

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 Drahmnn 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 verweisen 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-Phänomen 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.