

1.3 Quantitative Analyse

Der Abriss des aktuellen Forschungsstandes (siehe Abschnitt 2.7) zeigt, dass, wie in der Achtsamkeitsforschung allgemein (Krägeloh et al. 2019), auch ein Großteil der Forschung zu Achtsamkeit im Kontext von Lehrer*innenbildung aus der psychologischen Wissenschaftsgemeinschaft anhand von quantitativen Forschungsdesigns durchgeführt wurde (vgl. Schonert-Reichl/Roeser 2016: 13; Ergas/Hadar 2019: 27). Damit diese Arbeit auch anschlussfähig an diese Forschungstradition ist, wurde im zweiten Forschungsstrang ein quantitativer Analyseteil gewählt.

Aus einer systematischen Überblicksarbeit über die Effekte von Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung aus der Zeit von 2009 bis 2015 wird zum einen die quantitative Ausrichtung – nur eine der 19 Studien hatte einen qualitativen Teil im Rahmen eines Mixed-Methods Designs – deutlich und zum anderen die gesundheitspsychologische Fokussierung ersichtlich (vgl. Lomas et al. 2017, S. 135). Die Autor*innen verweisen darauf, dass die Interventionen überwiegend positive Effekte bezüglich mentaler Gesundheit zeigen. Kritisch kommentiert wird die einseitige Ausrichtung des Forschungsinteresses auf Defizite der mentalen Gesundheit und die daraus resultierende Positionierung von Achtsamkeit im Bereich der Copingstrategien. Um das gesamte Potential zu verstehen, das achtsamkeitsbasierte Verfahren für die Lehrer*innen erschließen könnte, empfehlen die Autor*innen in zukünftigen Forschungsarbeiten die Untersuchung von positiven Komponenten wie sozial-emotionale Kompetenz oder Arbeitsengagement. Eine zweite Meta-Analyse mit 13 Studien aus den Jahren 2004 bis 2016 hebt in ähnlicher Weise Stressreduktion als positiven Effekt von Achtsamkeitsinterventionen bei Lehrer*innen hervor (vgl. Emerson et al. 2017, S. 1137). Betrachtet man ausschließlich die Stärkung der Lehrer*innengesundheit (vgl. Schaarschmidt 2004), welche unumstritten auch einen Einfluss auf den pädagogischen Professionalisierungsprozess hat (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011: 302), dann sind achtsamkeitsbasierte Programme wirksame Angebote für Lehrer*innen (vgl. Altner/Sauer 2013: 52).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Blick über die Gesundheitsförderung hinaus auf einen deutlich weiteren Horizont gerichtet werden. Auf der Basis der sechs für die pädagogische Professionalisierung als bedeutsam interpretierten Themen zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7.2) und den in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft lokalisierten möglichen Anknüpfungspunkten (siehe Abschnitt 3.5 und 4.5) wurden in dieser Arbeit neun Zielvariablen ausgewählt. Für die Zielvariablen wird zum einen angenommen, dass sie relevant für die pädagogische Professionalisierung sind, da sie einen Teilbereich des personalen Aspekts von pädagogischer Professionalität abdecken, und zum anderen, dass diese durch eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung gefördert werden können. Die genaue Herleitung der untersuchten Variablen wird im Kapitel 1.3.1 dargestellt.

1.3.1 Herleitung der untersuchten Variablen

Achtsamkeit

Achtsamkeit – differenziert in Übungspraxis (*practice*), psychischen Zustand (*state*), Fähigkeit (*skill*) bzw. Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 21) – ist ein multidimensionales Konzept, um dessen klare Definition im wissenschaftlichen Diskurs gerungen wird (vgl. Nilsson/Kazemi 2016 und siehe Abschnitt 2.1 und 2.2). Achtsamkeit als psychischer Zustand kann am ehesten über Teil-Phänomene bzw. proximale Wirkmechanismen beschrieben werden (siehe Kapitel 2.4). Im Modell der metakognitiven Prozesse des Dezentrierens passiert dies 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). Ein zweiter Versuch, die proximalen Wirkmechanismen zu fassen, findet sich in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017) über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*). Dem *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity* Modell (PROMISE) von Ebert et al. (2019) folgend, wird als Ausgangspunkt für die Kultivierung dessen, was als achtsamer psychischer Zustand beschrieben wird (siehe dazu ausführlicher Kapittel 2.4), die Achtsamkeitspraxis angenommen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die im Rahmen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung Achtsamkeitsmeditationen erlernen und in weiterer Folge regelmäßig üben (*practice*), Achtsamkeit kultivieren, die sich situativ als psychischer Zustand (*state*) äußert. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich durch den fortdauernden Übungsprozess zunehmend eine Fähigkeit (*skill*) in Form einer Aktivierungsmöglichkeit des Selbstregulationsmechanismus, der im Zusammenspiel von Aufmerksamkeitsregulation (*attention regulation*), Emotionsregulation (*emotion regulation*) und Selbstgewahrsein (*self-awareness*) emergiert, einstellt (vgl. Tang et al. 2015). Bei langfristigem Üben gehen die Vermutungen dahin, dass Achtsamkeit als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) im Sinne einer psychischen Variable das Erleben sogar dauerhaft moderiert (vgl. Davidson 2017; Rosenkranz et al. 2019). Die Achtsamkeit der Lehrer*innen und das Konzept des achtsamen Unterrichtens als primäres Ziel von achtsamkeitsbasierten Programmen wird aktuell in den Publikationen »*Lived Experience of Mindfulness*« (Mackenzie et al. 2020), dem »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), *Calm, Clear, and Kind* (CCK) *Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) diskutiert (siehe Abschnitt 2.7.1).

Die Meta-Analysen von Klingbeil et al. (2018) und Zarate et al. (2019) zeigen, dass die Achtsamkeit von Lehrer*innen, die an einem achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen haben, deutlich verbessert wurde. »[T]eachers exposed to mindfulness training improved their overall mindfulness nearly a full standard deviation above those not receiving the intervention« (vgl. Zarate et al. 2019: 1708). Um die Multidimensionalität des Achtsamkeitskonzepts durch einen Selbsteinschätzungsfragebogen – trotz all der damit verbundenen Limitationen (vgl. Mummendey/Grau 2014; Krägeloh et al. 2018; Medvedev et al. 2019) – bestmöglich zu erfassen, wird auf die *Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences* (CHIME) (Bergomi et al. 2014) mit den acht Komponenten – (1) Gewahrsein gegenüber inneren Erfahrungen, (2) Gewahrsein gegenüber äußeren Erfahrungen, (3)

Bewusstes Handeln, (4) Annehmende Haltung, (5) Dezentrierte Orientierung, (6) Offene Haltung, (7) Relativierung, (8) Einsichtsvolles Verstehen – zurückgegriffen (siehe Abschnitt 5.2.3).

Selbstmitgefühl

Im Kapitel 2.3 wird zwischen achtsamkeitsbasierten (*mindfulness-based*) und achtsamkeitsinformaten (*mindfulness-informed*) Programmen unterschieden (vgl. Crane et al. 2017: 991). Für die einzelnen Meditationen kann somit differenziert werden zwischen jenen Übungen, in denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund, und solchen Übungen, in denen Mitgefühl im Vordergrund steht und Achtsamkeit im Hintergrund (vgl. Ergas 2019c: 11). In achtsamkeitsbasierten Programmen sind es Meditationen, bei denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund. Diese attitudinale Dimension wird mit Akzeptanz auch in der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay und Creswell (2017), einem der Modelle zu den Wirkmechanismen der Achtsamkeit, abgebildet. Akzeptanz wird dabei von den Autor*innen als eine mentale Haltung der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten verstanden (vgl. Lindsay/Creswell 2019: 120).

Wie in Abschnitt 2.6.1 ausführlicher dargestellt, soll in der Bestrebung um Klarheit zwischen den zwei überlappenden Konzepten Achtsamkeit und Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl (vgl. Thupten 2019; Roeser/Eccles 2015) unterschieden werden. Auch die Effekte der Achtsamkeits- und der Mitgefühlspraxis unterscheiden sich (siehe dazu Kapitel 2.3). Diese Unterschiede können zunehmend auch empirisch abgesichert werden (vgl. Singer/Engert 2019; Hildebrandt et al. 2017). Neben den achtsamkeitsbasierten Programmen haben sich auch mitgefühlsbasierte Programme etabliert wie z.B. *Mindful Self Compassion* (MSC) (Neff/Kretzschmar 2012), *Mindfulness-Based Compassionate Living* (MBCL) (van den Brink 2015) und *Cognitively-Based Compassion Training* (CBCT) (Ash et al. 2021), mit dem primären Ziel, Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl zu kultivieren. Die Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Meditationsarten wird von den beteiligten Autor*innen jedoch auch als vorläufiger Versuch einer Einordnung verstanden (vgl. Dahl et al. 2015; Sedlmeier 2016; Eberth et al. 2019).

Nicht restlos geklärt scheint, inwieweit die Achtsamkeitspraxis bzw. andere Faktoren (z.B. Gruppenfaktor) (vgl. Hutchinson et al. 2021) eines achtsamkeitsbasierten Programmes implizit zur Förderung von Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl beitragen. Auch wenn es, wie angesprochen, Überschneidungen zwischen dem Konzept Achtsamkeit und Mitgefühl bzw. Selbstmitgefühl gibt, übersteigt eine ausführliche Diskussion des möglichen Zusammenhangs von Mitgefühl und pädagogischer Professionalität den Rahmen dieser Arbeit. In der Arbeit von Kaufmann und Schipper »Teaching with Compassion« (2018) sowie im »*Mindful Teaching Construct*« (Schussler 2020), dem *Calm, Clear, and Kind* (CCK) *Conceptual Framework* (Hulburt et al. 2020) und dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) wird das Konzept Mitgefühl im Zusammenhang mit achtsamem bzw. mitfühlendem Unterrichten bereits im Sinne von pädagogischem Lehrer*innenhandeln mitgedacht. Obwohl in den untersuchten achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen primär Achtsamkeitsübungen praktiziert

werden, wird auf Grund der Verwobenheit der beiden Konzepte in dieser Arbeit auch die deutsche Kurzversion (Hupfeld/Ruffieux 2011) der von Neff (2003) entwickelte *Self-Compassion Scale* (SCS) verwendet, um Selbstmitgefühl zu erfassen.

Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen

Wie in Abschnitt 4.4.7 ausführlicher dargestellt, wurde der emotionalen Dimension in der bildungswissenschaftlichen Forschung, der theoretischen Bearbeitung im Zusammenhang mit den professionstheoretischen Ansätzen und der systematischen Thematisierung in der Lehrpersonenbildung bislang wenig Beachtung geschenkt, obwohl die emotionstheoretischen Grundlagen (vgl. im Überblick Huber 2020) darauf hindeuten, dass Lehrer*innenhandeln nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Für den personalen Aspekt von pädagogischer Professionalität dürften Emotionen eine maßgebliche Querschnittsthematik darstellen. Bei vielen der unter Abschnitt 4.4 diskutierten Konzepte (z.B. professionelles Selbst, Überzeugungen, Berufsethos, motivationale Orientierung) wurde auf die affektive Aufladung verwiesen und damit die Rolle der Gefühle und Emotionen betont. Den Hinweisen von Datler und Wininger (2018: 330), Huber (vgl. 2020: 57), Porsch (vgl. 2018: 269–270) folgend, dürften Selbstregulation und Selbstkenntnis eine maßgebliche Rolle bei der Entwicklung einer emotionalen Dialektik im Kontext der Lehrer*innenbildung spielen.

Im Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015) ist Emotionsregulation eine von drei zusammenwirkenden Komponenten des Selbstregulationsprozesses. Für Farb et al. (2014) sind die unvoreingenommene (*non-judgmental*) mentale Haltung, Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) die Submechanismen der Emotionsregulation im Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis. Diese Submechanismen werden auch in drei weiteren Modellen (*Metacognitive Processes Model of Decentering* von Bernstein et al. 2015, *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay/Creswell 2017, *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Eberth et al. 2019) als zentrale Komponenten abgebildet (siehe Kapitel 2.4). Auch wenn die genauen Zusammenhänge zwischen Achtsamkeitsmeditation und Emotionsregulationsfähigkeit nicht restlos geklärt sind, liegt für Farb et al. (2014) das Besondere der achtsamkeitsbasierten Emotionsregulation in der integrativen Art des Zusammenspiels, bei der Aufmerksamkeitsentfaltung, kognitive Veränderung und Reaktionsmodulation zusammenwirken. Die Meta-Analysen und Reviews zu Forschungsbefunden in der allgemeinen Population (vgl. Feuerborn/Gueldner 2019; Hoge et al. 2021) sowie Ergebnisse aus Forschungsarbeiten im Kontext der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 2.7) verweisen darauf, dass sich die Emotionsregulationsfähigkeit bei Teilnehmer*innen von achtsamkeitsbasierten Programmen verbessert.

Vor diesem Hintergrund wird auch für diese Arbeit angenommen, dass sich die Emotionsregulationsfähigkeit bei den Teilnehmer*innen durch das Praktizieren von Achtsamkeit im Rahmen von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen verbessert. Aus diesem Grund wird die Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen mit Hilfe der Skala zur Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) (Berkling/Znoj 2008) erfasst (siehe Abschnitt 5.2.3.3).

Altruismus

In den Diskursen um das Berufsethos von Lehrer*innen (vgl. Oser 1998; Drahmman/Oser 2019 und siehe Abschnitt 4.4.5) und die pädagogische Haltung (Kuhl et al. 2014b; vgl. Zierer 2015b, 2019; Schwer/Solzbacher 2014, 2018 und siehe Abschnitt 4.4.8) werden die Konzepte Werte und Moral verhandelt. Die Begriffe Haltung (Paseka et al. 2011: 27) bzw. Grundhaltungen (Nieke 2012: 26) oder Werthaltungen (Baumert/Kunter 2011: 41; Keller-Schneider/Hericks 2014: 392) werden auch in aktuellen Modellen zur Lehrer*innenbildung angeführt und als ein Aspekt von pädagogischer Professionalität diskutiert. Die synonyme Verwendung der Begriffe Lehrer*innenpersönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), Lehrer*innenhabitus (Helsper 2018a; Kramer 2019) und Lehrer*innenethos (Oser 1998) birgt die Gefahr der Unübersichtlichkeit und erschwert den Diskurs (vgl. dazu im Überblick Schwer et al. 2014). Dies zeigt jedoch auch die Komplexität dieses Aspekts des Lehrer*inseins.

Des Weiteren lassen sich Positionen identifizieren, die den Begriff der Haltung eher normativ prägen (vgl. kritisch dazu Drahmman et al. 2019: 174) oder stärker als einen psychofunktionalen dynamischen Prozess verstehen (Kuhl et al. 2014a, 2014b und siehe Abschnitt 4.4.8). Auch im Diskursmodell zum Berufsethos von Lehrer*innen stehen sich die sogenannten Verpflichtungsaspekte (Werte) Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit in unterschiedlichen Handlungssituationen konfligierend gegenüber. Sie können nur fortlaufend in einem realistischen Diskurs ausbalanciert werden (vgl. Oser 1998: 48; Drahmman/Oser 2019: 48 siehe Abschnitt 4.4.5). Um eine Abgrenzung von Wert und Moral bemüht, benennen Drahmman und Oser vier Typen eines konkreten Berufsethos: (1) Engagement von Lehrpersonen in Konfliktsituationen, (2) erzieherisch-supererogatorischer Mehrwert, (3) Respekt und positive Begegnung, (4) Fokus auf die Sache und die Funktion der spezifischen Didaktik (vgl. Drahmman/Oser 2019: 47–49). Insbesondere der Verpflichtungsaspekt der Fürsorglichkeit und die dahinterliegenden Aspekte Empathie und Einfühlungsvermögen werden im Sinne von »caring relation in teaching« (Noddings 2012) für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungsqualität im Zusammenhang mit dem »*Mindful Self in School Relationships Model*« (Lavy/Berkovich-Ohana 2020) als zentral herausgehoben. Diese Art der Fürsorge wird von Lavy und Berkovich-Ohana auch in die Nähe des Konzepts Altruismus gestellt, wenn Altruismus – wie bei Nagel – wie folgt definiert wird: »By altruism I mean not abject self-sacrifice, but merely a willingness to act in consideration of the interests of other persons, without the need of ulterior motives« (Nagel 1978: 85). Auch Batson und Ahmad definieren altruistische Motivation »as a motivational state with the ultimate goal of increasing another's welfare« (Batson/Ahmad 2009: 9). Einzelne Studien bringen Achtsamkeitsmeditation in Zusammenhang mit altruistischer Motivation bzw. sogar mit altruistischem Handeln. Iwamoto et al. (2020) konnten zeigen, dass die Achtsamkeitsmeditation altruistisches Handeln aktiviert.

Dieser Zusammenhang wird von anderen Autor*innen differenzierter betrachtet. Sevinc und Lazar betonen, dass die Achtsamkeitsmeditation zunächst nur das Gewahrsein für moralisch relevante Situationen im Sinne einer »*Ethical-Mindedness*« (Nilsson/Kazemi 2016: 190) erhöht (vgl. Sevinc/Lazar 2019: 270). Zwischen diesem Erkennen der moralisch relevanten Situation und dem prosozialen bzw. altruistischen Handeln liegt mitunter häufig noch ein schwer zu überwindender Graben in Form des »*intention-beha-*

viorgap« (Godin et al. 2005). Großangelegte Studien zu unterschiedlichen Meditationsarten (z.B. das ReSource Project von Singer et al. 2016) haben gezeigt, dass neben der Achtsamkeitsmeditation eher die Mitgefühlsmeditation prosoziales bzw. altruistisches Handeln fördert (Hildebrandt et al. 2017; Singer/Engert 2019). Mit dem Wissen darum, dass die Wirkungskette von der Achtsamkeitsmeditation bis hin zum altruistischen Handeln durchaus komplex ist und von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird, versucht diese Arbeit dennoch, Altruismus mit Hilfe der *Generative Altruism Scale (GALS)* (Büssing et al. 2013) zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.4), um herauszufinden, ob sich Studierende nach dem Besuch einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung am Ende des Semesters altruistischer einschätzen als zu Beginn. Durch diese Variable kann möglicherweise eine Tendenz erkannt werden, um dann in weiterer Folge zu diskutieren, inwieweit die Motivation zu fürsorglichem Verhalten im Rahmen der Lehrer*innenbildung durch den achtsamkeitsbasierten Ansatz auch systematisch kultiviert werden kann.

Selbstreflexion und Einsicht

Welche Bedeutung der Reflexion entlang des Professionalisierungsprozesses als wesentlicher Faktor für Könnerschaft in pädagogischen Berufen zugesprochen wird, wird im Kapitel 4.3 ausführlich diskutiert. Eine Position innerhalb dieses Diskurses betrachtet Reflexionsprozesse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung nur dann als hochschuladäquat, wenn diese explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar sind. Damit wird ein Reflexions-Modus angesprochen, der primär über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23). Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung sind damit auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespitzt (siehe Abschnitt 4.3.5). Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016), Buraw (2012) und weitere Autor*innen sehen eine solche Tendenz kritisch. Sie betonen, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen Zugang gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential nicht realisiert werden kann. 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. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Reflexionspraxen bisweilen zum Großteil entlang der intellektuell-analytischen Dimension. Um jedoch den lebenspraktisch-expansiven Sinn von Reflexion einzulösen, erscheint eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) für ein bedürfnisorientiertes, ganzheitliches – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenziertes Reflexionsformat in der Lehrer*innenbildungspraxis zielführend.

Den Erkenntnissen von Soloway (2016), Ergas (2017a) und Park et al. (2020) aus ihren Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung folgend, kann die Achtsamkeitsmeditation bzw. »*mindful reflection*« (Moss et al. 2017: 31) als ein methodisch wirksamer Zugang zu Selbstreflexionsprozessen interpretiert werden. In einem solchen Zugang liegt die Hoffnung, dass die – nach Palmer (1998) und Kelchtermans (2009) wichtige – Selbstkenntnis (*Self-Knowledge*) bei Lehrer*innen kontinuierlich vertieft und um die damit in Zusammenhang stehende – von Korthagen (2005) her-

vorgehobene – Identifizierung der eigenen *Core-Qualities* möglich wird. Inwieweit während des Übens von fokussierter Aufmerksamkeit durch Atembeobachtung (siehe Abschnitt 2.3 für eine Darstellung der unterschiedlichen Varianten der Achtsamkeitspraxis) ein Selbstreflexionsprozess emergiert oder wie sehr dieser didaktisch im Vorfeld oder im Nachgang an die Übung intendiert werden muss bzw. kann, ist ein Aspekt, der noch genauer diskutiert werden muss.

Reflexionsfähigkeit über Selbsteinschätzungsfragebögen zu erfassen, ist mitunter ein gewagtes Unterfangen. Nichtsdestotrotz wurde die Self-Reflection and Insight Scale (Grant et al. 2002) gewählt, um die Subskalen *Self-reflection* und *Insight* zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.5). Das Ziel ist es, zu überprüfen, ob die Studierenden ihr Bedürfnis und Engagement für Selbstreflexion sowie das Einsichtsvermögen nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung anders einschätzen als davor.

Offenheit

Offenheit gehört, gemeinsam mit Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, nach McCrae und Costa (2010) zu den »*basic tendencies*«, die in der eigenschaftstheoretischen (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie über das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (vgl. McCrae/Costa 1997; Borkenau/Ostendorf 2008) als Dimensionen der Persönlichkeit erfasst werden. In der Literatur zur Forschung zum Lehrberuf hat vor allem die eigenschaftstheoretische Persönlichkeitspsychologie (Mayr/Neuweg 2006; vgl. Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020) an Bedeutung gewonnen (siehe Abschnitt 4.4.1). Für Offenheit konnten Mayr et al. (2020) aus mehreren Querschnittsstudien einen positiven Zusammenhang mit den Konstrukten Lernstrategien im Studium, Zufriedenheit im Studium sowie pädagogische Handlungskompetenz und Handeln im Beruf feststellen (vgl. Mayr et al. 2020: 142). Der eigenschaftstheoretischen Strömung der Persönlichkeitspsychologie folgend, definieren Mayr und Neuweg die fünf *basic tendencies* als »Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183). Daraus ergeben sich gewisse Implikationen für die Lehrer*innenbildung, die davon abhängen,

»ob man eher die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nimmt oder deren Veränderbarkeit. Dadurch ergibt sich ein Spektrum an Optionen, das von der Persönlichkeitsentwicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite reicht.« (Mayr et al. 2020: 143)

Die Autor*innen sprechen der Lehrer*innenbildung somit auch das Potential zu, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden über spezielle Angebote (vgl. Seyfried et al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Held et al. 2018) angestoßen werden kann (vgl. Mayr et al. 2020: 143). Ein solches Unterfangen scheint insbesondere dann realisierbar, wenn über die eigenschaftstheoretische (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie hinaus auf das transaktionale Persönlichkeitsparadigma mit komplexeren interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodellen (z. B. die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie) (Kuhl 2001; Kuhl/Strehlau 2014) geblickt wird. In einem solchen interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodell orten Mayr et al.

(vgl. 2020: 144) ein Entwicklungsfeld in dem insbesondere Selbstregulation (vgl. Baumann/Kuhl 2013; Albisser et al. 2009), Selbststeuerung (vgl. Rietmann/Deing 2019) und Selbstfürsorge (vgl. Kottler 2011) gefördert werden können. Lehrer*innen sollten demnach über die Möglichkeit verfügen, bei Bedarf auf Strategien der Selbstregulation zurückzugreifen. Dabei verweisen die Autor*innen auf Übungs- und Trainingsangebote, die eigens für die Lehrer*innenbildung entwickelt wurden (vgl. Abujatum et al. 2007; Bieri Buschor et al. 2018) oder gut in Lehrveranstaltungsangebote integriert werden können (vgl. Kabat-Zinn 2013; Storch/Krause 2017). Mit dem MBSR-Programm (vgl. Kabat-Zinn 2013) verweisen Mayr et al. auch dezidiert auf ein achtsamkeitsbasiertes Programm (vgl. Mayr et al. 2020: 144).

In der *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) (Lindsay/Creswell 2017) werden die basalen Mechanismen der Achtsamkeitsmeditation bzw. des achtsamen psychischen Zustands über die Komponenten Aufmerksamkeitsmonitoring (*attention monitoring*) und Akzeptanz (*acceptance*) beschrieben (siehe Abschnitt 2.4). Akzeptanz als mentale Haltung formt sich für die Autor*innen aus der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten. Im Modell der Meditationsarten von Dahl et al. (2015) sowie im *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Ebert et al. (2019) werden *focused attention* (fokussierter Aufmerksamkeit) und *open awareness* (offenes Gewahrsein) als Übungskern von Achtsamkeitsmeditationen benannt (siehe Abschnitt 2.3 und 2.4). Offenheit für das momentane Erleben ist somit eine zentrale Aufgabe in der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Eberth et al. 2019: 4) und ein Teilaspekt der Multidimensionalität von Achtsamkeit als psychischem Zustand (vgl. Bergomi et al. 2014: 116).

Im Rahmen dieser Arbeit soll über die Subskala Offenheit für Erfahrungen aus dem *NEO-Fünf-Faktoren-Inventars* (NEO-FFI) (Borkenau/Ostendorf 1993, 2008) die Selbsteinschätzung der Studierenden zur ihrer Offenheit für Erfahrungen erfasst werden. Auch wenn es sich bei den fünf Faktoren des Persönlichkeitsinventars um relativ stabile Dispositionen handelt, soll der Hypothese nachgegangen werden, ob im achtsamkeitsbasierten Ansatz möglicherweise ein Zugang für das gezielte Training zur Persönlichkeitsentwicklung steckt.

Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung als die »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35) wird im Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2011: 32 und siehe Abschnitt 3.4.1) sowie im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392 und siehe Abschnitt 3.4.4) als Teil des motivationalen Kompetenzaspekts berücksichtigt (siehe Abschnitt 4.4.6). Selbstwirksamkeitserwartung wird neben selbstbezogenen Kognitionen, Kontrollüberzeugungen und intrinsischer Motivation als entscheidende Komponente beschrieben, die für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich ist. Unter der spezifischen Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit versteht Black (2017) das Vertrauen der Lehrperson in die eigenen

Fähigkeiten, die Schüler*innen zu inspirieren sowie deren Potentiale – und somit den Lernprozess – zu fördern (vgl. Black 2017: 2).

Die Forschungsbefunde zu Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen aus den letzten Jahrzehnten verweisen auf einen Zusammenhang mit den Dimensionen Enthusiasmus für den Unterricht, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung, konstruktives Unterstützungsverhalten, Lehrer*innenwohlbefinden und der Verbleibswahrscheinlichkeit im Lehrberuf (vgl. Schwarzer/Warner 2014; Zee/Koomen 2016). Zusammenfassend kann Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit als eine persönliche Ressource beschrieben werden, die Lehrer*innen resilienter macht und die es Lehrpersonen ermöglicht, in einer Art und Weise mit Herausforderungen im Unterricht konstruktiv umzugehen, welche sich positiv auf die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht auswirkt und die zur Gestaltung einer positiven Lernumgebung beiträgt (vgl. Dicke et al. 2014: 3; Döring-Seipel 2012: 187; Schwarzer/Warner 2014: 666). Somit wäre die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrer*innen durchaus wünschenswert (vgl. Schwarzer/Warner 2014: 670–671). Als Quellen für den Erwerb von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nennt Bandura (1986, 1997, 2001), auf dessen sozial-kognitiver Theorie das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert, die (1) eigenen Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen, (3) sprachliche Überzeugungen und (4) Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen. Lehrer*innen, die ihren Beruf schon länger ausüben, können ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus den bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, wohingegen Berufseinsteiger auf die übrigen Quellen angewiesen sind, da dieses Ausmaß an Unterrichtserfahrung im Rahmen der ersten Phase Lehrer*innenbildung nicht möglich ist (vgl. Tschannen-Moran/Hoy 2007: 952). Döring-Seipel und Dauber verweisen auf Studien von Day (2008) und Herzog (2007), die darauf hindeuten, dass sich im Laufe der Berufsbiographie die Selbstwirksamkeitserwartungen erheblich verändern und dass gerade die Berufseinstiegsphase entscheidend für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen ist (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30). Weiter betonen die Autor*innen, dass sich Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur in Abhängigkeit von der Lebenserfahrung verändern kann, sondern auch, »dass Impulse zum Aufbau von Selbstwirksamkeit von gezielten Interventionen ausgehen können« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Poulin et al. (vgl. 2008: 78) konnten in ihren Studien mit Lehrer*innen einen positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit zeigen. Während es bei Jennings et al. (2013; 2017) im Rahmen des CARE⁴ for Teachers-Projekt in der Achtsamkeitsgruppe zwar zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit kam, war diese Veränderung jedoch nicht statistisch signifikant im Vergleich zur Kontrollgruppe. Auch Gouda (vgl. 2017: 217) konnte in ihrer quantitativen Testung keinen Zusammenhang feststellen und in ihrer qualitativen Analyse nur einen erweiterten Effekt über die Emotionsregulation herausarbeiten. Selbstwirksamkeitserwartung wird als wichtige personale Ressource in der Lehrer*innenbildung diskutiert. Die Befunde zum Zusammenhang zwischen der Achtsamkeitspraxis und der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer*innen sind unterschiedlich. Aus diesem Grund wird diese Variable als durchaus relevant eingestuft

und im Rahmen dieser Arbeit die Skala zur Erhebung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999: 13) eingesetzt, um die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Bewältigung von herausfordernden Situationen zu erfassen (siehe Abschnitt 5.2.3.7).

Ungewissheitstoleranz

Der Umgang mit Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns wird seit Jahrzehnten breit diskutiert (vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996, 2004). Speziell das Phänomen der Ungewissheit (*ambiguity/uncertainty*) prägt den Alltag des Lehrer*innenhandelns (vgl. Paseka et al. 2018c; Combe et al. 2018); und dass, obwohl ein Schultag sich scheinbar routinenhaft und wiederkehrend gestaltet (vgl. Helsper 2003: 142). Entlang der Begriffe Kontingenzt, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit wird der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert und dadurch auch die Grundfragen des »professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen« (Helsper et al. 2003: 7) verhandelt. Dass Unterricht sich als offen, ungewiss und vielgestaltig erweist, stößt nicht nur im strukturtheoretischen (Helsper 2014), sondern auch im wissens- und kompetenztheoretischen (Kunter et al. 2011) (Kunter et al. 2011) sowie entwicklungstheoretischen (Keller-Schneider und Hericks 2014) Ansatz auf Resonanz (vgl. Cramer et al. 2019a). Ungewissheitsmomente im unterrichtlichen Handlungszusammenhang können sich dabei in unterschiedlichen Erscheinungsformen zeigen (siehe Abschnitt 3.1.1). Die Grenzen einer linearen Planbarkeit von Unterricht werden offensichtlich. »Kontingenzt im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs« (Paseka et al. 2018, S. 2).

Gleichwohl ist verständlich, dass Lehrer*innen bei dieser prognostizierten Unwägbarkeit 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 auch die Gefahr, dass ein solches Gerüst einengt und hemmt. Das bedeutet nicht, dass Lehrer*innen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen sollten. Jedoch erscheint es auch sinnvoll, die Studierenden über die Grenzen der Planbarkeit aufzuklären und ihnen die Möglichkeit zu geben, Ungewissheit auch als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse zu begreifen (vgl. Gruschka 2018: 18). Inwieweit Studierende – aber auch Lehrer*innen – Kontextsensibilität für fruchtbare Momente entwickeln können, damit sie in diesen Situationen die bei ihnen eingeschriebenen Wissensbestände aktualisieren können und sich gekonnt auf den Moment der Ungewissheit einlassen können, wird im Sinne der kasuistischen Lehrer*innenbildung breit diskutiert (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Schmidt/Wittek 2019 und siehe Abschnitt 3.1.3). Eine kasuistische Lehrer*innenbildung setzt die Hoffnung darin, die Lehramtsstudierenden durch Formate der Fallarbeit zu sensibilisieren, damit diese die »berufliche Einsozialisierung nicht als unbegriffenen sich hinter dem Rücken vollziehenden Prozess [...] erleben, sondern als beruflichen ›Selbstbildungsprozess‹ [...] rekonstruieren.« (Bastian/Helsper 2000: 182)

In einer solchen Sensibilisierung für den jeweiligen Fall, die auch als »Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition« (Combe/Paseka 2012: 104) verstan-

den wird, liegt die Chance für einen gelingenden Umgang mit Ungewissheit. Wesentlich dafür erscheint jedoch auch eine psychologische Sicht auf Ungewissheit als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand, der mit Zweifeln verbunden ist« und der entsteht, »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). Daraus kann sich ein Gefühl der Unsicherheit entwickeln. Abhängig davon, wie bedeutend, bedrohlich oder relevant dieses Gefühl subjektiv eingeschätzt wird, prägt sich das Gefühl der Unsicherheit schwächer oder stärker aus, bis hin zu Angst oder Furcht (vgl. Effinger 2021: 13). Der Umgang mit Ungewissheit hat somit eine starke affektive Ebene, auf der durch subjektiv und individuell unterschiedlich ausgeprägten Wahrnehmungen von inneren und äußeren Signalen ein Gefühl der Sicherheit bzw. Unsicherheit entstehen kann. In der subjektiven Wahrnehmung schließen sich Sicherheit und Unsicherheit nicht aus und können so die wahrgenommene Situation entscheidend prägen (vgl. Effinger 2021: 14).

Mit Blick auf die unter Abschnitt 2.4 dargestellten zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis liegt die Vermutung nahe, dass durch eine regelmäßige Achtsamkeitsmeditation ein produktiver Umgang mit der affektiven Ebene von Ungewissheit möglich wird und das Gefühl der Unsicherheit tolerierbar wird. Im Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015) ist Emotionsregulation als eine von drei zusammenwirkenden Komponenten des Selbstregulationsprozesses beschrieben. Womöglich ist dies die entscheidende moderierende Komponente für den Umgang mit Ungewissheit.

Auch über das Modell der metakognitiven Prozesse des Dezentrierens – mit drei miteinander verbundenen Prozessen: Meta-Gewahrsein (*meta-awareness*), Disidentifikation (*disidentification*) von Erfahrungen und reduzierte Reaktivität (*reduced reactivity*) in Bezug auf mentale Prozesse (vgl. Bernstein et al. 2015: 600) – sowie die Monitor and Acceptance Theory (MAT) von Lindsay und Creswell (2017) –, in der Akzeptanz als eine mentale Haltung der Unvoreingenommenheit (*non-judgment*), Offenheit (*openness*), Empfänglichkeit (*receptivity*) und Gelassenheit (*equanimity*) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten definiert wird –, kann das Tolerieren von Ungewissheit durch einen achtsamen psychischen Zustand theoretisch argumentiert werden.

Im *Process of Mindfulness Meditation Leading to Insight and Equanimity Model* (PROMISE) von Eberth et al. (2019) ist es neben dem durch die Achtsamkeitsmeditation prognostizierten Langzeiteffekt Einsicht (*insight*) vor allem Gelassenheit (*equanimity*), durch die eine Reduzierung der emotionalen Reaktivität wahrscheinlicher wird und durch die der affektive Anteil in Momenten der Ungewissheit besser zugelassen werden kann. Vor diesem Hintergrund wird durch die Ungewissheitstoleranzskala (UGTS) (Dalbert 1999) über die Selbstbeurteilung der Studierenden deren Umgang mit ungewissen Situationen erhoben (siehe Abschnitt 5.2.3.8) und es wird überprüft, ob sich diese nach der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung als ungewissheitstoleranter beurteilen als davor.

Engagement für das Studium

Work Engagement ist ein auf die Arbeit bezogener positiver und erfüllender Geisteszustand, der sich durch Vitalität (*vigor*), Hingabe (*dedication*) und dem Aufgehen in der Tätigkeit (*absorption*) auszeichnet (vgl. Schaufeli et al. 2002: 74). Es handelt sich dabei nicht

um einen spontanen, situationsspezifischen Geisteszustand, sondern um einen dauerhaften und tiefgreifenden affektiv-kognitiven Zustand (vgl. Schaufeli et al. 2006: 702). Vitalität (*vigor*) stellt dabei die energetische Komponente dar. Personen erleben ihre Tätigkeit als stimulierend und sich selbst als vital. Unter Hingabe (*dedication*) wird das Erleben von Begeisterung, Bedeutsamkeit, Inspiration und Stolz auf bzw. für die Tätigkeit verstanden. Die dritte Dimension (*absorption*) bezeichnet das konzentriert und tief versenkte Aufgehen in der Tätigkeit (vgl. Schaufeli et al. 2002: 75).

In Anlehnung an die Definition von Schaufeli et al. wären Student*innen mit einem hohen Engagement für ihr Studium dadurch gekennzeichnet, dass sie dieses als anregend erfahren und Energie in Tätigkeiten investieren, die ihr Studium betreffen. Weiter erleben engagierte Student*innen ihr Studium als bedeutsam, sinnvoll und inspirierend. Sie studieren mit Hingabe und gehen förmlich in dieser Tätigkeit auf. Student*innen mit dieser positiven, erfüllenden, studienbezogenen Geisteshaltung werden zum einen mit einer geringen Wahrscheinlichkeit ihr Studium abbrechen, zum anderen kann sich dieses Engagement auch auf die spätere berufliche Tätigkeit als Lehrperson übertragen. Lehrer*innen-Engagement zeigt sich durch den positiven und sinnerfüllten Einsatz für Schule und Schüler*innen, das Interesse an Schule und Schulentwicklung und der Identifikation mit der eigenen Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer sowie der Organisation Schule (vgl. Schmitz/Voreck 2011: 15).

Die oben beschriebene Art von Engagement für den eigenen Bildungsprozess, für das Studium und für die Erkenntnis aus einzelnen Lerninhalten wird mitunter von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Ergas diagnostiziert der aktuellen Hochschulbildung »the loss of a serious education in morality, agency and meaning« sowie »deliberate engagement« durch »the expulsion of ›self‹ from the lecture hall« (Ergas 2017b: 253). Er meint damit, dass Studierende zunehmend den tieferen Selbstbezug zu den einzelnen Lerninhalten, zu ihrem Studium und zu ihrem Bildungsprozess verlieren. Ähnlich erachtet auch Scobel die strikte Unterscheidung zwischen Gefühlen und Denken sowie Privatleben und Studium im Rahmen des Bildungsprozesses an Hochschulen und Universitäten als wenig hilfreich für einen tiefgreifenden Entwicklungsprozess (Scobel 2020: 32–33). Auch Scharmer (2015) konstatiert für die Universität als Ort der Erneuerung eine Erweiterung ihres Kernprozesses von technischem Wissen (*know-what*) und praktischem Wissen (*know-how*) zu Transformationswissen (*selfknowledge*). Es geht dabei um »den Rückbezug von wissenschaftlicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Transformation auf das werdende Selbst« (Scharmer 2015: 231). Ergas wirft die Frage auf

»How can deep knowing emerge, without a deep engagement of the knower with the mind and body in which the knowing reside and within which it transforms into social engagement?« (Ergas 2017b: 259)

Ergas, Scobel und Scharmer sehen in kontemplativen Praktiken wie der Achtsamkeitsmeditation eine Möglichkeit, diesen verlorengegangenen Selbstbezug in Zusammenhang mit einzelnen Lerninhalten, dem Studium und dem Bildungsprozess wiederzuerlangen. Ergas fasst es wie folgt zusammen:

»Deliberate education in ›know thyself‹ is the practice of orienting students explicitly to examine their inner experience intentionally and mindfully; to explore the unfolding ›inner curriculum‹ to which only they have access, and the ways in which they make meaning based on it and based on the knowledge that they are taught in courses. It is to help them find their way in the incertitude of embodied life, seek purpose, and engage meaningfully, compassionately and morally with others.« (Ergas 2017b: 258)

Wenn Ergas von »examine inner experience« spricht, dann verweist dies auf das Selbstgewahrsein (*self-awareness*) als eine der drei Komponenten im Modell der Schlüsselmechanismen der Achtsamkeitsmeditation von Tang et al. (2015). Mit Selbstgewahrsein ist die Art und Weise gemeint, wie die Praktizierende bzw. der Praktizierende sich selbst wahrnimmt, zu sich selbst in Beziehung tritt und sich identifiziert (vgl. Tang et al. 2015: 8).

Neben diesen theoretischen Überlegungen gibt es wenige Forschungsarbeiten, die das Konstrukt Engagement erfassen. Miralles-Armenteros et al. fanden in einer Studie mit 210 Wirtschaftsstudent*innen einen statistischen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Engagement für das Studium (vgl. Miralles-Armenteros et al. 2021: 10). Gouda hingegen konnte in ihrer Forschungsarbeit im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen keinen positiven Effekt nachweisen (vgl. Gouda 2017: 219). Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, diese Hypothese noch einmal zu überprüfen. Um das Engagement für das Studium zu erfassen, wird die *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9) für Studierende (Schaufeli et al. 2006) herangezogen (siehe Abschnitt 5.2.3.9).

1.3.2 Quantitative Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend von den in den aktuellen Forschungsbefunden zu Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung identifizierten sechs 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*, (6) *Mindful Teaching* –, die als relevant für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe Abschnitt 2.7.2), sowie durch die Herleitung der untersuchten Variablen (siehe Abschnitt 1.3.1), werden in diesem Abschnitt die konkreten Fragestellungen und Hypothesen formuliert. Die Hauptfragestellung richtet sich auf die von Studierenden subjektiv bewertete Wirksamkeit einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung im Kontext der Lehrer*innenbildung. Folgende zwei Fragen leiten die Hypothesengenerierung:

1. Gibt es zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich der ausgewählten Variablen?
2. Steigert sich die Trainingsgruppe nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung hinsichtlich der ausgewählten Variablen?

Basierend auf diesen zwei Fragen werden für jede der neun ausgewählten Variablen in weiterer Folge Hypothesen formuliert.

Vergleich zwischen Trainingsgruppe und Kontrollgruppe

- H1 zur selbstberichteten Achtsamkeit:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten Achtsamkeit*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H2 zu selbstberichtetem Selbstmitgefühl:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Selbstmitgefühl*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H3 zu selbstberichteter emotionaler Kompetenz:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten emotionalen Kompetenz*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H4 zu selbstberichtetem Altruismus:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Altruismus*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H5 zu selbstberichteter Selbstreflexionsfähigkeit:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts der *selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H6 zu selbstberichteter Offenheit für Erfahrungen:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H7 zu selbstberichteter Selbstwirksamkeitserwartung:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Selbstwirksamkeitserwartung*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H8 zu selbstberichteter Ungewissheitstoleranz:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei der *selbstberichteten Ungewissheitstoleranz*, $M_{TG} > M_{KG}$.
- H9 zu selbstberichtetem Engagement für das Studium:
Zwischen der Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe gibt es über die Zeit hinweg eine Veränderung hinsichtlich des Mittelwerts bei dem *selbstberichteten Engagement für das Studium*, $M_{TG} > M_{KG}$.

Trainingsgruppe Prä-Post-Vergleich

- H10 zur selbstberichteten Achtsamkeit:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Achtsamkeit*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.

- H11 zu selbstberichtetem Selbstmitgefühl:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Selbstmitgefühl*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H12 zu selbstberichteter emotionaler Kompetenz:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten emotionalen Kompetenz*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H13 zu selbstberichtetem Altruismus:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Altruismus*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H14 zu selbstberichteter Selbstreflexionsfähigkeit:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Fähigkeit zur Selbstreflexion*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H15 zu selbstberichteter Offenheit für Erfahrungen:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Offenheit für Erfahrungen*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H16 zu selbstberichteter Selbstwirksamkeitserwartung:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Selbstwirksamkeitserwartung*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H17 zu selbstberichteter Ungewissheitstoleranz:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei der *selbstberichteten Ungewissheitstoleranz*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.
- H18 zu selbstberichtetem Engagement für das Studium:
Bei der Trainingsgruppe ergibt sich nach der Teilnahme an der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Teilnahme ein höherer Mittelwert bei dem *selbstberichteten Engagement für das Studium*, $M_{TG\ zu\ T2} > M_{TG\ zu\ T1}$.