

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)

Zugespißt 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, sensibler, 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 Lehrerpersonenbildung 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 zentrales 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 Bemerken, 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-wahrnehmende 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 Bemerken 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 *categorical 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 Wirkungskwissen 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 nähern sich dem Begriff nicht-diskursiv wie folgt an: »Wenn discurren 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).

omatisierung 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 erfahrungsnahe 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*inneneildung 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 Kraftsetzten (*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 situationsspezifischen 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 Zugesehensein 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. Dattler/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 ermöglicht (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, dass 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/Radant 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 Situation 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 konflikthafter Situation 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