

Die kritische Perspektive auf das Phänomen Achtsamkeit aus soziologischer (vgl. Schmidt 2020) bzw. gesellschaftstheoretischer Perspektive (vgl. Purser 2019) aber auch die zunehmende selbstkritische Position einzelner Akteur*innen innerhalb der Achtsamkeitsforschung (vgl. Walsh 2016; Stanley et al. 2018b; van Dam et al. 2018) haben inzwischen den pädagogischen Kontext erreicht. Kritische Stimmen hinterfragen dabei zunehmend das dominante Narrativ – Achtsamkeit als Intervention zur Förderung der mentalen Gesundheit –, über das Achtsamkeit häufig in den pädagogischen Bereich integriert wird (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; McCaw 2020; Brito et al. 2021). Nicht zuletzt, weil das Konzept Achtsamkeit bislang primär als ein psychologisches Thema verhandelt wurde, ist die internationale – aber auch die deutschsprachige – Bildungswissenschaft¹ gefordert, über einen kritischen Blick das pädagogische Potential (siehe dazu z.B. Ergas 2017c) herauszuarbeiten und gleichzeitig risikobehaftete bzw. ungünstige Entwicklungen (siehe dazu z.B. Brito et al. 2021) zu hinterfragen. Diese vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten und richtet den Fokus innerhalb des bildungswissenschaftlichen Bereichs auf den Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung² (*pre-service teacher education*).

1.1 Beschreibung des Forschungsinteresses

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie Forschungsarbeiten dazu sind nach wie vor ein neues und weitgehend unerforschtes Feld (vgl. Hadar/Ergas 2022). Ergas und Ragoonaden – zwei Pädagog*innen, die den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung implementiert haben – bezeichnen dieses Vorhaben als »an endeavor which at this point is an undeveloped domain« (Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstands und die dabei identifizierten Forschungslücken zum Konzept Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erfolgt im Kapitel 2.7. Die Forschungslücken können an dieser Stelle über fünf Punkte zusammengefasst werden, um in weiterer Folge das Forschungsinteresse, die konkreten Forschungsfragen und die dafür vorgesehenen Forschungsperspektiven vorzustellen.

(1) Der Anteil der Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit mit Fokus auf die Lehrer*innenbildung ist deutlich unterrepräsentiert. Nur 13 % der 447 auf den pädagogischen Kontext ausgerichteten Artikel zu Achtsamkeit, die in einem Review von Ergas und Hadar identifiziert wurden, thematisieren Achtsamkeit auf der Lehrer*innenebene (vgl. Ergas/

-
- 1 Mit »Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess« (Harant/Bogner (2022) ist hier ein erstes Werk im Kontext der deutschsprachigen Bildungswissenschaft erschienen, in dem die pädagogische Perspektive auf das Konzept Achtsamkeit eröffnet wird.
 - 2 Die erste Phase der Lehrer*innenbildung ist die Zeit, die Lehramtsstudent*innen an einer Universität bzw. Hochschule verbringen, bevor sie in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung durch das Referendariat bzw. die Induktionsphase in den Lehrberuf einsteigen. Unter der dritten Phase der Lehrer*innenbildung werden die Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote verstanden, die Lehrer*innen im Zuge ihrer Berufsausübung besuchen.

Hadar 2019: 18). Das Hauptaugenmerk ist auf die Schüler*innen gerichtet. Ergas und Hadar betonen in ihrer Überblicksarbeit (vgl. 2019: 18) ebenso wie Schonert-Reichl und Roeser im *Handbook of Mindfulness in Education* (vgl. 2016: 4–5) den Forschungsbedarf im Kontext der Lehrer*innenbildung.

(2) Ein zweiter Punkt, der eine Leerstelle in den Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung markiert, ergibt sich durch den deutlichen Überhang an Arbeiten und Programmen, die auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung (*in-service teacher education*) ausgerichtet sind und damit Achtsamkeitsangebote im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen anbieten und untersuchen (vgl. Hadar/Ergas 2022: 7). Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (*pre-service teacher education*) sind nur vereinzelt vorhanden (vgl. Birchinall et al. 2019: 2; Ergas/Ragoonaden 2020: 181; Hirshberg et al. 2020a: 3).

(3) Mit Blick auf die vorhandenen Angebote und Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, zeigt sich in einem dritten Punkt, dass das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Walsh 2018; Purser 2019) auch den pädagogischen Kontext stark prägt (vgl. Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021) und somit auch die achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrer*innenbildung dieser Logik folgen (vgl. Hadar/Ergas 2022: 7). Allzu oft wird Achtsamkeit dadurch zum funktionalistischen Instrument im Sinne einer Steigerungslogik von Gesundheit und Leistung und damit zu »*mindfulness in education*« (vgl. Ergas 2019c). Birchinall et al. (2019) gehen davon aus, dass sich die Befunde hinsichtlich der positiven gesundheitspsychologischen Effekte in den Bereichen Stressreduktion, Umgang mit Angst, Depressionsreduktion, Burnout und Wohlbefinden, die aus den Meta-Analysen zu der dritten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019) berichtet werden und sich zum Teil mit einzelnen Forschungsergebnissen aus der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Hue/Lau 2015; Hartigan 2017) decken, auch auf die erste Phase übertragen lassen (vgl. Birchinall et al. 2019: 5).

(4) Über die Gesundheitsförderung hinaus steckt im achtsamkeitsbasierten Ansatz im Sinne von »*mindfulness as education*« (vgl. Ergas 2019c) für die Lehrer*innenbildung aber ein größeres Potential, das bislang nur von wenigen Autor*innen thematisiert wurde (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020) und somit eine vierte Lücke in den aktuellen Forschungsbefunden darstellt. In dem für diese Arbeit relevanten Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gibt es erste Befunde, die über den Aspekt der Gesundheitsförderung hinaus als durchaus relevant für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen interpretiert werden können (siehe dazu Abschnitt 2.7.2). In einer der wenigen Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung, die auf der Studie von Poulin (2008) aufbaut, konnte Soloway (2011; 2016) 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* – benennen. Diese Themen können vereinzelt auch in weiteren Forschungsarbeiten zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung identifiziert werden (vgl. Ergas 2017a; Moss et al. 2017; Garner et al. 2018; Park et al. 2020; Hirshberg et al. 2020a). Ein sechstes Thema, das zwar wiederum primär durch Forschungsanstrengungen zu der dritten Phase der Lehrer*innenbildung ersichtlich wird, aber für die erste Phase der Lehrer*innenbildung übertragbar

erscheint, ist das Konzept des achtsamen Unterrichtens, 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.

(5) Forschungsarbeiten im Kontext der dritten und auch der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stellen bislang kaum Verbindungen zu bildungswissenschaftlichen Befunden und Diskussionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) bzw. pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018) her. Die Forschung zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung existiert vielmehr neben der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung. Dieser fünfte Punkt kann als das wohl gravierendste Forschungsdesiderat interpretiert werden. Womöglich liegt gerade in einer Verbindung beider Forschungsfelder die Chance, dass Risiken sowie Potentiale des achtsamkeitsbasierten Ansatzes für die Lehrer*innenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven erkannt und diskutiert werden können.

Das übergeordnete Interesse dieser Arbeit besteht darin, die Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung und die umfangreichen bildungswissenschaftlichen Forschungen und Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu verbinden. Ausgehend von den oben angeführten sechs Themen, die aktuell zu Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung diskutiert werden, soll exploriert werden, welches Potential bzw. welche Risiken im Konzept Achtsamkeit und den damit verbundenen kontemplativen³ Methoden für die pädagogische Professionalisierung von Lehramtsstudierenden stecken.

Dieses Forschungsvorhaben wird über drei Wege bestritten. Ein Pfad widmet sich der theoretischen Ebene und soll einen Brückenbau zwischen der sich entwickelnden Achtsamkeitsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung und der etablierten bildungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung anstoßen. Die leitende Forschungsfrage dabei ist:

(1) *Unter welchen Voraussetzungen kann ein Konzept von Achtsamkeit innerhalb der theoretischen Ansätze zu pädagogischer Professionalität und der Modelle zur Lehrer*innenbildung verortet werden?*

In einem ersten Schritt wird der Versuch unternommen, das Konzept Achtsamkeit, das in einem breiten wissenschaftlichen Diskurs verhandelt wird, so weit zu schärfen,

3 Kontemplativ bzw. Kontemplation wird in diesem Diskurs nicht ausschließlich über Praxen aus unterschiedlichen religiösen Traditionen gedacht. Wie heterogen die Entwicklung kontemplativer Praktiken vom Mittelalter bis in die Moderne in der Wechselwirkung zwischen Westeuropa, Nordamerika und Asien sich gestaltet hat, zeigt Baier (2009) in einem umfangreichen Werk. Eine historische bzw. geographische Genese des Begriffs kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. In weiterer Folge wird auf das im aktuellen angloamerikanischen Diskurs leitende Begriffsverständnis verwiesen und der englische Begriff *Contemplative Practices* verwendet, da der deutsche Begriff möglicherweise irreführend sein könnte und ohne eine Anbindung im deutschsprachigen Kontext auskommen müsste, wohingegen der englische Begriff *Contemplative Practices* anschlussfähig an den angloamerikanischen Diskurs ist.

dass im Anschluss möglichst klar an einzelnen Verbindungsstellen zu pädagogischer Professionalität in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gearbeitet werden kann. In einem nächsten Schritt werden die den bildungswissenschaftlichen Diskurs bestimmen den Konzepte zu pädagogischer Professionalität im Lehrberuf zunächst über den strukturellen (vgl. Helsper 2020 und siehe Abschnitt 3.1), kompetenztheoretischen (vgl. König 2020 und siehe Abschnitt 3.2) und (berufs-)biografischen (vgl. Wittek/Jacob 2020 und siehe Abschnitt 3.3) Ansatz dargestellt und in weiterer Folge über fünf vorhandene Modelle beschrieben (siehe Abschnitt 3.4). Um das Vorhaben »Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren« (Syring et al. 2019) aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten, nähert sich diese Arbeit zusätzlich über die Begriffe Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit als aufeinander nicht reduzierbare Emergenzbedingungen dem Konzept pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2018: 137). Über die Darstellung der Positionen zu pädagogischer Professionalität bzw. pädagogischer Könnerschaft und den darin vorhandenen Subthemen (z.B. Reflexion bzw. Ungewissheit) sollen wiederum Verbindungslinien für den achtsamkeitsbasierten Ansatz herausgearbeitet werden.

Um die theoretischen Grundannahmen weiterzuentwickeln und im Verlauf der Arbeit zu schärfen, werden auf der empirischen Ebene zwei Zugänge gewählt. Dadurch werden zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen und Fragestellungen aufgeworfen.

Der erste Zugang (siehe Abschnitt 6) fragt nach der Charakteristik des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Rahmen einer Lehrveranstaltung der universitären Lehrer*innenbildung. Ich meine damit nicht die formale Beschreibung des Inhalts und der Gestaltung der einzelnen Einheiten (vgl. Crane et al. 2017), sondern mein Fokus liegt – über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) – auf der Erfahrungsdimension der Studierenden, um herauszufinden, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Das Ziel ist es, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* mit Hilfe der lernseitigen Student*innenperspektive näher zu kommen, um zu erkunden, ob es so etwas wie achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen gibt bzw. wie sich ein solches achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen im Erleben der Studierenden zeigt. Die konkreten Forschungsfragen zu diesem Strang lauten:

- (2a) Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung und welche förderlichen, aber auch kritischen Aspekte sind zu identifizieren?
- (2b) Wie lässt sich das Erleben von Lehramtsstudierenden bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung erfassen und beschreiben?

Der zweite empirische Zugang orientiert sich an der in der bisherigen Achtsamkeitsforschung dominanten psychologischen Forschungsperspektive. Um auch anschlussfähig an die bisherigen Forschungsarbeiten zu sein, werden dafür ein psychometrischer Ansatz gewählt, Hypothesen formuliert und nach der Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen gefragt. Exakter formuliert bedeutet dies, dass die von den Studierenden subjektiv bewertete Wirkung der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen mittels Selbsteinschätzungsfragebogen untersucht wird. Wie bereits erwähnt, lag der Fokus in der bisherigen Forschung zur Lehrer*innenbildung auf der Erfassung von gesundheitspsychologischen Parametern (vgl. Emerson et al. 2017; Lomas et al. 2017;

Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019). Abgeleitet aus den 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) werden in dieser Arbeit Konstrukte (siehe Abschnitt 1.3.1) erfasst, von denen angenommen wird, dass sie für die pädagogische Professionalisierung relevant sind. An folgender Forschungsfrage orientiert sich dieser Forschungsstrang:

(3) *Welche subjektiv wahrgenommene Wirkung hat eine einsemestrige achtsamkeitsbasierte Universitätslehrveranstaltung auf die Studierenden?*

Die Erkenntnisse aus den zwei getrennt voneinander laufenden empirischen Forschungswegen sollen die theoretischen Grundannahmen schärfen und für eine weiterführende Diskussion öffnen. Dadurch soll das Konzept Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung besser verstanden werden. Zum einen besteht die Möglichkeit, den achtsamkeitsbasierten Ansatz als eine Art des Lehrens und Lernens und die darin eingewobene Achtsamkeitspraxis hinsichtlich pädagogischer Charakteristika greifbarer zu machen. Zum anderen kann die Erweiterung der psychometrischen Perspektive um die für die pädagogische Professionalität als relevant angenommenen Konstrukte dazu beitragen, dass der Horizont des achtsamkeitsbasierten Ansatzes über die Gesundheitsförderung hinaus im Sinne von *mindfulness as education* (vgl. Ergas 2019c) auch empirisch erkundet wird – wenngleich dieser Weg über Selbsteinschätzungsfragebögen mit all seinen Limitationen (vgl. Mummendey/Grau 2014: 14) als ein erster Versuch verstanden werden muss, Tendenzen auszuloten, die zukünftig im Zusammenhang mit den komplexen Wirkungsketten, die einem Professionalisierungsprozess inhärent sind, spezifisch für einzelne Konstrukte zu überprüfen sind.

1.2 Phänomenologische Betrachtung

Das neuzeitliche Achtsamkeitskonzept, eingebettet in aktuelle Lebenswelten, das, wie von einigen Autor*innen vorgeschlagen, ein eigenständiges Phänomen darstellt (vgl. Thupten 2019; King/Badham 2020; Lee et al. 2021), wurde maßgeblich durch die Kontextualisierung im medizinisch-wissenschaftlichen Bereich – z.B. klinische Psychologie (*Mindfulness Based Cognitive Therapy*, MBCT) (Williams et al. 2017), Gesundheitsförderung (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, MBSR) (vgl. Kabat-Zinn 2013) – geprägt (siehe dazu Kapitel 2.1). Die Logik aktueller Konzeptionen achtsamkeitsbasierter Programme (vgl. Ivtzan 2020) beruht stark auf dem MBSR-Programm (vgl. Kabat-Zinn 2013). Diese »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166) haben die Implementierung im pädagogischen Kontext (vgl. Ergas/Hadar 2019 und siehe Abschnitt 2.5) sowie die Entwicklung der achtsamkeitsbasierten Programme in die Lehrer*innenbildung (z.B. *Stress Management and Resiliency Techniques*, SMART (vgl. Ragoonaden 2017 und siehe Abschnitt 2.7) stark beeinflusst.

Die umfangreiche Forschung zu MBSR (vgl. Bernstein et al. 2019b) und zu Achtsamkeit allgemein (Black 2023) wurde primär im Sinne einer medizinisch-psychologischen quantitativen Interventionsforschung mit starker Outputfokussierung betrieben (vgl.