurden Parallellehreveranstaltungen innerhalb des jeweiligen Pflichtmoduls. Als limitierender Faktor steht dabei die unterschiedliche Motivation bzw. Intention, durch die eine gezielte Anmeldung der Teilnehmer*innen für die eine oder andere Lehrveranstaltung angenommen werden kann. Auch wenn die Ausgangswerte der beiden Gruppen nicht signifikant unterschiedlich waren, gab es dennoch einen Unterschied (siehe Tabelle 20), der durch eine Randomisierung mit günstiger Verteilung innerhalb der beiden Gruppen hätte gepuffert werden können. In der Interpretation der Ergebnisse wurde auf diesen limitierenden Einfluss an mehreren Stellen hingewiesen (siehe Abschnitt 8.2.2.1 bis 8.2.2.3).

Obwohl die bereits angesprochene Komplexität des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs schwer zu erfassen ist, hätte eine dritte Erhebung (*Follow-Up*) vier bis sechs Monate nach dem Ende der Lehrveranstaltung Aussagen über die Nachhaltigkeit der Effekte ermöglicht. Eine solche Erhebung wurde durchgeführt, jedoch wurden insgesamt lediglich acht Fragebögen vollständig ausgefüllt. Die Teilnehmer*innen waren außerhalb der Lehrveranstaltungen nur schwer zu erreichen. Mehrmalige Einladungen per E-Mail sowie angebotene Aufwandsentschädigungen hatten nicht den erhofften Erfolg. Somit gab es für eine solche Analyse kein Datenmaterial.

Mit Blick auf das gesamte Fragebogeninventar soll darauf verwiesen werden, dass die neun erfassten Konstrukte komplex sowie einige multidimensional sind (siehe Abschnitt 5.2.3). Insbesondere die Erfassung von emotionaler Kompetenz kann als äußerst schwierig angenommen werden. Hier wurden im Vorfeld unterschiedliche Skalen geprüft. Einige davon beinhalteten auch eine Fremdeinschätzung. Letztendlich wurde zugunsten der Praktikabilität die Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen

(SEK-27) von Berking und Znoj (2008) ausgewählt. Inhaltlich erfolgte die Entscheidung zugunsten dieser Skala, da damit primär der Umgang mit negativen Emotionen erfasst wird. Weiter wurde der Fragebogen bereits in anderen Untersuchungen zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung eingesetzt. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass emotionale Kompetenz nur sehr eingeschränkt auf die Antworten mittels Fragebogen subsumiert werden kann. Auch bei den weiteren Skalen, die durch die jeweiligen Autor*innen validiert und als praktikable Instrumente zur Erfassung des jeweiligen Konstrukts ausgewiesen wurden, muss auf den reduzierenden Charakter der Subsumtion von multidimensionalen Konzepten wie zum Beispiel Achtsamkeit hingewiesen werden (siehe dazu die umfangreiche Diskussion bei Baer 2019; Krägeloh et al. 2019; Medvedev et al. 2022). Mit der Wahl eines psychometrischen Forschungszugangs bleibt diese methodische Limitation Teil des Zugangs, sollte in der Interpretation jedoch berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse in dieser Arbeit auch tendenziell vorsichtig interpretiert. Hinsichtlich der statistischen Analyse wurde neben Verfahren zur Berechnung von möglichen Gruppenunterschieden auf Grund der Forschungsfragen auf die Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells verzichtet. In zukünftigen Arbeiten könnte mit dem vorhandenen Datenmaterial ein Strukturgleichungsmodell Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Konstrukten erklären und zu weiteren Erkenntnissen führen.

Für die Variable Engagement für das Studium kann keine statistisch signifikante Veränderungen berichtet werden (siehe Abschnitt 7.5.3). Aus diesem Grund wurde auf eine ausführliche Interpretation und Diskussion verzichtet, auch wenn eingangs unter Abschnitt 1.3.1 mit Verweis auf die theoretischen Überlegungen von Ergas (2017b), Scharmer (2015) und Scobel (2020) angenommen wurde, dass ein regelmäßiges Üben von Achtsamkeit sich positiv auf das Engagement für das Studium auswirkt. Auch in den Studien von Gouda (2017) sowie Rupprecht (2017) mit Lehrer*innen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung wirkt sich die Teilnahme an einem MBSR-Kurs nicht positiv auf das Arbeitsengagement der Lehrer*innen aus. Entgegen der Annahme verringerte sich das Arbeitsengagement der Lehrer*innen sogar (vgl. Gouda 2017; Rupprecht 2017).

In der hier vorliegenden Studie hat das Engagement für das Studium ebenfalls leicht abgenommen (siehe Abschnitt 7.5.3). Auch wenn es sich dabei um keine statistisch signifikante Veränderung handelt, kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass die gestärkte psychologische Variable Achtsamkeit den Studierenden womöglich geholfen hat, sich vom Leistungsdruck zu lösen und sich von den ständigen Leistungs- und Effizienzanforderungen zu distanzieren (vgl. Gouda 2017: 219). Rupprecht erklärt die Verringerung des Arbeitsengagements der Teilnehmer*innen damit, dass die Prioritäten der Lehrer*innen möglicherweise neu justiert wurden (vgl. Rupprecht 2017: 577). Miralles-Armenteros et al. (2021) berichten hingegen über einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und dem Engagement für das Studium von Wirtschaftsstudent*innen. Dabei handelt es sich jedoch um keine Prä-Post-Studie, da die Teilnehmer*innen an keinem Achtsamkeitsprogramm teilgenommen haben, sondern Achtsamkeit als eigenschaftstheoretische Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst wurde. In Zukunft gilt es zu klären, inwieweit sich eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis tatsächlich negativ auf das Engagement für das Studium auswirkt, denn eine solche Tendenz

birgt mitunter auch die Gefahr, dass Studierende sich dadurch vom Studium distanzieren und dieses womöglich sogar beenden.

Für den qualitativen Forschungsstrang mittels phänomenologischer Analyse können folgende Limitationen angeführt werden: Der Forschungsprozess wurde von Überlegungen bzw. Zweifel hinsichtlich der Möglichkeit, das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung zu erfassen, begleitet. Die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist ein sehr umfassendes Phänomen. Es war zu erwarten, dass sich mehrere Teil-Phänomene zeigen. Dadurch, dass viele unterschiedliche Situationen von den Studierenden als bedeutsam erlebt wurden, zeigten sich in den Journaleinträgen verschiedene Teil-Phänomene (siehe Abschnitt 6.4). Alle vier identifizierten Teil-Phänomene (Meta-Aufmerksamkeit, Spüren, Aha!-Momente, Schwierigkeiten) könnten bzw. sollten in einer vertieften Analyse genauer erkundet werden. Auch die zwei Knotenpunkte – Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und erforschendes Gespräch (*inquiry*) – könnten als jeweils eigenständiges Phänomen genauer beforscht werden.

Insbesondere für das erforschende Gespräch, das bereits in dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurde, gilt es in Zukunft, ein noch feineres Verständnis herauszuarbeiten. In den Achtsamkeitsübungen, die sich um den zweiten Knotenpunkt versammeln, stecken unterschiedliche Übungsvarianten, deren Analyse für sich wiederum durchaus lohnend sein dürfte, um das Üben von Achtsamkeit noch differenzierter zu verstehen. Da in dieser Arbeit nicht gezielt nach einzelnen Übungen gefragt wurde, sondern sich die Studierenden an eine bedeutsame Situation erinnerten und diese anschließend verschriftlichten, blieb eine solche Vertiefung aus. Eine Möglichkeit wäre, den Body-Scan und das darin stark enthaltene Teil-Phänomen des Spürens zu nutzen, um das Phänomen des Erkennens durch Kontakt bzw. die Erkenntnismöglichkeit durch das körperliche Spüren weiter zu erforschen (siehe Abschnitt 6.4.1 und 8.1).

Eine solche Vertiefung in einzelne Teil-Phänomene wäre mitunter auch in dieser Arbeit möglich gewesen, wenn allein der qualitative Forschungsstrang verfolgt worden wäre. An dieser Stelle war es wiederum der erhoffte breite Überblick, der einer stärker fokussierten Betrachtung entgegenwirkte. Nichtsdestotrotz haben sich dadurch die bereits angedeuteten neuen Fragestellungen aufgetan.

Mit Blick auf das Material, das für die phänomenologische Analyse herangezogen wurde, kann nachträglich festgehalten werden, dass zusätzlich zu den Journaleinträgen, die zu vier Zeitpunkten im Semester durch die Studierenden digital verfasst wurden, eine zweite Erhebungswelle, in der mit einzelnen Teilnehmer*innen Interviews geführt worden wären, weitere Möglichkeiten eröffnet hätte. Dennoch haben sich die Journaleinträge der Studierenden für dieses Forschungsvorhaben als ergiebiges Material erwiesen, um eine erste Orientierung für die Charakteristik der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erhalten. Wenn es zukünftig darum geht, einzelne Teil-Phänomene besser zu verstehen, bieten sich spezifische Interviewtechniken wie das mikrophenomenologische Interview (vgl. Petitmengin et al. 2019) oder der phänomenologische Dialog (vgl. Altner 2024) an, um möglichst nah am jeweiligen Teil-Phänomen zu bleiben. Auch eine wiederholte Korrespondenz mit den Teilnehmer*innen – ähnlich wie Bernay (2014) es in seiner Forschungsarbeit mit Studierenden im Zusammenhang mit einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung gezeigt hat – könnte ein vertieftes bzw. anderes Verstehen begünstigen.

Für die phänomenologische Analyse muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Studierenden, der die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung leitende Hochschullehrende und ich als Forscher einen gewissen Anteil an dieser Darstellung des Phänomens haben. Möglicherweise hätte sich mit anderen Studierenden, mit einer anderen Lehrperson und einer anderen Forscherin bzw. einem anderen Forscher eine andere Darstellung gezeigt. Mitunter sind in dieser Analyse Teil-Phänomene verborgen geblieben, die in einer anderen Analyse sichtbar geworden wären. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, wenn sich zukünftig weitere Forschungsgruppen dem Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung annehmen, um ein differenzierteres, klareres und vielleicht auch gänzlich anderes Bild zu erhalten.

Insgesamt haben sich durch diese Arbeit – neben den zuvor bereits im Zusammenhang mit der phänomenologischen Analyse erwähnten offenen Fragen – einige neue Fragestellungen bzw. Forschungsinteressen ergeben. Die unter Abschnitt 8.2.2 angeregten Überlegungen, inwieweit Achtsamkeit als psychologische Variable professionelles pädagogische Handeln entscheidend moderieren kann, gilt es in Zukunft über die Konzepte Präsenz, Emotionen und Ungewissheit genauer zu beforschen. Im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung liegt eine Chance in der thematischen Verbindung von Achtsamkeit und Ungewissheit bzw. Achtsamkeit und Emotionen. Im Kontext der Unterrichtsforschung könnte eine Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, die für sich eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis etabliert haben, fruchtbar sein, um zum einen das Konzept des achtsamen Unterrichts genauer herauszuarbeiten; und zum anderen liegt die Hoffnung darin, dass die unter Abschnitt 8.2.2.1 beschriebene Präsenz diesen Lehrpersonen hilft, sich an Situationen aus dem Unterricht detaillierter zu erinnern, wodurch wiederum eine tiefere Reflexion möglich sein könnte. Solche Reflexionsprozesse könnten dabei helfen, die Konzepte Emotionen bzw. Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen zu fokussieren, um diese Momente bzw. das Agieren in solchen Situationen besser zu verstehen. Auch hier könnte das mikro-phänomenologische Interview (vgl. Petitmengin et al. 2019) oder der phänomenologische Dialog (vgl. Altner 2024) den Lehrpersonen für eine erweiterte Möglichkeit des Verstehens helfen.

Im Anschluss an die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil dieser Arbeit wäre eine Langzeitstudie, ähnlich wie Hirshberg et al. (2020a) sie konzipiert haben, hilfreich, um nachhaltige bzw. langfristige Effekte einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erfassen. Eine berufsbiographische Begleitung von der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bis zum Berufseinstieg und darüber hinaus wäre eine Möglichkeit, die Wirkungskette über unterschiedliche methodische Zugänge nachzuvollziehen. Abschließend bleibt die Hoffnung, dass Achtsamkeit zukünftig nicht nur über das Narrativ der Gesundheitsförderung Einzug in die Lehrer*innenbildung erhält. Insbesondere in der meta-reflexiven Perspektive auf die drei theoretischen Ansätze zur Lehrer*innenbildung in Abschnitt 8.3 wurde versucht, differenziert darzustellen, welche Potentiale Achtsamkeit als Übungsform für die pädagogische Professionalisierung von Studierenden und Lehrer*innen bereithält und was Achtsamkeit als Seinsmodus, als psychologischer Faktor bzw. psychologische Variable zur Genese eines gelingenden Unterrichts beitragen kann.

8.5 Fazit

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in Hochschullehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist ein neues aber bis dato kaum bildungswissenschaftlich untersuchtes Phänomen bzw. Konzept (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Folgende fünf Ausgangspunkte wurden vorab identifiziert:

(1) Das Achtsamkeitskonzept findet zunehmend Einzug in den pädagogischen Bereich (vgl. Schonert-Reichl/Roeser 2016; Iwers/Roloff 2021; Harant/Bogner 2022). Pädagogische Programme und Forschungsarbeiten sind zumeist auf die Zielgruppe der Schüler*innen und selten auf die der Lehrer*innen ausgerichtet (vgl. Ergas/Hadar 2019, 2021).

(2) Im Kontext der Lehrer*innenbildung sind Arbeiten zur konzeptionellen Gestaltung bzw. empirischen Untersuchung stark auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung zugeschnitten. Es fehlt bislang ein Fokus auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Birchinall et al. 2019: 2; Ergas/Ragoonaden 2020: 181; Hirshberg et al. 2020a: 3; Hadar/Ergas 2022: 7).

(3) Das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Walsh 2018; Purser 2019) prägt auch den pädagogischen Kontext. Somit folgen die meisten achtsamkeitsbasierten Programme und Untersuchungen in der Lehrer*innenbildung dieser Logik (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). Achtsamkeit wird dabei primär als funktionalistisches Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und Leistung und damit als »*mindfulness in education*« (vgl. Ergas 2019c) gedacht.

(4) Über die Gesundheitsförderung hinaus steckt im achtsamkeitsbasierten Ansatz im Sinne von »*mindfulness as education*« (vgl. Ergas 2019c) ein größeres, bislang jedoch kaum thematisiertes Potential für die Lehrer*innenbildung (vgl. Soloway 2016; vgl. Ergas 2017c; Moss et al. 2017; Ragoonaden 2020; Hadar/Ergas 2022).

(5) Die Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung stellen bislang keine Verbindungen zur bildungswissenschaftlichen Forschung sowie zu den Diskursen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018) her.

Achtsamkeit als Übungsform

Im ersten Forschungsstrang wurde Achtsamkeit als Übungsform (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21; Brinkmann 2021: 190) betrachtet. Im Sinne von »*mindfulness as education*« (vgl. Ergas 2019c) ging es darum, Achtsamkeit als inhärent lohnende pädagogische Praxis (vgl. Ergas 2018b; Sellman/Buttarazzi 2019) besser zu verstehen. Aus digital verfassten Journaleinträgen, in denen die Studierenden bedeutsame Situationen aus der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung verschriftlichten, wurden durch eine phänomenologische Analyse nach van Manen (1990, 2016a) Beschreibungen von erlebten Erfahrungen (*lived-experience descriptions* – LED) identifiziert. Über diese Anekdoten des Erlebens (vgl. van Manen 2016a: 252) zeigten sich folgende Charakteristika der Lehrveranstaltung:

Mit den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) konnten zwei Knotenpunkte in diesen Anekdoten des Erlebens herausgearbeitet werden. Beide lassen sich mit *Contemplative Practice* (vgl. Zajonc 2014: 25; Sarath 2014: 236; Falkenberg/Link 2019: 75) als eine besondere Form des Übens (vgl. Brinkmann 2021: 200) beschreiben. Innerhalb dieser Knotenpunkte haben sich vier Teil-Phänomene gezeigt, die hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz mit Blick auf die Lehrer*innenbildung diskutiert wurden (siehe Abschnitt 6).

(1) Meta-Aufmerksamkeit bzw. Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit (*active attention*) (vgl. Ergas 2016a: 13) wurde als Grundierung für das Erleben (vgl. Ergas 2017c: 277) und damit als entscheidendes Momentum in Lern- bzw. Bildungsprozessen gedeutet.

(2) Das Spüren (*contact knowing*) im Sinne einer »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013) bzw. einer »Pädagogik der Leiblichkeit« (Agostini et al. 2019: 197) wurde als eine erweiterte Möglichkeit des Erkennens bzw. Verstehens beschrieben.

(3) Das Emergieren von Aha!-Momenten bzw. Einsichten wurde vor dem Hintergrund dieses breiteren Erkenntnishorizonts durch die Kombination von Spüren (*contact knowing*) und Denken (*categorical knowing*) (vgl. Hart 2019: 338) diskutiert.

(4) Das Scheitern während der Achtsamkeitsübung ermöglicht bzw. erfordert einen Umgang mit Schwierigkeiten. Diese negativen Erfahrungsmomente, die inhärent mit dem Üben von Achtsamkeit verbunden sind, wurden als pädagogisch produktives Momentum beschrieben (Brinkmann 2021: 39) und als Ermöglichung einer offenen Fehlerkultur (vgl. Soloway 2016: 199) aufgefasst.

Zusätzlich zu den dargestellten Teil-Phänomenen hat sich im Analyseprozess für das erforschende Gespräch (*inquiry*) eine weitere und damit auch tiefere Beschreibungsmöglichkeit gezeigt. Kondensiert kann das erforschende Gespräch als ungewohnter und produktiver Gesprächsraum beschrieben werden. Dabei wurde es als ein Arrangement für die Herausbildung von Resonanzachsen gedeutet (vgl. Rosa 2016: 297). In einem solchen Arrangement kann es durch ein »being present with others« (vgl. Miller 2014: 80; Falkenberg/Link 2019: 23–26) zu einem mediopassiven bzw. medioaktiven Verhältnis zwischen den Subjekten (Rosa 2019: 51) kommen. Dadurch werden Resonanzerfahrungen möglich, in denen sich Anverwandlung (vgl. Rosa 2016: 326) bzw. Miterleben von fremden Erfahrungen (vgl. Dewey 1916: 198) ereignen. In einem solchen Setting, in dem die Subjekte sich tief berühren lassen, steckt auch ein sich verletzbar machen.

Das erforschende Gespräch wurde von einigen Studierenden – die mitunter Erwartungen an eine Lehrveranstaltung haben, welche geprägt sind durch eine universitäre Kultur der Distanz – auch als Entgrenzung erlebt. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist, beziehungsweise inwieweit eine Transformation dieser Kultur möglich und zielführend erscheint (vgl. Scharmer 2015; Lemon/McDonough 2018; Sandbothe/Albrecht 2024). Insgesamt liegt mit diesem Forschungsstrang eine Beschreibung der Charakteristika einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung vor, die auf der Grundlage von erlebten Erfahrungen der Teilnehmer*innen erarbeitet wurde.

Achtsamkeit und der personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft

Im Vorfeld zum zweiten Forschungsstrang wurden durch eine Darstellung der bildungswissenschaftlichen Diskurse zu pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3) bzw. pädagogischer Könnerschaft (siehe Abschnitt 4) theoretische Anschlussstellen identifiziert, über die eine Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit möglich und sinnvoll erscheint. Aus den Beschreibungen der unterschiedlichen Ansätze zu pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3.1 bis 3.3) bzw. der verschiedenen Modelle zu pädagogischer Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4) wurde in der Argumentationslinie von Košinár (2014) geschlussfolgert, dass neben dem Professionswissen und den mentalen Dispositionen auch personale Kompetenzen stärker in ihrer Relevanz anerkannt werden sollten (vgl. Košinár 2014: 48).

In Anschluss an Neuweg (2018), der Persönlichkeit als eine von vier Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft beschreibt, wurde der Begriff personaler Aspekt (vgl. Bohnsack 2019: 29) pädagogischer Professionalität über folgende Konzepte formuliert:

- Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Mayr et al. 2020: 141 und siehe Abschnitt 4.4.1),
- personale Kompetenzen (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48 und siehe Abschnitt 4.4.2),
- professionelles Selbst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43 und siehe Abschnitt 4.4.3),
- berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646 und siehe Abschnitt 4.4.4),
- Berufsethos (vgl. Oser 1998: 38–45 und siehe Abschnitt 4.4.5),
- motivationale Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265 und siehe 4.4.6),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Porsch 2018; Huber 2020: 79 und siehe Abschnitt 4.4.7),
- pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten, für den Unterricht als dem Gelingen förderlich erachteten »*mind frames*« (vgl. Zierer 2019: 39–43) und
- pädagogische Haltung mit Blick auf psychofunktionale Grundlagen (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014 und siehe Abschnitt 4.4.8).

Zwei zentrale Funktion bei der Förderung des personalen Aspekt, die auch in den oben erwähnten Konzepten identifiziert wurden, dürften zum einen die Selbstregulationsfähigkeit und zum anderen die fortlaufend vertiefte Selbstkenntnis einnehmen (vgl. Bosse 2012: 86; Dauber 2012: 54; Frey 2014: 740; Košinár 2014: 46; Lüders 2018: 218; Mayr et al. 2020: 144). Selbstregulation und Selbstkenntnis werden wiederum in der Achtsamkeitsforschung als Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation diskutiert (vgl. Tang et al. 2015: 2 und siehe Abschnitt 2.4). Durch den andauernden Selbstregulationsprozess (vgl. Tang et al. 2015; Lindsay/Creswell 2017; Bernstein et al. 2019a; Eberth et al. 2019) und den Selbstspezifizierungsprozess (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019) während der Achtsamkeitsmeditation könnte der achtsamkeitsbasierte Ansatz ein Zugang sein, um die im Zusammenhang mit dem personalen Aspekt diskutierten Konzepte im Stil der *Contemplative Pedagogy* (vgl. Roth 2014; Kaufman 2017; Bai et al. 2019; Lin et al. 2019) in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren.

Die Achtsamkeitsübung und die Selbstreflexionsaufgaben in der Lehrpersonenbildung

In einer ausführlichen Darstellung wurde in Abschnitt 4.3 auch der theoretische Rahmen hinsichtlich der unterschiedlichen Reflexionspraxen in der Lehrer*innenbildung herausgearbeitet. Neben der Position, dass ein Reflexions-Modus nur dann als hochschuladäquat anerkannt werden kann, wenn dieser über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23), gibt es auch Autor*innen, die zusätzlich zu der intellektuell-analytischen Dimension auf die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension im Reflexionsprozess hinweisen. Das Spüren (*contact knowing*) (Hart 2019), das zum einen als Charakteristikum der Achtsamkeitsübung beschrieben wurde und zum anderen bereits über ästhetische und theaterpädagogische Ansätze in der Lehrpersonenbildung angesprochen wird (vgl. Lutzker 2017; Agostini/Bube 2021a), fungiert als erweiterte Möglichkeit für das Verstehen im Zusammenhang mit Reflexionsprozessen.

Die Diskussion des zweiten Forschungsstrangs wurde zum einen über Achtsamkeit als Übungsform (siehe Abschnitt 8.2.1) und zum anderen über Achtsamkeit als psychologische Variable in pädagogischen Handlungssituationen (siehe Abschnitt 8.2.2) geführt. Achtsamkeit als Übungsform wurde in diesem Fazit weiter oben bereits im größeren Rahmen der Contemplative Practices verortet. Hart (2019) beschreibt im Diskurs zu Contemplative Education das Spüren (*contact knowing*) als Ergänzung zum *categorial knowing* – rationalem, intellektuellem Nachdenken – und spricht damit ähnlich wie Agostini (vgl. 2019: 214) die erweiterte Möglichkeit des Verstehens an. Berkovich-Ohana et al. (2019) sprechen im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation von selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen. Diese laufen aus neurobiologischer Sicht über sensomotorische Rückkopplungsschleifen. Somit gestaltet sich ein solcher Selbstreflexionsprozess stark über das sinnlich-leibliche Spüren (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357).

Die Annahme, dass sich durch die regelmäßigen Achtsamkeitsübungen während der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung die Fähigkeit zur Selbstreflexion erhöht, konnte in der statistischen Analyse nicht bestätigt werden. Auf Grund der Komplexität von Selbstreflexionsprozessen und der Schwierigkeit, Veränderungen hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit durch Subsumtionsverfahren zu erfassen, bedarf es hier in Zukunft wohl anderer Zugänge.

Ergas und Hadar haben in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden qualitativen Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung »different view on myself« als einen sehr nachhaltigen Effekt der Achtsamkeitsübung herausgearbeitet (vgl. Ergas/Hadar 2021: 11). Für Ergas liegt die Besonderheit der Achtsamkeitsübungen darin, dass zumeist ein Selbstreflexionsprozess nicht direkt intendiert wird. Achtsamkeitsübungen sind für ihn somit ein nicht-instrumenteller Zugang zur fortlaufenden vertiefenden Selbstkenntnis (vgl. Ergas 2020b: 152). Gleichzeitig kann ein solcher nicht direkt intendierter Reflexionsprozess ohne didaktische Rahmung zum Beispiel für berufsbiographische Selbstreflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung womöglich zu beliebig sein. Mit dem *Contemplative Practitioner* von Miller (2014), mit *mindful reflection* von Moss et al. (2017) und mit *Contemplation with Reflection* bei Quay und McCaw (2019) zeigt sich im Reflexionsdiskurs eine Anbahnung, die versucht, Reflexion und *Contempla-*

tion wechselseitig zu ergänzen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die schon vorhandenen ästhetischen und theaterpädagogischen Ansätze (vgl. Lutzker 2017; Agostini et al. 2019; Agostini/Bube 2021a) – in Verbindung mit Achtsamkeitsübungen auf einen bestimmten Inhalt hin – im Sinne einer *Contemplative Pedagogy* (vgl. Roth 2014; Kaufman 2017; Bai et al. 2019; Lin et al. 2019) zu erweitern. Im übermäßig didaktischen Einsatz von Achtsamkeitsübungen steckt wiederum die im Reflexionsdiskurs bekannte Gefahr, dass Studierende in einen Abarbeitungsmodus (vgl. Košinár 2017; Häcker 2017) gedrängt werden und das inhärent lohnende Potential der Achtsamkeitsübungen nicht realisiert wird.

Achtsamkeit als psychologische Variable für professionelles Unterrichtshandeln

Die Funktion von Achtsamkeit als psychologische Variable im Unterrichtshandeln (siehe Abschnitt 8.2.2) kann im Rahmen dieser Studie mit Lehramtsstudierenden nur auf der Grundlage erster Tendenzen antizipiert werden. Aus der empirischen Bildungsforschung ist bekannt, wie komplex die Wirkungskette von der Lehrpersonenbildung bis hin zum späteren Unterrichtshandeln in der Schule ist, ebenso liegt die Schwierigkeit auf der Hand, mögliche Auswirkungen auf die Schüler*innen nachzuzeichnen (vgl. Hascher 2014: 147; Herzmann/König 2016: 133; König/Blömeke 2020: 174; Cramer et al. 2020: 770). Nichtsdestotrotz gilt es, den durch das regelmäßige Üben von Achtsamkeit kultivierten Modus mit Blick auf das zukünftige Lehrer*innenhandeln zu berücksichtigen. Unter dem limitierenden Faktor der Selbsteinschätzung konnten vorsichtige Annahmen bezüglich kurzfristiger Wirkungen getroffen werden. Von einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung können möglicherweise Impulse ausgehen, die einen Entwicklungsprozess anstoßen. Ein entscheidendes Kriterium, damit Achtsamkeit als psychologische Variable professionelles pädagogisches Handeln entscheidend moderieren kann, ist eine langfristig etablierte und kontinuierlich beibehaltene Achtsamkeitspraxis (vgl. Hirshberg et al. 2020a; Ergas/Hadar 2021) im Sinne eines wiederholenden Übens (vgl. Brinkmann 2021 siehe Abschnitt 8.2.1).

Insgesamt schätzen sich Teilnehmer*innen bereits am Ende des Semesters nach dem Besuch der Lehrveranstaltung als achtsamer ein. Die Werte für annehmende Haltung und Relativierung waren signifikant höher. Im Abschnitt 8.2.2.1 wurde das Verhältnis von Achtsamkeit und Präsenz mit Blick auf zukünftige Unterrichtssituationen diskutiert. Ein solches präsent sein könnte entscheidend zur Genese der Konzepte *tacit knowing* (Polanyi 1985), *reflection-in-action* (Schön 1983), intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1987), intuitiv-improvisierendes (Volpert 1994), situiertes (Suchman 1999) situiertes-kreatives (vgl. Combe/Paseka 2012: 104; Schley/Schratz 2021: 38) sowie taktvolles (Herbart 1989; van Manen 2002, 2016b) Handeln beitragen.

Präsent sein als ein ganz-anwesend-Sein im gegenwärtigen Augenblick mit allen Sinnen sowie mit allen geistigen und körperlichen Fähigkeiten im Sinne einer jederzeit möglichen, aber nicht-reflexiv durchdrungenen Verfügbarkeit (vgl. Ernst/Paul 2013: 11), ist gleichsam die Voraussetzung für geschulte pädagogische Wahrnehmung (Schrittesser 2019: 68), situationsspezifische Wahrnehmung (Blömeke et al. 2015) bzw. Situationsdiagnose (vgl. Südkamp/Praetorius 2017), dem »*noticing*« (Stahnke/Blömeke 2021) und der »*professional vision*« (Pouta et al. 2021). Achtsamkeit als im Hintergrund

moderierende Variable könnte es den späteren Lehrpersonen ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen präsent zu sein bzw. zu bleiben.

Neben der Präsenz wurde in Abschnitt 8.2.2.2 auch das Verhältnis von Achtsamkeit und Emotionen diskutiert. Pädagogisches Handeln kann nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden (siehe dazu Abschnitt 4.4.7 und vgl. Porsch 2018: 269–270; Datler/Rauh 2021: 129). Indirekt zeigt sich das auch in den drei professionstheoretischen Zugängen. Die strukturtheoretisch aufgezeigten Antinomien des Lehrpersonenhandelns sind affektiv aufgeladen (vgl. Helsper 1996: 535; Terhart 2011: 206; Oevermann 1996: 176), der professionellen Handlungskompetenz ist ein affektiv-motivationaler Bereich eingeschrieben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45; Klusmann 2011) und berufsbiographische Entwicklungsaufgaben sind emotional markiert (vgl. Hericks et al. 2018: 604; Fabel-Lama 2018: 91).

Mit Blick auf die Unterrichtssituation ist es nach Datler und Wininger (2018) eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen emotionalen Prozesse, die den Lehrpersonen eine spezifischere Deutungsmöglichkeit von komplexen Beziehungsprozessen unter Berücksichtigung darin eingeschriebener emotionaler Dynamiken eröffnet (vgl. Datler/Wininger 2018: 330). Aus den Untersuchungen zum *CARE for Teachers*-Programm konnten Jennings et al. (2017) für die Teilnehmer*innen des achtsamkeitsbasierten Programms von einer Verbesserung der Emotionsregulation berichten (vgl. Jennings et al. 2017: 12). In einer Meta-Analyse mit 52 Studien verweisen Hoge et al. (2021) darauf, dass Teilnehmer*innen nach einem achtsamkeitsbasierten Programm über eine verbesserte Emotionsregulationsfähigkeit verfügen. Auch wenn in dieser Studie keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich der emotionalen Kompetenzen berichtet werden können, gab es signifikante Effekte bei der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Selbstmitgefühl. Insbesondere Selbstmitgefühl dürfte eine moderierende Funktion im Emotionsregulationsprozess spielen, wie Meta-Analysen (vgl. Wakelin et al. 2022; Ewert et al. 2021) sowie aktuelle Einzelstudien (vgl. Bates et al. 2021; Doorley et al. 2022) berichten.

Auch wenn die genauen Wirkmechanismen noch nicht geklärt sind, dürfte Achtsamkeit als im Hintergrund moderierende Variable den Lehrpersonen ermöglichen, in pädagogischen Handlungssituationen Emotionen wahrzunehmen und durch die Mechanismen Dezentrierung (*decentering*) (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) bzw. Neubewertung (*reappraisal*) (vgl. Farb et al. 2014: 550–551) helfen, diese zu regulieren. Die Emotionsregulation steht auch in Verbindung mit der unter Abschnitt 4.4.9 herausgearbeiteten Selbstregulationsfähigkeit, die in der Theorie zur Lehrer*innenbildung (vgl. Baumert/Kunter 2011 und siehe Abschnitt 3.2 und 3.4.1) zwar benannt wird, in der Lehrpersonenbildung aber wenig systematisch oder explizit verankert ist (vgl. Sandmeier et al. 2020: 129). Mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz wäre eine Variante einer Bildung der Gefühle (vgl. Huber 2020), eine planvolle Beschäftigung mit dem emotionalen Erleben (vgl. Datler/Wininger 2018) und ein Üben der Selbstregulationsfähigkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung möglich.

In Abschnitt 8.2.2.3 wurde das Verhältnis von Achtsamkeit und Ungewissheit diskutiert. Die Kontingenzproblematik erweist sich als charakteristisch für das pädagogische Handlungsfeld (vgl. Paseka et al. 2018a; Combe et al. 2018). Cramer und Drahmann nennen es sogar »endemische Ungewissheit in der Lehrbildung« (2019: 27). Die Lehrperso-

nenbildung steht somit vor der Herausforderung, Lehramtsstudierende dabei zu unterstützen, Ungewissheitsmomente wahrzunehmen (Kontingenzbewusstsein), zuzulassen und sogar als fruchtbare Augenblicke willkommen zu heißen (Kontingenzfreude) (vgl. Combe et al. 2018: 72).

Ein kasuistischer Zugang kann über die Arbeit mit Unterrichtsszenen, auf der Basis von Text- bzw. Videomaterial, Kontingenzbewusstsein und mitunter auch Kontingenzfreude angebahnt werden (siehe Exemplarisch dafür Paseka et al. 2018b). Mit Blick auf das Unterrichtshandeln gilt es, Ungewissheit auch auszuhalten. Keller-Schneider (vgl. 2018: 244) verweist auf die affektive Aufladung bzw. die emotionale Dynamik in Momenten der Ungewissheit; diese wird jedoch in der breiten bildungswissenschaftlichen Diskussion zu Ungewissheit kaum behandelt. Aus dem Kontext der sozialen Arbeit betont Effinger (2021), dass Ungewissheit maßgeblich als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand« aufgefasst werden muss, »der mit Zweifeln verbunden ist« (Effinger 2021: 14). Der Umgang mit Ungewissheit hat folglich eine starke emotional-affektive Dimension. Durch individuell unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmungen von inneren und äußeren Signalen kann ein Gefühl der Sicherheit oder Unsicherheit entstehen (vgl. Effinger 2021: 14).

Entscheidend für den Umgang mit Momenten der Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen dürfte somit auch die Ungewissheitstoleranz sein. König und Dalbert weisen darauf, dass Menschen mit einer hohen Ungewissheitstoleranz ungewisse Situationen als Herausforderung betrachten und diese sogar gerne aufsuchen (vgl. König/Dalbert 2004: 191). Weiter konnten die Autor*innen einen positiven Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und der Offenheit des Unterrichts zeigen (vgl. König/Dalbert 2007: 8). Im Berufsgruppenvergleich erweist sich die Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte als eher gering ausgeprägt. Dalbert und Radant sprechen sich für ein gezieltes Üben zur Förderung von Ungewissheitstoleranz aus (vgl. Dalbert/Radant 2010: 56). Das Üben von Achtsamkeit dürfte die Ungewissheitstoleranz fördern. Die Studierenden schätzten sich nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung als toleranter gegenüber Ungewissheit ein. Ein Umgang mit Ungewissheit bzw. ein Tolerieren von Ungewissheit – durch Achtsamkeit als im Hintergrund moderierende Variable –, könnte über das präsent sein und präsent bleiben (siehe Abschnitt 8.2.2.1) sowie das Wahrnehmen, Anerkennen und Regulieren von eigenen Emotionen (siehe Abschnitt 8.2.2.2) erklärt werden.

Der Lehrpersonenbildung steht mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz die Möglichkeit zur Verfügung, eine Übungsform in den Professionalisierungsprozess zu integrieren, auf deren Grundlage Achtsamkeit als psychologische Variable emergieren könnten. Die in der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung angebahnte Kultivierung von Achtsamkeit adressiert den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität als einen Aspekt neben Wissen, Erfahrung und Reflexion. Lehrer*innenbildung darf jedoch weder auf den personalen Aspekt und schon gar nicht auf den achtsamkeitsbasierten Ansatz reduziert werden. Die Hoffnung besteht vielmehr darin, dass die psychologische Variable Achtsamkeit unterstützend dazu beiträgt, dass das, was im Rahmen des pädagogischen Professionalisierungsprozesses entwickelt wurde und wird, im Unterrichtshandeln zur Entfaltung kommt. Achtsamkeit würde damit auch zu einer eigenständigen Zieldimension der Lehrer*innenbildung werden. Inwieweit

Unterrichtshandeln durch Beobachtung als achtsam kategorisiert werden kann bzw. sollte, wie von Hulburt et al. (2020), Schussler (2020), Lavy und Berkovich-Ohana (2020) in ersten Schritten vorgeschlagen, bleibt fraglich. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit an vielen Stellen von Achtsamkeit als im Hintergrund moderierende Variable gesprochen, denn tatsächlich beobachtbar dürfen höchstwahrscheinlich nur einzelne Teil-Phänomene wie z.B. Gelassenheit sein.

Eine meta-reflexive Perspektive auf die Potentiale des Achtsamkeitskonzepts für die pädagogische Professionalität der Lehrer*innenbildung

Nach den Beschreibungen der unterschiedlichen einzelnen Verbindungsstellen zwischen Achtsamkeit und pädagogischer Professionalität wurde im anschließenden Abschnitt 8.3 noch einmal der Bogen zum professionstheoretischen Diskurs gespannt, um aus einer meta-reflexiven Perspektive das Gesamtunterfangen Lehrer*innenbildung mit den Befunden dieser Arbeit in den Blick zu nehmen. Dabei wurden zu jedem der drei Ansätze die Potentiale des Achtsamkeitskonzepts mit Fokus auf die Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an der Universität und Hochschule und mit der Perspektive auf das spätere gelingende Lehrer*innenhandeln im Unterricht – als Zieldimension der Lehrer*innenbildung – diskutiert.

Für den strukturtheoretischen Ansatz konnte die Achtsamkeitsübung als didaktisches Element in der Fallarbeit herausgehoben werden. Für das spätere Unterrichtshandeln dürfte Achtsamkeit als Seinsmodus, in dem die gegenwärtigen Aufmerksamkeitsbewegungen eines Subjekts so moderiert werden, dass ein offenes und unvoreingenommenes Einlassen auf das Erleben im Hier und Jetzt möglich wird, entscheidend zur Genese von Reflexivität bzw. einer reflexiven Haltung beitragen.

Die aktuelle empirische Bildungsforschung zur Lehrer*innenkompetenz (vgl. Blömeke et al. 2022) und die bislang umfangreichste Studie zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Hirshberg et al. 2020a) bewegen sich mit ihrem Forschungsinteresse, ihrer Forschungsmethodik und ihren Befunden ganz nah nebeneinander, jedoch bewegen sie sich bislang ohne Berührungspunkte aneinander vorbei. Eine zukünftige Zusammenarbeit könnte zu befruchtenden Erkenntnissen auf beiden Seiten führen.

Für den kompetenztheoretischen Ansatz konnte Achtsamkeit als psychologische Variable und damit als moderierender Faktor für situationsspezifische Fähigkeiten beschrieben werden. Mit Blick auf die Relevanz von situationsspezifischen Fähigkeiten im kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Blömeke et al. 2015; Blömeke et al. 2022) und den Befunden aus Meta-Analysen in der Achtsamkeitsforschung, die auf eine Förderung der Selbstregulationsfähigkeit (vgl. Leyland et al. 2019), die Verbesserung der Aufmerksamkeitsregulation (vgl. Verhaeghen 2021) sowie der Emotionsregulation (vgl. Hoge et al. 2021) hinweisen, könnte mit einer systematischen Implementation eines Achtsamkeitstrainings in die Lehrer*innenbildung ein grundlegendes und ausgedehntes Wahrnehmungstraining angeboten werden, um Achtsamkeit als Kompetenzfacette zu fördern.

Für den (berufs-)biographischen Ansatz wurde die Achtsamkeitsübung als ein Raum für das emergieren von nicht-intendierten Selbstreflexionsprozessen exponiert. Inwie-

weit ein solch offener Raum zu beliebig hinsichtlich der Vorstellung von (berufs-)biographischer Entwicklung bleibt, gilt es in Zukunft noch klären. Doch vielleicht sind es gerade – so wie Soloway (2016), Ergas (2020b) oder Park et al. (2020) aus den Befunden zu ihren achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen berichten – solche Prozesse mit offenem Ausgang, in denen Sinnsuche und Sinnfindung für die Studierenden möglich wird. Für die (berufs-)biographische Entwicklung über die erste Phase der Lehrer*innenbildung hinaus wurde dafür argumentiert, dass Achtsamkeit als psychologische Variable die Wahrnehmung und Interpretation von Entwicklungsaufgaben beeinflussen und die Bearbeitung der Herausforderung unterstützen kann. Insbesondere dem Schlüsselmechanismus der Dezentrierung, durch den ein Heraustreten aus einer stark selbstbezogenen Perspektive möglich wird, um die situativen Wahrnehmungsinhalte als solche »objektiver« zu betrachten, könnte dabei eine entscheidende Funktion zukommen.

Nach dieser sehr breit gefasste Darstellung der unterschiedlichen Verbindungslinien zwischen pädagogischer Professionalität und dem Achtsamkeitskonzept liegen nach dem Abschluss dieser Forschungsarbeit mehrere Ausgangspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben offen. Insgesamt möchte sich diese Arbeit als Impulsgeber verstehen, um einen Diskurs über das Achtsamkeitskonzept im Zusammenhang mit der pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen anzustoßen, über den in Zukunft vielleicht eine Theoriebildung zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrer*innenbildung möglich wird.

Literaturverzeichnis

- Abujatum, Millaray et al. (2007): »Intervention durch Training und Beratung«, in: Uwe Schaarschmidt (Hg.), *Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*, Weinheim, 117–152.
- Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2016): »EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion«, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97.
- Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2017): »Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 159–175.
- Agostini, Evi (2019): »Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung«, in: Malte Brinkmann et al. (Hg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*, Wiesbaden, 301–322.
- Agostini, Evi et al. (2019): »Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht.«, in: Malte Brinkmann et al. (Hg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*, Wiesbaden, 197–226.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): »Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ›Nah am Werk‹«, in: Johanna Schwarz/Vasileios Symeonidis (Hg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren: Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, Innsbruck/Wien, 67–90.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): »Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73.
- Aizik-Reeb, Anna et al. (2021): »A Network Modeling Approach to Mindfulness Mechanisms: a Proof-of-Concept Investigation«, in: *Mindfulness*, 12(5), 1115–1126.
- Akkari, Abdeljalil/Maleq, Kathrine (2020): *Global Citizenship Education*, Cham.
- Albisser, Stefan et al. (2009): »Berufsmotivation und Selbstregulation«, in: *Unterrichtswissenschaft*(3), 262–288.
- Albrecht, Reyk et al. (2020): »Achtsamkeit als Metabildung in der digitalen Gesellschaft«, in: Johannes Aschatz et al. (Hg.), *Digitalisierung – Werte zählen?*, Würzburg, 157–170.

- Alkoby, Alon et al. (2017): »Increased Support for Political Compromise in the Israeli-Palestinian Conflict Following an 8-Week Mindfulness Workshop«, in: *Mindfulness*, 8(5), 1345–1353.
- Aloni, Nimrod (2003): *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*, Dordrecht/Boston.
- Altner, Nils et al. (2018): »Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt«, in: *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 49(2), 157–166.
- Altner, Nils (2024): »Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.« Ergebnisse aus achtsamen phänomenologischen Dialogen mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille«, in: Mike Sandbothe/Reyk Albrecht (Hg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld.
- Altner, Nils/Adler, Bettina (2021): »Being Really Present as a Teacher: Mindful Presence and Embodied Phenomenological Dialogues promote intra- and interpersonal Development as well as Cultural Changes in an Education for the Common Good«, in: Telse Iwers/Carola Roloff (Hg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis*, Wiesbaden, 169–184.
- Altner, Nils/Sauer, Sebastian (2013): »Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen«, in: Elke Döring-Seipel/Heinrich Dauber (Hg.), *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält*, Göttingen, 45–52.
- Altrichter, Herbert et al. (1990): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn.
- Altrichter, Herbert (2000): »Handlung und Reflexion bei Donald Schön«, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck et al., 201–222.
- Anālayo, Bhikkhu (2019): »Adding historical depth to definitions of mindfulness«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 11–14.
- Anālayo, Bhikkhu (2021): »Relating Equanimity to Mindfulness«, in: *Mindfulness*, 12(11), 2635–2644.
- Antos, Gerd/Weber, Tilo (2013): »Einleitung«, in: Tilo Weber/Gerd Antos (Hg.), *Typen von Wissen: Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*, Frankfurt.
- Arar, Khalid et al. (2021): *Neoliberalism and education systems in conflict: exploring challenges across the globe*, New York.
- Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hg.) (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, Münster/New York.
- Arnold, Magda B. (1961a): *Emotion and personality: Neurological and physiological aspects* (2), London.
- Arnold, Magda B. (1961b): *Emotion and personality: Psychological aspects* (1), London.
- Arnold, Rolf (2014): *Leadership by Personality. Von der emotionalen zur spirituellen Führung – ein Dialog*, Wiesbaden.
- Arthington, Phil (2016): »Mindfulness: A critical perspective«, in: *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 87–104.

- Ash, Marcia et al. (2021): »A model for cognitively-based compassion training: theoretical underpinnings and proposed mechanisms«, in: *Social Theory & Health*, 19(1), 43–67.
- Badham, Richard/King, Elizabeth (2021): »Mindfulness at work: A critical re-view«, in: *Organization*, 28(4), 531–554.
- Baelen, Rebecca N. et al. (2023): »Implementation Reporting Recommendations for School-Based Mindfulness Programs«, in: *Mindfulness*, 14(2), 255–278.
- Baer, Ruth (2019): »Assessment of mindfulness by self-report«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 42–48.
- Baer, Ruth et al. (2019): »Doing no harm in mindfulness-based programs: Conceptual issues and empirical findings«, in: *Clinical psychology review*, 71, 101–114.
- Baer, Ruth et al. (2021): »Frequency of Self-reported Unpleasant Events and Harm in a Mindfulness-Based Program in Two General Population Samples«, in: *Mindfulness*, 12(3), 763–774.
- Baer, Ruth A. et al. (2004): »Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills«, in: *Assessment*, 11(3), 191–206.
- Baer, Ruth A. et al. (2008): »Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples«, in: *Assessment*, 15(3), 329–342.
- Bai, Heesoon et al. (2019): »Holistic–Contemplative Pedagogy for Twenty-first Century«, in: John P. Miller et al. (Hg.), *International handbook of holistic education*, New York, 108–118.
- Baier, Karl (2009): *Meditation und Moderne. Zur Genese eines Kernbereichs moderner Spiritualität in der Wechselwirkung zwischen Westeuropa, Nordamerika und Asien*, Würzburg.
- Baier, Karl et al. (2018): *Yoga in transformation. Historical and contemporary perspectives*, Göttingen.
- Baker, Bernadette M./Saari, Antti (2018): »The anatomy of our discontent: from braining the mind to mindfulness for teachers«, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(2), 169–183.
- Bakosh, Laura S. et al. (2016): »Maximizing Mindful Learning: Mindful Awareness Intervention Improves Elementary School Students' Quarterly Grades«, in: *Mindfulness*, 7(1), 59–67.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, NY.
- Bandura, Albert (2001): »Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective«, in: *Annual Review Psychology*(52), 1–26.
- Barbezat, Daniel P./Bush, Mirabai (2014): *Contemplative Practices in Higher Education. Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*, New York.
- Bardacke, Nancy (2012): *Mindful birthing. Training the mind, body, and heart for childbirth and beyond*, New York.
- Barnett, Phoebe et al. (2021): »The efficacy of psychological interventions for the prevention and treatment of mental health disorders in university students: A systematic review and meta-analysis«, in: *Journal of affective disorders*, 280, 381–406.
- Barratt, Caroline (2018): »Welcome to Mindfulness in Education«, in: Heiner Böttger et al. (Hg.), *Mindful Evolution: Conference Proceedings Eichstätt 2016 & Thessaloniki 2017*, Bad Heilbrunn, 15–31.

- Barrett, Lisa F. (2006): »Solving the emotion paradox: categorization and the experience of emotion«, in: *Personality and social psychology review*, 10(1), 20–46.
- Barrett, Lisa F. (2012): »Emotions are real«, in: *Emotion*, 12(3), 413–429.
- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): »Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven«, in: Johannes Bastian et al. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, Opladen, 167–192.
- Bates, Glen W. et al. (2021): »Self-compassion and emotional regulation as predictors of social anxiety«, in: *Psychology and psychotherapy*, 94(3), 426–442.
- Batson, C. D./Ahmad, Nadia Y. (2009): »Empathy-induced altruism: A threat to the collective good«, in: Edward J. Lawler/Shane R. Thye (Hg.), *Altruism and prosocial behavior in groups*, Bingley, 1–23.
- Bauer, Karl-Oswald et al. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*, Weinheim.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): »Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Bauer, Karl-Oswald (2000): »Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit«, in: Johannes Bastian et al. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, Opladen, 55–72.
- Bauer, Karl-Oswald (2005): *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*, Weinheim.
- Bauer, Karl-Oswald (2009a): »Das Selbst im Glück: Institutionelle und informelle Bildung als persönliche Entwicklungskontexte«, in: Martin Spetsmann-Kunkel/Georg Hansen (Hg.), *Gegen den Mainstream: kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft: Festschrift für Georg Hansen*, Münster, 284–307.
- Bauer, Karl-Oswald (2009b): »Kernselbst und professionelles Selbst«, www.karl-oswald-bauer.de/, 19.02.2021.
- Bauer, Karl-Oswald (2009c): »Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren«, in: Thorsten Bohl (Hg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*, Bad Heilbrunn, 219–238.
- Bauer, Karl-Oswald (2012): »Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut«, in: Karl-Oswald Bauer/Niels Logemann (Hg.), *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*, Münster, 31–54.
- Bauer, Prisca R. et al. (2022): »Neural dynamics of mindfulness meditation and hypnosis explored with intracranial EEG: A feasibility study«, in: *Neuroscience letters*, 766, 136345.
- Bauer, Siegfried/Schratz, Michael (2015): »Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen«, in: Malte Brinkmann et al. (Hg.), *Pädagogische Erfahrung*, Wiesbaden, 159–180.
- Baumann, Nicola/Kuhl, Julius (2013): »Selbstregulation und Selbstkontrolle«, in: Werner Sarges (Hg.), *Management-Diagnostik*, Göttingen [u.a.], 263–270.
- Baumert, Jürgen et al. (2011): »Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm«, in: Mareike Kunter et al. (Hg.),

- Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 6–25.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): »Das Kompetenzmodell von COACTIV«, in: Mareike Kunter et al. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 29–54.
- Bayer, Manfred et al. (1997a): »Editorial«, in: Manfred Bayer et al. (Hg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, Opladen, 7–16.
- Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hg.) (1997b): *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, Opladen.
- Beauchamp, Catherine (2006): *Understanding reflection in teaching: A framework for analysing the literature*, Ottawa.
- Beauchamp, Catherine (2015): »Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature«, in: *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Beck, Aaron T./Rush, A. John (1979): *Cognitive therapy of depression* (The Guilford Clinical psychology and psychotherapy series), New York.
- Beck, Ulrich (1993): *Die Erfindung des Politischen: zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*, Frankfurt a.M..
- Becker, Brandon D. et al. (2017): »Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms«, in: *Journal of school psychology*, 65, 40–53.
- Bendixen, Lisa D./Feucht, Florian C. (2010): »Personal epistemology in the classroom: what does research and theory tell us and where do we need to go next?«, in: Lisa D. Bendixen/Florian C. Feucht (Hg.), *Personal Epistemology in the Classroom*, Cambridge, 555–586.
- Bentz, Valerie Malhotra Malhotra/Shapiro, Jeremy J. J. (1998): *Mindful Inquiry in Social Research*, Thousand Oaks.
- Berger, Rony et al. (2018): »Reducing Israeli-Jewish Pupils' Outgroup Prejudice with a Mindfulness and Compassion-Based Social-Emotional Program«, in: *Mindfulness*, 9(6), 1768–1779.
- Bergland, Christopher (2021): »New Research Focuses on the Harmfulness of Mindfulness«, in: *Psychology Today*, 2021, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/202105/new-research-focuses-the-harmfulness-mindfulness>, 23.07.2021.
- Bergomi, Claudia et al. (2014): »Konstruktion und erste Validierung eines Fragebogens zur umfassenden Erfassung von Achtsamkeit«, in: *Diagnostica*, 60(3), 111–125.
- Berila, Beth (2016): *Integrating mindfulness into anti-oppression pedagogy. Social justice in higher education*, New York/London.
- Berking, Matthias/Znoj, Hansjörg (2008): »Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27)«, in: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153.
- Berkovich-Ohana, Aviva et al. (2016): »Alterations in task-induced activity and resting-state fluctuations in visual and DMN areas revealed in long-term meditators«, in: *NeuroImage*, 135, 125–134.

- Berkovich-Ohana, Aviva et al. (2019): »Contemplative neuroscience, self-awareness, and education«, in: *Progress in brain research*, 244, 355–385.
- Berliner, David C. (2001): »Learning about and learning from expert teachers«, in: *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Berliner, David C. (2004): »Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers«, in: *Bulletin of science, technology & society*, 24(3), 200–212.
- Bernay, Ross S. (2014): »Mindfulness and the Beginning Teacher«, in: *Australian Journal of Teacher Education*, 7(39), 58–69.
- Berndt, Constanze et al. (2017a): »Editorial«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 9–18.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas H./Leonhard, Tobias (Hg.) (2017b): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn.
- Bernstein, Amit et al. (2015): »Decentering and Related Constructs: A Critical Review and Metacognitive Processes Model«, in: *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 599–617.
- Bernstein, Amit et al. (2019a): »Metacognitive processes model of decentering: emerging methods and insights«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 245–251.
- Bernstein, Amit et al. (2019b): »Understanding mindfulness, one moment at a time: an introduction to the special issue«, in: *Current opinion in psychology*, 28, vi-x.
- Bieri Buschor, Christine et al. (2018): *Manual »Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen«*, Zürich.
- Biesta, Gert (2009): »Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education«, in: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, Gert (2019): »How Have You Been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching«, in: R. Scott Webster/John D. Whelen (Hg.), *Rethinking reflection and ethics for teachers*, Singapore, 117–130.
- Birchinnall, Liz et al. (2019): »In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers?«, in: *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Bishop, S. R. (2004): »Mindfulness: A Proposed Operational Definition«, in: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Bitbol, Michel/Petitmengin, Clair (2017): »Neurophenomenology and the Micro-phenomenological Interview«, in: Susan Schneider/Max Velmans (Hg.), *The Blackwell companion to consciousness*, Hoboken, 726–739.
- Black, David S. (2016): »Mindfulness training for children and adolescents: A state-of-the-science review«, in: Kirk Warren Brown et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*, New York/London, 283–310.
- Black, David S. (2023): »Research publications on mindfulness.«, <https://goamra.org/Library>, 22.07.2023.
- Black, Glenda L. (2017): »I Was Successful!: Developing Teacher Candidates' Confidence and Self-Efficacy through Reflection and Supervising-Teacher Support«, in: Freddie A. Bowles/Cathy J. Pearman (Hg.), *Self-efficacy in action: Tales from the classroom for teaching, learning, and professional development*, Lanham, Maryland, 1–12.
- Blanke, Elisabeth S./Brose, Annette (2017): »Mindfulness in Daily Life: a Multidimensional Approach«, in: *Mindfulness*, 8(3), 737–750.

- Blanke, Olaf/Metzinger, Thomas (2009): »Full-body illusions and minimal phenomenal selfhood«, in: *Trends in cognitive sciences*, 13(1), 7–13.
- Bleidorn, Wiebke et al. (2018): »Life Events and Personality Trait Change«, in: *Journal of personality*, 86(1), 83–96.
- Block, Katharina (2016): »Deep Attention als Praxis des Verstehens Zum Verhältnis von Aufmerksamkeit und Bewusstsein«, in: Jörn Müller et al. (Hg.), *Aufmerksamkeit: Neue humanwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, 87–100.
- Blömeke, Sigrid et al. (2015): »Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, Sigrid et al. (2022): »Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress«, in: *Learning and Instruction*, 79, 101600.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.) (2010): *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*, Münster.
- Boal, Augusto (2013): *Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiographie*, Wien.
- Bodhi, Bhikkhu (2013): »Was bedeutet Achtsamkeit wirklich?: Betrachtungen aus der Perspektive des Pali-Kanons«, in: Mark Williams/Jon Kabat-Zinn (Hg.), *Achtsamkeit: Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, Freiburg i.Br., 37–72.
- Boeger, Annette (2016): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*, Wiesbaden.
- Bohm, David (1996): *On dialogue*, London.
- Bohnsack, Fritz (2004): »Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Sigrid Blömeke et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 152–163.
- Bohnsack, Fritz (2019): *Personales Lernen – ernst genommen*, Opladen, Berlin, Toronto.
- Borkenau, Peter/Ostendorf, Fritz (1993): *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. nach Costa und McCrae, Göttingen.
- Borkenau, Peter/Ostendorf, Fritz (2008): *NEO-FFI NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae*, Göttingen.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2016): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin, Heidelberg.
- Bosse, Dorit (2012): »Die Förderung »Psychosozialer Basiskompetenzen« in der Lehrerbildung als Kontinuum gestalten«, in: Dorit Bosse et al. (Hg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*, Bad Heilbrunn, 83–94.
- Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich/Döring-Seipel, Elke/Nolle, Timo (Hg.) (2012): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*, Bad Heilbrunn.
- Boud, David et al. (1985a): »Promoting Reflection in Learning: a Model«, in: David Boud et al. (Hg.), *Reflection: Turning experience into learning*, London, 18–40.
- Boud, David et al. (1985b): »What is Reflection in Learning?«, in: David Boud et al. (Hg.), *Reflection: Turning experience into learning*, London, 7–17.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (Hg.) (1985c): *Reflection. Turning experience into learning*, London.
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a.M..
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und »Klassen«*, Frankfurt a.M..
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a.M..

- Bourdieu, Pierre (1998a): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M..
- Bourdieu, Pierre (1998b): *Praktische Vernunft: zur Theorie des Handelns*, Frankfurt a.M.
- Bowen, Sarah et al. (2011): *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors. A clinician's guide*, New York.
- Brandmeyer, Tracy/Delorme, Arnaud (2021): »Meditation and the Wandering Mind: A Theoretical Framework of Underlying Neurocognitive Mechanisms«, in: *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(1), 39–66.
- Breinbauer, Ines M. (2018): »Emotionen in der Bildungsphilosophie«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 41–57.
- Brewer, Judson A. et al. (2011): »Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity«, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(50), 20254–20259.
- Brinkmann, Malte (2011): »Üben«, in: Birte Egloff et al. (Hg.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart, 140–146.
- Brinkmann, Malte (2016): »Aufmerken und Zeigen: Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität«, in: Jörn Müller et al. (Hg.), *Aufmerksamkeit: Neue humanwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, 115–148.
- Brinkmann, Malte (2021): *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*, Stuttgart.
- Brinkmann, Malte/Buck, Marc F./Rödel, Severin S. (Hg.) (2017): *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Wiesbaden.
- Brinkmann, Malte/Friesen, Norm (2018): »Phenomenology and Education«, in: Paul Smeyers (Hg.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Cham, 591–608.
- Brislin, Richard W. (1986): »The Wording and Translation of Research Instrument«, in: *Field Methods in Cross-Cultural Research*, 8.
- Brito, Rodrigo et al. (2021): »Mindfulness in Education as a Form of Iatrogenesis«, in: *Journal of Transformative Education*, 19(3), 261–283.
- Britton, Willoughby B. (2019): »Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 159–165.
- Britton, Willoughby B. et al. (2021): »Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs«, in: *Clinical Psychological Science*, 9(6), 1185–1204.
- Broderick, Patricia C. et al. (2019): »Evaluating the Quality of Mindfulness Instruction Delivered in School Settings: Development and Validation of a Teacher Quality Observational Rating Scale«, in: *Mindfulness*, 10(1), 36–45.
- Bromme, R. (2001): »Teacher Expertise«, in: N. J. Smelser (Hg.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, Saint Louis, 15459–15465.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*, Bern.
- Brophy-Herb, Holly E. et al. (2019): »Preservice Students' Dispositional Mindfulness and Developmentally Supportive Practices with Infants and Toddlers«, in: *Mindfulness*, 10(4), 759–768.
- Brown, Kirk W./Creswell, J. D./Ryan, Richard M. (Hg.) (2016): *Handbook of mindfulness. Theory, research, and practice*, New York/London.

- Brown, Rachel (2017): »The Perceived Impact of Mindfulness Instruction on Pre-Service Elementary Teachers«, in: *Childhood Education*, 93(2), 136–146.
- Brühlmeier, Arthur (2013): »Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung«, in: Jochen Krautz/Jost Schieren (Hg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik: Beiträge zur Pädagogik der Person*, Weinheim/Basel, 260–275.
- Bube, Agnes (2020): »Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung«, in: Birgit Engel et al. (Hg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen: Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, München, 157–176.
- Bucher, Anton A. (2014): *Psychologie der Spiritualität*, Weinheim/Basel.
- Buckner, Randy L./DiNicola, Lauren M. (2019): »The brain's default network: updated anatomy, physiology and evolving insights«, in: *Nature reviews. Neuroscience*, 20(10), 593–608.
- Buddrus, Volker (1997): »Die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in integrativen Ansätzen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Manfred Bayer et al. (Hg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, Opladen, 381–410.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2017): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*, Hallbergmoos.
- Burke, Bridgid M. (2011): »Rituals and Beliefs Ingrained in World Language Pedagogy: Defining Deep Structure and Conventional Wisdom«, in: *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1).
- Burkhardt, Birgit et al. (2021): »Gesundheitsförderung für Lehrkräfte – Inanspruchnahme von gesundheitsförderlichen Maßnahmen im Setting Schule«, in: *Gesundheitswesen* (EFirst).
- Burow, Olaf-Axel (2012): »Selbstprofessionalisierung von Lehramtsstudierenden«, in: Dorit Bosse et al. (Hg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*, Bad Heilbrunn, 153–161.
- Büssing, Arndt et al. (2013): »Altruism in adolescents and young adults: validation of an instrument to measure generative altruism with structural equation modeling«, in: *International Journal of Children's Spirituality*, 18(4), 335–350.
- Butterwegge, Christoph et al. (2017): *Kritik des Neoliberalismus*, Wiesbaden.
- Byrnes, Kathryn/Caron, Jessica S. (2019): »Mindfulness in Education Contemplative Inquiry in a Community of Learners«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Catalyzing the field: Second-person approaches to contemplative learning and inquiry*, Albany.
- Calderhead, James (1996): »Teachers: Beliefs and knowledge«, in: David C. Berliner (Hg.), *Handbook of educational psychology*, New York, 709–725.
- Carle, Ursula (2002): »Kernkompetenzen von LehrerInnen: Empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungs-Standards?«, in: Landesinstitut für Schule (Hg.), *Reform der Lehrerbildung. Dokumentation der 2. Expertentagung Lehrerbildung vom 07.11.2002-09.11.2002*, Bremen, 27–55.
- Carlsburg, Gerd-Bodo von/Möller, Martina (2016): »Lehrerbildung statt Lehrerausbildung«, in: Gerd-Bodo von Carlsburg et al. (Hg.), *Strategien der Lehrerbildung: Zur Steigerung von Lehrkompetenzen und Unterrichtsqualität*, Frankfurt a.M., 43–72.
- Cederström, Carl/Spicer, André (2015): *The wellness syndrome*, Cambridge.

- Chaminade, Thierry/Decety, Jean (2002): »Leader or follower? Involvement of the inferior parietal lobule in agency«, in: *Neuroreport*, 13(15), 1975–1978.
- Chen, Shi-Yi et al. (2017): »A general introduction to adjustment for multiple comparisons«, in: *Journal of thoracic disease*, 9(6), 1725–1729.
- Chiesa, Alberto/Malinowski, Peter (2011): »Mindfulness-based approaches: are they all the same?«, in: *Journal of clinical psychology*, 67(4), 404–424.
- Chiodelli, Roberto et al. (2022): »Mindfulness-based interventions in undergraduate students: a systematic review«, in: *Journal of American college health: J of ACH*, 70(3), 791–800.
- Choi, Ellen et al. (2021): »What do people mean when they talk about mindfulness?«, in: *Clinical psychology review*, 89, 102085.
- Christoff, Kalina et al. (2011): »Specifying the self for cognitive neuroscience«, in: *Trends in cognitive sciences*, 15(3), 104–112.
- Clark, Christopher M./Peterson, Penelope L. (1986): »Teachers' thought processes«, in: Merlin C. Wittrock (Hg.), *Handbook of research on teaching*, New York, NY, 255–296.
- Clough, Patricia Ticineto/Halley, Jean (2007): *The Affective Turn*, North Carolina.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hoboken.
- Cohen, Jacob (1992): »A Power Primer«, in: *Psychological bulletin*, 112(1), 155–159.
- Colaianne, Blake A. et al. (2020): »Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion«, in: *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41–50.
- Collin, Simon et al. (2013): »Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives«, in: *Reflective Practice*, 14(1), 104–117.
- Combe, Arno et al. (2018): »Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 53–79.
- Combe, Arno/Buchen, Sylvia (1996): *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*, Weinheim.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz U. (2008): »Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln«, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, 857–876.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika (2012): »Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte«, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–107.
- Conway, Paul F. (2001): »Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education«, in: *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106.
- Corbett, Lucy et al. (2021): »Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice«, in: *Australian Journal of Education*, 65(2), 139–152.
- Corte, Erik de et al. (2010): »The reflexive relation between students' mathematics-related beliefs and the mathematics classroom culture«, in: Lisa D. Bendixen/Florian C. Feucht (Hg.), *Personal Epistemology in the Classroom*, Cambridge, 292–327.

- Costa, PT Jr/McCrae, R. R. (1980): »Still stable after all these years: personality as a key to some issues in adulthood and old age«, in: *Life-span development and behavior*, 3, 65–102.
- Craig, A. D. B. (2009): »How do you feel — now? The anterior insula and human awareness«, in: *Nature reviews. Neuroscience*, 10(1), 59–70.
- Cramer, Colin (2016): *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*, Bad Heilbrunn.
- Cramer, Colin et al. (2019a): »Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*(3), 401–423.
- Cramer, Colin et al. (2020): »Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 770–776.
- Cramer, Colin (2020): »Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 204–214.
- Cramer, Colin/Binder, Karen (2015): »Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101–123.
- Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2019): »Professionalität als Meta-Reflexivität«, in: Marcus Syring et al. (Hg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, Bad Heilbrunn, 17–33.
- Cramer, Colin/Oser, Fritz/Drahmann, Martin (Hg.) (2019b): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann*, Münster/New York.
- Crane, Catherine et al. (2020): »Training School Teachers to Deliver a Mindfulness Program: Exploring Scalability, Acceptability, Effectiveness, and Cost-effectiveness«, in: *Global advances in health and medicine*, 9, 1–15.
- Crane, R. S. et al. (2017): »What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft«, in: *Psychological medicine*, 47(6), 990–999.
- Crane, Rebecca (2009): *Mindfulness-based cognitive therapy. Distinctive features* (CBT distinctive features series), London/New York.
- Crane, Rebecca S. et al. (2013): »Development and validation of the mindfulness-based interventions – teaching assessment criteria (MBI:TAC)«, in: *Assessment*, 20(6), 681–688.
- Crane, Rebecca S. et al. (2015): »Disciplined Improvisation: Characteristics of Inquiry in Mindfulness-Based Teaching«, in: *Mindfulness*, 6(5), 1104–1114.
- Crane, Rebecca S./Karunavira/Griffith, Gemma M. (Hg.) (2021): *Essential resources for mindfulness teachers*, Abingdon, Oxon/New York, NY.
- Crawford, Andrea et al. (2020): »A Quiet Revolution? Reflecting on the Potentiality and Ethics of Mindfulness in a Junior School«, in: *British Journal of Educational Studies*, 1–19.
- Csikszentmihalyi, Mihaly/Csikszentmihalyi, Isabella Selega (1988): *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge.
- Czarnocha, Bronislaw (2021): »Introduction«, in: Bronislaw Czarnocha/William Baker (Hg.), *Creativity of an aha! moment and mathematics education*, Leiden/Boston, 1–30.

- Da Silva Gherardi-Donato, Edilaine C. et al. (2020): »Mindfulness Measurement Instruments: A Systematic Review«, in: *International Journal of Psychiatry Research*, 3(4).
- Dahl, Cortland J. et al. (2015): »Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice«, in: *Trends in cognitive sciences*, 19(9), 515–523.
- Dalbert, Claudia (1999): *Die Ungewissheitstoleranzskala. Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde*, Halle.
- Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): »Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 10(2), 53–57.
- Damasio, Antonio R. (1996): *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München [u.a.].
- Damasio, Antonio R. (2003): *Der Spinoza-Effekt: wie Gefühle unser Leben bestimmen*, München.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989): »Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000): »Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen«, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Wiesbaden, 79–108.
- Datler, Margit/Rauh, Bernhard (2021): »Emotionale Bildung im Schulpraktikum durch Reflexion und Mentalisierung«, in: Sebastian Ernst (Hg.), *Emotionen in Wissensinstitutionen*, Bielefeld, 121–143.
- Datler, Wilfried (2003): »Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität«, in: Margret Dörr/Rolf Göppel (Hg.), *Bildung der Gefühle: Innovation? – Illusion? – Intrusion?*, Gießen, 243–264.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): »Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 313–333.
- Dauber, Heinrich (2007): »Achtsamkeit in der Pädagogik – zur Dialektik von Selbstverwirklichung und Selbsthingabe«, in: Wilfried Belschner (Hg.), *Achtsamkeit als Lebensform*, Münster, 1–13.
- Dauber, Heinrich (2009): *Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft*, Bad Heilbrunn.
- Dauber, Heinrich (2012): »Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz. Hilfreiche Ressourcen und innere Haltungen im Umgang mit Belastungen in lehrenden Berufen«, in: *Therapie Lernen. Zeitschrift für Lehrende und Lernende*, 1(1), 48–56.
- David Dunning (2011): »The Dunning–Kruger Effect: On Being Ignorant of One's Own Ignorance«, in: *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247–296.
- Davidson, Richard J. et al. (2000): »Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience«, in: *Psychological bulletin*, 126(6), 890–909.
- Davidson, Richard J. et al. (2012): »Contemplative Practices and Mental Training: Prospects for American Education«, in: *Child development perspectives*, 6(2), 146–153.
- Davidson, Richard J. (2017): *Altered Traits. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*, London.

- Davidson, Richard J./Dahl, Cortland J. (2018): »Outstanding Challenges in Scientific Research on Mindfulness and Meditation«, in: *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 62–65.
- Davies, William (2011): »The political economy of unhappiness«, in: *New Left review*, 71(9).
- Davies, William (2015): *The happiness industry : how the government and big business sold us well-being*, London New York, NY.
- Dawson, Anna F. et al. (2020): »Mindfulness-Based Interventions for University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials«, in: *Applied psychology. Health and well-being*, 12(2), 384–410.
- Day, Christopher (2008): »Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness«, in: *Journal of educational change*, 9(3), 243–260.
- de Bruin, Andreas de (2021): *Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext. 10 Jahre Münchner Modell* (4), Bielefeld, Germany.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): »The »What« and »Why« of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior«, in: *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Derogatis, Leonard A. (1992): »SCL-90-R: Administration, scoring and procedures manual for the R (evised) version and other instruments of the psychopathology rating scale series«, in: *Clinical Psychometric Research*, 1–16.
- Dewey, John (1910): *How we think*, Boston, MA.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York.
- Dewey, John (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA.
- Dick, Andreas (1994): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungelhrer*, Bad Heilbrunn.
- Dicke, Theresa et al. (2014): »Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates«, in: *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583.
- Dievernich, Frank E. P. et al. (2019): *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation: das Selbstprojekt*, Weinheim Basel.
- Dilthey, Wilhelm (1910): *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Leipzig.
- Dinkelaker, Jörg (2011): »Aufmerksamkeit«, in: Birte Egloff et al. (Hg.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart.
- Dirks, Una (1999): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim.
- Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*, Münster.
- Doorley, James D. et al. (2022): »The effects of self-compassion on daily emotion regulation and performance rebound among college athletes: Comparisons with confidence, grit, and hope«, in: *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102081.
- Döring-Seipel, Elke (2012): »Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln«, in: Dorit Bosse et al. (Hg.), *Professio-*

- nelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, Bad Heilbrunn, 185–193.
- Döring-Seipel, Elke/Dauber, Heinrich (Hg.) (2013): *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält*, Göttingen.
- Dowling, Maura (2007): »From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches«, in: *International journal of nursing studies*, 44(1), 131–142.
- Drahmann, Martin et al. (2019): »Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des ›Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession‹ (TIVO)«, in: Carolin Rotter et al. (Hg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, Weinheim/Basel, 174–193.
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin (2019): »Vermutungen über das Lehrere ethos – revisited: Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: In memoriam Martin Drahmann*, Münster/New York, 15–35.
- Drahmann, Martin/Oser, Fritz (2019): »Ethos, Moral und Werte – eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: In memoriam Martin Drahmann*, Münster/New York, 37–55.
- Dreyfus, Georges (2013): »Ist Achtsamkeit gegenwartszentriert und nicht-urteilend?: Eine Diskussion der kognitiven Dimensionen von Achtsamkeit«, in: Mark Williams/Jon Kabat-Zinn (Hg.), *Achtsamkeit: Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, Freiburg i. Br., 73–96.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): *Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*, Reinbek bei Hamburg.
- Du Plessis, Erik M./Just, Sine N. (2022): »Mindfulness—it's not what you think: Toward critical reconciliation with progressive self-development practices«, in: *Organization*, 29(1), 209–221.
- Dunne, John D. (2013): »Ein Weg zum Verständnis der nondualen Achtsamkeit«, in: Mark Williams/Jon Kabat-Zinn (Hg.), *Achtsamkeit: Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, Freiburg i. Br., 125–156.
- Dunne, John D. et al. (2019): »Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 307–311.
- Dunning, Darren L. et al. (2019): »Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials«, in: *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 60(3), 244–258.
- Durlak, Joseph A. et al. (2011): »The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions«, in: *Child development*, 82(1), 405–432.
- Durlak, Joseph A./Domitrovich, Celene E./Weissberg, Roger P./Gullotta, Thomas P. (Hg.) (2015): *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*, New York, London.
- Eberth, Juliane et al. (2019): »PROMISE: A Model of Insight and Equanimity as the Key Effects of Mindfulness Meditation«, in: *Frontiers in psychology*, 10, 2389.
- Eckardt, Philipp (2005): *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Norderstedt.

- Effinger, Herbert (2021): *Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen*, Weinheim.
- Egan, Kieran (2007): *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago.
- Eid, Michael et al. (2013): *Statistik und Forschungsmethoden*, Weinheim/Basel.
- Ekman, Paul (1973): »Cross-cultural studies of facial expression«, in: Paul Ekman (Hg.), *Darwin and facial expression: A century in research in review*, New York, 169–222.
- Ekman, Paul/Cordaro, Daniel (2011): »What is Meant by Calling Emotions Basic«, in: *Emotion Review*, 3(4), 364–370.
- Emerson, Lisa-Marie et al. (2017): »Teaching Mindfulness to Teachers: A Systematic Review and Narrative Synthesis«, in: *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149.
- Engel, Birgit (2019): »Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse«, in: Malte Brinkmann et al. (Hg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*, Wiesbaden, 37–55.
- English, Andrea (2014): *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and education as transformation*, Cambridge/New York.
- Entwistle, Noel J./Peterson, Elizabeth R. (2004): »Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments«, in: *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.
- Ergas, Oren (2013): »Descartes in a ›Headstand‹: Introducing ›Body-Oriented Pedagogy«, in: *Paideusis*, 21(1), 4–12.
- Ergas, Oren (2016a): »Attention Please: Positioning Attention at the Center of Curriculum and Pedagogy«, in: *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(31), 66–81.
- Ergas, Oren (2016b): »The Deeper Teachings of Mindfulness-Based ›Interventions‹ as a Reconstruction of ›Education«, in: Oren Ergas/Sharon Todd (Hg.), *Philosophy east-west: Exploring intersections between educational and contemplative practices*, Malden, MA et al., 47–67.
- Ergas, Oren (2017a): »Reclaiming ›self‹ in teachers' images of ›education‹ through mindfulness as contemplative inquiry«, in: *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(3), 218–235.
- Ergas, Oren (2017b): »Reclaiming ethics through ›self‹: A conceptual model of teaching practice«, in: *Teaching and Teacher Education*, 68, 252–261.
- Ergas, Oren (2017c): *Reconstructing ›Education‹ through Mindful Attention*, London.
- Ergas, Oren (2018a): »A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement«, in: *Pedagogy, Culture & Society*, 1(1), 1–20.
- Ergas, Oren (2018b): »Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum«, in: *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77–95.
- Ergas, Oren (2019a): »Education and Cosmopolitanism: Liberating our Non-Cosmopolitan Minds through Mindfulness«, in: *Policy Futures in Education*, 1–18.
- Ergas, Oren (2019b): »Education and Mindfulness Practice: Exploring a Dialog Between Two Traditions«, in: *Mindfulness*, 10(8), 1489–1501.
- Ergas, Oren (2019c): »Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education«, in: *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340–358.

- Ergas, Oren (2020a): »Reclaiming the Educational Through Embodied Narratives of ›Know Thyself‹«, in: Naomi Hodgson et al. (Hg.), *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*, Cham, 97–109.
- Ergas, Oren (2020b): »The Formation of the ›Teaching Self‹ through the Pulls of Day-to-Day and Meaning«, in: Oren Ergas/Jason K. Ritter (Hg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, 143–156.
- Ergas, Oren/Hadar, Linor L. (2019): »Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017«, in: *Review of Education*, 6(7), 896–937.
- Ergas, Oren/Hadar, Linor L. (2021): »Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students experiences«, in: *Pedagogy, Culture & Society*, 1–19.
- Ergas, Oren/Ragoonaden, Karen (2020): »Two Perspectives on Teaching Mindfulness in Teacher Education: A Self-study of Two Selves«, in: Oren Ergas/Jason K. Ritter (Hg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, 179–196.
- Ergas, Oren/Todd, Sharon (Hg.) (2016): *Philosophy east-west. Exploring intersections between educational and contemplative practices*, Malden, MA et al.
- Ericsson, Karl A. (Hg.) (2013): *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, Cambridge.
- Erisman, Shannon M./Roemer, Lizabeth (2010): »A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips«, in: *Emotion (Washington, D.C.)*, 10(1), 72–82.
- Ernst, Christoph/Paul, Heike (2013): »Präsenz und implizites Wissen: Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften¹«, in: Christoph Ernst/Heike Paul (Hg.), *Präsenz und implizites Wissen : Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften (unter Mitarbeit von Katharina Gerund und David Kaldewey)*, Bielefeld, 9–32.
- Evelein, Frits G./Korthagen, Fred A. J. (2015): *Practicing core reflection. Activities and lessons for teaching and learning from within*, New York, NY/London.
- Ewert, Christina et al. (2021): »Self-Compassion and Coping: a Meta-Analysis«, in: *Mindfulness*, 12(5), 1063–1077.
- Fabel-Lama, Melanie (2018): »Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf«, in: Jeanette Böhme et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?: Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 82–100.
- Facione, Peter A. (2015): »Critical Thinking: What It Is and Why It Counts«.
- Falkenberg, Thomas (2012): »Teaching as Contemplative Professional Practice«, in: *Paideusis*, 20(2), 25–35.
- Falkenberg, Thomas/Link, Michael (2019): »A Disciplined Practice of Collaboratively Working on Teaching as Contemplative Professional Practice«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Catalyzing the field: Second-person approaches to contemplative learning and inquiry*, Albany, 73–85.
- Falkenburg, Brigitte (2012): *Mythos Determinismus*, Berlin, Heidelberg.
- Farb, Norman A. S. et al. (2010): »Minding one's emotions: mindfulness training alters the neural expression of sadness«, in: *Emotion*, 10(1), 25–33.

- Farb, Norman A. S. et al. (2014): »Mindfulness Interventions and Emotion Regulation«, in: James J. Gross (Hg.), *Handbook of emotion regulation*, New York.
- Farias, M. et al. (2020): »Adverse events in meditation practices and meditation-based therapies: a systematic review«, in: *Acta psychiatrica Scandinavica*, 142(5), 374–393.
- Farias, Miguel (2020): »Can mindfulness and meditation be harmful?«, in: *Science Focus*, 2020, <https://www.sciencefocus.com/news/can-mindfulness-and-meditation-be-harmful/>, 23.07.2021.
- Fasching, Helga/Ableidinger, Lena (Hg.) (2019): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*, Bad Heilbrunn.
- Feldman, Christina/Kuyken, Willem (2019): *Mindfulness. Ancient wisdom meets modern psychology*, New York, London.
- Fenstermacher, Gary D. (1994): »The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching«, in: *Review of Research in Education*, 20, 3.
- Ferguson, Michael L. (2016): »Symposium: Mindfulness and Politics«, in: *New Political Science*, 38(2), 201–205.
- Ferrauti, Alexander et al. (2020): »Trainingswissenschaft in ausgewählten Sportarten«, in: Alexander Ferrauti (Hg.), *Trainingswissenschaft für die Sportpraxis*, Berlin, Heidelberg, 581–659.
- Feuerborn, Laura L./Gueldner, Barbara (2019): »Mindfulness and Social-Emotional Competencies: Proposing Connections Through a Review of the Research«, in: *Mindfulness*, 10(9), 1707–1720.
- Fiebert, Monika/Solzbacher, Claudia (2014): »Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...: Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive«, in: Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn, 17–45.
- Finlay, Linda (2012): »Debating Phenomenological Research Methods«, in: Norm Friesen et al. (Hg.), *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*, Rotterdam, 17–38.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): »Spring cleaning for the »messy« construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?«, in: Karen R. Harris et al. (Hg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, US et al., 471–499.
- Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (2015): *International handbook of research on teachers' beliefs*, New York, London.
- Flook, Lisa et al. (2010): »Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children«, in: *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- Fontaine, Johnny R. J. et al. (2007): »The world of emotions is not two-dimensional«, in: *Psychological science*, 18(12), 1050–1057.
- Fook, Jan et al. (2006): »Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings«, in: Susan White et al. (Hg.), *Critical reflection in health and social care*, Maidenhead, Berkshire, 3–20.
- Forbes, David (2019): *Mindfulness and its discontents. Education, self, and social transformation*, Black Point.

- Forster-Heinzer, Sarah/Oser, Fritz (2020): »Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 105–113.
- Foucault, Michel (1977): *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M..
- Foucault, Michel (1986): *Die Sorge um sich*, Frankfurt a.M..
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*, Frankfurt a.M..
- Foucault, Michel (2000): »Die »Gouvernementalität«, in: Ulrich Bröckling et al. (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a.M., 41–68.
- Fox, Kieran C. R. et al. (2014): »Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners«, in: *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 43, 48–73.
- Fraefel, Urban (2017): »Wo ist das Problem? Kernidee des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 56–73.
- Fredrickson, Barbara L. (1998): »What Good Are Positive Emotions?«, in: *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Freire, Paulo (1998): *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg.
- Frey, Andreas (2004): »Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.
- Frey, Andreas (2006): »Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz«, in: *Bildung und Erziehung*, 59(2), 146.
- Frey, Andreas (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine nationale und internationale Standortbestimmung*, Landau in der Pfalz.
- Frey, Andreas (2014): »Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 713–744.
- Frey, Andreas/Jung, Claudia (2011): *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven*, Landau in der Pfalz.
- Frey, Reiner (Hg.) (2020a): *Meditation und die Zukunft der Bildung: Spiritualität und Wissenschaft*, Weinheim Basel/Grünwald.
- Frey, Reiner (2020b): »Was müssen wir glauben, was können wir wissen?«, in: Reiner Frey (Hg.), *Meditation und die Zukunft der Bildung: Spiritualität und Wissenschaft*, Weinheim Basel/Grünwald, 48–64.
- Friedauer, Denise (2018): »Gefühl und Empfindung. Über ihre Bedeutung für ästhetische Bildung im Kontext von Schillers Theorie«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 59–74.
- Friesen, Norm/Henriksson, Carina/Saevi, Tone (Hg.) (2012): *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*, Rotterdam.
- Frohn, Julian et al. (2020): »Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht«, in: Ellen Brodesser et al. (Hg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*, Bad Heilbrunn, 30–36.

- Fuchs, Michael et al. (2018): »Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen«, in: Hans-Rudolf Schärer/Michael Zutavern (Hg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen*, Münster/New York, 117–134.
- Galante, Julieta et al. (2021): »Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials«, in: *PLoS medicine*, 18(1), e1003481.
- Gallagher, Shaun (Hg.) (2011): *The Oxford handbook of the self*, Oxford.
- Gardner, Howard et al. (2005): *Good Work! : für eine neue Ethik im Beruf*, Stuttgart.
- Garland, Eric L. et al. (2020): »Mindfulness-Oriented Recovery Enhancement: A review of its theoretical underpinnings, clinical application, and biobehavioral mechanisms«, in: Itai Ivztan (Hg.), *Handbook of Mindfulness-Based Programmes: Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*, London, New York, 327–340.
- Garner, Pamela W. et al. (2018): »Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence«, in: *Psychology in the schools*, 55(4), 377–390.
- Gatterer, Harry et al. (2017): *Die neue Achtsamkeit. Der Mindshift kommt*, Frankfurt a.M..
- Germer, Christopher/Barnhofer, Thorsten (2017): »Mindfulness and compassion: Similarities and differences«, in: Paul Gilbert (Hg.), *Compassion: Concepts, research and applications*, London/New York, 69–86.
- Germer, Christopher K./Neff, Kristin D. (2020): »Mindful Self-Compassion (MSC)«, in: Itai Ivztan (Hg.), *Handbook of Mindfulness-Based Programmes: Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*, London, New York, 357–367.
- Germer, Christopher K./Salzberg, Sharon (2015): *Der achtsame Weg zum Selbstmitgefühl. Wie man sich von destruktiven Gedanken und Gefühlen befreit*, Freiburg i.Br..
- Gethin, Rupert (2011): »On some definitions of mindfulness«, in: *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263–279.
- Gibbs, Nancy (2016): »Mindfulness: The new science of health and happiness.«, in: *Time*, 2016.
- Gibson, Jonathan (2019): »Mindfulness, Interoception, and the Body: A Contemporary Perspective«, in: *Frontiers in psychology*, 10.
- Giegel, Hans-Joachim (1992): *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*, Frankfurt a.M..
- Gilbert, Paul (2010): *The compassionate mind. A new approach to life's challenges*, London.
- Gilbert, Paul (2017): »Compassion«, in: Paul Gilbert (Hg.), *Compassion: Concepts, research and applications*, London/New York, 3–15.
- Gilead, Tal (2017): »Education's role in the economy: towards a new perspective«, in: *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 457–473.
- Gilmore, Sarah/Anderson, Valerie (2016): »The emotional turn in higher education: a psychoanalytic contribution«, in: *Teaching in higher education*, 21(6), 686–699.
- Giorgi, Amedeo (1994): »A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods«, in: *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 190–220.
- Godin, Gaston et al. (2005): »Bridging the intention-behaviour »gap«: the role of moral norm«, in: *The British journal of social psychology*, 44(4), 497–512.

- Gold, Eluned (2021): »Trauma-sensitivity«, in: Rebecca S. Crane et al. (Hg.), *Essential resources for mindfulness teachers*, Abingdon, Oxon/New York, NY, 177–188.
- Golden, Hannah L. et al. (2021): »The Impact of Mindfulness-Based Programmes on Self-Compassion in Nonclinical Populations: a Systematic Review and Meta-Analysis«, in: *Mindfulness*, 12(1), 29–52.
- Goldin, Gerald et al. (2009): »Beliefs – no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes«, in: Jürgen Maasz (Hg.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education: New Research Results*, Boston, 1–18.
- Goldin, Philippe R./Jazaieri, Hooria (2017): »The Compassion Cultivation Training (CCT) Program«, in: Emma Seppälä et al. (Hg.), *The Oxford handbook of compassion science*, New York, NY, 237–247.
- Gouda, Sarah et al. (2016): »Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study«, in: *Frontiers in psychology*, 7, 590.
- Gouda, Sarah (2017): *The potential and limits of mindfulness for teachers*, Dissertation, Freiburg.
- Gow, Lyn/Kember, David (1993): »Conceptions of teaching and their relationship to student learning«, in: *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–23.
- Grant, Adam (2018): »Opinion Can We End the Meditation Madness?«, in: *The New York Times*, 2018, <https://www.nytimes.com/2015/10/10/opinion/can-we-end-the-meditation-madness.html>, 23.07.2021.
- Grant, Anthony M. et al. (2002): »The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness«, in: *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821–836.
- Gräsel, Cornelia (2015): »Was ist Empirische Bildungsforschung?«, in: Heinz Reinders et al. (Hg.), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, 15–30.
- Greenberg, Mark T. et al. (2003): »Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning«, in: *The American psychologist*, 58(6-7), 466–474.
- Greenwalt, Kyle A./Nguyen, Cuong H. (2019): »Mindfulness and Progressive Education«, in: Charles L. Lowery et al. (Hg.), *The Handbook of Dewey's Educational Theory and Practice*, Leiden/Boston, 41–54.
- Greve, Jens/Schnabel, Annette (2011): »Einleitung«, in: Jens Greve/Annette Schnabel (Hg.), *Emergenz: Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen*, Berlin, 7–36.
- Griffith, Gemma M. et al. (2021): »Implementing the Mindfulness-Based Interventions; Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Mindfulness-Based Teacher Training«, in: *Global advances in health and medicine*, 10, 1–6.
- Griffith, Gemma M./Karunavira (2021): »Science and theory«, in: Rebecca S. Crane et al. (Hg.), *Essential resources for mindfulness teachers*, Abingdon, Oxon/New York, NY, 200–213.
- Groeben, Norbert et al. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen.
- Gross, James J. (2002): »Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences«, in: *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Gross, James J. (Hg.) (2014): *Handbook of emotion regulation*, New York.
- Gross, James J. (2015): »Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects«, in: *Psychological inquiry*, 26(1), 1–26.

- Grossman, Pamela L. et al. (1989): »Teachers of Substance. Subject Matter Knowledge for Teaching«, in: Maynard C. Reynolds (Hg.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford [u.a.], 23–36.
- Grossman, Pamela Lynn (1990): *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*, New York.
- Grossman, Paul (2019): »On the porosity of subject and object in »mindfulness« scientific study: challenges to »scientific« construction, operationalization and measurement of mindfulness«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 102–107.
- Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2000): »Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens«, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck et al., 155–174.
- Gruschka, Andreas (2018): »Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 15–29.
- Guan, Fang et al. (2021): »Neurostructural correlates of dispositional self-compassion«, in: *Neuropsychologia*, 160, 107978.
- Gunderson, Garrett (2016): »The science is in, and meditation may be the next big business opportunity«, in: *Forbes*, 2016, <https://www.forbes.com/sites/garrettgunderson/2016/06/28/the-science-is-in-and-meditation-may-be-the-next-big-business-opportunity/?sh=7e340005546e>, 19.07.2021.
- Gunnlaugson, Olen (Hg.) (2014): *Contemplative learning and inquiry across disciplines*, Albany.
- Gunnlaugson, Olen (Hg.) (2019): *Catalyzing the field. Second-person approaches to contemplative learning and inquiry*, Albany.
- Gunnlaugson, Olen et al. (2019): »Introduction«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Catalyzing the field: Second-person approaches to contemplative learning and inquiry*, Albany, vii–xxiv.
- Gunnlaugson, Olen/Scott, Charles/Bai, Heesoon/Sarath, Edward W. (Hg.) (2017): *The Intersubjective Turn. Theoretical Approaches to Contemplative Learning and Inquiry Across Disciplines*, Albany.
- Häcker, Thomas (2017): »Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 21–45.
- Häcker, Thomas (2019): »Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern«, in: Maria Degeling et al. (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 81–96.
- Hadar, Linor L./Ergas, Oren (2022): »Mindfulness for in-service and preservice teachers: an empirical map of the discourse from 2000 to 2020«, in: *European Journal of Teacher Education*, 1–20.
- Hadash, Yuval/Bernstein, Amit (2019): »Behavioral assessment of mindfulness: defining features, organizing framework, and review of emerging methods«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 229–237.
- Hadot, Pierre (1995): *Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to Foucault*.

- Hafeneger, Benno (2007): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*, Schwalbach.
- Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (Hg.) (2018): *Emotionen in Schule und Hochschule.*, Münster.
- Hagger, Martin S. (2014): »Avoiding the »déjà-variable« phenomenon: social psychology needs more guides to constructs«, in: *Frontiers in psychology*, 5(2), 52.
- Hall, Maureen et al. (2018): »Internal Ways of Knowing: A Case for Contemplative Practices in Preservice Teacher Education«, in: Kathryn Byrnes et al. (Hg.), *Cultivating a culture of learning: Contemplative practices, pedagogy, and research in education*, Lanham, Maryland, 1–30.
- Hanfstingl, Barbara (2019): »Haltung von Lehrkräften aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive«, in: Carolin Rotter et al. (Hg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, Weinheim/Basel, 53–69.
- Hanley, Adam W. et al. (2016): »Mind the Gaps: Are Conclusions About Mindfulness Entirely Conclusive?«, in: *Journal of Counseling & Development*, 94(1), 103–113.
- Hanley, Adam W. et al. (2020): »The Metacognitive Processes of Decentering Scale: Development and initial validation of trait and state versions«, in: *Psychological assessment*, 32(10), 956–971.
- Han-Pile, Béatrice (2011): »Nietzsche and Amor Fati«, in: *European journal of philosophy*, 19(2), 224–261.
- Hansen, David T. (2010): »Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism«, in: *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 151–166.
- Hao, Yungwei (2016): »The development of pre-service teachers' knowledge: A contemplative approach«, in: *Computers in Human Behavior*, 60, 155–164.
- Harant, Martin/Bogner, Dirk P. (Hg.) (2022): *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*, Wiesbaden.
- Harari, Yuval Noah (2018): *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*, München.
- Hart, Tobin (2019): »Toward an Integrative Mind«, in: John P. Miller et al. (Hg.), *International handbook of holistic education*, New York, 336–3343.
- Hartigan, Barbara F. (2017): »Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students«, in: *Childhood Education*, 93(2), 153–158.
- Hartering, Andreas et al. (2006): »Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110–126.
- Hascher, Tina (2014): »Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin.
- Hascher, Tina/Brandenberger, Claudia (2018): »Emotionen und Lernen im Unterricht«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 289–312.
- Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.) (2020): *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden.
- Hascher, Tina/Krapp, Andrea (2014): »Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 679–698.

- Hascher, Tina/Winkler, Anja (2017): *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer-innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert-innenbefragungen*, Frankfurt a.M..
- Hashweh, Maher Z. (2005): »Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge«, in: *Teachers and Teaching*, 11(3), 273–292.
- Hasler, Felix (2015): *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*, Bielefeld.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltmannsweiler.
- Hatton, Neville/Smith, David (1995): »Reflection in teacher education: Towards definition and implementation«, in: *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hawkins, Kevin (2017): *Mindful teacher, mindful school. Improving wellbeing in teaching and learning*, Los Angeles.
- Hayashi, Arawana/Scharmer, Otto (2021): *Social presencing theater. The art of making a true move*, Cambridge, MA.
- Hayes, Steven C. et al. (1996): »Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment«, in: *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(6), 1152–1168.
- Hayes, Steven C. et al. (1999): *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change*, New York, NY/London.
- Hayes, Steven C. et al. (2016): *Acceptance and commitment therapy. The process and practice of mindful change*, New York.
- Heckman, James et al. (2006): »The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior«, in: *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
- Heidegger, Martin (1976): *Sein und Zeit*, Tübingen.
- Heiland, Alfred (1987): »Das Theorie-Praxis-Problem auf der wissenschaftstheoretischen Ebene«, in: Gudrun Eckerle (Hg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (5), Baden-Baden, 57–82.
- Heinrich, Martin et al. (2019): »Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit?«, in: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258.
- Held, Annelie et al. (2018): *Training zur Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt*.
- Helmer, Kirsten (2014): »Disruptive Practices: Enacting Critical Pedagogy through Meditation, Community Building, and Explorative Spaces in a Graduate Course for Pre-Service Teachers«, in: *Journal of Classroom Interaction*, 2(49), 33–40.
- Helsper, Werner (1996): »Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., 521–569.
- Helsper, Werner (2001): »Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers.«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3).
- Helsper, Werner (2002): »Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung«, in: Georg Breidenstein et al. (Hg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Wiesbaden, 67–86.

- Helsper, Werner (2003): »Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildun«, in: Werner Helsper et al. (Hg.), *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist, 142–161.
- Helsper, Werner (2004): »Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln«, in: Barbara Koch-Priewe (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 49–98.
- Helsper, Werner (2007): »Eine Antwort auf Jurgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 567–579.
- Helsper, Werner (2014): »Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 216–240.
- Helsper, Werner (2016): »Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz«, in: Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, Münster/New York, 103–125.
- Helsper, Werner (2018a): »Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 105–140.
- Helsper, Werner (2018b): »Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität«, in: Tobias Leonhard et al. (Hg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*, Bad Heilbrunn, 17–40.
- Helsper, Werner (2020): »Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 179–187.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.) (2003): *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): »Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse«, in: Georg Breidenstein/Fritz Schütze (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (22), Wiesbaden, 43–72.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): »Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion«, in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik/57. Beiheft), Weinheim, 268–288.
- Henriksson, Carina/Friesen, Norm (2012): »Introduction«, in: Norm Friesen et al. (Hg.), *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*, Rotterdam, 1–16.
- Herbart, Johann F. (1989): »Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802)«, in: Johann Friedrich Herbart (Hg.), *Sämtliche Werke: In 19 Bänden*, Aalen.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*, Wiesbaden.
- Hericks, Uwe et al. (2018): »Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive«, in: Marius Harring et al. (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster/New York, 606–616.

- Hericks, Uwe/Stelmaszyk, Bernhard (2010): »Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie«, in: Thorsten Bohl/Carla Schelle (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschung – Praxis*, Bad Heilbrunn, 231–236.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2019): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim/Basel.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn.
- Herzog, Silvio (2007): *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*, Münster et al.
- Herzog, Silvio (2014): »Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung.«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 408–432.
- Herzog, Walter (1995): »Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(13), 253–273.
- Heyse, Helmut/Sieland, Bernhard (2012): »Kompetenzen und Verhalten nachhaltig ändern: Kollegiale Lernberatung mit dem KESS-Lernarrangement«, in: Dorit Bosse et al. (Hg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*, Bad Heilbrunn, 119–131.
- Heyse, Volker (2010): »Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung.«, in: Volker Heyse et al. (Hg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*, Münster et al., 55–166.
- Hildebrandt, Lea K. et al. (2017): »Differential Effects of Attention-, Compassion-, and Socio-Cognitively Based Mental Practices on Self-Reports of Mindfulness and Compassion«, in: *Mindfulness*, 8(6), 1488–1512.
- Hilzensauer, Wolf (2017): *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?*, Münster, New York.
- Hirshberg, Matthew J. et al. (2020a): »Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices«, in: *Learning and Instruction*, 66, 101298.
- Hirshberg, Matthew J. et al. (2020b): »Prevalence of harm in mindfulness-based stress reduction«, in: *Psychological medicine*, 1–9.
- Hoge, Elizabeth A. et al. (2021): »Emotion-related constructs engaged by mindfulness-based interventions: A systematic review and meta-analysis«, in: *Mindfulness*, 12(5), 1041–1062.
- Hoidn, Sabina (2015): »Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Studienziel«, in: Achim Brosziewski et al. (Hg.), *Vom Sinn der Soziologie: Festschrift für Thomas S. Eberle*, Wiesbaden, 219–236.
- Holland, John L. (1997): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa.
- Holm, Sture (1979): »A Simple Sequentially Rejective Multiple Test Procedure«, in: *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70.
- Hölzel, Britta K. et al. (2011): »How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective«, in: *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559.
- Hoyt, Mei (2016): »Teaching With Mindfulness: The Pedagogy of Being-with/for and Without Being-with/for«, in: *Journal of Curriculum Theorizing*, 31(1), 126–142.
- Huber, Matthias (2020): *Emotionen im Bildungsverlauf*, Wiesbaden.

- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): »Bildung und Emotion«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 1–17.
- Hue, Ming-tak/Lau, Ngar-sze (2015): »Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: a pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong«, in: *Teacher Development*, 19(3), 381–401.
- Hulburt, Kevin J. et al. (2020): »The Clam, Clear and Kind Educator: A Contemplative Educational Approach to Teacher Professional Identity Development«, in: Oren Ergas/Jason K. Ritter (Hg.), *Exploring self-toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, 17–36.
- Hupfeld, Jörg/Ruffieux, Nicole (2011): »Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D)«, in: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40(2), 115–123.
- Hutchinson, Julia K. et al. (2021): »Group and Common Factors in Mindfulness-Based Programmes: a Selective Review and Implications for Teachers«, in: *Mindfulness*, 12(7), 1582–1596.
- Hwang, Yoon-Suk et al. (2017): »A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance«, in: *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42.
- Hwang, Yoon-Suk et al. (2019): »Mindfulness-Based Intervention for Educators: Effects of a School-Based Cluster Randomized Controlled Study«, in: *Mindfulness*, 53(3), 737.
- Hyde, Andrea M./LaPrad, James G. (2015): »Mindfulness, Democracy, and Education«, in: *Democracy and Education*, 23(2), 1–12.
- Hyland, Terry (2015a): »McMindfulness in the workplace: vocational learning and the commodification of the present moment«, in: *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 219–234.
- Hyland, Terry (2015b): »On the Contemporary Applications of Mindfulness: Some Implications for Education«, in: *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 170–186.
- Hyland, Terry (2016): »Through a Glass Darkly: The Neglect of Ethical and Educational Elements in Mindfulness-Based Interventions«, in: Ronald E. Purser et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement*, Cham, 383–396.
- Hyland, Terry (2017): »McDonaldizing Spirituality«, in: *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334–356.
- Iani, Luca et al. (2020): »The assessment of mindfulness skills: the »what« and the »how«, in: *Journal of mental health (Abingdon, England)*, 29(2), 144–151.
- Illich, Ivan (1976): *Medical nemesis. The expropriation of health*, New York.
- Immordino-Yang, Mary H./Christodoulou, Joanna A. (2014): »Neuroscientific Contributions to Understanding and Measuring Emotions in Educational Contexts«, in: Reinhard Pekrun/Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.), *International Handbook of Emotions in Education*, 607–624.
- Immordino-Yang, Mary H./Gotlieb, Rebecca (2017): »Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning«, in: *American Educational Research Journal*, 54, 344S–367S.
- Immordino-Yang, Mary H./Gotlieb, Rebecca J. (2020): »Understanding Emotional Thought Can Transform Educators' Understanding of How Students Learn«, in: Michael S. C. Thomas et al. (Hg.), *Educational neuroscience: Development across the life span*, New York, NY, 244–269.

- Iriarte Redín, Concha/Erro-Garcés, Amaya (2020): »Stress in teaching professionals across Europe«, in: *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
- Isbel, Ben/Summers, Mathew J. (2017): »Distinguishing the cognitive processes of mindfulness: Developing a standardised mindfulness technique for use in longitudinal randomised control trials«, in: *Consciousness and cognition*, 52, 75–92.
- Ivtzan, Itai (Hg.) (2020): *Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*, London, New York.
- Iwamoto, Sage K. et al. (2020): »Mindfulness Meditation Activates Altruism«, in: *Scientific reports*, 10(1), 6511.
- Iwers, Telse/Roloff, Carola (Hg.) (2021): *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis*, Wiesbaden.
- Izard, Carroll E. (1993): »Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes«, in: *Psychological review*, 100(1), 68–90.
- Izard, Carroll E. (1999): *Die Emotionen des Menschen: eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim.
- Izard, Carroll E. (2010): »The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation«, in: *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- James, William (1907): *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Cambridge.
- James, William (1918): *The Principles of Psychology* (1), New York.
- Jennings, Patricia A. et al. (2013): »Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial«, in: *School psychology quarterly*, 28(4), 374–390.
- Jennings, Patricia A. (2016a): »CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being«, in: Kimberly A. Schonert-Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 133–148.
- Jennings, Patricia A. (2016b): »Mindfulness-Based Programs and the American Public School System: Recommendations for Best Practices to Ensure Secularity«, in: *Mindfulness*, 7(1), 176–178.
- Jennings, Patricia A. et al. (2017): »Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions«, in: *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028.
- Jennings, Patricia A. et al. (2019): »Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being«, in: *Journal of school psychology*, 76, 186–202.
- Jennings, Patricia A. et al. (2020): »Cultivating Awareness and Resilience in Education: The CARE for teachers program«, in: Itai Ivtzan (Hg.), *Handbook of Mindfulness-Based Programmes: Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*, London, New York, 219–230.
- Jennings, Patricia A./Frank, Jennifer L. (2015): »Inservice Preparation for Educators«, in: Joseph Allen Durlak et al. (Hg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, London, 442–437.
- Jennings, Patricia A./Greenberg, Mark T. (2009): »The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes«, in: *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

- Jensen, Helle (2017): *Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule*, Weinheim/Basel.
- Jünger, Sebastian (2016): »Bildungsziel Persönlichkeitsentwicklung? Lehrer/innenbildung durch Kompetenzorientierung am Beispiel des Moduls Personale Kompetenz (MPK) für Lehramtsstudierende«, in: Ursula Konnertz/Sibylle Mühleisen (Hg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten*, Frankfurt a.M., 161–172.
- Juul, Lise et al. (2021): »Stress-free Everyday LiFe for Children and Adolescents REsearch (SELCARE): a protocol for a cluster randomised trial testing a school teacher training programme to teach mindfulness (»b«)«, in: *BMC psychology*, 9(1), 31.
- Kabat-Zinn, Jon (2003): »Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future«, in: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kabat-Zinn, Jon (2011): »Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps«, in: *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306.
- Kabat-Zinn, Jon (2013): *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*, München.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): »Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen«, in: Werner Helsper et al. (Hg.), *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist, 50–71.
- Kaiser, Gabriele et al. (2015): »About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence«, in: *International journal of science and mathematics education*, 13(2), 369–387.
- Kaiser, Gabriele et al. (2017): »Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—cognitive versus situated approaches«, in: *Educational studies in mathematics*, 94(2), 161–182.
- Kaltwasser, Vera (2018): *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*, Weinheim/Basel.
- Kant, Immanuel (1793): *Kants Werke: Akademie-Textausgabe: 8 Abhandlungen nach 1781*, Berlin.
- Kapleau, Philip (1972): *The three pillars of Zen. Teaching, practice and enlightenment*, Boston.
- Karjalainen, Mira et al. (2021): »Scientization, instrumentalization, and commodification of mindfulness in a professional services firm«, in: *Organization*, 28(3), 483–509.
- Kaufman, Peter (2017): »Critical Contemplative Pedagogy«, in: *Radical Pedagogy*, 14(1), 1–20.
- Kaufman, Peter/Schipper, Janine (2018): *Teaching with compassion. An educator's oath to teach from the heart*, Lanham, Boulder, New York, London.
- Kegan, Robert (1982): *The evolving self. Problem and process in human development*, Cambridge, MA.
- Kelchtermans, Geert (2009): »Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection«, in: *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, Geert/Deketelaere, Ann (2016): »The Emotional Dimension in Becoming a Teacher«, in: John Loughran/Mary Lynn Hamilton (Hg.), *International Handbook of Teacher Education*, Puchong, Selangor, 429–461.

- Keller-Schneider et al. (2017): »Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung«, in: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 35(2), 301–317.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*, Münster et al.
- Keller-Schneider, Manuela (2018): »Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.«: Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 231–254.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011): »Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(2), 20–31.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): »Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf.«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 296–313.
- Kelly, Brendan D. (2012): »Contemplative Traditions and Meditation«, in: Lisa J. Miller (Hg.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, Oxford, 307–325.
- Kerr, Sandra L. et al. (2017): »Is mindfulness training useful for pre-service teachers? An exploratory investigation: An exploratory investigation«, in: *Teaching Education*, 28(4), 349–359.
- Keuffer, Josef (2012): »Anbindungen an den professionstheoretischen Diskurs der Lehrerbildung«, in: Dorit Bosse et al. (Hg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*, Bad Heilbrunn, 163–169.
- Killingsworth, Matthew A./Gilbert, Daniel T. (2010): »A wandering mind is an unhappy mind«, in: *Science (New York, N.Y.)*, 330(6006), 932.
- Kim, Hannah H. (2018): »Will success turn it into »McMindfulness«?«, in: *SAGE Business Researcher*, 1–13.
- Kim, Hongkeun (2012): »A dual-subsystem model of the brain's default network: self-referential processing, memory retrieval processes, and autobiographical memory retrieval«, in: *NeuroImage*, 61(4), 966–977.
- Kim, Lisa E. et al. (2019): »A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout«, in: *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195.
- King, Elizabeth/Badham, Richard (2020): »The Wheel of Mindfulness: a Generative Framework for Second-Generation Mindful Leadership«, in: *Mindfulness*, 11(1), 166–176.
- Klemenz, Dieter/Paschen, Harm (2015): »Nicht-diskursive Wissensbestände: Ihre pädagogischen Bedeutungen und erziehungswissenschaftliche Systematik«, in: Harm Paschen/Una Röhr-Sendlmeier (Hg.), *Nicht-diskursive pädagogisch relevante Wissensbestände (Bildung und Erziehung 68.2015,1)*, Köln, 85–103.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*, Weinheim/Basel.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgeg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn.
- Kline, Nancy (2002): *Time to think. Listening to ignite the human mind*, London.

- Klingbeil, David A. et al. (2017): »Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies«, in: *Journal of school psychology*, 63, 77–103.
- Klingbeil, David A./Renshaw, Tyler L. (2018): »Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base«, in: *School psychology quarterly*, 33(4), 501–511.
- Klusmann, Uta (2011): »Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation«, in: Marieke Kunter et al. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 277–294.
- KM Baden-Württemberg (2009): »Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Anlage F, Module Personale Kompetenz (MPK)«.
- KMK (2004): »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004«, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 15.02.2018.
- KMK (2013): »Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife«.
- Kochinka, Alexander (2015): *Emotionstheorien: Begriffliche Arbeit am Gefühl*, Bielefeld.
- Kok, Bethany E./Singer, Tania (2017): »Phenomenological Fingerprints of Four Meditations: Differential State Changes in Affect, Mind-Wandering, Meta-Cognition, and Interoception Before and After Daily Practice Across 9 Months of Training«, in: *Mindfulness*, 8(1), 218–231.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs.
- Kolb, David A./Fry, Ronald (1975): »Toward an applied theory of experiential learning«, in: Cary L. Cooper (Hg.), *Theories of group process*, New York, 34–57.
- Komjathy, Louis (2017): *Introducing Contemplative Studies*, Chichester, UK.
- Konecki, Krzysztof (2016): »Meditation as Epistemology: How Can Social Scientists Profit From Meditation?«, in: Valerie Malhotra Bentz et al. (Hg.), *Contemplative social research: Caring for self, being, and lifeworld*, Santa Barbara, CA, 193–238.
- Konecki, Krzysztof Tomasz (2022): *The meaning of contemplation for social qualitative research. Applications and examples*, New York, NY.
- König, Johannes (Hg.) (2012a): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*, Münster.
- König, Johannes (2012b): »Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research«, in: Johannes König (Hg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*, Münster, 7–14.
- König, Johannes (2015): »Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen«, in: *Einführung in den Thementeil*(03), 305–310.
- König, Johannes (2020): »Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 163–171.

- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2020): »Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 172–178.
- König, Silvio/Dalbert, Claudia (2004): »Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 190–199.
- König, Silvio/Dalbert, Claudia (2007): »Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungesunden Situationen im Lehramt.«, in: *Empirische Pädagogik*, (21), 306–321.
- Konnertz, Ursula/Mühleisen, Sibylle (Hg.) (2016): *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten*, Frankfurt a.M..
- Kornfield, Jack (1977): *Living Buddhist masters*, Santa Cruz.
- Korthagen, F. A. J./Vasalos, Angelo (2010): »Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession.«, in: Nona Lyons (Hg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Boston, MA, 529–552.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): »Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth«, in: *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, Fred A. J. (2001a): »A Reflection on Reflection«, in: Fred A. J. Korthagen/Jos Kessels (Hg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, 51–68.
- Korthagen, Fred A. J. (2001b): »Helping Individual Student Teachers Become Reflective: The Supervisory Process«, in: Fred A. J. Korthagen/Jos Kessels (Hg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, 108–130.
- Korthagen, Fred A. J. (2014): »Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth«, in: Cheryl J. Craig/Lily Orland-Barak (Hg.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (22), Bingley, 73–89.
- Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos (Hg.) (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah.
- Korthagen, Fred A. J./Wubbels, Theo (2001): »Learning from Practice«, in: Fred A. J. Korthagen/Jos Kessels (Hg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, 32–50.
- Košinár, Julia (2014): *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung Im Referendariat*, Leverkusen-Opladen.
- Košinár, Julia (2017): »Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernen«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 147–158.
- Kottler, Jeffrey A. (2011): *Selbstfürsorge*, Weinheim/Basel.
- Kraft, Volker (2010): »Vom Nutzen neurobiologischer Provokationen für die Pädagogik oder: Affekt und Emotion als »blinde Flecke« erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung«, in: Steffen Schlüter (Hg.), *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft: die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive*, Bad Heilbrunn, 54–66.
- Krägeloh, Christian U. et al. (2018): »Response Shift After a Mindfulness-Based Intervention: Measurement Invariance Testing of the Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences«, in: *Mindfulness*, 9(1), 212–220.

- Krägeloh, Christian U. et al. (2019): *Mindfulness-based intervention research. Characteristics, approaches, and developments*, London/New York.
- Kramer, Gregory (2007): *Insight dialogue. The interpersonal path to freedom*, Boston.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): »Auf die richtige Haltung kommt es an?: Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung«, in: Carolin Rotter et al. (Hg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, Weinheim/Basel, 30–52.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019a): »Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung«, in: Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn, 73–100.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019b): »Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus: Eine Einleitung«, in: Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn, 9–23.
- Krämer, Susanne (2019): »Kommunikation und Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Detlev Vogel/Ursula Frischknecht-Tobler (Hg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung*, Bern, 243–260.
- Krapp, Andreas (1992): *Interesse, Lernen, Leistung: neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (2013): »Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung«, in: Jochen Krautz/Jost Schieren (Hg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik: Beiträge zur Pädagogik der Person*, Weinheim/Basel, 7–28.
- Kremsner, Gertraud P. M. (2018): »Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 431–446.
- Krikorian, Maryann (2020): »Adult Learning and Critical Contemplative Pedagogy in Higher Education«, in: Laura Parson/C. Casey Ozaki (Hg.), *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education*, Cham, 259–278.
- Krishnamurti, Jiddu (1969): *Freedom From the Known*, New York.
- Krishnamurti, Jiddu (1979): *The wholeness of life.*, New York.
- Kristeller, JEan L./Lieberstein, Andrea E. (2016): »Teaching Individuals Mindful Eating«, in: Donald McCown et al. (Hg.), *Resources for Teaching Mindfulness*, Cham, 359–378.
- Kristeller, JEan L./Wolever, Ruth Q. (2011): »Mindfulness-based eating awareness training for treating binge eating disorder: the conceptual foundation«, in: *Eating disorders*, 19(1), 49–61.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): »Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung«, in: Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden, 13–33.
- Kuhl, Julius (2001): *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*, Göttingen.
- Kuhl, Julius et al. (2014a): »Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen«, in: Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hg.), *Professionelle*

- pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn, 79–106.
- Kuhl, Julius et al. (2014b): »Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung«, in: Christina Schwer/ Claudia Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn, 107–120.
- Kuhl, Julius (2019): »Wie funktioniert das Selbst?«, in: Stephan Rietmann/Philipp Deing (Hg.), *Psychologie der Selbststeuerung*, Wiesbaden, 45–62.
- Kuhl, Julius/Solzbacher, Claudia/Zimmer, Renate (Hg.) (2017): *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*, Baltmannsweiler.
- Kuhl, Julius/Strehlau, Alexandra (Hg.) (2014): *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching. Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*, Wiesbaden.
- Kunter, Mareike (2011): »Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften«, in: Mareike Kunter et al. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 260–275.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): »Das COAKTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion«, in: Mareike Kunter et al. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 345–366.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster.
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*, Wiesbaden.
- Künzli, Rudolf (2006): »Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten?«, in: Lucien Criblez et al. (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen; Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli*, Bern, 83–102.
- Kuyken, Willem et al. (2016): »Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Prevention of Depressive Relapse: An Individual Patient Data Meta-analysis From Randomized Trials«, in: *JAMA psychiatry*, 73(6), 565–574.
- Kuyken, Willem et al. (2017): »The effectiveness and cost-effectiveness of a mindfulness training programme in schools compared with normal school provision (MYRIAD): study protocol for a randomised controlled trial«, in: *Trials*, 18(1), 194.
- Latham, Kiersten F. et al. (2020): »Information and contemplation: a call for reflection and action«, in: *Journal of Documentation*, 76(5), 999–1017.
- Laukkonen, Ruben et al. (2020): *The Science of Mindfulness-Based Interventions and Learning: A Review for Educators*, in: *Organisation for Economic Cooperation & Development*.
- Lavy, Shiri/Berkovich-Ohana, Aviva (2020): »From Teachers' Mindfulness to Students' Thriving: the Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model«, in: *Mindfulness*, 11(10), 2258–2273.

- Lawlor, Molly S. (2016): »Mindfulness and social emotional learning (SEL): a conceptual framework«, in: Kimberly A. Schonert-Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 65–80.
- Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and adaptation*, New York.
- LeDoux, Joseph E./Griese, Friedrich (2006): *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen* (dtv 36253), München.
- Lee, Jihyun et al. (2021): »The Evolution of Mindfulness from 1916 to 2019«, in: *Mindfulness*, 12(8), 1849–1859.
- Leggett, Will (2022): »Can Mindfulness really change the world? The political character of meditative practices«, in: *Critical Policy Studies*, 16(3), 261–278.
- Legrand, Dorothée (2006): »The Bodily Self: The Sensori-Motor Roots of Pre-Reflective Self-Consciousness«, in: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(1), 89–118.
- Legrand, Dorothée/Ruby, Perrine (2009): »What is self-specific? Theoretical investigation and critical review of neuroimaging results«, in: *Psychological review*, 116(1), 252–282.
- Lehmann-Grube, Sabine K./Nickolaus, Reinhold (2009): »Professionalität als kognitive Disposition«, in: Olga Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim/Basel, 59–70.
- Lehrhaupt, Linda Myoki/Meibert, Petra (2017): *Mindfulness-based stress reduction. The MBSR program for enhancing health and vitality*, Novato, California.
- Lemon, Narelle/McDonough, Sharon (Hg.) (2018): *Mindfulness in the academy. Practices and perspectives from scholars*, Singapore.
- Lenzen, Dieter (1991): »Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft«, in: Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (27), Weinheim, 109–125.
- Lenzen, Dieter (1996): *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur reflexiven Erziehungswissenschaft*, Weinheim.
- Leonhard, Tobias (2020): »Reflexion in zwei Praxen«, in: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 14–28.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simon (2017): »Der »reflective practitioner«. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 46–55.
- Lerch, Sebastian (2016): *Selbstkompetenzen*, Wiesbaden.
- Levit Binnun, Nava/Tarrasch, Ricardo (2014): »Relation between contemplative exercises and an enriched psychology students' experience in a neuroscience course«, in: *Frontiers in psychology*, 5, 1296.
- Leyland, Anna et al. (2019): »Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis«, in: *Emotion (Washington, D.C.)*, 19(1), 108–122.
- Lin, Jing/Culham, Tom E./Edwards, Sachi (Hg.) (2019): *Contemplative pedagogies for transformative teaching, learning, and being*, Charlotte, NC.
- Lindahl, Jared R. et al. (2017): »The varieties of contemplative experience: A mixed-methods study of meditation-related challenges in Western Buddhists«, in: *PloS one*, 12(5), e0176239.

- Lindsay, Emily K./Creswell, J. D. (2017): »Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT)«, in: *Clinical psychology review*, 51, 48–59.
- Lindsay, Emily K./Creswell, John D. (2019): »Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT)«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 120–125.
- Linehan, Marsha (1993): *Skills training manual for treating borderline personality disorder* (Diagnosis and treatment of mental disorders), New York.
- Lomas, Tim (2017): »Recontextualizing mindfulness: Theravada Buddhist perspectives on the ethical and spiritual dimensions of awareness«, in: *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(2), 209–219.
- Lomas, Tim et al. (2017): »The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature«, in: *Teaching and Teacher Education*, 61(1), 132–141.
- Lopez, Ann E./Olan, Elsie Lindy (2019): *Transformative pedagogies for teacher education: critical action, agency and dialogue in teaching and learning contexts* (Transformative Pedagogies in Teacher Education Ser), Charlotte, NC.
- Loughran, John (1996): *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*, London/Washington, D.C.
- Löwisch, Dieter-Jürgen (2000): *Kompetentes Handeln: Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*, Darmstadt.
- Lüders, Maren-Kristina (2018): *Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag*, Weinheim.
- Ludwig, Haag (2013): »Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor«, in: Ludwig Haag et al. (Hg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn, 366–387.
- Lutzker, Peter (2017): »Gedanken zur Lehrerbildung in einer verunsicherten Zeit«, in: Edwin Hübner/Leonhard Weiss (Hg.), *Personalität in Schule und Lehrerbildung: Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*, Leverkusen-Opladen, S. 371–399.
- Lyons, Nona (Hg.) (2010): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Boston, MA.
- Mackenzie, Elizabeth R. et al. (2020): »Present-Moment Awareness and the Prosocial Classroom: Educators' Lived Experience of Mindfulness«, in: *Mindfulness*, 11(12), 2755–2764.
- Magee, Rhonda V. (2016): »Reacting to racism: mindfulness has a role in educating lawyers to address ongoing issues«, in: *ABA Journal*, 102(8), 26.
- Maharshi, Ramana (1959): *The collected works of Ramana Maharshi*, New York.
- Mak, Catherine et al. (2018): »Efficacy of Mindfulness-Based Interventions for Attention and Executive Function in Children and Adolescents—a Systematic Review«, in: *Mindfulness*, 9(1), 59–78.
- Malinowski, Peter (2019): *Vielfalt Meditation. Ein Überblick über Meditations- und Achtsamkeitsübungen*, Wiesbaden.
- Maloney, Jacqueline E. et al. (2016): »A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP program.«, in: Kimberly A. Schonert-Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 313–334.

- Marotzki, Winfried (2002): »Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung«, in: Margret Kraul (Hg.), *Biographische Arbeit: [Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung]*, Opladen, 49–64.
- Mayr, Johannes (2014): »Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 189–215.
- Mayr, Johannes (2015): »Zwischen Vielfalt und Kompetenz: Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften«, in: Christian Fischer et al. (Hg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Münster/New York, 55–76.
- Mayr, Johannes (2016): »Lehrerpersönlichkeit«, in: Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, Münster/New York, 87–102.
- Mayr, Johannes et al. (2020): »Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 141–147.
- Mayr, Johannes/Neuweg, Georg H. (2006): »Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung.«, in: Martin Heinrich/Ulrike Greiner (Hg.), *Schauen, was ›rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung 3)*, Wien/Berlin, 183–206.
- McBee, Lucia (2008): *Mindfulness-based elder care. A CAM model for frail elders and their caregivers*, New York.
- McCaw, Christopher T. (2020): »Mindfulness ›thick‹ and ›thin‹— a critical review of the uses of mindfulness in education«, in: *Oxford review of education*, 46(2), 257–278.
- McClafferty, Hilary (2017): *Mind-Body Medicine in Clinical Practice*, Milton.
- McCown, Donald et al. (2010): *Teaching Mindfulness*, New York, NY.
- McCown, Donald (2016): »Stewardship: Deeper Structures of the Co-created Group«, in: Donald McCown et al. (Hg.), *Resources for Teaching Mindfulness*, Cham, 3–24.
- McCown, Donald/Reibel, Diane/Micozzi, Marc S. (Hg.) (2016): *Resources for Teaching Mindfulness*, Cham.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1997): »Personality Trait Structure as a Human Universal«, in: *American Psychologist*, 52(5), 509–516.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (2010): »The five-factor theory of personality«, in: Oliver P. John et al. (Hg.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York, NY, 159–181.
- McKeering, Phillipa/Hwang, Yoon-Suk (2019): »A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents«, in: *Mindfulness*, 10(4), 593–610.
- Medvedev, Oleg N. et al. (2019): »Assessing the Psychometric Properties of the Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences (CHIME) Using Rasch Analysis«, in: *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 650–657.
- Medvedev, Oleg N./Krägeloh, Christian U./Siegert, Richard J./Singh, Nirbhay N. (Hg.) (2022): *Handbook of Assessment in Mindfulness Research*, Cham.
- Meggle, Georg (1985): *Analytische Handlungstheorie*, Frankfurt a. M..
- Meiklejohn, John et al. (2012): »Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students«, in: *Mindfulness*, 3(4), 291–307.

- Meleo-Meyer, Florence (2016): »Interpersonal Practices: A Transformational Force in the MBIs«, in: Donald McCown et al. (Hg.), *Resources for Teaching Mindfulness*, Cham, 69–91.
- Merk, Samuel (2020): »Überzeugungen«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 825–832.
- Messina, Irene et al. (2021): »Neurobiological models of emotion regulation: a meta-analysis of neuroimaging studies of acceptance as an emotion regulation strategy«, in: *Social cognitive and affective neuroscience*, 16(3), 257–267.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): »Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess«, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Metzinger, Thomas (2010): *Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*, Berlin.
- Metzinger, Thomas (2023): *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*, Berlin.
- Meyer, Rita (2000): *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*, Münster et al.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung* (10), Baltmannsweiler.
- Miller, John P. (2014): *The contemplative practitioner. Meditation in education and the workplace*, Toronto.
- Miller, John P./Nigh, Kelli/Binder, Marni J./Novak, Bruce/Crowell, Sam (Hg.) (2019): *International handbook of holistic education*, New York.
- Miralles-Armenteros, Sandra et al. (2021): »Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement«, in: *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3–13.
- MiSP (2008): »Mindfulness in School Project«, <https://mindfulnessinschools.org/>, 05.12.2017.
- Moon, Jennifer A. (2013): *Reflection in learning & professional development. Theory & practice*, London/New York.
- Mooneyham, Benjamin W./Schooler, Jonathan W. (2013): »The costs and benefits of mind-wandering: a review«, in: *Canadian journal of experimental psychology = Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 11–18.
- Morris, Scott B. (2008): »Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs«, in: *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386.
- Moss, Evan E. et al. (2017): »Cultivating Reflective Teaching Practice through Mindfulness«, in: Elizabeth Hope Dorman et al. (Hg.), *Impacting Teaching and Learning: Contemplative Practices, Pedagogy, and Research in Education*, Lanham, Maryland, 29–40.
- Motha, Jennifer (2015): *Meditation and Holistic Contemplative Pedagogy: An Exploration of the Relationship of Five Teachers Meditation Practices to the Pedagogical Process*, Dissertation, Toronto.
- Müller, Jörn et al. (2016): »Einleitung«, in: Jörn Müller et al. (Hg.), *Aufmerksamkeit: Neue humanwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, 7–24.
- Müller-Using, Susanne (2015): »Empathy and pedagogical professional tactful actions – an inclusive pedagogical domain of knowledge«, in: Harm Paschen/Una Röhr-Sendlmeier (Hg.), *Nicht-diskursive pädagogisch relevante Wissensbestände (Bildung und Erziehung 68.2015,1)*, Köln, 41–59.

- Mummendey, Hans Dieter/Grau, Ina (2014): *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs und Selbstkonzeptforschung*, Göttingen.
- Münk, Dieter./Walter, Marcel. (2017): *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne*, Wiesbaden.
- Muth, Jakob (1962): *Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg.
- Nagel, Thomas (1978): *The Possibility of Altruism*, Princeton, NJ.
- Neff, Kristin (2003): »The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion«, in: *Self and Identity*, 2(3), 223–250.
- Neff, Kristin/Kretzschmar, Gisela (2012): *Selbstmitgefühl. Wie wir uns mit unseren Schwächen versöhnen und uns selbst der beste Freund werden*, München.
- Nehring, Daniel/Frawley, Ashley (2020): »Mindfulness and the ›psychological imagination‹«, in: *Sociology of health & illness*, 42(5), 1184–1201.
- Neill, Alexander S. (1993): *Summerhill School: a new view of childhood*, New York, NY.
- Neisser, Ulric et al. (1996): »Intelligence: Knowns and unknowns«, in: *American Psychologist*, 51(2), 77–101.
- Neuweg, Georg H. (2000a): »Können und Wissen – Eine alltagssprachlichphilosophische Verhältnissbestimmung«, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck et al., 65–84.
- Neuweg, Georg H. (2000b): »Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens«, in: *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197–217.
- Neuweg, Georg H. (Hg.) (2000c): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck et al.
- Neuweg, Georg H. (2014): »Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 853–614.
- Neuweg, Georg H. (2017): »Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt«, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 89–104.
- Neuweg, Georg H. (2021): »Reflexivität«, in: *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 11(3), 459–474.
- Neuweg, Georg Hans (2018): *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*, Münster/New York.
- Neuweg, Georg Hans (2020): *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, Münster, New York.
- Neyer, Franz J./Asendorpf, Jens (2018): *Psychologie der Persönlichkeit*, Berlin.
- Ng, Edwin (2016): »The critique of mindfulness and the mindfulness of critique: paying attention to the politics of Our Selves with Foucault's analytic of governmentality«, in: Ronald E. Purser et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement*, Cham, 135–153.
- Niedenthal, Paula M. et al. (2006): *Psychology of emotion. Interpersonal, experiential, and cognitive approaches* (1), New York.

- Nieke, Wolfgang (2002): »Kompetenz«, in: Hans-Uwe Otto et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Springer eBook Collection Humanities, Social Science), Wiesbaden/s.l., 13–28.
- Nieke, Wolfgang (2006): »Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung«, in: Monika Rapold (Hg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*, Baltmannsweiler, 35–50.
- Nieke, Wolfgang (2012): *Kompetenz und Kultur*, Wiesbaden.
- Nieke, Wolfgang (2017): »Lehrersein als Handwerk, Beruf oder Profession – Die Relevanz der reflexiven Persönlichkeitsbildung«, in: Edwin Hübner/Leonhard Weiss (Hg.), *Personalität in Schule und Lehrerbildung: Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*, Leverkusen-Opladen, 119–141.
- Nilsson, Håkan/Kazemi, Ali (2016): »Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness«, in: *Review of General Psychology*, 20(2), 183–193.
- Nisargadatta, Maharaj (1973): *I Am That*, Bombay.
- Noddings, Nel (2012): »The caring relation in teaching«, in: *Oxford review of education*, 38(6), 771–781.
- Norman, Warren T. (1967): *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population.*, Michigan.
- Nussbaum, Martha C. (1999): »Kant and Stoic Cosmopolitanism«, in: *The Journal of Political Philosophy*, 5(1), 1–25.
- Nyanaponika, Thera (1973): *The Heart of Buddhist Meditation. A Handbook of Mental Training Based on the Buddha's Way of Mindfulness*, San Francisco.
- OECD (2016): »Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework«.
- OECD (2018): »Social and Emotional Skills – Well-being, connectedness and success.pdf (website)«.
- OECD (2019): »The OECD Learning Compass 2030«, www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/.
- OECD (2020): *How's life? 2020. Measuring well-being*, Paris.
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): *Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*, Berlin.
- Oevermann, Ulrich (1996): »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., 70–182.
- Ofman, Daniel (2001): *Core Qualities. A Gateway to Human Resources*, Schiedam.
- Olendzki, Andrew (2013): »Die Konstruktion von Achtsamkeit«, in: Mark Williams/Jon Kabat-Zinn (Hg.), *Achtsamkeit: Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, Freiburg i.Br., 97–124.
- Orr, Deborah (2002): »The Uses of Mindfulness in Anti-oppressive Pedagogies: Philosophy and Praxis«, in: *Canadian Journal of Education*, 27(4), 477–490.
- Oser, Fritz (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*, Opladen.
- Oser, Fritz (2001): »Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen«, in: Fritz Oser/Jürgen Oelker (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards.*, Chur, 215–342.

- Oser, Fritz (2003): »Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit«, in: Doris Lemmermöhle/Dirk Jahreis (Hg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung: Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*, Münster, 71–82.
- Ott, Ulrich (2021): *Spiritualität für Skeptiker. Wissenschaftlich fundierte Meditationen für mehr Bewusstheit im Alltag*, München.
- Owen-Smith, Patricia (2017): *The Contemplative Mind in the Scholarship of Teaching and Learning*, Bloomington, IN.
- Pajares, M. F. (1992): »Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct«, in: *Review of Educational Research*, 62(3), 307.
- Palmer, Parker J. (1998): *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*, San Francisco, Calif.
- Palmer, Parker J. (2008): *A hidden wholeness. The journey toward an undivided life : welcoming the soul and weaving community in a wounded world*, San Francisco.
- Panksepp, Jaak (2004): *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, New York.
- Park, Mi-Hwa et al. (2020): »Developing self-awareness using mindfulness meditation with preservice teachers: reflections on practice«, in: *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(2), 183–196.
- Parkinson, Tracie D. et al. (2020): »Trait Mindfulness and Functional Connectivity in Cognitive and Attentional Resting State Networks«, in: Feng Kong et al. (Hg.), *Positive Neuroscience: the Neuroscience of Human Flourishing*, 77–92.
- Paseka, Angelika et al. (2011): »Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung«, in: Michael Schratz et al. (Hg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*, Wien, 8–45.
- Paseka, Angelika et al. (2018a): »Einleitung: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 1–14.
- Paseka, Angelika et al. (2018b): »Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen: Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, 299–322.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.) (2018c): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden.
- Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): »Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen«, in: Angelika Paseka et al. (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden.
- Pekrun, Reinhard (2018): »Emotion, Lernen und Leistung«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 215–232.
- Petitmengin, Claire et al. (2019): »Studying the experience of meditation through Microphenomenology«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 54–59.
- Philipp, Randolph A. (2007): »Mathematics Teachers' Beliefs and Affect«, in: Frank K. Lester (Hg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, Charlotte, NC, 257–315.

- Phillips, Adam (2009): *Winnicott*, Göttingen.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1972): *Die Psychologie des Kindes*, Olten.
- Pianta, Robert C. et al. (2008): *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3* (Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3), Baltimore.
- Piron, Harald (2020): *Meditationstiefe: Grundlagen, Forschung, Training, Psychotherapie*, Berlin.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*, Frankfurt a.M..
- Polaris Market Research (2020): *Mindfulness Meditation Apps Market Share, Size, Trends, Industry Analysis Report, By Operating System; By Service Type; By Age Group; By Regions; Segment Forecast, 2020–2027*, New York.
- Poldner, Eric et al. (2014): »Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis«, in: *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 348–373.
- Pommier, Elizabeth et al. (2020): »The Development and Validation of the Compassion Scale«, in: *Assessment*, 27(1), 21–39.
- Porsch, Raphaela (2018): »Emotionen in der LehrerInnenbildung«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 269–288.
- Posner, Michael I. (2012): *Attention in a Social World* (Oxford series in social cognition and social neuroscience), Oxford/New York.
- Poulin, Patricia A. et al. (2008): »Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals«, in: *International Journal of Health Promotion and Education*, 46(2), 72–80.
- Poulin, Patricia Anik (2009): *Microsoft Word – Thesis-Revised-Sept10.doc*.
- Pouta, Maikki et al. (2021): »Student Teachers' and Experienced Teachers' Professional Vision of Students' Understanding of the Rational Number Concept«, in: *Educational Psychology Review*, 33(1), 109–128.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*, Opladen/Grünwald.
- Price, Cynthia J./Hooven, Carole (2018): »Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT)«, in: *Frontiers in psychology*, 9, 798.
- Purser, Ronald (2015): »The Myth of the Present Moment«, in: *Mindfulness*, 6(3), 680–686.
- Purser, Ronald E. (2019): *McMindfulness. How mindfulness became the new capitalist spirituality*.
- Purser, Ronald E./Forbes, David/Burke, Adam (Hg.) (2016): *Handbook of mindfulness. Culture, context, and social engagement*, Cham.
- Purser, Ronald E./Loy, David (2013): »Beyond McMindfulness«, in: *Huffington Post*, 2013, https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289, 26.07.2021.
- Qin, Pengmin/Northoff, Georg (2011): »How is our self related to midline regions and the default-mode network?«, in: *NeuroImage*, 57(3), 1221–1233.
- Quay, John/McCaw, Christopher T. (2019): »Reflection, Contemplation and Teacher Problem Solving in the World(s) of the Classroom«, in: R. Scott Webster/John D. Whelen (Hg.), *Rethinking reflection and ethics for teachers*, Singapore, 145–162.
- Ragoonaden, Karen (2017): »smartEducation: Developing Stress Management and Resiliency Techniques«, in: *LEARNING Landscapes*, 2(10), 241–255.

- Ragoonaden, Karen (2020): »Contemplating Mindfulness and Social Justice in Diversity«, in: Julian Kitchen et al. (Hg.), *Mindful and Relational Approaches to Social Justice, Equity, and Diversity in Teacher Education*, Lanham, 31–42.
- Raichle, Marcus E./Snyder, Abraham Z. (2007): »A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea«, in: *NeuroImage*, 37(4), 1083–90; discussion 1097–9.
- Rammseyer, Thomas/Weber, Johanna Eleonore (2016): *Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien*, Göttingen.
- Rauthmann, John F. (2017): *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen – Strömungen – Theorien*, Berlin.
- Reh, Sabine (2015): »Varianten der Aufmerksamkeit für Aufmerksamkeit. Zur Einleitung«, in: Sabine Reh et al. (Hg.), *Aufmerksamkeit*, Wiesbaden, 9–20.
- Reibel, Diane/McCown, Donald (2020): »Mindfulness-Based Stress Reduction: Theory, practice and evidence base«, in: Itai Ivztan (Hg.), *Handbook of Mindfulness-Based Programmes: Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*, London, New York, 29–41.
- Reichenbach, Roland (2008): »Soft Skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens«, in: Carsten Rohlf s et al. (Hg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden, 35–52.
- Reicher, Hannelore/Matischek-Jauk, Marlies (2018): »Sozial-emotionales Lernen in der Schule: Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, 249–268.
- Russer, Kurt/Pauli, Christine (2014): »Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 642–661.
- Reveley, James (2016): »Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people«, in: *Policy Futures in Education*, 14(4), 497–511.
- Ribeiro, Ícaro J. et al. (2018): »Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review«, in: *Health Professions Education*, 4(2), 70–77.
- Richardson, Virginia/Placier, Peggy (2001): »Teacher Change«, in: Virginia Richardson (Hg.), *Handbook of research on teaching*, Washington, DC, 905–947.
- Rickert, Nicolette P. et al. (2020): »Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom«, in: *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 5–19.
- Rieger-Ladich, Markus (2011): »Reflexive Erziehungswissenschaft«, in: Klaus-Peter Horn et al. (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Stuttgart/Bad Heilbrunn, 74–75.
- Rietmann, Stephan/Deing, Philipp (Hg.) (2019): *Psychologie der Selbststeuerung*, Wiesbaden.
- Rodgers, Carol (2002a): »Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking«, in: *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rodgers, Carol (2002b): »Voices Inside Schools«, in: *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–254.
- Rodgers, Carol R./Raider-Roth, Miriam B. (2006): »Presence in teaching«, in: *Teachers and Teaching*, 12(3), 265–287.

- Roeser, Robert W. et al. (2023): »Beyond All Splits: Envisioning the Next Generation of Science on Mindfulness and Compassion in Schools for Students«, in: *Mindfulness*, 14(2), 239–254.
- Roeser, Robert W./Eccles, Jacquelynne S. (2015): »Mindfulness and compassion in human development: introduction to the special section«, in: *Developmental psychology*, 51(1), 1–6.
- Roeser, Robert W./Peck, Stephen C. (2009): »An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective«, in: *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136.
- Rogers, Carl R. (1961): *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Boston.
- Rogers, Carl R. (1973): *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (Fachbuch), Stuttgart.
- Rogers, Carl R. (1974): *Encounter-Gruppen: das Erlebnis der menschlichen Begegnung*, München.
- Rogmann, Jens J. (2016): »Persönlichkeitsentwicklung« als »Qualifikationsziel« an deutschen Universitäten?, in: Ursula Konnertz/Sibylle Mühleisen (Hg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten*, Frankfurt a.M., 141–161.
- Ropovik, Ivan et al. (2021): »Neglect of publication bias compromises meta-analyses of educational research«, in: *PLoS one*, 16(6), e0252415.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin.
- Rosa, Hartmut (2019): »»Spirituelle Abhängigkeitserklärung«. Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation«, in: Klaus Dörre et al. (Hg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften*, Wiesbaden, 35–56.
- Rosenkranz, Melissa A. et al. (2019): »The next generation of mindfulness-based intervention research: what have we learned and where are we headed?«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 179–183.
- Ross, Dorene D. (1989): »First Steps in Developing A Reflective Approach«, in: *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22–30.
- Roth, Harold (2006): »Contemplative Studies: Prospects for a New Field«, in: *Teachers College Record*, 108(9), 1787–1815.
- Roth, Harold (2014): »A pedagogy for the new field of contemplative studies«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines*, Albany, 97–115.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie: 2: Entwicklung u. Erziehung*, Hannover [u.a.].
- Roth, Leo (1991): *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*, München.
- Rothland, Martin/Lüders, Manfred (Hg.) (2018): *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*, Münster/New York.
- Rupprecht, Silke (2017): »Mind the Teachers! The Impact of Mindfulness Training on Self-Regulation and Classroom Performance in a Sample of German School Teacher«, in: *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565–581.
- Sandbothe, Mike et al. (2023): *Achtsamkeiten – Übungen für mich, für uns und für die Welt. Achtsam leben für sich, die Gesellschaft und die Welt: Werkzeugkasten mit individuellen, sozialen und ökologischen Achtsamkeitsübungen*, Bielefeld.

- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hg.) (2024): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld.
- Sandmeier, Anita et al. (2020): »Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 123–130.
- Santorelli, Saki F. (2016): »Remembrance: Dialogue and Inquiry in the MBSR Classroom«, in: Donald McCown et al. (Hg.), *Resources for Teaching Mindfulness*, Cham, 47–68.
- Santorelli, Saki F. (2019): »Building an ark: creating a vessel for the education of MBSR teachers«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 252–256.
- Sarath, Edward (2015): »Improvisation and Meditation in the Academy: Parallel Ordeals, Insights, and Openings«, in: *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 311–327.
- Sarath, Edward W. (2014): »What Next? Contemplating the Future of Contemplative Education«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines*, Albany, 361–378.
- Schaarschmidt, Uwe (2004): *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (Beltz), Weinheim [u.a.].
- Schachter, Stanley/Singer, Jerome (1962): »Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state«, in: *Psychol Review*, 69(5), 379–399.
- Schäfer, Alfred (2010): *Anerkennung*, Paderborn, Wien [u.a.].
- Schäfer, Andy (2019): *Die Alternativlosigkeit von Bildung: zur Dialektik der Bildung im Neoliberalismus*, Weinheim Basel.
- Scharmer, Claus O. (2015): »Universität als Ort der Erneuerung«, in: Philip Kovec/Birger P. Priddat (Hg.), *Die Aufgabe der Bildung: Aussichten der Universität*, Marburg, 226–233.
- Scharmer, Claus Otto (2016): *Theory U: leading from the future as it emerges: the social technology of presencing*, San Francisco, California.
- Schaufeli, Wilmar B. et al. (2002): »The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach«, in: *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, Wilmar B. et al. (2006): »The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire«, in: *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- Scherer, Klaus R. (1984): »On the nature and function of emotion: A component process approach.«, in: Klaus R. Scherer/Paul Ekman (Hg.), *Approaches to emotion*, Hillsdale, 293–317.
- Scherer, Klaus R. (2005): »What are emotions? And how can they be measured?«, in: *Social Science Information*, 44(4), 695–729.
- Scherer, Klaus R. (2009): »The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model«, in: *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307–1351.
- Schindler, Simon (2020): »Ein achtsamer Blick auf den Achtsamkeits-Hype«, in: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(1), 111–124.
- Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2021): *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht: mit E-Book inside* (Pädagogik), Weinheim/Basel.
- Schlippe, Arist von (2010): *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*, Göttingen.

- Schlutz, Erhard (1982): *Die Hinwendung zum Teilnehmer, Signal einer reflexiven Wende der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*, Bremen.
- Schmidt, Jacob (2020): *Achtsamkeit als kulturelle Praxis. Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens*, Bielefeld.
- Schmidt, Richard/Wittek, Doris (2019): »Reflexion und Kasuistik: Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion«, in: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(2), 29–44.
- Schmidt, Stefan (2015): »Der Weg der Achtsamkeit: Vom historischen Buddhismus zur modernen Bewusstseinskultur«, in: Britta Hölzel/Christine Brähler (Hg.), *Achtsamkeit mitten im Leben: Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven*, München, 21–42.
- Schmitz, Edgar/Voreck, Peter (2011): *Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*, Wiesbaden.
- Schmitz, Gerdamarie S. (2001): »Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer von Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern.«, 48(1), 49–67.
- Schmitz, Gerdamarie S./Schwarzer, Ralf (2002): »Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern«, in: Matthias Jerusalem/Diether Hopf (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Weinheim, 192–214.
- Scholl, Daniel (2009): *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*, Wiesbaden.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, New York.
- Schön, Donald A. (1988): *Educating the reflective practitioner*, San Francisco.
- Schön, Donald A. (1991): *The Reflective turn. Case studies in and on educational practice*, New York.
- Schön, Donald A. (1992): »The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education«, in: *Curriculum inquiry*, 22(2), 119–139.
- Schonert-Reichl, Kimberly A. et al. (2015): »SEL and Preservice Teacher Education«, in: Joseph Allen Durlak et al. (Hg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, London, 406–421.
- Schonert-Reichl, Kimberly A./Roeser, Robert W. (2016): »Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook«, in: Kimberly A. Schonert-Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 3–16.
- Schonert-Reichl, Kimberly A./Roeser, Robert W./Maloney, Jacqueline E. (Hg.) (2016): *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice*, New York et al.
- Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (2014): *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren*, Wiesbaden.
- Schoonenboom, Judith/Johnson, R. B. (2017): »How to Construct a Mixed Methods Research Design«, in: *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Schratz, Michael et al. (2008): »Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung«, in: Christian Kräler/Schratz Mi-

- chael (Hg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Münster, 123–138.
- Schratz, Michael (2009): »Lernseits von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen?«, in: *Lernende Schule*, 12(46-47), 16–21.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*, Wien.
- Schrittesser, Ilse (2004): »Professional Communities«: Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns«, in: Bernd Hackl/Georg Hans Neuweg (Hg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns: Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*, Münster, 131–151.
- Schrittesser, Ilse (2019): »Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens«, in: Ilse Schrittesser (Hg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*, Bad Heilbrunn, 43–68.
- Schulz von Thun, Friedemann (2006): *Das »Innere Team« und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.
- Schüpbach, Jürg (2007): *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine »Nahtstelle von Theorie und Praxis?«*, Zugl.: @Zürich, Univ., Diss., 2005, Bern et al.
- Schussler, Deborah L. et al. (2016): »Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: A Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms«, in: *Mindfulness*, 7(1), 130–142.
- Schussler, Deborah L. et al. (2019): »The Relationship Between Adopting Mindfulness Practice and Reperceiving: a Qualitative Investigation of CARE for Teachers«, in: *Mindfulness*, 10(12), 2567–2582.
- Schussler, Deborah L. (2020): »Mindful teaching«: a construct for developing awareness and compassion«, in: *Reflective Practice*, 21(5), 646–658.
- Schwarz, Johanna F. (2017): »Confrontational Partners?: On the Ties between Phenomenology and Pedagogy – Exemplifications through the Methodology of the Innsbruck Vignette Research«, in: Malte Brinkmann et al. (Hg.), *Pädagogik – Phänomenologie: Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Wiesbaden, 63–78.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*, Berlin.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): »Das Konzept der Selbstwirksamkeit«, in: Matthias Jerusalem/Diether Hopf (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Weinheim, 28–53.
- Schwarzer, Ralf/Warner, Marie (2014): »Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 662–677.
- Schwarzwälder, Larissa/Lohse-Bossenz, Hendrik (2021): »Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht«, in: Gerda Hagenauer/

- Diana Raufelder (Hg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*, Münster/New York, 85–98.
- Schwer, Christina et al. (2014): »Annäherung an das Konzept »Professionelle pädagogische Haltung«: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge«, in: Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn, 47–77.
- Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn.
- Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2018): »Die »richtige« Haltung: Überlegungen am Beispiel der Inklusion: Professionalität braucht selbstkompetentes und authentisches Handeln«, in: *Engagement*, 36(4), 176–184.
- Scobel, Gert (2018): *Nicht Denken. Achtsamkeit und die Transformation von Körper, Geist und Gesellschaft*, Berlin.
- Scobel, Gert (2020): »Bildung, Neuroliberalismus, Meditation: Das Projekt einer neuen Aufklärung als Transformationsprojekt«, in: Reiner Frey (Hg.), *Meditation und die Zukunft der Bildung: Spiritualität und Wissenschaft*, Weinheim Basel/Grünwald, 10–35.
- Sedlmeier, Peter (2016): *Die Kraft der Meditation. Was die Wissenschaft darüber weiß*, Reinbek bei Hamburg.
- Sedlmeier, Peter (2022): *The Psychology of Meditation*.
- Segal, Zindel V. et al. (2002): *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*, New York.
- Seifried, Jürgen (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt.
- Seligman, Martin E. P./Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): »Positive psychology: An introduction«, in: *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sellman, Edward M./Buttarazzi, Gabriella F. (2019): »Adding Lemon Juice to Poison – Raising Critical Questions about the Oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its Future Direction«, in: *British Journal of Educational Studies*, 20(2), 1–18.
- Sembill, Detlef/Seifried, Jürgen (2009): »Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen«, in: Olga Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim/Basel, 345–354.
- Semple, Randye J. et al. (2017): »Mindfulness goes to School: Things learned (so far) from Research and Real-World Experiences«, in: *Psychology in the schools*, 54(1), 29–52.
- Senden, Bas et al. (2022): »Instructional Quality: A Review of Conceptualizations, Measurement Approaches, and Research Findings«, in: Marte Blikstad-Balas et al. (Hg.), *Ways of Analyzing Teaching Quality*, Oslo, 140–172.
- Senge, Peter M. (1994): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, New York, NY.
- Seth, Anil K. (2013): »Interoceptive inference, emotion, and the embodied self«, in: *Trends in cognitive sciences*, 17(11), 565–573.
- Sevinc, Gunes/Lazar, Sara W. (2019): »How does mindfulness training improve moral cognition: a theoretical and experimental framework for the study of embodied ethics«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 268–272.
- Seyfried, Clemens et al. (2006): »Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung«, in: Martin Heinrich/Ulrike Greiner (Hg.), *Schauen, was »rauskommt*:

- Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung 3), Wien/Berlin, 207–216.
- Shapiro, Shauna et al. (2018): »Paradoxes of Mindfulness«, in: *Mindfulness*, 9(6), 1693–1701.
- Shapiro, Shauna L. et al. (2006): »Mechanisms of Mindfulness«, in: *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386.
- Sharp, Jennifer E./Jennings, Patricia A. (2016): »Strengthening Teacher Presence Through Mindfulness: What Educators Say About the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program«, in: *Mindfulness*, 7(1), 209–218.
- Sherin, Miriam Gamoran et al. (2011): *Mathematics teacher noticing: seeing through teachers' eyes*, New York London.
- Shoham, Adi et al. (2017): »Decentering in the process of cultivating mindfulness: An experience-sampling study in time and context«, in: *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(2), 123–134.
- Shoham, Adi et al. (2018): »Examining the Decoupling Model of Equanimity in Mindfulness Training: An Intensive Experience Sampling Study«, in: *Clinical Psychological Science*, 6(5), 704–720.
- Shulman, Lee S. (1986): »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching«, in: *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): »Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform«, in: *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Siegel, Daniel J. (2017): *MIND. Eine Reise ins Herz des Menschseins*, Freiburg i. Br.
- Simione, Luca et al. (2021): »Acceptance, and Not Its Interaction with Attention Monitoring, Increases Psychological Well-Being: Testing the Monitor and Acceptance Theory of Mindfulness«, in: *Mindfulness*, 12(6), 1398–1411.
- Singer, Tania et al. (2016): *The ReSource Project. Background, Design, Samples, and Measurements.*, Leipzig.
- Singer, Tania/Engert, Veronika (2019): »It matters what you practice: differential training effects on subjective experience, behavior, brain and body in the ReSource Project«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 151–158.
- Slutsky, Jerry et al. (2017): »Mindfulness, Emotion Regulation, and Social Threat«, in: Johan C. Karremans/Esther K. Papies (Hg.), *Mindfulness in Social Psychology*, Florence, 79–93.
- Snowber, Celeste (2019): »Embodied Inquiry in Holistic Education«, in: John P. Miller et al. (Hg.), *International handbook of holistic education*, New York, 232–239.
- Soloway, Geoffrey et al. (2011): »Preparing New Teachers for the Full Catastrophe of the Twenty-First-Century Classroom: Integrating Mindfulness Training into Initial Teacher Education«, in: Audrey Cohan/Andrea Honigsfeld (Hg.), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, Lanham, 219–227.
- Soloway, Geoffrey (2011): *Preparing Teacher Candidates for the Present. Exploring the Praxis of Mindfulness Training in Teacher Education*, Dissertation, Toronto.
- Soloway, Geoffrey (2016): »Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education«, in: Kimberly A. Schonert-

- Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 191–206.
- Stahnke, Rebekka/Blömeke, Sigrid (2021): »Novice and expert teachers' noticing of classroom management in whole-group and partner work activities: Evidence from teachers' gaze and identification of events«, in: *Learning and Instruction*, 74, 101464.
- Stahnke, Rebekka/Blömeke, Sigrid (2022): »Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen«, in: *Journal für LehrerInnenbildung jlb 22. Jahrgang (2022) Heft 4 Classroom Management*, 76–85.
- Stanley, Steven et al. (2018a): »Ethical Foundations of Mindfulness«, in: Steven Stanley et al. (Hg.), *Handbook of Ethical Foundations of Mindfulness*, Cham, 1–29.
- Stanley, Steven/Purser, Ronald E./Singh, Nirbhay N. (Hg.) (2018b): *Handbook of Ethical Foundations of Mindfulness*, Cham.
- Staub, Fritz et al. (2014): »Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum.«, in: Karl-Heinz Arnold et al. (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, Münster/New York, 335–358.
- Steen, R. (2011): »Lehrer/innen stark machen! Nachdenken über Gesundheit in der Schule. Ein Beitrag aus Sicht der Gesundheitsförderung«, in: *Gesundheitswesen*, 73(2), 112–116.
- Stocker, Christian et al. (2020): *Mitgefühl üben. Das große Praxisbuch Mindfulness-Based Compassionate Living (MBCL)*, Wiesbaden.
- Storch, Maja/Krause, Frank (2017): *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*, Bern.
- Suchman, Lucy A. (1999): *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, Cambridge.
- Südkamp, Anna/Praetorius, Anna-Katharina (Hg.) (2017): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, Münster/New York.
- Suzuki, Shunryu (1973): *Zen Mind, Beginner's Mind*, Tokyo.
- Swain, Dan (2019): »Not Not but Not yet: Present and Future in Prefigurative Politics«, in: *Political Studies*, 67(1), 47–62.
- Syring, Marcus/Weiß, Sabine/Verlag Julius Klinkhardt (Hg.) (2019): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, Bad Heilbrunn.
- Tang, Rongxiang et al. (2020): »Brief Mindfulness Meditation Induces Gray Matter Changes in a Brain Hub«, in: *Neural plasticity*.
- Tang, Yi-Yuan et al. (2015): »The neuroscience of mindfulness meditation«, in: *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.
- Tang, Yi-Yuan (2017): *The Neuroscience of Mindfulness Meditation. How the Body and Mind Work Together to Change Our Behaviour*, Cham.
- Tang, Yi-Yuan (2019): *Die Wissenschaft der Achtsamkeit. Wie Meditation die Biologie von Körper und Geist verändert*, Paderborn.
- Tang, Yi-Yuan et al. (2019): »Frontal theta activity and white matter plasticity following mindfulness meditation«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 294–297.
- Tang, Yi-Yuan/Posner, Michael I. (2009): »Attention training and attention state training«, in: *Trends in cognitive sciences*, 13(5), 222–227.

- Tarrasch, Ricardo et al. (2016): »Mindful Reading: Mindfulness Meditation Helps Keep Readers with Dyslexia and ADHD on the Lexical Track«, in: *Frontiers in psychology*, 7, 578.
- Taylor, Cynthia et al. (2019): »Embodied teacher mindfulness in the classroom«, in: Patricia A. Jennings et al. (Hg.), *The Mindful School: Transforming School Culture through Mindfulness and Compassion*, New York London, 107–134.
- Taylor, Stephen G. et al. (2021): »A Brief Mindfulness-Based Intervention (bMBI) to Reduce Teacher Stress and Burnout«, in: *Teaching and Teacher Education*, 100.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): »Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten«, in: Eckhard Klieme et al. (Hg.), *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.*, 30–31.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): »Professionalität im Lehrerberuf«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tercelli, Illaria/Ferreira, Nuno (2019): »A systematic review of mindfulness based interventions for children and young people with ADHD and their parents«, in: *Global Psychiatry*, 2(1), 79–95.
- Terhart, Ewald (1991): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*, Köln, Wien.
- Terhart, Ewald (1992): »Lehrerberuf und Professionalität«, in: Bernd Dewe et al. (Hg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden, 105–131.
- Terhart, Ewald et al. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*, Bern.
- Terhart, Ewald (1995a): »Lehrerbiographien«, in: Eckard König (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung: Band 2: Methoden*, Weinheim, 225–264.
- Terhart, Ewald (1995b): »Lehrerprofessionalität«, in: Hans-Günter Rolff/Christel Adick (Hg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, Weinheim, 225–266.
- Terhart, Ewald (2000a): »Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen«, in: Johannes Bastian et al. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, Opladen, 73–85.
- Terhart, Ewald (2000b): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim/Basel.
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim/Basel.
- Terhart, Ewald (2011): »Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 57), 202–224.
- Terhart, Ewald (2013a): »Das Ethos des Lehrerberufs: Große Worte – kleine Münze«, in: *Lernende Schule*, 62, 8–12.
- Terhart, Ewald (2013b): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*, Münster et al.
- Terhart, Ewald (2014): »Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte«, in: Ewald Terhart et al. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, 417–437.
- Thagard, Paul/Aubie, Brandon (2008): »Emotional consciousness: a neural model of how cognitive appraisal and somatic perception interact to produce qualitative experience«, in: *Consciousness and cognition*, 17(3), 811–834.

- Thakar, Vimala (1977): *Life as Yoga. Discourses at Chorwad*, New Dehli.
- Thupten, Jinpa (2019): »The question of mindfulness' connection with ethics and compassion«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 71–75.
- Tik, Martin et al. (2018): »Ultra-high-field fMRI insights on insight: Neural correlates of the Aha!-moment«, in: *Human brain mapping*, 39(8), 3241–3252.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): »Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen«, in: Jürgen Baumert/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, 5–22.
- Toepell, Michael (2017): »Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen mathematischer Bildung«, in: Edwin Hübner/Leonhard Weiss (Hg.), *Personalität in Schule und Lehrerbildung: Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*, Leverkusen-Opladen, 326–349.
- Tracy, Jessica L./Robins, Richard W./Tangney, June P. (Hg.) (2007): *The self-conscious emotions. Theory and research*, New York, NY.
- Travis, John W. (1977): *Wellness workbook: A guide to attaining high level wellness for health professionals*, Berkeley.
- Treleaven, David et al. (2019): *Traumaisensitive Achtsamkeit. Posttraumatischen Stress erkennen und vermindern: Sicherheit und Stabilität vermitteln: mit 36 konkreten Modifikationen für die Praxis*, Freiburg im Brisgau.
- Tremmel, Michael/Ott, Ulrich (2017): »Negative Wirkungen von Meditation«, in: Liane Hofmann/Patrizia Heise (Hg.), *Spiritualität und spirituelle Krisen: Handbuch zu Theorie, Forschung und Praxis*, Stuttgart, 233–243.
- Tröhler, Daniel (2020): »Introduction: Learning, Progress, and the Taming of Change: The Educational Aspirations of the Age of Enlightenmen«, in: Daniel Tröhler (Hg.), *A cultural history of education* (4), London et al., 1–24.
- Tschannen-Moran, Megan/Hoy, Anita W. (2007): »The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers«, in: *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Ullrich, Heiner (2013): »Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse Heranwachsender«, in: Jochen Krautz/Jost Schieren (Hg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik: Beiträge zur Pädagogik der Person*, Weinheim/Basel, 95–113.
- UNESCO (2015): *Global citizenship education*, Paris.
- UNESCO (2021): *Annual Report*.
- Unterweger, Eva (2001): »Zeit und Raum, sich als Persönlichkeit zu entwickeln«, in: Eva Unterweger (Hg.), *Braucht die Schule Psychotherapie?: Die Emotionalisierung der Schule von morgen*, Wien, 89–103.
- Unterweger, Eva/Weiss, Waltraud (2006): »Persönlichkeit weiter entwickeln Personale Kompetenz in der Lehrer/innen/profession«, in: Martin Heinrich/Ulrike Greiner (Hg.), *Schauen, was rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung 3), Wien/Berlin, 217–226.
- Vago, David R. et al. (2019): »Measuring cognitive outcomes in mindfulness-based intervention research: a reflection on confounding factors and methodological limitations«, in: *Current opinion in psychology*, 28, 143–150.

- Valtl, Karlheinz (2016): *Mindfulness in Pre-Service Teacher Education at the University of Vienna*, Ljubljana.
- Valtl, Karlheinz (2018): »Mindfulness in Education«, in: Heiner Böttger et al. (Hg.), *Mindful Evolution: Conference Proceedings Eichstätt 2016 & Thessaloniki 2017*, Bad Heilbrunn, 53–73.
- Valtl, Karlheinz (2021): »Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung«, in: Telse Iwers/Carola Roloff (Hg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis*, Wiesbaden, 31–48.
- van Dam, Nicholas T. et al. (2018): »Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation«, in: *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 13(1), 36–61.
- van den Brink, Erik (2015): *Mindfulness-Based Compassionate Living. A new training programme to deepen mindfulness with heartfulness*, Hoboken.
- van Manen, Max (1990): *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, Albany, N.Y.
- van Manen, Max (1995): »Herbart und der Takt im Unterricht«, in: Stefan Hopmann/Kurt Riquarts (Hg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft), Weinheim, 61–80.
- van Manen, Max (2002): *The Tone of Teaching*, The University of Western Ontario.
- van Manen, Max (2011): »PhenomenologyOnline«, www.phenomenologyonline.com/, 13.04.2019.
- van Manen, Max (2016a): *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*, London/New York.
- van Manen, Max (2016b): *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Walnut Creek.
- van Manen, Max (2017): »But Is It Phenomenology?«, in: *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779.
- Verhaeghen, Paul (2021): »Mindfulness as Attention Training: Meta-Analyses on the Links Between Attention Performance and Mindfulness Interventions, Long-Term Meditation Practice, and Trait Mindfulness«, in: *Mindfulness*, 12(3), 564–581.
- Verhaeghen, Paul (2023): »Mindfulness and Academic Performance Meta-Analyses on Interventions and Correlations«, in: *Mindfulness*, 14(6), 1305–1316.
- Vogel, Detlev/Frischknecht-Tobler, Ursula (Hg.) (2019): *Achtsamkeit in Schule und Bildung*, Bern.
- Volpert, Walter (1992): *Wie wir handeln – was wir können: ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*, Heidelberg.
- Volpert, Walter (1994): *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie*, Lengerich/Berlin.
- Wahl, Diethelm (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*, Weinheim.
- Wahl, Diethelm (2001): »Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174.
- Wakelin, Katherine E. et al. (2022): »Effectiveness of self-compassion-related interventions for reducing self-criticism: A systematic review and meta-analysis«, in: *Clinical psychology & psychotherapy*, 29(1), 1–25.

- Walach, Harald (2011): *Spiritualität. Warum wir die Aufklärung weiterführen müssen*, Klein Jansedow.
- Waldemar, J. O. C. et al. (2016): »Impact of a combined mindfulness and social–emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting«, in: *Psychology & Neuroscience*, 9(1), 79–90.
- Walsh, Zack (2016): »A Meta-Critique of Mindfulness Critiques: From McMindfulness to Critical Mindfulness«, in: Ronald E. Purser et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement*, Cham, 153–166.
- Walsh, Zack (2018): »Mindfulness under neoliberal governmentality: critiquing the operation of biopower in corporate mindfulness and constructing queer alternatives«, in: *Journal of management, spirituality & religion*, 15(2), 109–122.
- Wästlund, Malin et al. (2023): »Clients' experiences with a Trauma-sensitive mindfulness and compassion group intervention: a first-person perspective on change and change mechanisms«, in: *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, 1–15.
- Weare, Katherine (2023): »Where Have We Been and Where Are We Going with Mindfulness in Schools?«, in: *Mindfulness*, 14(2), 293–299.
- Weare, Katherine/Bethune, Adrian (2021): *Implementing Mindfulness in Schools: An Evidence-Based Guide*, Sheffield.
- Weinberger, Alfred (2016): »Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung: Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(2), 28–39.
- Weinert, Franz E. (2014): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel, 17–32.
- Weissberg, Roger P. et al. (2015): »Social and Emotional Learning Past, Present, and Future«, in: Joseph Allen Durlak et al. (Hg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, London, 3–19.
- Wenger, Etienne (2008): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge.
- Wenzlaff, Richard M./Wegner, Daniel M. (2000): »Thought suppression«, in: *Annual review of psychology*, 51, 59–91.
- Wigfield/Eccles (2000): »Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation«, in: *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 68–81.
- Wilber, Ken (1999): *Das Wahre, Schöne, Gute : Geist und Kultur im 3. Jahrtausend*, Frankfurt a.M..
- Wilde, Annett/Kunter, Mareike (2016): »Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, Münster/New York, 300–317.
- Wilde, Stephanie et al. (2019): »Mindfulness Training in UK Secondary Schools: a Multiple Case Study Approach to Identification of Cornerstones of Implementation«, in: *Mindfulness*, 10(2), 376–389.
- Wildt, Johannes (2000): »Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld«, in: Manfred Bayer (Hg.), *Lehrerin*

- und Lehrer werden ohne Kompetenz? : Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 171–182.
- Williams, J. Mark G. et al. (2017): *Der achtsame Weg durch die Depression*, Freiburg i.Br.
- Williams, Mark/Kabat-Zinn, Jon (2013): »Einleitung: Achtsamkeit – warum sie wichtig ist, woher sie kommt und wie sie an der Schnittstelle von Wissenschaft und Dharma angewendet werden kann«, in: Mark Williams/Jon Kabat-Zinn (Hg.), *Achtsamkeit: Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, Freiburg i.Br., 7–36.
- Williamson, Ariel A. et al. (2015): »SEL Programs in High School«, in: Joseph Allen Durlak et al. (Hg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, London, 181–196.
- Wilson, Jeff (2014): *Mindful America. The mutual transformation of Buddhist meditation and American culture*, New York.
- Winnicott, Donald Woods (1975): *The child, the family, and the outside world*, Harmondsworth, Middlesex.
- Witt, Harald (2020): »Introspektion«, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden, 453–470.
- Wittek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): »(Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, 196–203.
- Wolf, Christiane/Serpa, Greg (2016): *Die Kunst, Achtsamkeit zu lehren*, Freiburg i.Br.
- Wong, Kian F. et al. (2018): »Towards an Objective Measure of Mindfulness: Replicating and Extending the Features of the Breath-Counting Task«, in: *Mindfulness*, 9(5), 1402–1410.
- Woolfolk Hoy, Anita et al. (2009): »Teacher knowledge and beliefs«, in: Patricia A. Alexander/Philip H. Winne (Hg.), *Handbook of educational psychology*, New York, 715–738.
- Yakobi, Ofir et al. (2021): »The Effects of Mindfulness Meditation on Attention, Executive Control and Working Memory in Healthy Adults: A Meta-analysis of Randomized Controlled Trials«, in: *Cognitive Therapy and Research*, 45(4), 543–560.
- Yates, John (2017): *Handbuch Meditation*, München.
- Young, Shinzen (2016): »What is Mindfulness?: A Contemplative Perspective«, in: Kimberly A. Schonert-Reichl et al. (Hg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York et al., 29–46.
- Zajonc, Arthur (2009): *Meditation as contemplative inquiry. When knowing becomes love*, Great Barrington.
- Zajonc, Arthur (2014): »Contemplative Pedagogy in Higher Education: Toward a More Reflective Academy«, in: Olen Gunnlaugson (Hg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines*, Albany, 15–30.
- Zarate, Kary et al. (2019): »Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being«, in: *Psychology in the schools*, 56(10), 1700–1715.
- Zedler, Peter (2018): »Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung«, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden, 19–46.
- Zee, Marjolein/Koomen, Helma M. Y. (2016): »Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being«, in: *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

- Zeichner, Kenneth M. (1987): »Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education«, in: *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565–575.
- Zenner, Charlotte et al. (2014): »Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis«, in: *Frontiers in psychology*, 5, 603.
- Zierer, Klaus (2015a): »Educational expertise: the concept of ›mind frames‹ as an integrative model for professionalisation in teaching«, in: *Oxford review of education*, 41, 782–798.
- Zierer, Klaus (2015b): »Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise.«, in: *Pädagogische Rundschau*, 69(1), 91–98.
- Zierer, Klaus (2015c): »Pädagogische Expertise«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(1), 121–132.
- Zierer, Klaus et al. (2019): »Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung«, in: Carolin Rotter et al. (Hg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, Weinheim/Basel, 14–29.
- Zierer, Klaus (2019): »Pädagogische Expertise«, in: Marcus Syring et al. (Hg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, Bad Heilbrunn, 34–47.
- Zimmerman, Jack M./Coyle, Virginia (1996): *The way of council*, Las Vegas.
- Zutavern, Michael (2021): »Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert!«, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 14–31.

