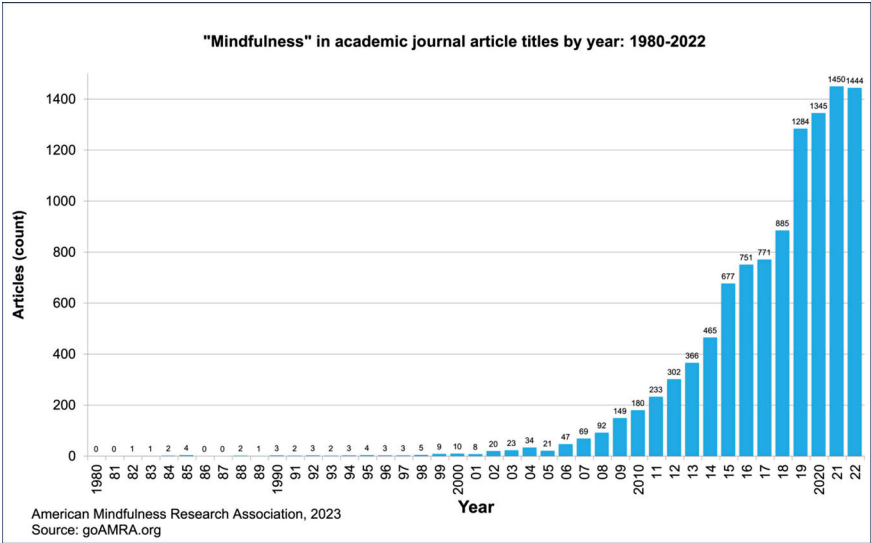


innerhalb der Achtsamkeitsbewegung haben, um diese fortlaufend zu prüfen und sich klar abzugrenzen.

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)

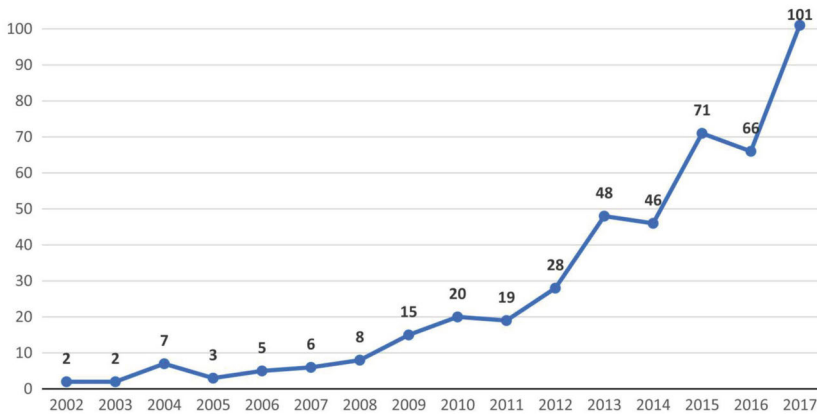


Im Handbook of Mindfulness in Education von Schonert-Reichl und Roeser (2016: 3) und in der Überblicksarbeit von Ergas und Hadar (2019: 2) wird darauf verwiesen, dass wissenschaftliche Publikationen auch im pädagogischen Kontext in den vergangenen zehn Jahren stark zugenommen haben (siehe Abbildung 13).

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, konzeptioniert. 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).

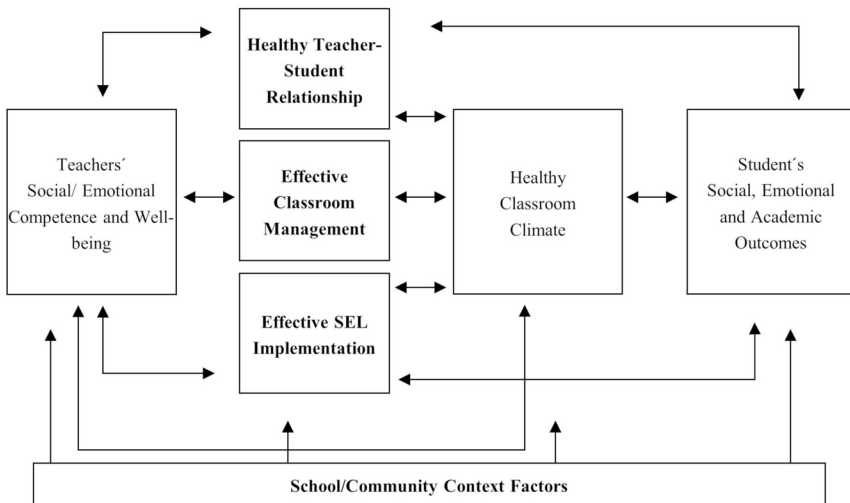
In einer Meta-Analyse mit 18 Studien verweisen Zarate et al. (2019) auf positive gesundheitspsychologische Effekte mit mittlerer statistischer Effektstärker in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst sowie Reduktion depressiver Symptome. Von kleineren Effekten berichten die Autor*innen im Zusammenhang 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, Selbst-wirksamkeit, 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:

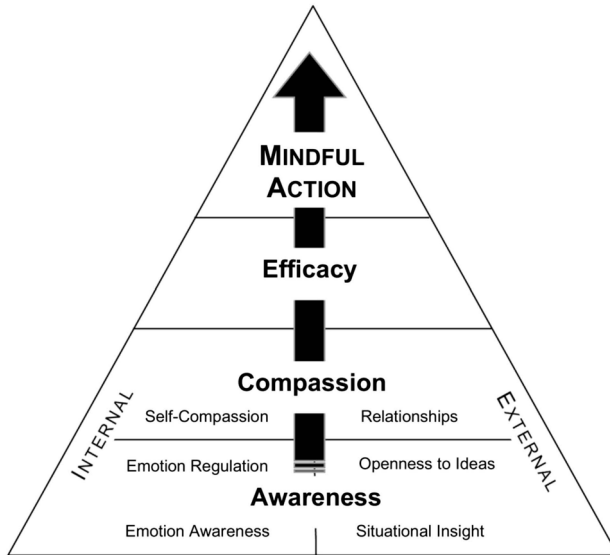
(1) the experience of stopping, pausing, or slowing; (2) the cultivation of present-moment awareness; (3) changes in the classroom related to time; (4) cultivating empathy and kindness by slowing; (5) helping students slow down; (6) decreases in reactivity due to slowing or nondoing. (Mackenzie et al.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

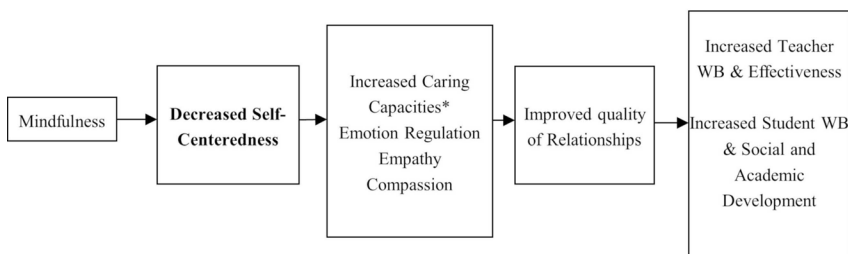
Taylor et al. (2019) und Hulburt et al. (2020) sehen in den aktuellen Forschungsbefunden zu den Achtsamkeitsprogrammen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung die Ten-

denz, dass durch die Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen 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 gesundheitspsychologischen 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 unterrichteten, 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.