

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.

Krägeloh et al. 2019: 31). Allgemein liegen verhältnismäßig wenige qualitative Arbeiten vor. Nur 3 % der 15.764 wissenschaftlichen Arbeiten mit Bezug zu Achtsamkeit, die zwischen 1916 und 2019 veröffentlicht wurden, haben eine qualitative Untersuchungsmethode verwendet (vgl. Lee et al. 2021: 1858). Auch wenn die Anzahl der qualitativen Forschungsarbeiten im Zeitraum von 2010 bis 2019 zugenommen hat (vgl. Lee et al. 2021: 1857), so sind diese häufig nur ein Teil von Mixed-Methods-Studien, um Effekte von achtsamkeitsbasierten Programmen besser zu verstehen (vgl. Krägeloh et al. 2019: 48). Die Interventionslogik sowie der Fokus auf Effekte haben bislang Großteils den Blick auf die pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes (z.B. *Inquiry*) (vgl. Crane et al. 2015), das dahinterliegende pädagogische Konzept von achtsamkeitsbasierten Programmen (z.B. *Experiential Learning*; vgl. Griffith/Karunavira 2021) sowie relevante pädagogische Dynamiken (z.B. Gruppenbeziehung; vgl. Hutchinson et al. 2021) verdeckt.

Da diese Arbeit im Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung angesiedelt ist und damit im pädagogischen Feld verortet werden kann, liegt ein Hauptinteresse dieser Arbeit darin, den Blick für die pädagogischen Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes und das möglicherweise pädagogisch Bedeutsame zu weiten. Über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37) soll exploriert werden, 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 manifestiert (siehe Kapitel 6).

Über den phänomenologischen Ansatz, der innerhalb des qualitativen Forschungsfelds der Achtsamkeitsforschung verbreitet ist (vgl. Krägeloh et al. 2019: 39) und in Form der »*Micro-Phenomenology*« (vgl. Petitmengin et al. 2019) häufig für die Exploration von Meditationserfahrungen angewandt wird, soll sich dem Phänomen achtsamkeitsbasierter Ansatz angenähert werden. Die Teilnehmer*innen an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung haben in zeitlicher Distanz zu der Lehrveranstaltung die Möglichkeit, eine für sie bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung zu erinnern und digital zu verschriftlichen. In den digital gesammelten Journealeinträgen soll nach erlebten Erfahrungen der Studierenden gesucht werden, und in weiterer Folge sollen anhand dieser Anekdoten über den Prozess der Reduktion durch *epoché* und *bracketing* (vgl. van Manen 2016a: 223) mögliche Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes identifiziert werden (siehe Kapitel 5 für eine ausführliche Darstellung des methodischen Konzepts). Ziel ist es, neben der in der Literatur bereits intensiv geführten Diskussion über die formalen Inhalte von achtsamkeitsbasierten Programmen – z.B. Meditationsarten (vgl. Crane et al. 2017; Isbel/Summers 2017) bzw. Qualitätsstandards (vgl. Crane et al. 2013; Griffith et al. 2021) – auch ein Verständnis für achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen zu erhalten. Dabei geht es darum, den achtsamkeitsbasierten Ansatz weniger als Intervention im Sinne von *mindfulness in education*, sondern stärker als Pädagogik der Achtsamkeit im Sinne von *mindfulness as education* zu betrachten und damit für zukünftige Diskussionen greifbar zu machen.