

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

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

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

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

8.4 Limitationen, Nullresultat und Ausblick

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

breiter Untersuchungsblick eingenommen. Dieser breite theoretische Anbindungsversuch zeigt sich zum einen in den Ausarbeitungen zu pädagogischer Professionalität entlang der drei professionstheoretischen Zugänge und der unterschiedlichen Modelle pädagogischer Handlungskompetenz. Zum anderen wurde über die Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft eine zweite umfassende Perspektive auf das professionelle Lehrer*innenhandeln beschrieben. In beiden theoretischen Annäherungen zeigten sich Phänomene wie zum Beispiel Ungewissheit (vgl. Combe et al. 2018; Cramer et al. 2019a und siehe Abschnitt 3.1.1) bzw. Praxen wie zum Beispiel Reflexion (Korthagen/Vasalos 2005; Berndt et al. 2017b; Aepli/Lötscher 2016; Biesta 2019; Leonhard 2020 und siehe Abschnitt 4.3). Sowohl zum Phänomen Ungewissheit als auch zum Konzept Reflexion wäre eine fokussierte Forschungsarbeit in Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit möglich gewesen, dennoch ist eine Entscheidung zugunsten des breiten Forschungsblicks getroffen worden.

Des Weiteren wurden unter Abschnitt 4.4 auch mehrere in der Lehrer*innenbildungsforschung sehr differenziert diskutierte Konzepte (wie z.B. berufsbezogene Überzeugungen, professionelles Selbst, pädagogische Haltung) dargestellt und über den Terminus personaler Aspekt (siehe Abschnitt 4.4.9) gebündelt zur Sprache gebracht. Dieser breiten Betrachtung der Spezifika des Lehrer*innenhandelns sowie der Frage nach Systematisierung und Charakterisierung pädagogischer Professionalität steht das Bedürfnis nach Konkretisierung und Fokussierung auf einzelne Aspekte gegenüber.

Im Lauf des Forschungsprozesses haben sich immer wieder Impulse der Eingrenzung gezeigt. Die ursprüngliche Intention lag darin, aus achtsamkeitsbasierter Perspektive theoretische Anknüpfungsstellen an die Forschung und Theorie zu Lehrer*innenbildung zu identifizieren. Dieses ursprüngliche Vorhaben wurde aufrechterhalten. Insgesamt ergab sich dadurch ein Oszillieren zwischen weitem Blick und Versenkung in einzelne Facetten der Lehrer*innenbildung. Dabei zeigte sich die Gefahr, dass Diskurslinien und Forschungsbefunde verkürzt dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund kann der Versuch, Theorie und Forschung zur Lehrer*innenbildung bestmöglich in ihrer Gesamtheit zu beschreiben und in Verbindung mit dem Konzept Achtsamkeit zu bringen, als Stärke und als Limitation dieser Arbeit gewertet werden. Mehrere theoretische Verbindungsstellen wurden identifiziert, konnten jedoch nur in ersten Schritten erkundet werden. Insgesamt bedeutet dies, dass diese erste breit gefasste Darstellung der Verbindungslinien zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeit mehrere Ausgangspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben liefert.

Neben diesem breiten theoretischen Zugang wurden zusätzlich auch zwei sehr konträre Forschungsmethoden gewählt. Zum einen wurde über den quantitativen Forschungsstrang eine psychometrische Prä-Post-Analyse durchgeführt. Ein Großteil der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung wurde über ein solches Untersuchungsdesign durchgeführt (vgl. Krägeloh et al. 2019; Ergas/Hadar 2019). Im Sinne der Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungsergebnisse wurde dieser Ansatz gewählt. Zum anderen wurde im qualitativen Forschungsstrang mit Hilfe der phänomenologischen Analyse nach van Manen (1990, 2016a) versucht, das Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung besser zu verstehen.

Während der erste Zugang im Sinne der Interventionslogik auf mögliche Effekte der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung ausgerichtet war, lag das Interesse im zweiten

Zugang auf den konkreten erlebten Erfahrungen der Studierenden. Dieses multimethodische Forschungsdesign hat es ermöglicht, zwei unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, jedoch wurden der quantitative und der qualitative Strang nicht, wie in Mixed-Methods-Designs üblich (vgl. Schoonenboom/Johnson 2017), miteinander kombiniert. Beide Forschungsansätze informierten sich somit nicht direkt. Im Sinne der Mixed-Method-Forschung kann dies als Limitation gewertet werden.

Die Frage drängt sich auf, warum in einer Forschungsarbeit zwei Forschungsmethoden, die in keiner direkten Beziehung zueinanderstehen, zum Einsatz kommen. Ausgehend von der breiten Frage nach Verbindungslinien zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wurden bewusst diese Methoden gewählt, um damit unterschiedliche zeitliche Perspektiven einnehmen zu können. Mit der phänomenologischen Analyse fiel der Blick auf die konkreten Praxen während der Lehrveranstaltung, um die Charakteristik der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung besser zu verstehen, da es bislang kaum Forschungsarbeiten gab, die das Üben (vgl. Brinkmann 2021) von Achtsamkeit als pädagogische Praxis beleuchten. Was in einer solchen achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung passiert bzw. was und wie die Teilnehmer*innen diese erleben, wurde bislang kaum erkundet (vgl. Krägeloh et al. 2019; Ergas/Hadar 2019).

Um aus pädagogischer Perspektive über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzudenken bzw. diese zu erforschen, sollte auch geklärt werden, welche pädagogisch relevanten Aspekte eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung charakterisieren. Aus diesem Grund wurde, neben der in der Achtsamkeitsforschung dominanten Ausrichtung auf Effekte (vgl. Krägeloh et al. 2019), auch die Charakteristik der »Intervention« bzw. des pädagogischen Ansatzes untersucht. Mit der quantitativen Analyse fiel der zeitliche Blick stärker auf den Semesterbeginn und das Ende der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, um die in der Achtsamkeitsforschung häufig im Fokus stehenden möglichen Auswirkungen der »Intervention« bzw. des pädagogischen Ansatz zu erfassen. Mit dem Wissen um die Komplexität von langfristigen Entwicklungsprozessen kann im Falle einer einsemestrigen Lehrveranstaltung jedoch nur von kurzfristigen bzw. mittelfristigen Effekten gesprochen werden (siehe dazu Abschnitt 8.2.2). Etwaige positive Auswirkungen auf späteres Unterrichtshandeln können zunächst auf Basis dieser ersten Tendenzen nur antizipiert werden.

Beide Forschungsstränge konnten somit ihren Beitrag dazu leisten, sowohl Achtsamkeit als Übungsform in der Lehrpersonenbildung als auch Achtsamkeit als psychologische Variable im späteren Unterrichtshandeln – mit Blick auf Impulse zur pädagogischen Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – zu diskutieren. Limitierend für beide Forschungsstränge bleibt die notwendige Reduzierung auf ein bestimmtes Ausmaß. Eine Fokussierung auf einen methodischen Zugang hätte mitunter eine stärkere Vertiefung gebracht.

Nach der Darstellung der Herausforderungen auf der theoretischen Ebene und der Beschreibung von Vor- und Nachteilen des gewählten Forschungsdesigns sollen in weiterer Folge konkrete methodische Limitationen diskutiert werden. Hier muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass nicht nur die im qualitativen Strang als Forschungsmaterial verwendeten Journaleinträge die jeweilige subjektive Selbstwahrnehmung jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers beinhalten. Auch die geschlossenen Antwort-

ten des Selbsteinschätzungsfragebogen, über die das Datenmaterial für die statistische Analyse erfasst wurde, beinhalten die subjektive Selbstwahrnehmung jeder einzelnen Person. Gerade für den quantitativen Zugang muss dies betont werden, da insbesondere durch die Psychometrie der Eindruck einer objektiven Messung entstehen könnte. Grundlage beider Zugänge ist somit die subjektive Selbstwahrnehmung.

Für den quantitativen Forschungsstrang soll auf die folgenden Limitationen hingewiesen werden: Die Fragebogenerhebung wurde an drei Universitäten im deutschsprachigen Raum durchgeführt (siehe Abschnitt 5.2.1 und 5.2.2). Bei den Lehrveranstaltungen handelte es sich um keine standardisierten Programme. Alle drei Lehrveranstaltungen folgen jedoch der Grobstruktur des MBSR-Programms und beinhalten die Kernelemente eines achtsamkeitsbasierten Programms (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2021 und siehe Abschnitt 2.3 und 6.2). Im Kontext der Achtsamkeitsforschung gilt diese Nicht-Standardisierung als Limitation, da es hier sogar für die Kontrollgruppen die Bemühungen gibt, dass deren Programme nahezu identisch aufgebaut sind. Idealerweise besteht der Unterschied nur darin, dass die Trainingsgruppe Achtsamkeitsübungen durchführt und die aktive Kontrollgruppe dies nicht tut (vgl. Rosenkranz et al. 2019; Krägeloh et al. 2019). Dem ist entgegenzuhalten, dass es sich bei der vorliegenden Studie um kein experimentelles Design handelt, sondern Lehrveranstaltungen im regulären Lehrveranstaltungsbetrieb untersucht wurden. Auch für die Generierung der Kontrollgruppen kann die lebensnahe Untersuchungsform im Rahmen des Universitätsbetriebs angeführt werden, um diese nicht unwesentliche Limitation zu erklären. Die Kontrollgruppen wurden nicht nach einer Baseline-Erhebung mit allen Teilnehmer*innen randomisiert generiert. Als Kontrollgruppe herangezogen wurden Parallellehreveranstaltungen innerhalb des jeweiligen Pflichtmoduls. Als limitierender Faktor steht dabei die unterschiedliche Motivation bzw. Intention, durch die eine gezielte Anmeldung der Teilnehmer*innen für die eine oder andere Lehrveranstaltung angenommen werden kann. Auch wenn die Ausgangswerte der beiden Gruppen nicht signifikant unterschiedlich waren, gab es dennoch einen Unterschied (siehe Tabelle 20), der durch eine Randomisierung mit günstiger Verteilung innerhalb der beiden Gruppen hätte gepuffert werden können. In der Interpretation der Ergebnisse wurde auf diesen limitierenden Einfluss an mehreren Stellen hingewiesen (siehe Abschnitt 8.2.2.1 bis 8.2.2.3).

Obwohl die bereits angesprochene Komplexität des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs schwer zu erfassen ist, hätte eine dritte Erhebung (*Follow-Up*) vier bis sechs Monate nach dem Ende der Lehrveranstaltung Aussagen über die Nachhaltigkeit der Effekte ermöglicht. Eine solche Erhebung wurde durchgeführt, jedoch wurden insgesamt lediglich acht Fragebögen vollständig ausgefüllt. Die Teilnehmer*innen waren außerhalb der Lehrveranstaltungen nur schwer zu erreichen. Mehrmalige Einladungen per E-Mail sowie angebotene Aufwandsentschädigungen hatten nicht den erhofften Erfolg. Somit gab es für eine solche Analyse kein Datenmaterial.

Mit Blick auf das gesamte Fragebogeninventar soll darauf verwiesen werden, dass die neun erfassten Konstrukte komplex sowie einige multidimensional sind (siehe Abschnitt 5.2.3). Insbesondere die Erfassung von emotionaler Kompetenz kann als äußerst schwierig angenommen werden. Hier wurden im Vorfeld unterschiedliche Skalen geprüft. Einige davon beinhalteten auch eine Fremdeinschätzung. Letztendlich wurde zugunsten der Praktikabilität die Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen

(SEK-27) von Berking und Znoj (2008) ausgewählt. Inhaltlich erfolgte die Entscheidung zugunsten dieser Skala, da damit primär der Umgang mit negativen Emotionen erfasst wird. Weiter wurde der Fragebogen bereits in anderen Untersuchungen zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung eingesetzt. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass emotionale Kompetenz nur sehr eingeschränkt auf die Antworten mittels Fragebogen subsumiert werden kann. Auch bei den weiteren Skalen, die durch die jeweiligen Autor*innen validiert und als praktikable Instrumente zur Erfassung des jeweiligen Konstrukts ausgewiesen wurden, muss auf den reduzierenden Charakter der Subsumtion von multidimensionalen Konzepten wie zum Beispiel Achtsamkeit hingewiesen werden (siehe dazu die umfangreiche Diskussion bei Baer 2019; Krägeloh et al. 2019; Medvedev et al. 2022). Mit der Wahl eines psychometrischen Forschungszugangs bleibt diese methodische Limitation Teil des Zugangs, sollte in der Interpretation jedoch berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse in dieser Arbeit auch tendenziell vorsichtig interpretiert. Hinsichtlich der statistischen Analyse wurde neben Verfahren zur Berechnung von möglichen Gruppenunterschieden auf Grund der Forschungsfragen auf die Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells verzichtet. In zukünftigen Arbeiten könnte mit dem vorhandenen Datenmaterial ein Strukturgleichungsmodell Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Konstrukten erklären und zu weiteren Erkenntnissen führen.

Für die Variable Engagement für das Studium kann keine statistisch signifikante Veränderungen berichtet werden (siehe Abschnitt 7.5.3). Aus diesem Grund wurde auf eine ausführliche Interpretation und Diskussion verzichtet, auch wenn eingangs unter Abschnitt 1.3.1 mit Verweis auf die theoretischen Überlegungen von Ergas (2017b), Scharmer (2015) und Scobel (2020) angenommen wurde, dass ein regelmäßiges Üben von Achtsamkeit sich positiv auf das Engagement für das Studium auswirkt. Auch in den Studien von Gouda (2017) sowie Rupprecht (2017) mit Lehrer*innen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung wirkt sich die Teilnahme an einem MBSR-Kurs nicht positiv auf das Arbeitsengagement der Lehrer*innen aus. Entgegen der Annahme verringerte sich das Arbeitsengagement der Lehrer*innen sogar (vgl. Gouda 2017; Rupprecht 2017).

In der hier vorliegenden Studie hat das Engagement für das Studium ebenfalls leicht abgenommen (siehe Abschnitt 7.5.3). Auch wenn es sich dabei um keine statistisch signifikante Veränderung handelt, kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass die gestärkte psychologische Variable Achtsamkeit den Studierenden womöglich geholfen hat, sich vom Leistungsdruck zu lösen und sich von den ständigen Leistungs- und Effizienzanforderungen zu distanzieren (vgl. Gouda 2017: 219). Rupprecht erklärt die Verringerung des Arbeitsengagements der Teilnehmer*innen damit, dass die Prioritäten der Lehrer*innen möglicherweise neu justiert wurden (vgl. Rupprecht 2017: 577). Miralles-Armenteros et al. (2021) berichten hingegen über einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und dem Engagement für das Studium von Wirtschaftsstudent*innen. Dabei handelt es sich jedoch um keine Prä-Post-Studie, da die Teilnehmer*innen an keinem Achtsamkeitsprogramm teilgenommen haben, sondern Achtsamkeit als eigenschaftstheoretische Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst wurde. In Zukunft gilt es zu klären, inwieweit sich eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis tatsächlich negativ auf das Engagement für das Studium auswirkt, denn eine solche Tendenz

birgt mitunter auch die Gefahr, dass Studierende sich dadurch vom Studium distanzieren und dieses womöglich sogar beenden.

Für den qualitativen Forschungsstrang mittels phänomenologischer Analyse können folgende Limitationen angeführt werden: Der Forschungsprozess wurde von Überlegungen bzw. Zweifel hinsichtlich der Möglichkeit, das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung zu erfassen, begleitet. Die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist ein sehr umfassendes Phänomen. Es war zu erwarten, dass sich mehrere Teil-Phänomene zeigen. Dadurch, dass viele unterschiedliche Situationen von den Studierenden als bedeutsam erlebt wurden, zeigten sich in den Journaleinträgen verschiedene Teil-Phänomene (siehe Abschnitt 6.4). Alle vier identifizierten Teil-Phänomene (Meta-Aufmerksamkeit, Spüren, Aha!-Momente, Schwierigkeiten) könnten bzw. sollten in einer vertieften Analyse genauer erkundet werden. Auch die zwei Knotenpunkte – Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und erforschendes Gespräch (*inquiry*) – könnten als jeweils eigenständiges Phänomen genauer beforscht werden.

Insbesondere für das erforschende Gespräch, das bereits in dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurde, gilt es in Zukunft, ein noch feineres Verständnis herauszuarbeiten. In den Achtsamkeitsübungen, die sich um den zweiten Knotenpunkt versammeln, stecken unterschiedliche Übungsvarianten, deren Analyse für sich wiederum durchaus lohnend sein dürfte, um das Üben von Achtsamkeit noch differenzierter zu verstehen. Da in dieser Arbeit nicht gezielt nach einzelnen Übungen gefragt wurde, sondern sich die Studierenden an eine bedeutsame Situation erinnerten und diese anschließend verschriftlichten, blieb eine solche Vertiefung aus. Eine Möglichkeit wäre, den Body-Scan und das darin stark enthaltene Teil-Phänomen des Spürens zu nutzen, um das Phänomen des Erkennens durch Kontakt bzw. die Erkenntnismöglichkeit durch das körperliche Spüren weiter zu erforschen (siehe Abschnitt 6.4.1 und 8.1).

Eine solche Vertiefung in einzelne Teil-Phänomene wäre mitunter auch in dieser Arbeit möglich gewesen, wenn allein der qualitative Forschungsstrang verfolgt worden wäre. An dieser Stelle war es wiederum der erhoffte breite Überblick, der einer stärker fokussierten Betrachtung entgegenwirkte. Nichtsdestotrotz haben sich dadurch die bereits angedeuteten neuen Fragestellungen aufgetan.

Mit Blick auf das Material, das für die phänomenologische Analyse herangezogen wurde, kann nachträglich festgehalten werden, dass zusätzlich zu den Journaleinträgen, die zu vier Zeitpunkten im Semester durch die Studierenden digital verfasst wurden, eine zweite Erhebungswelle, in der mit einzelnen Teilnehmer*innen Interviews geführt worden wären, weitere Möglichkeiten eröffnet hätte. Dennoch haben sich die Journaleinträge der Studierenden für dieses Forschungsvorhaben als ergiebiges Material erwiesen, um eine erste Orientierung für die Charakteristik der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erhalten. Wenn es zukünftig darum geht, einzelne Teil-Phänomene besser zu verstehen, bieten sich spezifische Interviewtechniken wie das mikrophenomenologische Interview (vgl. Petitmengin et al. 2019) oder der phänomenologische Dialog (vgl. Altner 2024) an, um möglichst nah am jeweiligen Teil-Phänomen zu bleiben. Auch eine wiederholte Korrespondenz mit den Teilnehmer*innen – ähnlich wie Bernay (2014) es in seiner Forschungsarbeit mit Studierenden im Zusammenhang mit einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung gezeigt hat – könnte ein vertieftes bzw. anderes Verstehen begünstigen.

Für die phänomenologische Analyse muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Studierenden, der die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung leitende Hochschullehrende und ich als Forscher einen gewissen Anteil an dieser Darstellung des Phänomens haben. Möglicherweise hätte sich mit anderen Studierenden, mit einer anderen Lehrperson und einer anderen Forscherin bzw. einem anderen Forscher eine andere Darstellung gezeigt. Mitunter sind in dieser Analyse Teil-Phänomene verborgen geblieben, die in einer anderen Analyse sichtbar geworden wären. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, wenn sich zukünftig weitere Forschungsgruppen dem Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung annehmen, um ein differenzierteres, klareres und vielleicht auch gänzlich anderes Bild zu erhalten.

Insgesamt haben sich durch diese Arbeit – neben den zuvor bereits im Zusammenhang mit der phänomenologischen Analyse erwähnten offenen Fragen – einige neue Fragestellungen bzw. Forschungsinteressen ergeben. Die unter Abschnitt 8.2.2 angeregten Überlegungen, inwieweit Achtsamkeit als psychologische Variable professionelles pädagogische Handeln entscheidend moderieren kann, gilt es in Zukunft über die Konzepte Präsenz, Emotionen und Ungewissheit genauer zu beforschen. Im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung liegt eine Chance in der thematischen Verbindung von Achtsamkeit und Ungewissheit bzw. Achtsamkeit und Emotionen. Im Kontext der Unterrichtsforschung könnte eine Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, die für sich eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis etabliert haben, fruchtbar sein, um zum einen das Konzept des achtsamen Unterrichts genauer herauszuarbeiten; und zum anderen liegt die Hoffnung darin, dass die unter Abschnitt 8.2.2.1 beschriebene Präsenz diesen Lehrpersonen hilft, sich an Situationen aus dem Unterricht detaillierter zu erinnern, wodurch wiederum eine tiefere Reflexion möglich sein könnte. Solche Reflexionsprozesse könnten dabei helfen, die Konzepte Emotionen bzw. Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen zu fokussieren, um diese Momente bzw. das Agieren in solchen Situationen besser zu verstehen. Auch hier könnte das mikro-phänomenologische Interview (vgl. Petitmengin et al. 2019) oder der phänomenologische Dialog (vgl. Altner 2024) den Lehrpersonen für eine erweiterte Möglichkeit des Verstehens helfen.

Im Anschluss an die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil dieser Arbeit wäre eine Langzeitstudie, ähnlich wie Hirshberg et al. (2020a) sie konzipiert haben, hilfreich, um nachhaltige bzw. langfristige Effekte einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erfassen. Eine berufsbiographische Begleitung von der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bis zum Berufseinstieg und darüber hinaus wäre eine Möglichkeit, die Wirkungskette über unterschiedliche methodische Zugänge nachzuvollziehen. Abschließend bleibt die Hoffnung, dass Achtsamkeit zukünftig nicht nur über das Narrativ der Gesundheitsförderung Einzug in die Lehrer*innenbildung erhält. Insbesondere in der meta-reflexiven Perspektive auf die drei theoretischen Ansätze zur Lehrer*innenbildung in Abschnitt 8.3 wurde versucht, differenziert darzustellen, welche Potentiale Achtsamkeit als Übungsform für die pädagogische Professionalisierung von Studierenden und Lehrer*innen bereithält und was Achtsamkeit als Seinsmodus, als psychologischer Faktor bzw. psychologische Variable zur Genese eines gelingenden Unterrichts beitragen kann.