

2.8 Zwischenbilanz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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