



**BERGISCHE  
UNIVERSITÄT  
WUPPERTAL**

Institut für Bildungsforschung  
in der School of Education

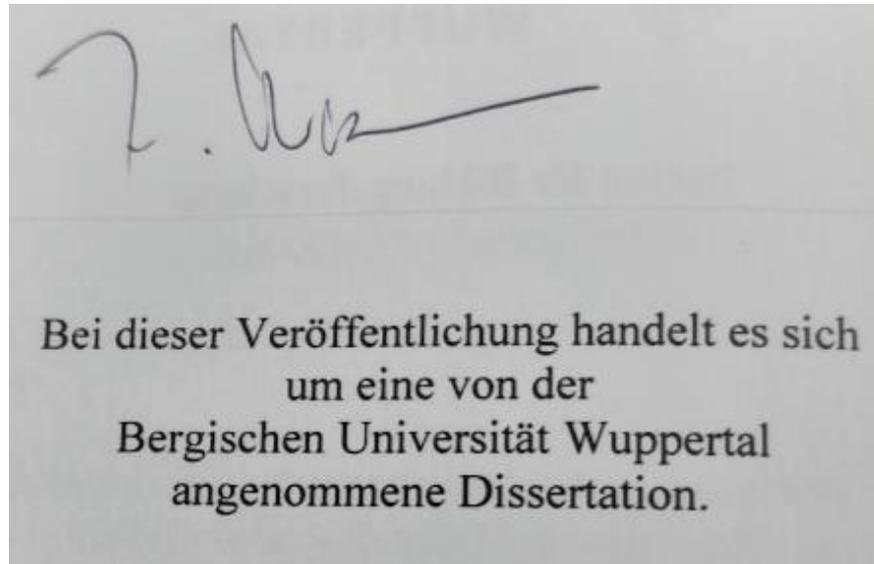
**Ansätze der achtsamkeitsbasierten Professionalisierung  
von Lehrkräften: Eine Mixed-Methods-Untersuchung der GAMMA  
(Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl in der menschenbezogenen  
Arbeit)-Multiplikator\*innen-Weiterbildung aus Sicht von  
Kursabsolvent\*innen mit explorativem Schwerpunkt auf  
lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von  
Bettina Adler  
aus  
Essen

Wuppertal, im Januar 2023



Erstgutachterin: Prof. Dr. Sara Hägi-Mead

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Stark

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>IX</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>X</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>XI</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>XII</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Das Forschungsprojekt und seine Verortung in der Bildungsforschung .....	1
1.2 Relevanz und Fragestellung der Gesamtstudie .....	2
1.3 Einblick in die theoretischen Grundlagen der Gesamtstudie .....	7
1.4 Entscheidungsbegründung für ein Mixed-Methods-Design .....	11
1.5 Aufbau der Mixed-Methods-Studie .....	15
1.6 Die wissenschaftstheoretische Perspektive .....	19
<b>A. Quantitative Studie.....</b>	<b>21</b>
<b>1. Die GAMMA-Weiterbildung und pädagogische Professionalität.....</b>	<b>21</b>
1.1 Darstellung der Ausgangslage und Zielsetzung von Studie A.....	21
1.2 Pädagogische Professionalität aus theoretischer und konzeptueller Perspektive .....	25
1.3 Ziele und Inhalte der GAMMA-Weiterbildung .....	30
<b>2. Theoretischer Hintergrund der GAMMA-Weiterbildung im Kontext des Lehrberufs.....</b>	<b>32</b>
2.1 Was ist Achtsamkeit?.....	32
2.1.1 Achtsamkeit – begriffliche Auslegungen und Kernelemente.....	32
2.1.2 Selbstmitgefühl, Mitgefühl und Achtsamkeit.....	39
2.1.3 Zu Veränderungen führende Wirkmechanismen von Achtsamkeit im Überblick .....	42
2.2 Gegenüberstellung charakteristischer Kennzeichen von Haltung und Reflexivität im Lehrberuf und in der Achtsamkeitsforschung .....	43
2.3 Begriffsbestimmungen der zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl in Bezug gesetzten Indikatoren der pädagogischen Professionalität: Stress und Emotionsregulation .....	55
2.3.1 Stress.....	55
2.3.2 Emotionsregulation.....	58
2.3.3 Theoretische Einbettung von Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stress und Emotionsregulation in die pädagogische Tätigkeit .....	61
2.4 Theoretische Betrachtungen der möglichen Effekte achtsamkeitsbasierter Programme in der Bildung.....	62
2.4.1 Forschungslage und Handlungsbedarf.....	62

---

2.4.2	Wenn sich die Lehrpersonen in Achtsamkeit üben .....	64
2.4.3	Wenn sich die Schüler*innen in Achtsamkeit üben .....	65
2.5	Befundlage zu übergreifenden Wirkungen der untersuchten Konstrukte .....	67
2.5.1	Emotionen und Achtsamkeit im Lehrberuf .....	67
2.5.2	Mitgefühl und Achtsamkeit .....	68
2.5.3	Stress, Gesundheit und Achtsamkeit .....	69
2.5.4	Neurowissenschaftliche Befunde zu Achtsamkeit .....	70
2.6	Forschungsfragen und Hypothesen .....	73
<b>3.</b>	<b>Empirische Untersuchungen .....</b>	<b>77</b>
3.1	Beschreibung der Stichprobe .....	77
3.2	Aufbau der Fragebogenbatterie .....	78
3.3	Versuchsbeschreibung und Durchführung .....	82
3.4	Statistische Analysen .....	82
3.4.1	Vorbereitende Schritte und Datenaufbereitung .....	82
3.4.2	Methodisches Vorgehen .....	83
<b>4.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>85</b>
4.1	Skalenvergleiche zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 .....	85
4.2	Korrelationen nach Bravais-Pearson und Partialkorrelationen .....	87
4.3	Mediatoranalysen .....	90
<b>5.</b>	<b>Ergebnisdiskussion .....</b>	<b>92</b>
5.1	Inhaltliche Ergebnisdiskussion .....	92
5.2	Methodische Ergebnisdiskussion .....	98
5.3	Forschungsperspektiven .....	101
<b>6.</b>	<b>Schlussbetrachtungen zu Studie A .....</b>	<b>102</b>
<b>B.</b>	<b>Interviewstudie .....</b>	<b>104</b>
<b>1.</b>	<b>Die GAMMA-Weiterbildung im Forschungskontext lebensweltlich mehrsprachiger Schulgemeinschaften .....</b>	<b>104</b>
<b>2.</b>	<b>Integrale theoretische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Achtsamkeit in der Bildung .....</b>	<b>113</b>
2.1	Facetten ausgewählter Schlüsselbegriffe und Konzepte im Forschungsfeld Sprache und Migration in Bildung und Gesellschaft .....	113
2.1.1	Lebensweltliche Mehrsprachigkeit .....	119
2.1.2	Migrationspädagogik .....	130
2.1.3	Gibt es eine spezifische pädagogische „Heterogenitätskompetenz“ (Trautmann, 2016, S. 55)? .....	132
2.2	Potenzielle Schnittstellen und Synergien zwischen Achtsamkeit und dem professionellen pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen .....	135

2.2.1	Theoretisch abgeleitete Wirkmechanismen von Achtsamkeit im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.....	135
2.2.2	Achtsamkeitsbasierte Schulprogramme mit dem Ziel der Förderung von Differenzfreundlichkeit in der Schulgemeinschaft.....	137
2.3	Zusammenarbeit in Schulkollegien.....	141
2.3.1	Strukturelle Rahmenbedingungen und Spannungsfelder der Zusammenarbeit in Schulkollegien .....	141
2.3.2	Zur Frage der Passung zwischen dem Konzept der achtsamen Organisation und der Institution Schule .....	143
2.4	Verortung des Forschungsproblems im Bildungskurs und Herleitung der Forschungsfragen.....	147
<b>3.</b>	<b>Empirische Untersuchung .....</b>	<b>152</b>
3.1	Zentrale Prinzipien der qualitativen Forschung.....	152
3.2	Forschungsverfahren zur Exploration: Der Grounded-Theory-Forschungsstil .....	154
3.2.1	Gegenstandsangemessenheit der Grounded-Theory-Methodik für das fragliche Phänomen .....	154
3.2.2	Die Reflexive Grounded Theory .....	157
3.3	Umgang mit der Subjektgebundenheit der forschenden Person.....	159
3.3.1	Aufmerksamkeit, Selbstreflexion und leibgebunden-kontextuiertes Forschen als Erkenntnisquellen .....	159
3.3.2	Präkonzepte der forschenden Person als epistemische Inspiration.....	160
3.3.3	Open mind oder empty head? – Zur Handhabung wissenschaftlicher Literatur .....	162
3.4	Fallzusammenstellung.....	164
3.5	Die Materialgewinnung – vom narrativen Interview zur Phänomenologie.....	168
3.6	Durchführung der Forschungsgespräche .....	172
3.7	Vorgehen bei der Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials .....	176
3.7.1	Aufbereitung des Datenmaterials .....	176
3.7.2	Arbeitsschritte der Materialauswertung.....	176
3.7.3	Das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) im zirkulär-iterativen Forschungsprozess .....	181
3.7.4	Ausdifferenzierung des Kategoriensystems .....	183
<b>4.</b>	<b>Ergebnisse, Interpretation und Herleitung des Grounded-Theory-Modells .....</b>	<b>188</b>
4.1	Ergebnisse: Die Kategorien .....	188
4.1.1	Kategorie <i>Ich in der Welt</i> .....	188
4.1.2	Kategorie <i>Haltung</i> .....	190
4.1.3	Kategorie <i>Motiv</i> .....	191
4.1.4	Kategorie <i>Umgehensweisen</i> .....	193
4.1.5	Kategorie <i>Erfahrungen und Veränderungen</i> .....	195
4.1.6	Kategorie <i>Ansprüche des Umfeldes</i> .....	196
4.1.7	Kategorie <i>(Sprachen-) Vielfalt</i> .....	197

---

4.1.8	Kategorie <i>Bedeutung der Teamarbeit</i> .....	204
4.1.9	Kategorie <i>pädagogische Beziehungen</i> .....	207
4.1.10	Kategorie <i>Metagespräch</i> .....	208
4.1.11	Kategorie <i>Metabewusstsein und Reflexivität</i> .....	208
4.2	Interpretation und inhaltliche Ergebnisdiskussion.....	210
4.2.1	Inhaltliche Zusammenführung der Kategorien am Beispiel des Forschungsgesprächs mit P11.....	210
4.2.2	Zum Metabewusstsein.....	213
4.2.3	Diskussion von Forschungsfrage 1.....	215
4.2.4	Diskussion von Forschungsfrage 2.....	218
4.2.5	Diskussion der zentralen Forschungsfrage.....	224
4.3	Reichweite und Generalisierbarkeit der entwickelten Theorie.....	242
4.4	Die Grounded Theory in der Modellierungslogik eines Prozessmodells.....	243
<b>5.</b>	<b>Gütebeurteilung.....</b>	<b>252</b>
5.1	Güte-Reflexion – allgemeine Standards in der qualitativen Forschung und (Reflexive) Grounded-Theory-spezifische Kriterien.....	252
5.2	Limitationen und Forschungsperspektiven.....	258
<b>6.</b>	<b>Das Prozessmodell im Lichte des Forschungskontextes lebensweltlich mehrsprachiger Schulgemeinschaften.....</b>	<b>261</b>
6.1	Theoretische und schulpraktische Implikationen des Prozessmodells.....	261
6.2	Achtsamkeit im Kontext von Sprachbildung, kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) und Sprachhandeln.....	271
<b>7.</b>	<b>Schlussbetrachtungen zu Studie B.....</b>	<b>280</b>
<b>C.</b>	<b>Resultatsbasierte Ergebnisdiskussion.....</b>	<b>284</b>
<b>1.</b>	<b>Zielsetzung und Fragestellung der integrativen Ergebnisanalyse.....</b>	<b>284</b>
<b>2.</b>	<b>Zum Mehrwert des Mixed-Methods-Designs.....</b>	<b>288</b>
2.1	Herangehensweise bei der Zusammenführung der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse.....	288
2.2	Resultatsbasierte Integration der quantitativen und qualitativen empirischen Ergebnisse.....	290
2.2.1	Vorgehen bei der integrativen Analyse.....	290
2.2.2	Mögliche Beziehungen zwischen Stresserleben, Emotionsregulation, Haltung und Reflexivität.....	293
2.2.3	Reflexivität und Haltung in Bezug zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl.....	296
2.2.4	Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl.....	299
2.3	Diskussion der Forschungsfrage von Teil C – wissenschaftlicher Beitrag der Gesamtstudie.....	307
2.4	Gütekriterien in der Mixed-Methods-Forschung.....	312

---

<b>3. Schlussbetrachtungen zur Gesamtstudie.....</b>	<b>316</b>
3.1 Potenzielle Hemmnisse bei der Umsetzung des Achtsamkeitsansatzes und gegenwärtige Kritik .....	316
3.2 Praktische Bedeutsamkeit der Gesamtstudie und Implikationen für lebensweltlich mehrsprachige Schulgemeinschaften .....	322
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>327</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>365</b>

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inhaltliche Logik des Untersuchungsdesigns .....	13
Abbildung 2: Chronologischer Ablauf der Mixed-Methods-Studie und Arbeitsschritte.....	16
Abbildung 3: Strukturierung der Studien im Mixed-Methods-Design .....	17
Abbildung 4: Mediationsmodell Achtsamkeit, Stresserleben, Reappraisal und Suppression	76
Abbildung 5: Mediationsmodell Selbstmitgefühl, Stresserleben, Reappraisal und Suppression.....	77
Abbildung 6: Pfadkoeffizienten der Mediatoranalyse Achtsamkeit, Suppression, Reappraisal und Stresserleben, totaler Effekt von Achtsamkeit auf Stresserleben, $c = -.2103$ , $p = .0086^*$ , Pfad d von Achtsamkeit auf Suppression, $d = -.1489$ , $p = .0026^*$ .....	91
Abbildung 7: Pfadkoeffizienten der Mediatoranalyse Selbstmitgefühl, Suppression, Reappraisal und Stresserleben, indirekter Effekt $de = -.1062$ , $KI[-.2068, -.0193]$ , Pfad d von Selbstmitgefühl auf Suppression, $d = -.1835$ , $p < .001$ .....	92
Abbildung 8: Erkenntnisbewegungen im Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) unter Einschluss des Prinzips der ständigen Vergleiche.....	183
Abbildung 9: Kategoriensystem .....	186
Abbildung 10: Exemplarisches Ergebnis des axialen Kodierens: Forschungsgespräch mit P11 als Vorstufe und Entwurf der Grounded Theory .....	211
Abbildung 11: Prozessmodell als Denkfigur einer achtsamkeitsbasierten Entwicklung pädagogischer Professionalität im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen .....	247
Abbildung 12: Side-by-Side Joint Display: Gemeinsame Präsentation, Gegenüberstellung und Integration der quantitativen und qualitativen empirischen Ergebnisse.....	293

---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Angaben der Testpersonen zur individuellen Achtsamkeitspraxis. Erfragtes Merkmal mit der Anzahl der Personen, die die Frage bejaht hat .....	78
Tabelle 2:	Übersicht der in die Berechnungen einbezogenen Variablen.....	83
Tabelle 3:	Ergebnisse der abhängigen t-Tests der Ausprägungen der abhängigen Variablen und der unabhängigen Variablen zu Messzeitpunkt 1 und 2 .....	86
Tabelle 4:	Korrelationen von Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben, Emotionsregulation Gesamtscore sowie ihre Subskalen Suppression und Reappraisal .....	88
Tabelle 5:	Partialkorrelationen Stresserleben und Emotionsregulationsstrategie, Suppression sowie Achtsamkeit und Selbstmitgefühl, kontrolliert für Dauer der Praxis, und p-Werte .....	89
Tabelle 6:	Ergebnisse der abhängigen t-Tests der Ausprägungen der Subskalen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu Messzeitpunkt 1 und 2.....	301

## **Abkürzungsverzeichnis**

CEN	Central Executive Network
DMN	Default Mode Network
ERQ	Emotion Regulation Questionnaire
GAMMA	Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl in der menschenbezogenen Arbeit
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KIMS	Kentucky Inventory of Mindfulness Skills
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
MAAS	Mindful Attention and Awareness Scale
MBCT	Mindfulness-Based Cognitive Therapy
MBSR	Mindfulness-Based Stress Reduction
SN	Salience Network
SCS-D	Self-Compassion Scale – deutschsprachige Version
SN	Salience Network
TICS	Trierer Inventar zum chronischen Stress

---

## Danksagung

Auf meinem Weg zur Erarbeitung dieser Dissertation haben mich viele Menschen unterstützt. Ihnen danke ich an dieser Stelle von Herzen, insbesondere denjenigen, die dies über Jahre hinweg mit Beharrlichkeit und Verlässlichkeit taten.

Persönlich bereichert mich die Achtsamkeitspraxis von Jugend an. Daher freue ich mich, mit dem GAMMA-Forschungsprojekt die Möglichkeit erhalten zu haben, ein aktuelles bildungswissenschaftliches Thema aus gesellschaftlicher Perspektive beleuchten und mit eigenen beruflichen und achtsamkeitsbezogenen Erfahrungen verknüpfen zu können.

Allen voran gilt mein Dank meiner Betreuerin Frau Professorin Dr. Sara Hägi-Mead. Unsere zahlreichen Gespräche haben meinen Forschungsprozess fachlich und menschlich außerordentlich bereichert und meinen persönlichen Horizont erweitert. Frau Professorin Dr. Susanne Stark danke ich sehr herzlich für die wertvollen Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten, die Unterstützung meines Forschungsvorhabens und die Erstellung des Zweitgutachtens.

Für den Zugang zur Forschung bin ich Frau Dr. Anna Paul und Herrn Dr. Nils Altner als Projektleiter\*innen der GAMMA-Weiterbildung – dem Herzstück dieser Forschungsarbeit – verbunden und danke ihnen sehr für die persönliche und fachliche Begleitung sowie das Ersinnen spannender Ideen und das gemeinsame Erklimmen so mancher Hürde.

Ausdrücklich danke ich dem AVE Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement gGmbH sowie der Erich Rothenfußer Akademie gGmbH, die die vorliegende Forschungsarbeit durch ihre Projektförderung ermöglicht haben.

Einen herzlichen Dank spreche ich Herrn Professor Dr. Friedrich Linderkamp für seine kritische Stimme und seine fachlichen Anmerkungen aus. Frau Dr. Magdalena Knappik danke ich ebenso sehr für gehaltvolle Sitzungen unserer Kodiergruppe, wie ich Frau PD Dr. Corinna Pessel für ihre inhaltlichen Anmerkungen verbunden bin. Weiterhin ist Dagmar Muß ein herzlicher Dank gewidmet – für die sagenhafte Unterstützung mit Rat und Tat, das fortwährende Interesse am Werdegang meiner Arbeit und die Ermutigungen auf meinem Weg.

Einen sehr persönlichen Dank richte ich an Olaf – für seine Geduld, seine Fürsorge und seinen herrlichen Humor beim Kopf und Herz Freimachen!

Für die wunderbare GAMMA-Projektarbeit danke ich allen weiteren Beteiligten, insbesondere meinen fabelhaften Arbeitskolleg\*innen und allen Pädagog\*innen, die bereitwillig an meinen Explorationen mitgewirkt haben. Die Gespräche mit den Forschungspartner\*innen habe ich als erkenntnisreich und als persönliche Geschenke zugleich erlebt.

## Zusammenfassung

In Diskussionen über pädagogische Professionalisierungsansätze rücken aufgrund der Bedeutung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit für das Bildungswesen neben Wissen und Können zunehmend individuelle Eigenschaften und Merkmale von Lehrkräften in den Fokus der Aufmerksamkeit. Mit der vorliegenden Mixed-Methods-Studie wird der Frage nachgegangen, ob der Achtsamkeitsansatz in der Selbsteinschätzung von Lehrpersonen zum Ausbau ausgewählter, in der Forschung als Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität anerkannter personaler Fähigkeiten und Kennzeichen beiträgt. Weiterhin ist von Interesse, wie Pädagog\*innen in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften durch Achtsamkeit zum Abbau von Praktiken beitragen können, die Benachteiligungen und Diskriminierungen von Schüler\*innen sowie kollektivierende Zuschreibungen und rassistisch relevante Differenzkategorien hervorbringen.

Die Relevanz des Forschungsanliegens knüpft sich an die gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen, die Einfluss auf das Bildungssystem und das gesellschaftliche Zusammenleben haben. Der Qualifizierungsbedarf von Lehrpersonen resultiert einerseits aus der bildungspolitischen Programmatik, Benachteiligungen zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken, sowie andererseits aus der mangelnden Verankerung entsprechender Inhalte in der Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung. Handlungsbedarf besteht insofern, als empirische Studien bildungsbezogene Ungleichstellungen und Diskriminierungen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler\*innen belegen.

Die Entscheidung für ein Mixed-Methods-Design ist damit zu begründen, dass durch die Anwendung unterschiedlicher empirischer Verfahren sowie durch die Zusammenführung und integrative Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse ein vertieftes Verständnis der durch Achtsamkeit möglichen Veränderungen der untersuchten Kennzeichen pädagogischer Professionalität entwickelt werden soll. Als messbare Indikatoren pädagogischer Professionalität werden mit den quantitativen Analysen die Emotionsregulation und das Stresserleben im Vorher-nachher-Vergleich untersucht. Als nicht messbare Merkmale stehen Haltung und Reflexivität im Mittelpunkt der qualitativen Studie, deren explorativer Schwerpunkt auf bislang nicht systematisch untersuchten Bedeutungen von Achtsamkeit im pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit liegt. Die Haltung ist eine Komponente des Achtsamkeitsprinzips und gilt zugleich als relevant im Lehrberuf, während Reflexivität durch Achtsamkeitsübungen geschult werden kann.

Im Ergebnis wurden durch den Einsatz eines sequenziellen Mixed-Methods-Interventionsdesigns Perspektiven gewonnen, die den Kenntnisstand erweitern und zu einem besseren Verständnis des bislang in Schulgemeinschaften der Migrationsgesellschaft kaum erforschten Achtsamkeitsprinzips beitragen. Zentral sind dabei Erkenntnisse über die Bedeutung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl für die Emotionsregulation und das Stresserleben der befragten Lehrpersonen. Ein höheres Selbstmitgefühl kann über die Verminderung der Unterdrückung negativer Gefühle partiell und zumindest theoretisch zum Rückgang des Stresserlebens führen. Die integrative Analyse der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse führte zu Erkenntnissen darüber, wie Achtsamkeit und Selbstmitgefühl in der Selbstwahrnehmung der befragten Lehrpersonen einen veränderten Umgang mit Vorurteilen gegenüber lebensweltlich

mehrsprachigen Schüler\*innen bewirken. In diesem Prozess scheint die Fähigkeit der Metareflexivität eine wesentliche Rolle zu spielen. Der in den Forschungsgesprächen beobachtete essenzenzialisierende und differenzsetzende Sprachgebrauch deutet aber auch auf das Erfordernis hin, Sprachlichkeit als soziales Phänomen stärker im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung zu behandeln und Pädagog\*innen für die Entwicklung von Sprachbewusstheit zu sensibilisieren. Eine weitere Implikation für die Lehrer\*innen-Bildung ergibt sich aus der von den Forschungspartner\*innen formulierten Bedeutung der Qualität des Miteinandersprechens für das Lehren und Lernen in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften.

Insgesamt deuten die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass der Achtsamkeitsansatz im Rahmen der Lehrer\*innen-Professionalisierung ein tragfähiges Konzept darstellt, um die Entwicklung von Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit zu fördern und dazu beizutragen, einem diskriminierungsfreien Bildungszugang näherzukommen sowie der Fortschreibung gesellschaftlicher Machtverhältnisse entgegenzuwirken.



# 1. Einleitung

## 1.1 Das Forschungsprojekt und seine Verortung in der Bildungsforschung

In Deutschland spielt der Achtsamkeitsansatz für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften bislang eine untergeordnete Rolle. Demzufolge ist das Feld empirisch kaum untersucht. Da für Bildungseinrichtungen lediglich eine geringe Anzahl integrativer Initiativen der Schulung sozial-emotionaler und „intercultural/transcultural competencies“ (Lund Nielsen et al., 2017, S. 6) existiert, erscheint es angesichts der zunehmenden Bedeutung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit notwendig, entsprechende pädagogische Weiterbildungsangebote zu schaffen und ihre Wirkweisen zu erforschen. Das Forschungsprojekt zur GAMMA (Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl in der menschenbezogenen Arbeit)-Multiplikator\*innen-Weiterbildung (im Folgenden kurz GAMMA-Weiterbildung genannt) widmet sich diesem Anliegen und nimmt dazu Dimensionen in den Blick, die in der Fachliteratur als Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität anerkannt sind.

Die Fördermittel für das GAMMA-Forschungsprojekt wurden im Dezember 2018 bewilligt und der Arbeitsgruppe Gesundheit und Prävention am Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen durch das AVE Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement gGmbH sowie durch die Erich Rothenfußer Akademie gGmbH zur Verfügung gestellt. Das Projekt trägt den Namen „GAMMA plus“. Projektleiter\*innen sind Herr Dr. Nils Altner sowie Frau Dr. Anna Paul.

Das Curriculum der GAMMA-Weiterbildung wurde am Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin der Universität Duisburg-Essen entwickelt. Die Durchführung der Weiterbildung erfolgt durch die in den KEM | Evang. Kliniken Essen-Mitte gGmbH ansässige Erich Rothenfußer Akademie gGmbH. Die zentralen Inhalte der GAMMA-Weiterbildung beruhen auf der achtsamkeitsbasierten Stressreduktion nach Jon Kabat-Zinn (MBSR – Mindfulness-Based Stress Reduction) und werden von Gesundheits-, Sozial- und Bildungswissenschaftler\*innen bzw. Organisationsberater\*innen vermittelt, die ausnahmslos langjährig erfahrene MBSR- und MBCT-Lehrer\*innen sind.

Die vorliegende Dokumentation des GAMMA-Forschungsprojektes umfasst – neben dieser Einleitung – drei Teile: Teil A beinhaltet die quantitative Studie zu den Lehrkräften (im Folgenden kurz als „Studie A“ bezeichnet), während Teil B der qualitativen Interviewstudie gewidmet ist (im Folgenden kurz als „Studie B“ bezeichnet). In Teil C erfolgt die Zusammenführung der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse. Die Resultate der beiden empirischen Studien werden in Teil C übergreifend aufeinander bezogen, um aus der Gesamtschau Erkenntnisse über achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierungsansätze in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften abzuleiten.

Die in der Bildungsforschung zu verortende Gesamtstudie ist konzeptionell vom Design-Based Research inspiriert. Der Design-Based-Research-Ansatz verbindet Theorieentwicklung für Lehr-Lern-Prozesse mit der Konzeptionierung von Lösungsansätzen für Praxisprobleme (Gess, Rueß & Deicke, 2014). Ziel der vorliegenden Gesamtstudie ist es, zu einem theoretischen Verständnis einer achtsamkeitsbasierten, differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Lehrer\*innen-Professionalisierung beizutragen. Daran anknüpfend beinhaltet Abschnitt

C.2.2.4 Vorschläge für den Transfer der Untersuchungsergebnisse in die Praxis, indem Anpassungen der Lerninhalte der GAMMA-Weiterbildung formuliert werden. In Anlehnung an die Ausführungen von Gess et al. (2014) zum Design-Based-Research-Ansatz ist es denkbar, diese praktischen Implikationen in einem dem GAMMA-Forschungsprojekt nachgelagerten Schritt in der Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung zu erproben und zu evaluieren.

In der Gesamtstudie finden Begrifflichkeiten Verwendung, die im Migrationsdiskurs als wirkmächtige, Differenzen und Zugehörigkeiten hervorbringende Bezeichnungspraktiken kritisch hinterfragt werden. In welcher Weise die Benennung von Migrationsphänomenen das gesellschaftliche und schulische Miteinander beeinflusst, wird in Abschnitt B.2.1 anhand ausgewählter Schlüsselbegriffe erörtert. Um die Konstruktivität dieser Termini herauszuheben, sind sie im Weiteren kursiv gesetzt.

Die forschungsethischen Grundsätze und datenschutzrechtlichen Vorgaben wurden nach DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2019) sowie nach BDSG und DSGVO (§ 3 Abs. 6a BDSG; Art. 4 Nr. 5 DSGVO; Art. 6 DSGVO ber. ABl. L 127, 23.05.2018) eingehalten.

Der formalen Gestaltung der Gesamtstudie liegen die Empfehlungen von Peters und Dörfler (2019) für die Umsetzung der Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), 4. Auflage von 2016 zugrunde.

## 1.2 Relevanz und Fragestellung der Gesamtstudie

Die „Standards für die Lehrerbildung“ enthalten einen von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019a) herausgegebenen Katalog mit pädagogischen Kompetenzen, die gewährleisten sollen, dass „die Qualität der schulischen Bildung [weiterentwickelt] und [gesichert]“ (S. 3) wird. Eine der Anforderungen besteht darin, „achtsam, konstruktiv und professionell“ (S. 2) mit *Vielfalt* umzugehen und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in *heterogenen* Lerngruppen positiv nutzbar zu machen. Ziel dieser Standards ist die Schaffung eines Bildungssystems, das *allen* Heranwachsenden Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Die Relevanz der Programmatik knüpft sich an die gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen, die Einfluss auf das Bildungssystem und das gesellschaftliche Zusammenleben haben. Handlungsbedarf besteht insofern, als beispielsweise die PISA-Bilanz als großflächig angelegte Leistungsvergleichsstudie sowohl bildungsbezogene Benachteiligungen und geringere Bildungserfolge als auch mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz lebensweltlich mehrsprachiger Schüler\*innen zeigt (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Als einer der Gründe dieser Schlechterstellungen gilt die Erzeugung von Differenzordnungen, für die unter anderem sprachliche Unterschiede vor dem Hintergrund der Kategorie *Migration* aufgerufen werden. Da „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2016, S. 313) eine gesellschaftskonstitutive Tatsache darstellt, ist sie nicht nur methodisch-didaktisch im Rahmen von Sprachbildung zu berücksichtigen, sondern auch mit der Frage verbunden, wie in und durch Bildung ein Beitrag zur Verminderung von Diskriminierungen geleistet werden kann (Dirim & Khakpour, 2018). Anhaltspunkte für die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs in diesem Feld liefern beispielsweise die Ergebnisse der aktuellen Mitte-Studie, die Einblicke in die Entwicklung antidemokratischer und antipluralistischer Einstellungen sowie gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland gibt (Friedrich-Ebert-Stiftung e. V. & Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und

Gewaltforschung IKG der Universität Bielefeld, 2018/2019). Jede fünfte Person neigt der Studie zufolge deutlich zu rechtspopulistischen Auffassungen, während 42 % der 1.890 Befragten eine solche Tendenz zeigen. Daher ist davon auszugehen, dass sich rechtspopulistische Überzeugungen gesellschaftlich verfestigt haben und der Mehrheitsmeinung zufolge „normaler“ (Fereidooni, 2021, S. 6) geworden sind.

Bildungsinstitutionen sind maßgeblich an der (Re-)Produktion und Festigung von Differenzordnungen beteiligt und beeinflussen somit gesellschaftliche Selbstbilder sowie die Wahrnehmung von Migration als Transformationsprozess, der die Selbstreflexion aller Mitglieder einer Gesellschaft herausfordert und nicht als ein Phänomen, das es lediglich zu organisieren gilt (Hägi-Mead, Heller, Messerschmidt & Molzberger, 2021). Mehrsprachigkeit stellt eines der Merkmale differenzierter Gesellschaften dar und verändert den Sprachgebrauch der Gewanderten und der Nichtgewanderten als Mitglieder *einer* Gesellschaft (Gogolin, 2019; Knappik & Mecheril, 2018). Weil die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit über die Kenntnis grammatikalischer, linguistischer und orthografischer Regeln hinausweist, Sprache immer ein Sich-in-Bezug-Setzen bedeutet, im Sprechen Emotionalität zum Ausdruck gebracht wird und Sprache Zugehörigkeiten signalisiert (Busch, 2021, S. 24–26, 29), ist die Art und Weise des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und mit von Schüler\*innen eingebrachten Sprachpraxen von großer Bedeutung. Schulen sind Institutionen, in denen sich entscheidet, ob Sprache als Mittel der Herstellung machtvoller Differenzordnungen aufgerufen und damit gesellschaftliche Ungleichheit (re-)produziert wird oder ob eine Annäherung an ihre Überwindung gelingt (Dirim & Mecheril, 2010).

Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört es demnach, Machtstrukturen und damit verbundene Alltagspraxen zu hinterfragen und zur Sprache zu bringen (Dreyfus, Rabinow & Foucault, 1994). Der Qualifikationsbedarf von Lehrpersonen hinsichtlich des bildungspolitischen Leitgedankens, Benachteiligungen zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken, wird jedoch, so Massumi und Fereidooni (2017), in der Lehrer\*innen-Bildung unzureichend berücksichtigt und ist dort inhaltlich nicht verankert. Ungenau und inkonsistent formulierte Empfehlungen und Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK/KMK, 2015) führen zu Diskrepanzen zwischen dem pädagogischen Aufgabenprofil und dem schulpraktischen Wissen und Können. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Gesamtstudie rekurriert auf diese Kluft zwischen den Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit und den bildungswissenschaftlichen sowie didaktischen Inhalten der Lehrer\*innen-Bildung.

In diversen Publikationen ist zu lesen, dass Pädagog\*innen *Heterogenität*, die unter anderem im Vorhandensein unterschiedlicher Sprachen in der Schulklasse zum Ausdruck kommt, häufig nicht als Bereicherung, sondern als Problem oder Stressor wahrnehmen und beurteilen (Buchwald & Ringeisen, 2007; Trautmann & Wischer, 2011, S. 8). In ihrem Artikel über die Pilotstudie eines Achtsamkeitstrainings an einem Berufskolleg und einem Gymnasium berichten Hägi-Mead, Schmidt, Atanasoska, Adler und Altner (2022) von ähnlichen Beobachtungen. Die Analysen der Interviews mit den Lehrkräften ließen weniger eine reflektierte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als vielmehr eine Externalisierung der so bezeichneten „Probleme“ (S. 91) erkennen. Bei genauerer Betrachtung erweisen sich die Beschreibungen der „Probleme“ jedoch als unpräzise und reduktionistisch. Sie enthalten pauschale Zuschreibungen, die norma-

tive Kausalattributionen von „Probleme[n]“ oder von „[S]chwierig[sein]“ (S. 90, 92) auf sogenannte *andere Kulturen* hervorbringen. Durch diese Mechanismen werden mit Machtförmigkeit besetzte, an defizitäre Vorstellungen geknüpfte Nicht-Wir-Bilder reproduziert oder hergestellt und weisen (Nicht-)Zugehörigkeiten zu (Knappik & Mecheril, 2018). In ähnlicher Weise zeigt sich normatives Denken in der Thematisierung „interkultureller Konflikte“, die als eine der Ursachen des erhöhten Stresserlebens von Lehrkräften bezeichnet werden (Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 71). Demgegenüber eröffnet El-Mafaalini (2018a) eine vielleicht (noch) ungewohnte Perspektive auf sogenannte *interkulturelle Konflikte*. Er argumentiert, dass solche Konflikte durchaus als Ausdruck eines gewachsenen Selbstbewusstseins bestimmter Personengruppen in pluralen Gesellschaften gedeutet werden können, wenn sie mit einem Hinterfragen imaginierter, statisch gefasster gesellschaftlicher Minderheits- und Mehrheitskategorien einhergehen. Auch Hägi-Mead, Heller et al. (2021) konstatieren, dass vermehrt Problematisierungen diskriminierenden Sprechens und ausgrenzender rechtlicher Regelungen zu beobachten sind. Die Wissenschaftlerinnen interpretieren Konflikte um Bezeichnungspraxen als Hinweise darauf, dass sich die deutlicher wahrgenommene Komplexität der Gesellschaft in der Sprache widerspiegelt. El-Mafaalini (2021, S. 9) beurteilt diese Entwicklungen als Anzeichen einer Zeitenwende hin zu gesellschaftlichen Öffnungsprozessen, die Chancen, zugleich aber auch Spannungen und Konflikte mit sich bringen.

Die Existenz der skizzierten normativen Vorstellungen gibt Anlass zu der Frage, welche pädagogischen Fähigkeiten notwendig sind, um ihre Dekonstruktion zu befördern. Die gesellschaftliche Relevanz dieser Frage leitet sich aus dem Selbstverständnis demokratischer Rechtsstaaten und dem Bildungsauftrag der Demokratiefähigkeit (KMK, 2018a) ab, denn angesichts von Zuschreibungen, Abgrenzung und Ausgrenzung entsteht kein gesellschaftliches Miteinander, das von Gleichberechtigung, Wertschätzung, Verbundenheit und gemeinsamen Lernprozessen getragen ist (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9, 18; Jensen et al., 2020, S. 57). García (2017) weist darauf hin, dass Lehrkräfte als Grundlage für Veränderung ein Bewusstsein für die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie ihre „merits for democratic citizenship“ (S. 7) und ein Bewusstsein für jene kolonialen Denk- und Handlungsweisen benötigen, die unter Berufung auf Sprachen und sprachliche Merkmale hierarchisierende Unterscheidungen und rassistische Diskriminierungen hervorbringen. Die Wissenschaftlerin vertritt den Standpunkt, dass dieses pädagogische Bewusstsein eine Voraussetzung dafür ist, Schüler\*innen und Studierenden vermitteln zu können, in welcher Weise und mit welchen wirkmächtigen Konsequenzen das Merkmal Sprache aufgerufen wird, um Differenzen zwischen Menschen und Gruppen zu konstruieren.

Der Befundlage zur Achtsamkeitsforschung zufolge könnten Achtsamkeitsübungen geeignet sein, um einer Behebung dieser Schieflage näherzukommen. Achtsamkeit gilt als die absichtsvolle Ausrichtung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit auf den Moment, begleitet von einer möglichst offenen und wertfreien Haltung gegenüber der gegenwärtigen Erfahrung (Ströhle, Nachtigall, Michalak & Heidenreich, 2010; Nilsson & Kazemi, 2016). Piron (2020) führt Argumente an, die die Annahme gerechtfertigt erscheinen lassen, dass sich Achtsamkeitsübungen für die pädagogische Professionalisierung eignen. Insbesondere durch meditative Methoden können im Anschluss an den Achtsamkeitsforscher Piron (2020, S. 190 f.) pessimistische und die eigene Person oder andere Menschen verurteilende oder abwertende Gedanken schneller und klarer erkannt werden, um sie zu aufzubrechen, zu verändern und Handlungswei-

sen danach auszurichten. Daher erscheint die These plausibel, dass Pädagog\*innen in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften mithilfe von verstetigten Achtsamkeitsübungen durch Achtsamkeit zum Abbau von Praktiken beitragen können, die Diskriminierungen von Schüler\*innen reproduzieren oder herstellen. Allerdings bedarf es hierzu eines Lernprozesses, denn die unbewusste Angewohnheit des Bewertens filtert den Erlebensprozess und engt den Blickwinkel ein, so Piron (2020, S. 20–23). Zudem sind Vorurteile und vorgefasste Meinungen als Teile eines Systems von Glaubenssätzen veränderungsresistent. An ihnen wird so lange festgehalten, bis sich die Erprobung neuen Denkens und Verhaltens etabliert hat.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Gesamtstudie an, indem Pädagog\*innen als Expert\*innen ihres Berufes nach der Absolvierung der GAMMA-Weiterbildung mit quantitativen und qualitativen Forschungsverfahren dazu befragt werden, inwieweit sie sich im Schulalltag und in ihrem pädagogischen Handeln als verändert wahrnehmen. Die Sicht der Lehrpersonen ist für das Forschungsanliegen insofern essenziell, als Selbsteinschätzungen ein Licht auf Erkenntnisse, Erfahrungen und Erleben der Befragten werfen. Erkenntnisse, Erfahrungen und Erleben stehen in engem Bezug zu Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen und folglich zu pädagogischem Handeln, das sich auf das Wohlergehen und die Bildungsverläufe von Schüler\*innen auswirkt (Fiebert & Solzbacher, 2014; Leutwyler, Mantel, Petrović, Dimitrijević & Zlatković, 2014; Rempel, 2012). Für eine Methodenkombination innerhalb der vorliegenden Gesamtstudie sprach, dass derzeit zur Verfügung stehende empirische Verfahren zur Erfassung der interessierenden, im Folgenden skizzierten Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität unterschiedlichen, einander ergänzenden Forschungsparadigmen zuzuordnen sind (siehe Abschnitt 1.4 und 1.5).

In Anlehnung an Vertreter\*innen aktueller pädagogischer Professionalitätsansätze basiert das GAMMA-Forschungsprojekt auf der Annahme, dass neben Wissen und Können auch personale Kompetenzen wie Reflexivität und metakognitive Fähigkeiten Bestandteile der pädagogischen Handlungskompetenz darstellen (Baumert & Kunter, 2006; Hilzensauer, 2017, S. 13 f., 29). Baumert und Kunter (2006) differenzieren für pädagogisches Wissen eine theoretisch-formale und eine erfahrungsbasierte Dimension. Erstere besteht aus mental repräsentierten fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissensbeständen, während erfahrungsbasiertes Wissen auf praktischem Wissen und Können beruht und beispielsweise durch kommunikatives Handeln in der Schulpraxis erworben wird. Erfahrungsbasiertes Wissen gilt neben dem theoretisch-formalen Wissen als Bestandteil pädagogischer Expertise im Sinne von Könnerschaft. Könnerschaft bezeichnen Baumert und Kunter (2006) als die Integration von theoretischem Wissen und erfahrungsbasiertem Wissen, sodass eine „neue Form“ (S. 506) entsteht. Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Gesamtstudie adressiert genau dieses erfahrungsbasierte Wissen, das sich Baumert und Kunter (2006) folgend aus der praktischen Anwendung von Fachwissen auf konkrete Problemstellungen entwickelt und in spezifische Kontexte eingebettet ist.

Hilfreich für den Aufbau erfahrungsbasierten Wissens ist es, immer wieder zu reflektieren, ob der gewählte Auflösungsgrad der Wahrnehmung der jeweiligen pädagogischen Situation angemessen ist, so Kuhbandner und Schelhorn (2016, S. 115 f.). Vom Auflösungsgrad der Wahrnehmung hängt ab, wie detailliert Informationen aus dem Umfeld wahrgenommen werden. Je gröber die Auflösung, desto ungenauer die Wahrnehmung und desto unzuverlässiger die daraus abgeleiteten Handlungsentscheidungen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es einen groben Auf-

lösungsgrad per se zu vermeiden gilt. Ausschlaggebend ist vielmehr, ob der Grad der Genauigkeit situationsadäquat ist. Das erfordert die Fähigkeit, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und bewerten zu können, wozu es nach Hilzensauer (2017, S. 35) der Reflexivität bedarf. Wie sich angehende Lehrkräfte Reflexivität aneignen können, wird im Rahmen des Lehramtsstudiums allerdings nicht behandelt. Im Gegenteil wird vorausgesetzt, dass Lehramtsstudierende diese Fähigkeit mitbringen. Erwartet wird, dass sie sich selbst, ihren Unterricht sowie pädagogische Modelle und Methoden reflektieren (Hilzensauer, 2017, S. 14).

Zusätzlich zu den Wissensdomänen bezeichnen neben den weiter oben zitierten Wissenschaftler\*innen auch Baumert und Kunter (2006) Werthaltungen und Überzeugungen sowie das Selbstregulationsvermögen, Reflexivität und motivationale Orientierungen als Bestimmungsstücke der pädagogischen Professionalität (siehe Abschnitt A.1.2). Die pädagogische Haltung ist ausgehend vom professionellen Rollen- und Selbstverständnis handlungsleitend und wird durch Selbstreflexion sowie durch methodisch fundierte Reflexion der pädagogischen Handlungspraxis fortwährend weiterentwickelt und gefestigt (Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014). Ebenso wie in pädagogischen Professionalitätsansätzen wird in der Achtsamkeitsforschung auf *Haltung* und *Reflexivität* Bezug genommen (siehe Abschnitt A.2.2). Wenn sich auch die Achtsamkeitspraxis gezielter Übungsmethoden bedient, bezweckt der Achtsamkeitsansatz nicht, Techniken zum Erreichen bestimmter Ziele wie z. B. Gelassenheit zu erlernen, sondern langfristige und nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen, die einen funktionalen Umgang mit belastenden Ereignissen und eine bewusste Lebensgestaltung ermöglichen (Altner & Sauer, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Zusammendenken des Achtsamkeitsansatzes mit dem Lehrberuf lohnenswert.

Der Pädagoge Wolf Hilzensauer (2017, S. 52) argumentiert mit Verweis auf weitere Wissenschaftler\*innen, dass mit einer naturwissenschaftlich-psychologischen Betrachtung von Kompetenzen im Lehrberuf die pädagogische Komponente abhandenkommt und eine zunehmende Ökonomisierung und Vernunftbetonung des Kompetenzbegriffs droht. Die pädagogische Komponente von Kompetenz im Lehrberuf umfasst unter anderem die pädagogische Haltung von Lehrpersonen, die in gleichem Maße eingefordert wird wie fachliches und didaktisches Wissen. Daher stellt Hilzensauer (2017, S. 189 f.) ein lehramtsspezifisches Konzept zur Aneignung von Reflexivität vor, das unter anderem vermittelt, Beobachtungen, Beschreibungen und Bewertungen zu trennen. Diese Fähigkeit setzt eine Haltung der Vorurteilsfreiheit voraus, weil beispielsweise Beschreibungen von Leistungen der Schüler\*innen nachvollziehbar und wertfrei sein sollten, bevor sie einer Beurteilung unterzogen werden. Genau hier könnte eine achtsame Haltung ansetzen. Sie ist rezeptiv und durch Aufgeschlossenheit sowie Vorurteilsfreiheit gekennzeichnet. Des Weiteren charakterisiert Wohlwollen eine achtsame Haltung, während die Verbesserung der (Selbst-)Reflexivität zu den Effekten von Achtsamkeitsübungen zählt (Weiss, Harrer & Clement, 2015, Abschnitt 3.6.3). Fiegert und Solzbacher (2014) bezeichnen unter anderem Empathiefähigkeit und eine wertschätzende Haltung als pädagogische Eigenschaften bzw. Kompetenzen. Auch hier deutet sich eine Übereinstimmung mit dem Achtsamkeitsansatz an: Empathie und Wertschätzung stehen in engem Bezug zu einer achtsamen Haltung und sind mit Mitgefühl verknüpft (Singer & Klimecki, 2014; Jazaieri et al., 2013).

Weiterhin wird auf theoretische Hintergründe gestützt davon ausgegangen, dass die Selbstregulation einen Bestandteil pädagogischer Professionalität darstellt (Baumert & Kunter, 2006).

In Anknüpfung an Assen (2016, S. 92) ist Selbstregulation der an den eigenen Zielen und Bedürfnissen orientierte Kontroll- und Lenkungsprozess von Aufmerksamkeit, Impulsen und Verhalten. Dazu gehört auch der Umgang mit *Stresserleben* und den eigenen *Emotionen* (Kuhl, Schwer und Solzbacher, 2014; Schwer et al., 2014). *Reflexionen* gehen zumeist von an soziale Prozesse gebundenen Erfahrungen aus, die wiederum Grundlage der Heranbildung einer professionellen pädagogischen *Haltung* sind. So postulieren Schwer et al. (2014) eine Beziehung zwischen Reflexion und der Entwicklung der Haltung: „Von zentraler Bedeutung für die Ausbildung der professionellen Haltung ist [...] die Reflexion.“ (S. 67) Was dies im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften genau heißt, wird in den Standards der Lehrer\*innen-Bildung für die pädagogische Haltung ebenso wenig ausgeführt wie für die Reflexivität. Diesbezügliche normative und ethische Anforderungen gelten implizit, ohne dass konkrete Schritte zum Erwerb benannt werden.

Insgesamt lässt sich folglich feststellen, dass zur Entwicklung pädagogischer Professionalität unter anderem Reflexivität erforderlich ist, um die Entwicklung einer pädagogischen Haltung und die Selbstregulationsfähigkeit zu befördern, und dass diese Konstrukte auch Untersuchungsgegenstände der Achtsamkeitsforschung sind. Die vorliegende Gesamtstudie geht daher der Frage nach, wie sich Emotionsregulation, Stresserleben, Reflexivität und Haltung zueinander verhalten und wie sich die Beziehungen für eine achtsamkeitsbasierte pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften spezifizieren lassen. Das Forschungsinteresse rekurriert im Schwerpunkt auf potenzielle Schnittstellen zwischen der Lehrer\*innen-Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz bzw. den Effekten von Achtsamkeitsübungen in Bezug auf diese vier untersuchten Kompetenzebenen.

Um sich dem zu klärenden Sachverhalt zu nähern, werden – wie weiter oben erwähnt – in der vorliegenden Gesamtstudie quantitative und qualitative Forschungsverfahren kombiniert. Mithilfe messbarer Merkmale (Emotionsregulation, Stresserleben) und solcher Merkmale der pädagogischen Professionalität (Reflexivität, Haltung), deren Messung bislang nicht zufriedenstellend gelang (Fiebert & Solzbacher, 2014), soll die derzeit spärlich erforschte Frage exploriert werden, ob die Lernziele der GAMMA-Weiterbildung – Achtsamkeit und Selbstmitgefühl – in der Selbsteinschätzung pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften verändern. Durch den Einsatz validierter Fragebogen in Verbindung mit einer Interviewstudie werden sowohl psychometrisch erfassbare Veränderungen kompetenzbezogener Indikatoren des Lehrberufs als auch Erfahrungen und Erleben der befragten GAMMA-Teilnehmenden erhoben. Das Ziel der Methodenkombination besteht darin, zu einer umfassenderen Sicht auf den Untersuchungsgegenstand zu kommen und den gegenwärtigen Kenntnisstand zu bereichern.

### **1.3 Einblick in die theoretischen Grundlagen der Gesamtstudie**

Um das Forschungsinteresse der Gesamtstudie in einen theoretischen Hintergrund einzubetten, wird ein kurzer Einblick in die im Mittelpunkt stehenden Konstrukte gegeben. Die eingehende Aufarbeitung der Begrifflichkeiten erfolgt im Rahmen der empirischen Studie A in Kapitel A.2 und der empirischen Studie B in Kapitel B.2.

Die achtsamkeitsbasierte Stressreduktion (MBSR) nach Jon Kabat-Zinn, auf der die GAMMA-Weiterbildung inhaltlich fußt, setzt in einem ganzheitlichen Sinne auf die im Mittelpunkt der vorliegenden Gesamtstudie stehenden Ebenen Stresserleben, Emotionsregulation, Haltung und Reflexivität an. Mit verschiedenen Achtsamkeitsübungen in Stille und Bewegung adressiert MBSR das physische und psychische Wohlbefinden, kognitive Prozesse und den Umgang mit Gemütsbewegungen (Altner & Sauer, 2013; Valtl, 2020). Vor allem die positiven Effekte von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl auf die Stresswahrnehmung und die Emotionsregulation sind empirisch gut untersucht (siehe Abschnitt A.2.3). Wie im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt, gelten die bei den GAMMA-Teilnehmenden quantitativ erhobenen Konstrukte *Stresserleben* und *Emotionsregulation* als grundsätzliche Bestimmungsstücke der pädagogischen Professionalität. Von Interesse für das Forschungsanliegen ist vor allem die Regulation jenes Stresserlebens, das eine Person als überfordernd oder bedrohlich erlebt, sowie mit negativen Emotionen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Stresserleben und Emotionen auf multimodale Weise manifestieren, d. h. körperliche Empfindungen oder sogar Beschwerden und Erkrankungen mit sich bringen, Gegenstand von Gedanken sind, die Gemütslage beeinflussen und sich im Verhalten widerspiegeln (siehe Abschnitt A.2.3.1 und A.2.3.2).

Die zentralen Lernziele der GAMMA-Weiterbildung bestehen sowohl in der Heranbildung von *Achtsamkeit* und *Selbstmitgefühl* als mutmaßliche Einflussgrößen der Emotionsregulation, der Stressbewältigung und des Wohlbefindens als auch in der Entwicklung von Haltungen und Verhaltensweisen, die die Mitgestaltung eines wertschätzenden Miteinanders in der Schulgemeinschaft befördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein wesentlicher Schritt der Übungspraxis in Achtsamkeit und Selbstmitgefühl darin besteht, selbstbezogene Freundlichkeit, Fürsorglichkeit und Wohlwollen zu entwickeln und diese auf die Umwelt auszudehnen (Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen, n. d.). Nach Hupfeld und Ruffieux (2011) stellt Selbstmitgefühl einen Resilienzfaktor dar und fördert prosoziales Verhalten, während Achtsamkeit Merkmale und Fähigkeiten wie Aufgeschlossenheit, Gegenwärtigkeit, Stressresistenz und das Einklammern vorschneller Werturteile begünstigt (Nilson & Kazemi, 2016; Carmody & Baer, 2009; Valtl, 2018). Die theoretische Ausleuchtung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl erfolgt in Abschnitt A.2.1.

*Reflexionsfähigkeit* wird als einer der Bestandteile pädagogischer Professionalität von Lehrpersonen angefragt (Cramer, 2020a). Reflexion im Lehrberuf definiert Hilzensauer (2017) als „mentalen und ergebnisoffenen Denkprozess“ (S. 13), dessen Inhalte die eigene Person, die berufliche Laufbahn, aber auch pädagogische Modelle und Methoden sowie deren Einsatz in der Schulpraxis sein können. Dirim und Knappik (2018) bezeichnen Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung zur Entwicklung einer differenzfreundlichen, d. h. „reflektierte[n], nicht fest-schreibende[n]“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 143) Haltung mit dem Ziel, Benachteiligungen und Diskriminierungen in der Institution Schule zu reduzieren. Für den pädagogischen Kontext führen Schwer et al. (2014) in Anlehnung an Bickes (1997) Reflexion als Medium an, welches habitualisiertes Verhalten durch prüfendes und abwägendes Nachdenken in selbstbestimmtes Handeln transformieren kann. Als Konstrukt wird Reflexionsfähigkeit vorwiegend in qualitativen Sozialforschungsarbeiten aufgegriffen. Die Frage nach der Messbarkeit dieser Kompetenz ist bislang unbeantwortet (Dausien, 2007). Cramer (2020b) regt in einem aktuellen Beitrag über *Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* an, die Relevanz von Metareflexivität für

pädagogisches Handeln empirisch eingehender zu untersuchen und auszudifferenzieren, welche Bedeutung die für erfolgreiches Unterrichten fraglos ebenfalls relevanten Ebenen Intuition und Erfahrung von Lehrperson haben.

Analog sind für den in der Pädagogik rezipierten Begriff der *Haltung* begriffliche Unschärfen zu konstatieren. Eine professionelle Haltung ist Komponente pädagogischer Anforderungsprofile und spielt bei der Umsetzung von fachlichem und didaktischem Wissen in die Schulpraxis eine wichtige Rolle (Fiegert & Solzbacher, 2014). Ihr inhaltliches Verständnis aber ändert sich in der historischen Betrachtung und mit wechselnden Ansprüchen an Lehrpersonen. Fiegert und Solzbacher (2014) subsumieren als Resultat einer systematischen Untersuchung unter dem Begriff der professionellen pädagogischen Haltung die Selbstreflexivität und Empathiefähigkeit sowie authentisches Verhalten als Basis von Vertrauen. Einigkeit über eine Definition und die kennzeichnenden Inhalte des Abstraktums besteht derzeit nicht. Darüber hinaus steht die Benennung konkreter Maßnahmen zum Erwerb einer professionellen pädagogischen Haltung ebenso aus wie zur Aneignung von Reflexivität, obwohl beide Kompetenzebenen im Lehrberuf als Vorgaben gelten bzw. vorausgesetzt werden (Fiegert & Solzbacher, 2014; Hilzensauer, 2017, S. 14; Schwer et al., 2014).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass *Reflexivität* und *Haltung* trotz inkonsistenter begrifflicher Klärungsansätze dicht mit Handeln und Handlungsbegründungen von Lehrkräften verschränkt sind. Auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Gesamtstudie bezogen legen Leutwyler et al. (2014) in ihrer qualitativen Studie dar, dass die Haltungen von Lehrkräften gegenüber „cultural diversity“ (S. 281) die Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens der Schüler\*innen sowie ihre Leistungsbeurteilungen beeinflussen. Zugleich attestieren Leutwyler et al. (2014), dass eine defizitorientierte Sichtweise auf Pluralität aufseiten von Lehrpersonen weit verbreitet ist. Damit einhergehende negative Leistungserwartungseffekte werden zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“ (Wischmeier, 2012, S. 176) und sind folgenreich, wenn sie auf stereotypisierten Zuordnungen der jeweiligen Schüler\*innen zu Kategorien wie sozioökonomischer Status oder Ethnizität beruhen. Solche stigmatisierenden Zuordnungen vollziehen sich unter anderem unter Berufung auf sprachliche Merkmale und bringen hierarchisierende Unterscheidungen sowie rassistische Diskriminierungen hervor. Hägi-Mead und Tajmel (in Druck) empfehlen Lehrkräften, sich ihre persönlichen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit bewusst zu machen – einschließlich der Reflexion der eigenen Involviertheit in Be- und Abwertungen von Sprachen und ihren Sprecher\*innen.

Wie in Abschnitt 1.2 ausgeführt, wird Sprache vor dem Hintergrund der Kategorie *Migration* als gesellschaftliches Differenzmittel funktionalisiert, um den Einbezug und die Ausgrenzung von Mitgliedern bestimmter Personenkreise zu legitimieren (Mecheril, 2016). Den theoretischen Referenzrahmen entsprechender Argumentationen bildet im Fortgang der Gesamtstudie unter anderem die migrationspädagogische Perspektive (siehe Abschnitt B.2.1). Sie macht auf diskursive Diskriminierungsmechanismen und die damit verbundene Machtausübung aufmerksam. Zur Herleitung und Begründung einer möglichen Passung des Achtsamkeitsansatzes mit dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Gesamtstudie bot das von Tajmel (2017) vorgeschlagene Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit geeignete Bezugspunkte (siehe Abschnitt B.2.1). In welcher Weise Mehrsprachigkeit bzw. *Sprache* als wirkmächtige Differenzkategorie fungiert, wird in Abschnitt B.2.1 erörtert.

Da das Erkenntnisinteresse das Achtsamkeitsprinzip als möglichen Ansatz einer differenzfreundlichen und rassismuskritischen pädagogischen Professionalisierung fokussiert, sind die für die Gesamtstudie relevanten Formen von Diskriminierung und Rassismus sowie ihr Begriffsverständnis darzulegen.

Zwischen Rassismus und Diskriminierung existieren unterschiedliche begriffliche Abgrenzungen. Nach Rommelspacher (2006) liegt Diskriminierung als eine Form der Benachteiligung dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit über einen reduzierten Zugang zu Ressourcen und zu gesellschaftlicher Teilhabe verfügen. Hormel und Scherr (2010) bezeichnen Benachteiligungen und Herabsetzungen, von denen *Einzelpersonen* als Angehörige einer sozialen Gruppe betroffen sind, als Diskriminierung. Dabei kann es sich sowohl um materielle Diskriminierung wie beispielsweise ungleiche Entlohnung gleicher Arbeit bei Personen unterschiedlichen Geschlechts als auch um symbolische Benachteiligungen handeln. Symbolische Diskriminierungen liegen vor, wenn Personen bestimmten Gruppen zugeordnet werden und ihnen aufgrund dieser Zuordnung ein geringeres Ansehen zukommt. Von Belang für die vorliegende Gesamtstudie ist zudem die Differenzierung zwischen struktureller, interaktiver und institutioneller Diskriminierung, wie Dirim und Mecheril (2018) sie darlegen. Die Differenzierung bezieht sich auf den sozialen Kontext, in dem Diskriminierung stattfindet und dessen Logik Diskriminierung hervorbringt:

Medien struktureller Diskriminierung sind Gesetze, Regelwerke und Verordnungen. Als Beispiel nennen Dirim und Mecheril (2018) eine repressive Flüchtlings- und Einwanderungspolitik.

Interaktive Diskriminierung wird in zwischenmenschlichen Interaktionen vermittelt, wobei Absicht keine Voraussetzung für das Vorliegen von Diskriminierung darstellt, mehr noch: Die Absicht, *nicht* zu diskriminieren, ist keine Garantie dafür, dass Diskriminierung unterbleibt (Dirim & Mecheril, 2018).

Institutionelle Diskriminierung schließlich geht von der Logik des Operierens in Institutionen aus. In Schulen werden institutionelle Diskriminierungen durch Normen, Routinen oder kollektiv geteilte Praktiken hervorgebracht. Dazu gehören beispielsweise Selektionsprozesse in Zusammenhang mit der Bestimmung von Fähigkeiten der Schüler\*innen (Dirim & Mecheril, 2018). Tajmel (2017, S. 251 f.) führt dazu aus, dass jede Leistungseinschätzung einer Schülerin oder eines Schülers einerseits auf Normen basiert, an denen zur Beurteilung von Fähigkeiten und Kenntnissen Maß genommen wird, und andererseits davon abhängt, was die Lehrperson subjektiv als Leistung anerkennt.

Im Vergleich dazu umfasst Rassismus die Hierarchisierung von *Menschengruppen*, die aufgrund „tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige *Rassen* oder *ethnische* Gruppen angesehen werden“ (Essed, 1992, S. 375). Diese vermeintlich gruppenspezifischen Merkmale werden als Legitimierung aufgerufen, um Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und immateriellen Ressourcen auszuschließen. Nicht allein körperliche Merkmale wie Haar- und Hautfarbe bilden Ausgangspunkte für rassistische Unterscheidungen, sondern auch soziale und *kulturelle* Aspekte wie religiöse Praktiken. Das rassistische Ordnungsprinzip weist Menschen Plätze, Positionen und Identitäten zu und ordnet Handlungspraxen (Mecheril & Melter, 2010).

Eine rassistische Diskriminierung stellt in Anlehnung an die Begriffsbestimmung rassistischer Diskriminierung in Artikel 1 der *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1969) jede Form der Benachteiligung, des Ausschlusses oder der Unterscheidung aufgrund von Sprache, Abstammung oder der sogenannten Hautfarbe mit der Folge der Beeinträchtigung fundamentaler Freiheiten sowie politischer, ökonomischer, kultureller oder anderer Teilhabe am öffentlichen Leben dar.

Alltagsrassismus als Form von Rassismus steht im Fokus des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Gesamtstudie. Er fußt nicht auf einer gesetzlich fixierten Staatsdoktrin, wie es etwa im Nationalsozialismus der Fall war, sondern entsteht im Alltag und wird in sozialen Kommunikationskontexten erzeugt. Alltagsrassismus wird über formelle und informelle Kanäle mitgeteilt und weitergegeben – formell beispielsweise im Bildungssektor und durch Medien, informell durch die Sozialisation (Essed, 1992).

Der im Weiteren verwendete Begriff der Rassismuskritik ist vom Antirassismus abzugrenzen. Letzterer suggeriert die Existenz von Standorten, von denen aus im Wissen um das *Richtige* und das *Falsche* antirassistisch agiert wird. Mithin ist an den Begriff eine Weltsicht geknüpft, die machtlose Opfer konstruiert und eine binäre Differenz zwischen Antirassismus und dem Bereich erzeugt, gegen den er sich wendet. Eine solche moralisch getönte schwarz-weiße Unterscheidungslogik bekräftigt rassistisches Denken und kontraindiziert kritische Reflexion. Rassismuskritik hingegen ist eine reflexive und „unabschließbare, zugleich entschiedene Praxis“, die beinhaltet, „zum Thema zu machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Rassismuskritik zielt Mecheril und Melter (2010) zufolge auf die Untersuchung von auf Rassekonstruktionen beruhenden beeinträchtigenden und gewaltvollen Unterscheidungen sowie Maßnahmen ihrer Schwächung.

#### **1.4 Entscheidungsbegründung für ein Mixed-Methods-Design**

Mit der vorliegenden Mixed-Methods-Studie wird die Untersuchung der GAMMA-Weiterbildung als achtsamkeitsbasierter pädagogischer Professionalisierungsansatz aus Sicht von Lehrpersonen vorgestellt, die das Training absolviert haben. Wie weiter oben erwähnt, sind die Erfahrungen der Lehrkräfte als Expert\*innen ihres Berufes von Interesse, weil das erfahrungsbasierte Wissen neben dem fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissen die pädagogische Professionalität und Könnerschaft ausmacht (Baumert & Kunter, 2006). Da erfahrungsbasierte Parameter nur bedingt messbar sind, sich aber auf pädagogisches Handeln auswirken, wurde für die vorliegende Gesamtstudie ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt und quantitative Verfahren mit explorativ orientierten qualitativen Verfahren kombiniert (Baumert & Kunter, 2006; Cramer, 2020a und 2020b; Creamer, 2018b). Mithilfe der Analyse unterschiedlicher Daten einer Stichprobe sollen vielfältige Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand erlangt werden, um ein besseres Verständnis für ein noch spärlich untersuchtes Feld zu entwickeln. Durch Perspektivenvielfalt lassen sich Creamer (2018a, S. 9) zufolge die Deutungsangebote der Ergebnisse qualitativ verbessern und die Forschungserkenntnisse gewinnen an Tiefe. Eine solche Herangehensweise empfiehlt sich, wenn wie bei der vorliegenden Gesamtstudie verschiedene

Aspekte des Forschungsgegenstandes untersucht werden, um einander ergänzende Ergebnisse zu generieren (Buchholtz, 2019). Außerdem weisen McKeering und Hwang (2019) darauf hin, dass qualitative Analysen, die sich mit den Erfahrungen und dem Erleben beim Praktizieren von Achtsamkeit befassen, wertvolle Informationen generieren können, die der Umsetzung von Achtsamkeitsprogrammen zugutekommen. Die Vertreter\*innen des Mixed-Methods-Ansatzes Scott, Bergeman, Verney, Longenbaker, Markey und Bisconti (2007) argumentieren, dass eine explorative Herangehensweise den Vorteil der Erfassung reichhaltiger Beschreibungen der Forschungspartner\*innen bietet, was für die Erschließung eines jungen Forschungsfeldes vielversprechend erscheint.

Der Konzeptionierung des Untersuchungsdesigns für die vorliegende Gesamtstudie liegt das Verständnis von Mixed Methods nach Creswell und Plano Clark (2017, S. 62) zugrunde, die Mixed Methods als die Analyse quantitativer und qualitativer Daten in einem Forschungsprojekt unter Nutzung der Stärken beider Paradigmen bezeichnen. Ein abschließender Ergebnisvergleich bzw. die integrative Ergebnisanalyse soll zu einer umfassenderen Sicht auf das interessierende Phänomen führen. In Anknüpfung an Brymann (2006) und Kuckartz (2014, S. 114 f., 123) ist dieser Arbeitsschritt der integrativen Analyse in Abgrenzung zu anderen Formen der Methodenkombination bedingende Komponente einer Mixed-Methods-Studie.

In seiner Anlage entspricht das vorliegende sequenziell aufgebaute Untersuchungsdesign dem „explanatory sequential design“ (Creswell & Plano Clark, 2017, S. 71), das aus zwei getrennten Studien und ihrer finalen Zusammenführung besteht. Es findet Anwendung, wenn mit dem Forschungsprojekt ein vertieftes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes erlangt werden soll. Diese Mixed-Methods-Variante wird in zwei Phasen umgesetzt, wobei sich die qualitative Untersuchung an die quantitative Untersuchung anschließt, um Erklärungsansätze für die quantitativen Resultate zu entwickeln. Mithin werden die Forschungsstränge der quantitativen Studie A und der qualitativen Studie B bis zur integrativen Analyse in Teil C unabhängig voneinander durchgeführt. Die Untersuchungen in Studie A und in Studie B sind hinsichtlich ihrer Priorität für die Gesamtstudie gleich gewichtet (QUAN → QUAL, Andrew & Halcomb, 2007). Da die empirischen Analysen die GAMMA-Weiterbildung als achtsamkeitsbasiertes Training für Pädagog\*innen in den Blick nehmen, handelt es sich um ein „mixed methods intervention trial“ (Creswell, Fetters, Plano Clark & Morales, 2009, S. 159), im Folgenden als „Mixed-Methods-Interventionsdesign“ bezeichnet. Charakteristische Zielsetzungen dieser Mixed-Methods-Variante bestehen nach Creswell et al. (2009) darin,

- „to understand how participants view the results of the trial
- to receive participant feedback to revise the treatment
- to help explain the quantitative outcomes
- to understand in more depth how the mechanisms work in a theoretical model“ (S. 167).

Diese Aspekte decken jene Zielsetzungen ab, die auch an das vorliegende Forschungsprojekt geknüpft sind. Ein besseres Verständnis möglicher Effekte der GAMMA-Weiterbildung soll erstens den Forschungsstand bereichern und zweitens zu einer fundierteren Beurteilung der Wirksamkeit führen, um die inhaltliche Ausgestaltung des Trainings in einem den empirischen Untersuchungen nachgelagerten Schritt bedarfsgerecht zu modifizieren.

Die folgende Abbildung 1 zeigt überblicksartig die inhaltliche Logik des Untersuchungsdesigns, das eine systematische hypothesengeleitete Überprüfung von theoretisch fundierten Annahmen mit einem explorativ-interpretativen Ansatz für das wenig erforschte Feld der achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierung im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit kombiniert (Creswell & Plano Clark, 2017, S. 64). Abbildung 1 spiegelt wider, wie der quantitative Forschungsstrang auf der linken Seite durch den mittleren Block theoretisch mit dem rechts angeordneten qualitativen Forschungsstrang verschränkt ist. Während mögliche Veränderungen der Lernziele *Achtsamkeit* und *Selbstmitgefühl* der GAMMA-Weiterbildung sowie der *Emotionsregulation* und des *Stresserlebens* forschungsprojektseitig a priori als interessierende Variablen angelegt waren, kristallisierte sich die Bedeutung von *Reflexivität* und *Haltung* durch die Analysen der Forschungsgespräche heraus. Reflexivität und Haltung als zentrale Untersuchungsebenen emergierten somit dem verwendeten qualitativen Forschungsstil entsprechend aus dem Datenmaterial (siehe Abschnitt B.4.1.2 und B.4.1.11).

Die Konturen des Untersuchungsgegenstandes wurden anhand der im mittleren Block abgebildeten, theoretisch abgeleiteten Verknüpfungen der zentralen Phänomene Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Emotionsregulation, Stresserleben, Reflexivität und Haltung auf dem Hintergrund diskriminierungskritischer und differenzfreundlicher Bildung ausgeschärft (siehe Kapitel A.2 und B.2). Präzisierungen und (Re-)Formulierungen der Forschungsfragen erfolgten, so wie es Plano Clark und Badiee (2016) als typisch für sequenzielle Mixed-Methods-Studien bezeichnen, im Laufe des Forschungsprozesses.

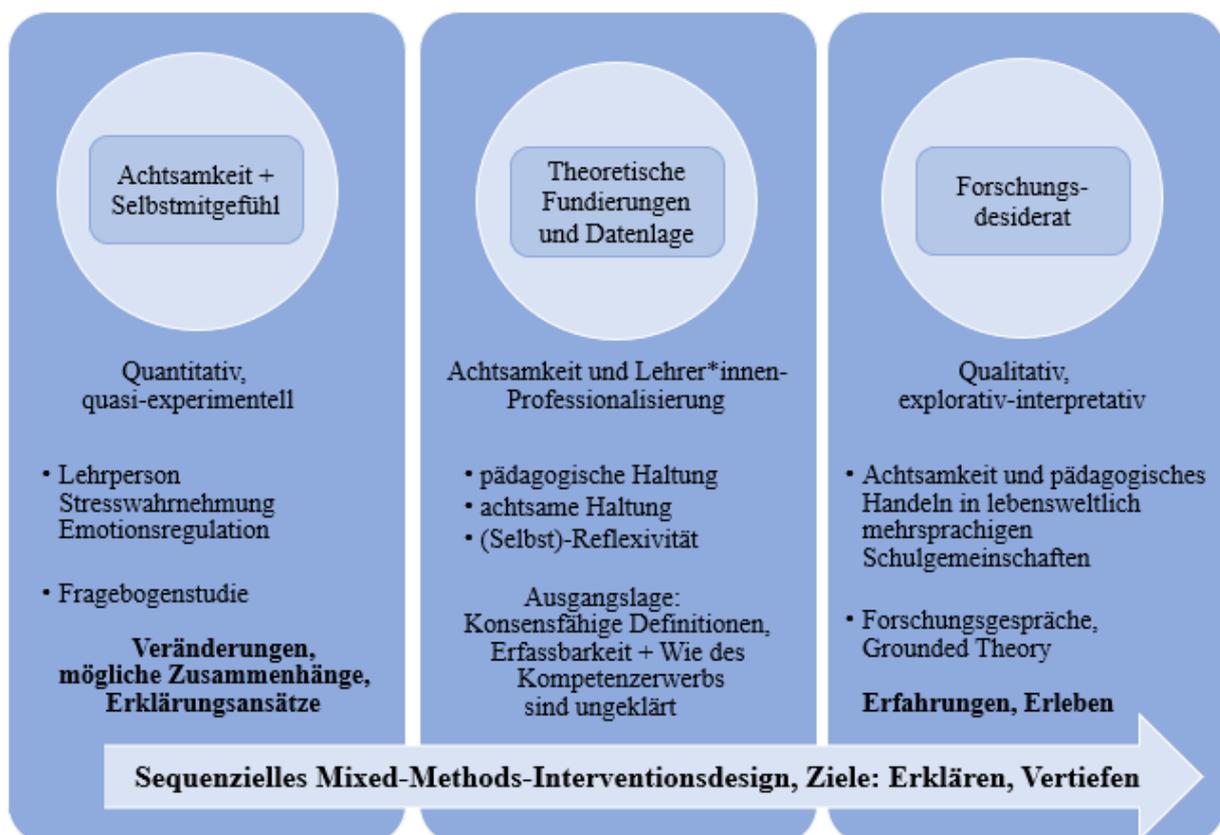


Abbildung 1: Inhaltliche Logik des Untersuchungsdesigns  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die unter Einsatz validierter Fragebogen quantitativ untersuchten Konstrukte Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben und Emotionsregulation befinden sich im linken Teil von Abbildung 1.

Der mittlere Block gibt die Faktoren wieder, die mutmaßlich mit den vier untersuchten Konstrukten in Beziehung stehen. So vermögen Achtsamkeitsübungen reflexive Prozesse, die Regulierung von Emotionen und Empathiefähigkeit zu befördern (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.3). Schließlich erwuchs aus dem sich im Forschungsprozess vertiefenden Einblick in den Bedarf an rassismuskritischer Professionalisierung von Lehrpersonen die Frage, ob Achtsamkeitsprogramme einen anschlussfähigen Ansatz für dieses Handlungsfeld darstellen, wenn pädagogische Reflexivität als Grundlage für das Erkennen und Ausklammern stereotyper und stigmatisierender Fest- und Zuschreibungen sowie von Differenzfreundlichkeit beurteilt wird (Heinemann & Mecheril, 2018). Auf die Relevanz der pädagogischen Haltung in diesem Kontext weisen unter anderem Fiegert und Solzbacher (2014) sowie Leutwyler et al. (2014) hin. Auch Dirim und Knappik (2018) räumen der Haltung in Zusammenhang mit einer „selbstreflexive[n] und diskriminierungskritische[n] Professionalisierung“ (S. 243) einen Stellenwert ein.

Auf der rechten Seite von Abbildung 1 ist das Forschungsdesiderat, der achtsamkeitsbasierte pädagogische Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen, angeordnet, für das eine explorativ-interpretative Herangehensweise gewählt wurde. Interpretative Methoden sind geeignet, um durch Deutungen einen Zugang zu Sinnstrukturen zu erschließen, die hinter manifesten Sprachsymbolen verborgen sein könnten (Strübing, 2013, S. 2). Für Studie B ist die Entscheidung für einen explorativ-interpretativen Forschungsansatz damit zu begründen, dass bislang nicht systematisch untersucht wurde, inwieweit Achtsamkeit die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und der Handlungsweisen im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen anzustoßen vermag. Da erfahrungsbasiertes Wissen als Bestandteil der pädagogischen Professionalität in einem bislang wenig erforschten Feld im Mittelpunkt von Studie B steht, schien ein rekonstruktiver Zugang zur schulpraktischen Erfahrungs- und Erlebenswelt der befragten Lehrpersonen gegenstandsangemessen. *Rekonstruktion* ist eine Methode der qualitativen Forschung, die Strübing (2013, S. 3) als die durch wissenschaftlich-methodische Interpretation erbrachte Leistung bezeichnet, mit der im Anschluss an Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke und Scheffer (2018) soziale Praktiken in Sinnzusammenhänge eingeordnet werden. Sinn realisiert sich im (pädagogischen) miteinander Handeln und Reden (Strübing, 2013, S. 3).

Um mögliche Veränderungen nach der GAMMA-Weiterbildung besser zu verstehen, ist unter anderem von Bedeutung, wie die Befragten Achtsamkeit im Schulalltag ein- und umsetzen. Von Interesse ist darüber hinaus, ob die Gesprächspartner\*innen den Einsatz von Achtsamkeit als pädagogisch wirksam einschätzen (siehe Abschnitt B.2.4 zu Herleitung der Forschungsfragen). Daher wird als Beitrag zur Schließung der Forschungslücke mithilfe der Grounded-Theory-Methodik eine datengestützte Theorie generiert, die Aufschluss über Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis und über das Erleben des eigenen pädagogischen Handelns gibt. Die Grounded Theory wurde für Studie B als empirisches Verfahren gewählt, um eine Theorie mit *Erklärungswert* für das Zustandekommen des untersuchten Phänomens zu entwickeln und es „in gewissem Maß *vorhersagbar* [zu] machen“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 361). Wenn hier von *Erklärungswert* die Rede ist, wird von der begrifflichen Auslegung nach Strübing (2013) für die qualitative Forschung ausgegangen. Studie B liegt demnach nicht ein Verständnis

von *Erklärung* im Sinne „quasi-mechanischer Kopplung von Folgen aus Ursachen“ (S. 6) zugrunde, sondern vielmehr ein Verständnis von etwas Gegebenem, das relativ ist und auch anders sein könnte. Grundlage dieses Verständnisses ist die „Kontingenz menschlichen Handelns“ (Strübing, 2013, S. 6). Das bedeutet, dass sich Menschen bewusst oder unbewusst aus einer unlimitierten Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten für eine bestimmte entscheiden und es gerade in Anbetracht dieser Vielfalt spannend ist zu rekonstruieren, wie und warum Menschen im untersuchten Gegenstandsfeld auf diese Weise und nicht anders gehandelt haben (Strübing, 2013, S. 23 f.). Falls also die Ergebnisse von Studie B zeigen, dass sich das Achtsamkeitsprinzip für das beforschte Feld eignet, ist mithilfe der Grounded Theory ein besseres Verständnis der Hintergründe zu erlangen, um fundierter zu beurteilen, inwieweit es sich als pädagogischer Professionalisierungsansatz bewähren könnte.

In der historischen Betrachtung war die Methodenentwicklung der Grounded Theory durch das Bestreben geprägt, gesellschaftliche Problemlösungen zu erarbeiten (Strübing, 2013, S. 12). Wie oben dargestellt, entstand auch die Konzeptionierung von Studie B entlang aktueller gesellschaftlicher und bildungsbezogener Entwicklungen und Fragestellungen – so, wie sie im Laufe des Forschungsprozesses offenkundig wurden. Am Anfang stand – wie für Grounded-Theory-Forschungsprojekte typisch – ein noch unpräzise umschriebenes Untersuchungsanliegen, das in „zirkulär-iterative[r]“ (Breuer et al., 2019, S. 59) Schrittabfolge im Forschungsprozess ausdifferenziert wurde. Die Grounded Theory entstand allmählich mithilfe wiederholter Materialdurchläufe und kontrollierender Überarbeitungsschleifen (Breuer et al., 2019, S. 4, 9, 131; Strübing, S. 20).

## 1.5 Aufbau der Mixed-Methods-Studie

Die Darstellung der inhaltlichen Logik des Untersuchungsdesigns (siehe Abb.1) ergänzend zeigt die nächste Abbildung (siehe Abb. 2) den chronologischen Ablauf und die Arbeitsschritte des sequenziellen Mixed-Methods-Interventionsdesigns mit gleicher Gewichtung der Forschungsstränge und ihrer abschließenden integrativen Analyse sowie der Betrachtung von „Meta-Inferenzen“ (Kuckartz, 2014, S. 101) im Sinne gemeinsamer Schlussfolgerungen aus den Interpretationen von Studie A und Studie B.

Studie A wurde als Pretest-Posttest-Untersuchung durchgeführt, während die Forschungsgespräche für Studie B innerhalb der ersten vier Monate nach Abschluss der GAMMA-Weiterbildung stattfanden. Abbildung 2 weist den Stichprobenumfang zu den jeweiligen Messzeitpunkten und die Anzahl der geführten und ausgewerteten Forschungsgespräche aus. Im Ergebnis beantworteten  $n = 54$  Proband\*innen den Online-Fragebogen bei der ersten Erhebung, zum zweiten Messzeitpunkt waren es  $n = 39$ . Von diesen Proband\*innen nahmen  $n = 33$  an den Interviews teil. 21 der insgesamt 33 Interviews führte die Verfasserin der vorliegenden Gesamtstudie durch. Von diesen 21 Interviews wiederum flossen bis zur theoretischen Sättigung der Grounded Theory 11 Forschungsgespräche in die qualitativen Auswertungen ein. Darüber hinaus gibt Abbildung 2 Aufschluss über die eingesetzten empirischen Verfahren innerhalb der Forschungsstränge und zeigt als Bestandteil der integrativen Analyse die Meta-Inferenzen, die die Verdichtung der neu entwickelten Perspektiven auf den Forschungsgegenstand beinhalten.

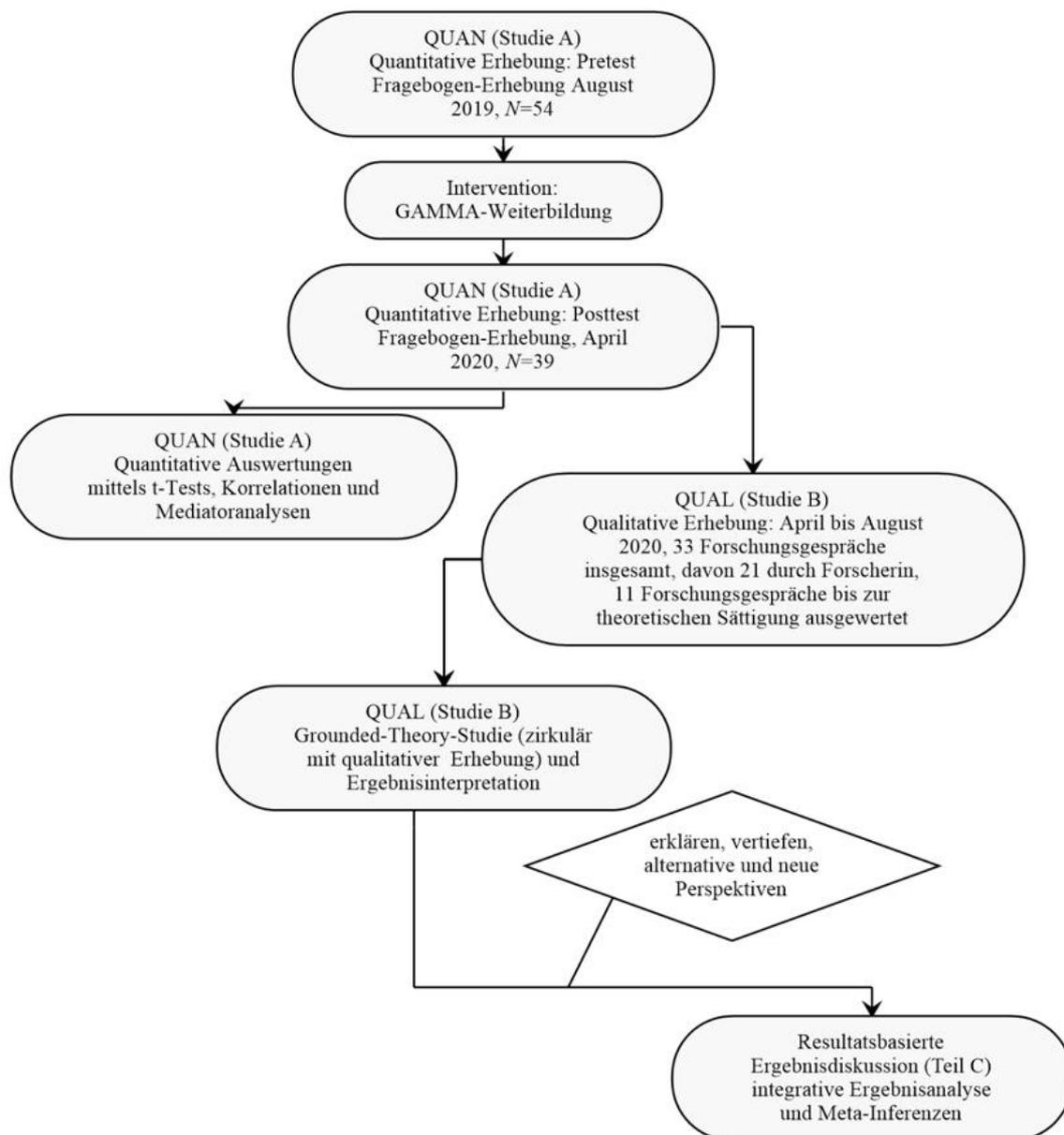


Abbildung 2: Chronologischer Ablauf der Mixed-Methods-Studie und Arbeitsschritte  
MZP = Messzeitpunkt 1 und 2 der Pretest-Posttest-Untersuchungen  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für das vorliegende Untersuchungsdesign wurde, wie in Abschnitt 1.1 dargelegt, ein aus drei Bausteinen zusammengesetztes Mixed-Methods-Design entwickelt. Es besteht aus der quantitativen Studie A und der qualitativen Studie B. Im abschließenden Teil C werden die Erkenntnisse aus den hypothesentestenden und den explorativen, theoriegenerierenden Untersuchungen in einer resultatsbasierten Ergebnisdiskussion übergreifend zusammenführt und integriert, um in Entsprechung der Zielsetzung von Mixed Methods nach Baur, Kelle und Kuckartz (2017) die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zu erweitern und ein vertieftes Verständnis der durch Achtsamkeit möglichen Veränderungen der vier definierten Merkmale pädagogischer Professionalität im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen zu entwickeln. Die Integration in Teil C wird durch Gegenüberstellung und wechselseitige Illustration der

quantitativen und qualitativen Ergebnisse realisiert, damit mögliche Beziehungen der Konstrukte untereinander erkennbar, beschreibbar und in der Zusammenschau reflektierbar werden. Ziel ist es, inhaltlich relevante Strukturen freizulegen, um Erklärungsansätze für die empirischen Ergebnisse der einen Methode durch die Resultate einer weiteren Untersuchung mit einer anderen Methode zu entwickeln. Unter dieser „Komplementarität“ (S. 58) der Ergebnisse versteht Kuckartz (2014) im Sinne einer umfassenderen Interpretation und einer Vervollständigung der Forschungsergebnisse die Elaboration, Illustration und die Generierung eines vertieften Verständnisses der Resultate der einen Methode durch die Resultate einer zweiten Studie mit anderer Methodik.

Die nächste Abbildung (siehe Abb. 3) veranschaulicht die Komponenten des Mixed-Methods-Designs und die Titel der einzelnen Teile bzw. Studien:

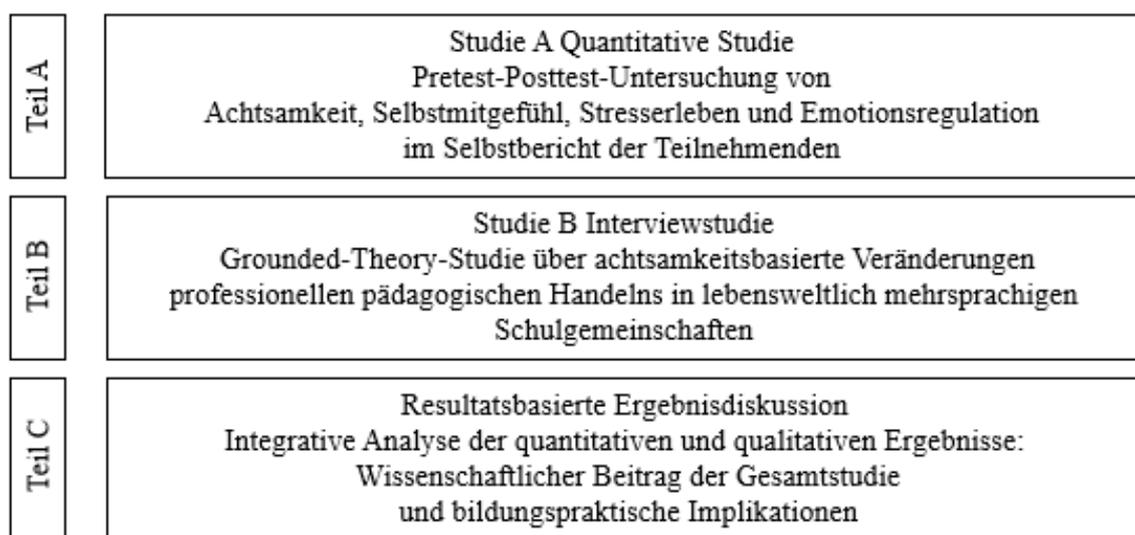


Abbildung 3: *Strukturierung der Studien im Mixed-Methods-Design*  
 (Quelle: Eigene Darstellung)

Einander ergänzend werden durch die quantitative Studie A und die qualitative Studie B unterschiedliche Verfahren kombiniert, weil für Haltung und Reflexivität als fokussierte Dimensionen pädagogischer Professionalität im Gegensatz zu Emotionsregulation und Stresserleben bislang keine passenden Messinstrumente entwickelt wurden (Fiegert & Solzbacher, 2014; Hilzensauer, 2017, S. 80; Schwer et al., 2014). Somit widmet sich Studie A mithilfe validierter Fragebogen der Prüfung a priori aufgestellter, aus Theorien und Forschungsstand abgeleiteter Hypothesen, indem Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl als Lernziele der GAMMA-Weiterbildung sowie Veränderungen im Stresserleben und der Emotionsregulation quantitativ erhoben werden. Aufgrund der Selbstselektion der Proband\*innen war eine Randomisierung bzw. Zufallsstichprobenziehung nicht möglich, sodass Studie A als quasi-experimentell ohne Kontrollgruppe zu bezeichnen ist (Döring & Bortz, 2016, S. 94, 193 f.). Im Mittelpunkt der qualitativen Studie B steht die Erkundung und Rekonstruktion des Erlebens des eigenen pädagogischen Handelns im sozialen Feld Schule mithilfe der Grounded Theory. Studie B befasst sich mit der subjektiven Perspektive auf die jeweilige phänomenale Realität und nimmt das „erlebt-gelebte In-der-Welt-Sein“ (Breuer et al., 2019, S. 73) der Forschungspartner\*innen in den Blick.

Wie weiter oben angesprochen soll die Erkundung des individuellen Erlebens pädagogischen Handelns mithilfe von Interviews zu einer Annäherung an die Forschungslücke der achtsamkeitsbasierten Lehrer\*innen-Professionalisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit führen. Von Interesse ist dabei, in welchen Variationen Achtsamkeit in der Fallauswahl als bedeutsam für pädagogisches Handeln wahrgenommen wird, um umfassender zu beurteilen zu können, ob der Achtsamkeitsansatz für die pädagogische Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften geeignet ist, und somit das Forschungsfeld zu bereichern. Dabei gilt die Annahme, dass ein explorativ-interpretativer Zugang mithilfe von Forschungsgesprächen mit der Chance verbunden ist, neue Perspektiven und Erkenntnisse zu generieren. Diese Chance beurteilen Breuer et al. (2019) als aussichtsreicher, wenn die Interviewsituation einem natürlichen Gespräch gleichkommt und das Ergebnis eine „kooperative[n] Datenproduktion“ (S. 238) von forschender Person und Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner darstellt.

Davon ausgehend, dass die quantitativ erhobenen Konstrukte Emotionsregulation und Stresserleben sowie die aus dem qualitativen Datenmaterial emergierten Merkmale Reflexivität und Haltung als Bestandteile der Lehrer\*innen-Professionalität anerkannt sind, wird mit der Gesamtstudie untersucht, ob Achtsamkeit und Selbstmitgefühl als Lerninhalte der GAMMA-Weiterbildung in der Selbstwahrnehmung der Befragten Veränderungen auf den vier genannten Ebenen der pädagogischen Professionalität bewirken. Dieser Konzeptionierung liegt die Annahme einer inhaltlichen Relationierung der untersuchten Phänomene zugrunde, denn die Verbesserung der (Selbst-)Reflexivität zählt zu den Effekten von Achtsamkeit (Weiss et al., 2015), während Selbstmitgefühl eine funktionale Emotionsregulation befördern kann (Meibert, 2013). Zugleich steht Selbstmitgefühl in engem Bezug zu einer mitgefühlsbasierten Ausrichtung und Aspekten wie Verantwortung, Fürsorge, emotionale Zugewandtheit und Empathie (Allen & Leary, 2010; Hupfeld & Ruffieux, 2011; Singer & Klimecki, 2014). Diese Qualitäten werden ebenso wie Gerechtigkeit und Engagement als essenzielle Merkmale der „richtigen“, im Sinne einer normativ erwünschten Haltung einer Lehrkraft hervorgehoben (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 23; Kuhl et al., 2014; Oser, Zutavern & Patry, 1990). Mitgefühl zu kultivieren bedeutet den Achtsamkeitsforscher\*innen Senge et al. (2019, S. 7) zufolge unter anderem, ein Verständnis für systemische Zusammenhänge zu entwickeln. Insgesamt scheint folglich die Annahme gerechtfertigt, dass die Sensibilität für die Herstellung und Reproduktion von Differenzsetzungen bei Lehrkräften als Mitgestalter\*innen der Institution Schule durch einen (selbst-)mitgefühlsbasierten Achtsamkeitsansatz gefördert werden kann.

Es folgt die Diskussion der Frage, wie die vorliegende Mixed-Methods-Studie den bildungs- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn aus wissenschaftstheoretischer Perspektive bereichern kann.

## 1.6 Die wissenschaftstheoretische Perspektive

Wenn mit einem Forschungsanliegen gesellschaftliche Entwicklungen und Problemstellungen adressiert werden, soll der Präzisierung der Forschungsziele, der begründeten Entscheidung für ein Mixed-Methods-Design sowie einer gegenstandsangemessenen Methodenwahl (Strübing et al., 2018) die Klärung der Frage der wissenschaftstheoretischen Verortung vorausgehen. Mit der Formulierung einer wissenschaftstheoretischen Perspektive für die vorliegende Gesamtstudie wird einer von Kuckartz (2014) in den letzten Jahren beobachteten Entwicklung in der Mixed-Methods-Forschung entsprochen. Kuckartz (2014, S. 158 f.) stellt fest, dass Forschungsprobleme und Forschungsfragen zunehmend an die Bedeutung von Forschung und ihre Zweckbestimmung für das untersuchte Gegenstandsfeld geknüpft werden. Dies verdeutlichen z. B. die Arbeiten von Donna M. Mertens als Vertreterin eines wissenschaftstheoretischen Paradigmas, in dessen Mittelpunkt gesellschaftliche und soziale Transformationen stehen (Kuckartz, 2014, S. 32, 158). Als *transformatives Paradigma* bezeichnet bietet es einen Forschungsrahmen für Mixed-Methods-Studien, die sich mit sozialen Ungleichstellungen in der Gesellschaft auseinandersetzen (Molina-Azorin & Fetters, 2020). Mithin stellt das transformative Paradigma ein geeignetes wissenschaftstheoretisches Denkmodell für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Gesamtstudie dar.

Als Begründerin des transformativen Paradigmas postuliert Donna D. Mertens (2007) die Angemessenheit dieser wissenschaftstheoretischen Ausrichtung von Mixed-Methods-Studien für Forschungsarbeiten, mit denen gesellschaftliche Machtgefälle sowie Marginalisierungen sichtbar gemacht und soziale Gerechtigkeit vorangebracht werden soll. Sie begründet ihre Aussage damit, dass komplexe Phänomene und Widersprüchlichkeiten durch Methodenkombinationen breiter behandelt werden können und im qualitativen Untersuchungsteil unterschiedliche Stimmen zu Wort kommen. Der Vorteil von Mixed Methods besteht aus transformativer Perspektive darin, dass mit quantitativen und qualitativen Verfahren unterschiedlich geartete Daten erfasst und analysiert werden, sodass diverse Interessengruppen und folglich eine breitere Leser\*innenschaft erreicht wird. Außerdem hat das Forschen mit Mixed Methods das Potenzial, Forschende zu einem umfassenderen Verständnis des untersuchten Phänomens zu verhelfen (Mertens, 2007, 2012).

Eine zentrale axiologische Grundannahme des transformativen Paradigmas besagt, dass gesellschaftliche Machtunterschiede existieren und die Ziele von Mixed-Methods-Forschungsarbeiten auf die Förderung der sozialen Gerechtigkeit zu richten sind. „Respect, beneficence, and justice“ (Mertens, 2007, S. 216) bilden die drei ethischen Grundprinzipien des transformativen Paradigmas. In einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung zwischen forschender Person und Beforschten konstituieren und realisieren sich multiple sozial konstruierte Wirklichkeiten (Cram & Mertens, 2016; Mertens, 2012). Mertens (2007) schlägt einen respektvollen Dialog als qualitatives Erhebungsinstrument vor, um günstige Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Forschende ein Verständnis jener Realitätsvariationen erlangen, die in kulturell komplexen Gemeinschaften erlebt und erfahren werden (Schreier, 2017). Damit spricht Mertens (2007) das epistemologische Prinzip des transformativen Paradigmas an: Wie ist die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten zu gestalten, um Erkenntnisse zu erlangen? Im Feld, so Mertens (2012), besteht eine Herausforderung für die forschende Person darin, ihre eigene Rolle zu klären. Der Distanz zur Wahrung der postulierten Unvoreingenommenheit stehen der

Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und die gemeinschaftliche Erarbeitung von praktischen Implikationen mit den Forschungspartner\*innen gegenüber (Mertens, 2007).

Mit der Rollenklärung forscherrinnenseits und der Bedeutung ihrer Rolle für den Forschungsprozess und das Erkenntnisprodukt befasst sich Abschnitt B.3.3.

Des Weiteren beinhaltet die transformative ontologische Annahme, dass es unterschiedliche Versionen dessen gibt, was Menschen als Realität ansehen. Die ontologische Annahme thematisiert, wessen Realität gesellschaftlich privilegiert und „legitim“ ist (Mertens, 2012, S. 5). Die Aufgabe der forschenden Person besteht nach Mertens (2012) darin, zu hinterfragen, wie Versionen von Wirklichkeit konstruiert werden, insbesondere dann, wenn die Ignorierung des Einflusses von Merkmalen wie beispielsweise Geschlecht oder Sozialstatus auf den Zugang zu Privilegien und Macht das gesellschaftliche Zusammenleben determinieren und verdinglichte Strukturen für *real* gehalten werden.

Schließlich geht es Mertens (2007) zufolge darum, durch Forschung zu sozialem Wandel beizutragen, indem die aus den Forschungsergebnissen resultierenden Erkenntnisse mit Handlungsempfehlungen und Maßnahmen verknüpft werden. Auf die vorliegende Gesamtstudie gemünzt impliziert diese Anforderung die Herausarbeitung von Ansätzen, die im Bildungswesen von Benachteiligungen und Diskriminierungen wegführen. Als Beispiel für solche Ansätze sind die in Kapitel B.6 diskutierten Beobachtungen von Alltagsrassismus in Schulkollegien und unter Schüler\*innen zu nennen. Mit den befragten GAMMA-Teilnehmenden wurde bezogen auf ihre Beobachtungen ein Veränderungsbedarf ermittelt und daran anknüpfend mögliche Maßnahmen zur Verminderung von Diskriminierungen formuliert.

Ferner lässt sich ausgehend von der sprachideologischen Vorstellung eines einsprachigen Landes Deutschland sowie den damit einhergehenden Bildungsdisparitäten und Diskriminierungen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler\*innen in Anknüpfung an Busch (2021, S. 88–91) und Kroskrity (2010) argumentieren, dass Forschung zur Wahrnehmbarkeit und Sichtbarkeit des Diskurses über die imaginierte, gleichwohl machtvolle Grundannahme der Existenz einheitlicher Sprachen beitragen kann. Hägi-Mead und Tajmel (in Druck) merken kritisch an, dass in Wissenschaft und Bildungspolitik zwar auf die *Normalität* von Mehrsprachigkeit und die mit ihr verbundenen Vorteile hingewiesen wird, zugleich aber der defizitorientierte Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulwesen unübersehbar ist. Die dilemmatische Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bewegt sich zwischen der Frage, warum sogenannte Normalität hervorgehoben werden muss und folglich Sprache als Differenzmerkmal virulent wird (Dirim, 2016), und der Notwendigkeit, z. B. mithilfe von Forschung dominante, naturalisierte und verinnerlichte gesellschaftliche Differenzierungspraktiken offenzulegen, um sie, wie Busch (2021, S. 91) in Anlehnung an Kroskrity (2010) ausführt, ins Bewusstsein zu heben.

Abschnitt C.2.2.4 enthält die Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen der empirischen Studien A und B in der hier dargelegten wissenschaftstheoretischen Perspektive sowie Vorschläge für eine darauf abgestimmte Anpassung der Lerninhalte der GAMMA-Weiterbildung.

## A. Quantitative Studie

### **Pretest-Posttest-Untersuchung von Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben und Emotionsregulation im Selbstbericht der Teilnehmenden**

#### **1. Die GAMMA-Weiterbildung und pädagogische Professionalität**

##### **1.1 Darstellung der Ausgangslage und Zielsetzung von Studie A**

Pädagogische Berufe gelten in ihrer Kerntätigkeit – dem Anstoßen, Begleiten und Unterstützen von Lernprozessen – als eine der komplexesten beruflichen Tätigkeiten und sind durch hohe kognitive und emotionale Anforderungen gekennzeichnet (Schussler et al., 2019; Stern, 2009). Vor dem Hintergrund der durch Pluralität gekennzeichneten Schulgemeinschaften und der damit verbundenen Notwendigkeit von Veränderungen im Bildungssystem thematisieren Fach- und Forschungsdiskurse in jüngerer Zeit verstärkt Ansätze der Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften. Im Mittelpunkt stehen dabei methodisch-didaktische und pädagogisch-psychologische Fragestellungen (Fiegert & Solzbacher, 2014). Einen der Anknüpfungspunkte zwischen erwarteten pädagogischen Kompetenzen und der Lehr- und Unterrichtsforschung stellt die Bildungsgerechtigkeit „als Grundvoraussetzung für mehr soziale Gerechtigkeit und Inklusion“ (OECD, 2016, S. 44) und der daran gebundene, von der sprachlichen, sozialen oder nationalen Abstammung unabhängige und unbeschränkte Zugang zu Bildungsressourcen dar. Weiterhin soll gewährleistet sein, dass „der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten, ihrem Willen sowie ihrer Leistung und nicht etwa ihren persönlichen Lebensumständen geschuldet ist“ (S. 44). Diese Programmatik gehört zu den Maßgaben, die das Anforderungs- und Aufgabenprofil von Lehrkräften in Bezug auf didaktische, methodische und personale Fähigkeiten bestimmen. Vielfach bemängelt wird jedoch, dass den veränderten Ansprüchen und Erwartungen an Lehrkräfte im Rahmen der Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung unzureichend Rechnung getragen wird (Fiegert & Solzbacher, 2014; Massumi & Feridooni, 2017). Forschung und Bildungsdiskurse befassen sich daher mit der Frage, welche professionellen pädagogischen Kompetenzen und Ressourcen Pädagog\*innen benötigen, um einerseits Heranwachsende in der Bewältigung schul-, umwelt- und entwicklungsbedingter Herausforderungen zu unterstützen und andererseits die eigenen Belastungen und Bedürfnisse zu erkennen und einen selbstfürsorglichen Umgang damit zu finden.

Lehrkräfte üben als Bezugspersonen und Vorbilder weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Schüler\*innen aus. Wissen, berufliche Überzeugungen und Motivationen sowie die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren stehen in engem Bezug zur Unterrichtsqualität und zum Lernerfolg Heranwachsender (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Lehrkräfte beeinflussen maßgeblich die Beharrlichkeit junger Menschen in ihrer Zielverfolgung und sind Mitgestaltende des Schulklimas, das bedeutsam für das Stressniveau und die Zufriedenheit der Lernenden ist (Bundick & Tirri, 2014; Sangsue & Vorpe, 2004). Die Überzeugungen von Schüler\*innen über das, was ihre Lehrer\*innen von ihnen denken und erwarten,

spielen eine große Rolle für ihr Widerstandsvermögen bei Misserfolgen (Gutshall, 2016; Jussim & Harber, 2005). All das sind Faktoren, denen bis in das Erwachsenenalter der Schüler\*innen eine Schlüsselfunktion zukommt und die zugleich auf die Multidimensionalität der beruflichen Anforderungen von Lehrkräften verweisen. Viele Unterrichtssituationen sind unvorhersehbar und emotional anspruchsvoll. Lehrkräfte sind gefordert, sich rasch einen Überblick zu verschaffen und ihr Handeln anzupassen. Neben der hohen Interaktionsdichte mit Schüler\*innen, Eltern und anderen Akteur\*innen sowie dem Erfordernis des Ausbalancierens unklarer und gegensätzlicher Ansprüche sind nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Artikulationen wie Gestik oder Mimik und Symbole zu interpretieren (Combe & Kolbe, 2008). Dazu benötigen Lehrpersonen kognitive Flexibilität und eine fokussierte Aufmerksamkeit. Zugleich bedarf es ausgeprägter Selbstregulationsfähigkeiten, um einerseits die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und andererseits ein lernförderliches Klassenklima herzustellen (Kuhl et al., 2014; Schwer et al., 2014). Da Lehrkräfte in den Klassen weitestgehend isoliert voneinander arbeiten, stellt die Zugehörigkeit zu einem Kollegium im Vergleich zu anderen Berufen eine spezifische Rahmenbedingung dar. Zudem wird die schulgesetzlich fixierte pädagogische Freiheit der einzelnen Lehrperson in der individuellen Wahrnehmung häufig als unvereinbar mit Kooperationen im Team beurteilt (Kullmann, 2012).

Achtsamkeitsprogramme finden in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis. Zahlreiche empirische Befunde in der Medizin, den Neurowissenschaften und der differentiellen Psychologie, aber auch in der Pädagogik führen zu einem wachsenden Interesse an den Effekten von Achtsamkeit (Sedlmeier et al., 2012). Die Anzahl akademischer Publikationen, die das Wort *Achtsamkeit* als primären Suchbegriff verwenden, veranschaulicht die zunehmende Beachtung. Während vor dem Jahre 2000 insgesamt sechzig Veröffentlichungen erschienen, waren es mit Stand November 2015 insgesamt 3.350, wobei etwa ein Drittel dieser Beiträge allein in den Jahren 2013 und 2014 publiziert wurde. Die Arbeiten befassen sich sowohl mit der Wirkung auf klinische Zielgruppen in unterschiedlichen psychotherapeutischen und alternativmedizinischen Settings als auch mit den Effekten von Achtsamkeitsprogrammen auf nicht-klinische Personengruppen in unterschiedlichen Bereichen wie Arbeitspsychologie, Sozialwissenschaften und – mit steigender Tendenz – Bildung und Pädagogik (Felver & Jennings, 2016).

Gut erforscht ist eine Reihe positiver gesundheitlicher Wirkungen von Achtsamkeitsübungen. Im Verlauf achtsamkeitsbasierter Interventionen tritt bei unterschiedlichen Erkrankungen häufig eine Linderung der Beschwerden ein. Dazu gehören chronische psychische Beeinträchtigungen wie Depressionen, Angst, Stresserleben und Panik sowie chronische Schmerzen, Fibromyalgie und koronare Herzerkrankungen (Altner & Sauer, 2013). Grossman, Tiefenthaler-Gilmer, Raysz und Kesper (2007) stellten in einer Längsschnittstudie bei Fibromyalgie-Patient\*innen eine Linderung der Schmerzen und einen konstruktiveren Umgang mit der chronischen Erkrankung fest. Ähnliche Wirkungen dokumentieren Morone, Greco und Weiner (2008) in ihrer Studie über chronische Rückenschmerzen und berichten eine höhere Schmerzakzeptanz sowie die Verbesserung körperlicher Funktionen. Zum Teil weisen die veröffentlichten Studien über mehrere Jahre stabile Rückgänge der Beschwerden, ein gesteigertes Wohlbefinden und eine höhere Lebensqualität aus (Altner & Sauer, 2013). Bei nicht-klinischen Versuchsgruppen zeigen Achtsamkeitsinterventionen unter anderem ein reduziertes Stresserleben, eine Erhöhung

der Toleranz gegenüber negativem Affekt und eine verbesserte Emotionsregulation (Farb, Anderson, Mayberg, Bean, McKeon & Segal, 2010). Erforscht ist weiterhin, dass bei kontinuierlichem Training der Blutdruck (Hyland, Lee & Mills, 2015) sowie der Kortisolspiegel sinken und sich das Immunsystem stabilisiert (Altner, 2017). Auf mentaler Ebene verbessern sich Fähigkeiten wie die Entscheidungsfindung und die Informationsverarbeitung (Moore & Malinowski, 2009). Auch Gard et al. (2014) fanden Effekte auf die kognitive Leistungsfähigkeit und die fluide Intelligenz. Erste Hinweise deuten darauf hin, dass regelmäßiges Meditieren als formale Achtsamkeitsübung durch epigenetische Veränderungen den Alterungsprozess des Gehirns verlangsamt und dadurch altersbedingten chronischen Erkrankungen vorbeugen kann (Chaix et al., 2017).

Zu den Anwendungszweigen von Achtsamkeit in der Bildung zählen unter anderem die Personalentwicklung, die Schulpädagogik sowie die Erwachsenen-Bildung und die Lehrer\*innen-Bildung. Die für das Forschungsfeld der Schulpädagogik publizierten Befunde zeigen Effekte in den zentralen Zielbereichen von Erziehung und Bildung. Dazu gehören die Gesundheitsförderung, die Förderung der Lernmotivation, die Selbstregulation und die Beziehungsfähigkeit von Lehrkräften (Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012; Valtl, 2020). Insgesamt deutet die Datenlage darauf hin, dass der Achtsamkeitsansatz ein tragfähiges Konzept für die Lehrer\*innen-Professionalisierung darstellt.

Als berufsbegleitende Maßnahme wendet sich die im Mittelpunkt der vorliegenden Gesamtstudie stehende GAMMA-Weiterbildung an Menschen, die in pädagogischen Berufen tätig sind. Da gezeigt werden konnte, dass Schulgemeinschaften in vielfältiger Weise von ihrer Beziehungsqualität profitieren, liegt einer der Schulungsschwerpunkte auf der Entwicklung von Haltungen und Verhaltensweisen, die auf struktureller und kulturbildender Ebene die Mitgestaltung eines Miteinanders im Sinne einer achtsamen Organisation befördern (Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen, n. d.). Anhaltspunkte dafür, dass sich das Praktizieren von Achtsamkeit lohnen könnte, gibt beispielsweise eine Nicht-Interventionsstudie mit einer Zufallsstichprobe von Lehrpersonen, bei denen ein hohes Maß an Achtsamkeit mit besserem Wohlbefinden, vermindertem Stresserleben und größerer Selbstwirksamkeitserwartung einherging (Büttner, 2014). Selbstwirksamkeit stellt neben Arbeitszufriedenheit und wertschätzender Anerkennung durch Schüler\*innen, Eltern und andere Akteur\*innen im Schulwesen eine Determinante des beruflichen Wohlbefindens von Lehrpersonen dar und gilt zudem als Voraussetzung für Begeisterung und Enthusiasmus im beruflichen Alltag (Yildirim, 2015). Wohlbefinden wiederum ist mit positiven Gemütszuständen wie Hoffnung, Dankbarkeit und Mitgefühl verbunden (Moè, 2016).

Bezogen auf Interaktionen können Achtsamkeitsübungen, wie sie Bestandteil der GAMMA-Weiterbildung sind, zu einer geringeren Selbstbezogenheit führen, wodurch Lehrpersonen an Lavy und Berkovich-Ohana (2020) anschließend über größere Kapazitäten verfügen, um fürsorglich und empathisch zu sein. Ferner begünstigen Achtsamkeitsübungen die Selbstregulation, sodass Lehrkräfte besser in der Lage sind, auch die Schüler\*innen im Umgang mit ihren Emotionen zu unterstützen. Empathie und Fürsorglichkeit fördern die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen sowie das soziale Vertrauen in der Schulgemeinschaft. Jennings und Greenberg (2009) gehen davon aus, dass diese sozialen und emotionalen Faktoren das Wohlbefinden und den Lernerfolg der Schüler\*innen positiv beeinflussen. Auch in der pä-

dagogischen Professionalisierungsforschung ist über das aus Fachwissen, didaktischem und pädagogischem Wissen bestehende Professionswissen hinaus die Relevanz von Selbstregulationskompetenzen anerkannt (Baumert & Kunter, 2006). Von diesen Erkenntnissen über ressourcenstärkende und kompetenzrelevante Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen ausgehend zielt die GAMMA-Weiterbildung sowohl auf den Ausbau von Fähigkeiten zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen als auch auf die Verbesserung des Schulklimas.

Die Skizzierung der Ausgangslage und der Einblick in den Forschungsstand zeigen einerseits den Einfluss von Lehrpersonen auf Wohlbefinden und Bildungserfolg der Schüler\*innen und verdeutlichen andererseits, dass Lehrkräfte in Abhängigkeit von den ihnen zur Verfügung stehenden personalen Kompetenzen in beträchtlichem Maße darauf einzuwirken vermögen, wie sie sich selbst, ihr Handeln und den Schulalltag erleben und gestalten. Die vorliegende Studie A geht der Frage nach, inwieweit die GAMMA-Weiterbildung einen Professionalisierungsprozess auf a priori definierten Ebenen zu befördern vermag. Um sich dem Erkenntnisinteresse zu nähern, wurden mittels validierter Testinventare bei GAMMA-Absolvent\*innen vor und nach der Intervention die Ausprägungen der Schulungsinhalte Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie Stress und Emotionsregulation als Aspekte der Lehrer\*innen-Professionalität erfasst. Ziel ist es, Veränderungen der Ausprägungen der untersuchten Konstrukte im Zeitverlauf zu identifizieren, mutmaßliche Zusammenhänge zwischen Veränderungen der Lernziele der GAMMA-Weiterbildung und den kompetenzbezogenen Parametern Stresserleben und Emotionsregulation herauszuarbeiten sowie Erklärungsansätze für die Beobachtungen zu entwickeln.

Auch für die Schaffung einer differenzfreundlichen Schulgemeinschaft, dem zentralen Thema der vorliegenden Gesamtstudie, scheinen die Art und Weise der Emotionsregulation sowie der Umgang mit Stresserleben fundamental zu sein. Beide Phänomene stehen in Bezug zu pädagogischem Handeln und dieses wiederum ist bedeutsam für das Unterrichtsgeschehen und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen (Vacarr, 2001). Buchwald und Ringeisen (2007) weisen in ihrer Studie auf eine erhöhte Stresswahrnehmung bei Lehrkräften in Zusammenhang mit sogenannten „interkulturellen Konflikten“ (S. 71) hin. Ferner postulieren die Wissenschaftler\*innen einen Zusammenhang zwischen Stress, Kommunikationsstörungen und beruflicher Unzufriedenheit und stellen fest, dass Lehrende, die sich häufig in konflikträchtigen Situationen befinden, fortwährend Stress wahrnehmen. Dieses Erleben beeinflusst ihr persönliches und berufliches Selbstverständnis und begünstigt die Entstehung von Burnout. Buchwald und Ringeisen (2007) begründen ihre Beobachtungen unter anderem damit, dass ambivalente Situationen, wahrgenommene Fremdheit und Unvertrautes mitunter als verunsichernd oder gar beängstigend erlebt werden. Eine der beobachteten Umgehensweisen besteht in der Unsicherheitsvermeidung, die beispielsweise in einem stark ausgeprägten Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit zum Ausdruck kommt und sich im Schulsystem unter anderem in stark strukturierten und präzisen Unterrichtsplanungen widerspiegelt. Intuitives Handeln widerspricht der Unsicherheitsvermeidung. Buchwald und Ringeisen (2007) schlussfolgern, dass bei Lehrkräften der Bedarf nach wirksamen Coping-Strategien besteht.

Sandmeier, Kunz Heim, Windlin und Krause (2017) vertreten den Standpunkt, dass Gründe für Stress und Erschöpfung nicht nur in äußeren Rahmenbedingungen wie Zeitdruck, anspruchsvollen Elterngesprächen oder einem hohen Maß an administrativen Aufgaben zu finden sind, sondern auch in den individuellen Handlungsvoraussetzungen der Lehrkräfte, auf die sie selbst Einfluss haben. Eine Vielzahl von Studien deutet darauf hin, dass das Achtsamkeitsprinzip ein

geeigneter Ansatz ist, um Lehrkräfte im Ausbau protektiver Faktoren gegen Stress und Burnout zu unterstützen und zur pädagogischen Professionalisierung beizutragen (Hirshberg, Flook, Enright & Davidson, 2020; Molloy Elreda, Jennings, DeMauro, Mischenko & Brown, 2019).

Pädagogische Professionalisierungsansätze zur Heranbildung einer „multiculturalism and diversity awareness“ (Lund Nielsen et al., 2017, S. 5) auf Basis des Achtsamkeitsprinzips sind derzeit in Deutschland wenig verbreitet und kaum erforscht (S. 38). Daran knüpft das Hauptaugenmerk der vorliegenden Gesamtstudie an und kombiniert die qualitative Exploration erfahrungsbasierten pädagogischen Wissens im Umgang mit mehrsprachigen Schüler\*innen mit der quantitativen Untersuchung grundsätzlich anerkannter Merkmale der pädagogischen Professionalität. Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, ob Achtsamkeit den Erwerb der erwarteten pädagogischen Kompetenzen begünstigt, könnten das kaum untersuchte Forschungsfeld bereichern und von Nutzen für die Lehrer\*innen-Bildung sowie die Schulpraxis sein.

## **1.2 Pädagogische Professionalität aus theoretischer und konzeptueller Perspektive**

Da ein spezifischer pädagogischer Professionalisierungsansatz im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht, bedarf es zunächst theoretischer und konzeptueller Annäherungen an den Begriff der pädagogischen Professionalität.

Als *Professionen* werden besondere und herausgehobene Berufe bezeichnet, die durch Ungewissheit bzw. Risiken in der Ausübung gekennzeichnet sind. Entsprechend umfasst *Professionalisierung* die Entwicklung von Professionalität als einen individuellen Zustand, der im Sinne der Qualität der zu erfüllenden beruflichen Aufgaben als hinreichend ausgeprägt zu beurteilen ist (Cramer, 2020b; Horn, 2016). Professionen sind in aller Regel an ein hohes berufliches Ansehen und eine spezifische Berufsethik geknüpft; das jeweilige Berufsethos manifestiert sich im Handeln. Die ursprüngliche Bedeutung von Ethos als die individuelle Art und Haltung einer Person, die durch ihre Überzeugungen und Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen, sich aber auch durch Anpassung, Gewohnheiten und Übung ausbildet, verweist auf den Umstand, dass sich Ethos in gelebten Werten artikuliert (Oser et al., 1990). In zeitlich späteren Verwendungskontexten bezieht sich Ethos im Sinne geteilter Wertesysteme auch auf Gemeinschaften oder Organisationen und ist beispielsweise in Richtlinien oder Kodizes manifestiert (Forster-Heinzer & Oser, 2020).

Harder (2014, S. 80) weist darauf hin, dass unter pädagogischem Ethos sowohl gemeinsame berufsspezifischer Wertvorstellungen als auch die Entwicklung individueller Werthaltungen zu verstehen ist. „Lehrerethos“ (S. 323) ist nach Helmut Fend (2008) vor allem durch positive Einstellungen gekennzeichnet, die sich auf die Schüler\*innen und ihr Wohl, das Gemeinwesen, die zu vermittelnden Inhalte und die Tätigkeit des Lehrens selber beziehen. Dem neueren Verständnis von Brinkmann und Rödel (2021) entsprechend zeigt sich Ethos im Lehrberuf als eine Praxis, im Rahmen derer sich Lehrpersonen auf Basis ethischer Werte und ihrer Berufserfahrungen positionieren, nach außen Stellung beziehen und Verantwortung übernehmen. Die Wissenschaftler sprechen von einer „Bildung des Ethos im Sinne einer moralischen Entscheidungsfähigkeit“ (S. 58); sie verwenden wie Fiegert und Solzbacher (2014) Ethos im Lehrberuf synonym zu pädagogischer Haltung. Harder (2014, S. 126) verwendet den Begriff Werthaltungen

und bezeichnet sie als Grundlage des Berufsethos. Aus der Sichtung des Literaturbestandes schlussfolgert er, dass das pädagogische Ethos ein individuell ausgeprägtes Werthaltungsbündel darstellt (S. 13). Wie in Abschnitt A.2.2 erörtert, existieren weitere Verwendungsweisen der Begriffe Ethos und Haltung, jedoch kein einheitliches Begriffsverständnis.

Die Literaturrecherche nach pädagogischer Professionalität führte unter anderem zu Reusser und Pauli (2014), die eine professionelle pädagogische Lehrperson als eine Expertin oder einen Experten beschreiben, die oder der befähigt und motiviert ist, Schüler\*innen auf Basis berufsbezogenen Wissens und Könnens sowie ihres oder seines Berufsethos durch pädagogisches und didaktisches Handeln bei der Erreichung fachlicher und überfachlicher Ziele zu unterstützen. Spezifisch für pädagogisches Handeln ist, dass es auf die Erreichung von Bildungszielen der Schüler\*innen ausgerichtet ist und Lehrpersonen zugleich darauf angewiesen sind, dass Schüler\*innen sich einbringen und mitwirken (Cramer, 2020b). Die Verantwortung für das Wohl von Kindern und Jugendlichen prägt den Lehrberuf und steht in engem Bezug zur reflexiven Bereitschaft und Fähigkeit, gestaltend einzugreifen (Fend, 2008, S. 64; Schwer et al., 2014). Ob pädagogische Praxis gelingt, ergibt sich aus Sicht von Brinkmann und Rödel (2021) erst im Nachhinein aus der Deutung und Feststellung durch Außenstehende. Die Expertiseforschung ziehen Baumert und Kunter (2006) heran, um professionelles Lehrer\*innen-Handeln inhaltlich zu präzisieren. Demnach fußt Expertise auf theoretischem Wissen, das durch Integration mit dem erfahrungsbasierten Wissen pädagogische Könnerschaft ausmacht. Wie in Abschnitt 1.2 erläutert, gilt erfahrungsbasiertes Wissen neben dem theoretisch-formalen Wissen als Bestandteil pädagogischer Expertise im Sinne von Könnerschaft. Könnerschaft entwickelt sich in einem reflexiven Prozess von längerer Dauer und ist auf Vorbilder und Rückmeldung angewiesen. Eine nachhaltige Expertise-Entwicklung ist motiviert durch das Streben nach Selbstvervollkommnung. Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Gesamtstudie adressiert das erfahrungsbasierte Wissen, das sich aus der praktischen Anwendung von Wissen auf konkrete Problemstellungen entwickelt (Baumert & Kunter, 2006). Aus dem Beitrag von Baumert und Kunter (2006) geht hervor, dass pädagogische Professionalität über die erforderlichen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissensbestände hinaus auch durch personale Komponenten bestimmt wird.

Zur Frage, wie pädagogische Professionalität beschreibbar ist, existieren unterschiedliche theoretische Ansätze. Cramer (2020b) skizziert in seinem Beitrag die drei derzeit etablierten pädagogischen Professionalitäts-Theorien. Bei den Modellen handelt es sich erstens um den *strukturtheoretischen Ansatz*, der die Antinomien des Lehrer\*innen-Handelns aufgreift und unter Professionalität den adäquaten Umgang mit widerstreitenden und gleichermaßen Gültigkeit beanspruchenden Orientierungen versteht. Antinomische Spannungen zeigen sich, um ein Beispiel zu nennen, in der Notwendigkeit der abstrakten Wissensvermittlung einerseits und der gleichzeitigen Anpassung dieser Wissensinhalte an die Lebenswelt der Schüler\*innen andererseits. Als professionell gilt, diese Spannungen zu bemerken, zu reflektieren und im sozialen Gefüge auszubalancieren.

Zweitens beinhaltet der *kompetenzorientierte Ansatz* Wissen und Fähigkeiten, aber auch Orientierungen und Haltungen, die den Lernerfolg der Schüler\*innen wahrscheinlicher machen und die es zu akkumulieren sowie im pädagogischen Handeln verfügbar zu machen gilt (Cramer, 2020b). Demnach ist eine Lehrperson als professionell zu bezeichnen, wenn sie Wissen theoretisch und analytisch durchdringt und daraus Kompetenzen entwickelt, die sie für ihre

Aufgaben benötigt. Diese Kompetenzen umfassen unterschiedliche Domänen wie Unterrichten, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten sowie kollegiale Schulentwicklung und Selbststeuerungsfähigkeiten (Horn, 2016).

Baumert und Kunter (2011) führen als Vertreter\*innen des kompetenzorientierten Ansatzes mit ihrem Modell der Professionalität von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen bestehende Konzepte übergreifend zusammen. Das Modell bildet jene erlernbaren und veränderbaren Merkmale ab, die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen benötigen. Als Maßstab für die erfolgreiche Arbeit von Lehrkräften gilt unter anderem das gelungene Anregen von Lernprozessen und das Erreichen der Lernziele durch die Schüler\*innen. Die Kompetenzen von Lehrpersonen kommen im pädagogischen Handeln zum Ausdruck, das sich in Wissen und Können, Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen sowie Motivation und Selbstregulationsvermögen manifestiert (Baumert & Kunter, 2006). Gut erforscht ist der Zusammenhang zwischen pädagogischen Kompetenzen, Lehrkraft Handeln, lehrkraftseitigen Unterstützungsleistungen im Unterricht sowie dem Lernerfolg und dem Kooperationsvermögen der Schüler\*innen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Kunter et al., 2013).

*Berufsbiografische Ansätze* schließlich nehmen lebens- und berufsbiografische Rahmenbedingungen und Prozesse der professionellen Entwicklung in den Blick. Professionalität inkludiert demnach die sinndeutende Verarbeitung lebens- und berufsbiografischer Prozesse und die Bewältigung persönlicher Entwicklungsaufgaben sowie beruflicher Herausforderungen (Cramer, 2020b).

Cramer (2020b) konstatiert, dass die drei genannten Professionstheorien unverbunden nebeneinander existieren, was Lehramtsstudierende zu der Annahme verleiten könnte, dass es sich um konkurrierende Theorien handle und daher eine Präferenz zu entwickeln sei. Um das Potenzial aller drei Theorien auszuschöpfen, schlägt Cramer (2020b) ein integratives pädagogisches Professionsverständnis vor. Seiner Auffassung nach ermöglicht die Metareflexivität als Professionalisierungsstrategie einen Zugang zu einer integrativen Sichtweise, weil sie dazu befähigt, vermeintlich divergierende theoretische Ansätze produktiv aufeinander zu beziehen.

Da Reflexivität und Metareflexivität auch von Bedeutung für den Achtsamkeitsansatz sind, widmet sich Abschnitt A.2.2 der genaueren Betrachtung dieser Konstrukte.

Die in der Fachliteratur anzutreffende Differenzierung zwischen pädagogischem Wissen und Können wirft die Frage auf, worin der Unterschied besteht. Neuweg (2011) vertritt den Standpunkt, dass sowohl *Wissen* als auch *Können* die pädagogische Handlungskompetenz ausmachen, und setzt sich mit der Frage auseinander, wie diese – auf das Theorie-Praxis-Verhältnis rekurrierenden – Komponenten zusammenhängen. Mögliche Bezüge zwischen *Wissen* und *Können* lassen sich einerseits als integrative Denkfiguren und andererseits als Differenzkonzepte mit jeweiliger Eigenlogik formulieren. Integration von Wissen und Können bedeutet, dass Ausbildungswissen in berufspraktisches Handeln umgesetzt wird: Die Lehrperson wendet ihr Wissen an und ist in der Lage, ihr Handeln zu begründen. Differenzkonzepte hingegen gehen von einer gebrochenen Beziehung und einem unklaren Austauschverhältnis zwischen Wissen und Denken aus. Sie basieren auf der Ausgangsüberlegung, dass sich Wissen nicht ohne das Zusammenspiel von Erfahrungsbeständen, normativen Orientierungen und den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen in Können überführen lässt. Neuweg (2011) differenziert wie Baumert und Kunter (2006) das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogische Wissen und

definiert drei wissensbezogene Bedeutungsebenen, deren Beziehung zueinander die Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses veranschaulicht. Die Bedeutungsebenen umfassen erstens das Professions- und Ausbildungswissen, welches durch Lernprozesse kognitive Strukturen verändert. Professions- und Ausbildungswissen werden zweitens um Einflussfaktoren wie motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten von Lehrpersonen angereichert, sodass sich drittens die Erzeugungsgrundlage für beobachtbares Handeln mit Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler\*innen ergibt. Hier manifestiert sich pädagogisches Können im Theorietransfer auf unterrichtsnahe Problemstellungen. In der jüngeren Vergangenheit befassen sich Bildungsforschungsarbeiten unter dem Aspekt der pädagogischen Professionalität vermehrt mit dem Theorie-Praxis-Transfer und analysieren für Unterrichtssituationen charakteristische Handlungsprobleme. Dazu gehört unter anderem die bereits angesprochene Ungewissheit pädagogischen Handelns hinsichtlich seiner Wirksamkeit, weil es nahezu unmöglich ist, bestimmte Zielzustände treffsicher zu initiieren und daraus eine Differenz zwischen Handlungsintention und dem Ergebnis entstehen kann (Combe & Kolbe, 2008).

Schratz, Schrittmesser, Forthuber und Pahr (2008) konkretisieren in ihrem Konzept der pädagogischen Professionalität die aus ihrer Sicht bedeutsamen personalen Merkmale von Lehrer\*innen und formulieren fünf Domänen, die auch für die vorliegende Gesamtstudie relevant sind. Zu diesen Domänen gehört erstens die Selbstreflexion als Fähigkeit, sich selbst zu beobachten, zu analysieren und handlungswirksame Schlüsse aus den Erkenntnissen zu ziehen. Abels (2011) bevorzugt den Begriff der Reflexivität, um im Vergleich zur Vokabel Reflexion die Prozesshaftigkeit des Vorgangs hervorzuheben. Sie fasst darunter auch die multiperspektivische Sicht auf mögliche Deutungen von Ereignissen sowie die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen. Nach Budde, Offen und Schmidt (2014) beinhaltet Reflexivität darüber hinaus unter Herstellung einer Distanz zur eigenen beruflichen Tätigkeit die Verknüpfung von theoretischem pädagogischem Wissen mit dem praktischen Erfahrungsschatz. Zum Professionsbewusstsein als zweites Kompetenzfeld zählt aus Sicht von Schratz et al. (2008) die Bereitschaft, zu lernen und sich zu verändern. Drittens beinhaltet Kollegialität kooperative Zusammenarbeit, kollegiale Beratung und das Ablegen von Einzelkämpfertum sowie Offenheit und Lösungsorientierung. Differenzfähigkeit als vierter Baustein meint die Wertschätzung und Achtung aller und alles anderen sowie die Bereitschaft, *Vielfalt* als Bereicherung und Belebung zu verstehen. Übergreifend wirksam ist fünftens eine Fähigkeit, die mit *Personal Mastery* bezeichnet wird. *Personal Mastery* bedeutet, dass eine Lehrperson in der Lage ist, Professionswissen erfolgreich in die Schulpraxis einzubeziehen und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit voranzubringen (Schwer et al., 2014). Nach Auffassung Kuhls und Strehlaus (2011) ist eine „gestandene oder gereifte Persönlichkeit“ (S. 173), verstanden als die Gesamtheit der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten eines Menschen, insbesondere durch die Fähigkeit gekennzeichnet, Absichten und Ziele zu bilden, mit denen sich die Person identifiziert und die sie verwirklichen kann. Charakteristisch für die Absichten einer gereiften Persönlichkeit ist, dass sie im Einklang mit eigenen Bedürfnissen und Werten stehen und mit der sozialen Umgebung auf Stimmigkeit abgeglichen werden. Kuhl et al. (2014, S. 88) erläutern aus persönlichkeitspsychologischer Sicht, dass es innerhalb des Systems einer Steuerung der Handlungsausführung, der Mobilisierung motivationaler Energie und einer Instanz bedarf, die auf Ausführungsgelegenheiten aufmerksam macht, um die Handlungsabsicht zu verwirklichen – und zwar auch dann, wenn die handelnde Person nicht an die betreffende Absicht denkt, sondern mit

anderen Aufgaben befasst ist. Allerdings folgt einer Absicht nicht notwendigerweise die entsprechende pädagogische Handlung (Harder, 2014, S. 146).

Der Begriff der Absicht spielt sowohl im Achtsamkeitsansatz als auch im Lehrberuf eine Rolle und wird in Studie B eingehender behandelt.

Der Artikel von Hirshberg et al. (2020) befasst sich mit den bislang wenig erforschten Auswirkungen eines an das MBSR-Programm angelehnten pädagogischen Achtsamkeitstrainings auf die Unterrichtspraxis. Die Forscher\*innen unterstreichen die Bedeutung selbstregulativer, empathischer und aufmerksamkeitsbezogener Fähigkeiten für die pädagogische Professionalität und bestätigen die Vermutung, dass sich die Effekte von Achtsamkeit in Bezug auf kognitive und emotionale Kompetenzen günstig auf die Erfüllung der Aufgaben im Lehrberuf auswirken. Die Forscher\*innen berichten eine verbesserte Unterrichtsführung und eine stärkere unterrichtliche Unterstützung der Schüler\*innen. Die befragten Lehrpersonen verfügten bei fortgeführter täglicher Achtsamkeitspraxis auch sechs Monate nach Abschluss des Trainings noch über die erforderlichen affektiven und kognitiven Kompetenzen, um ihren Schüler\*innen emotionale Unterstützung und Instruktionshilfen zu geben sowie das Unterrichtsgeschehen zu steuern. Hirshberg et al. (2020) schlussfolgern, dass Achtsamkeit personale Kompetenzen stärkt und befürworten die frühzeitige Integration von Achtsamkeitspraktiken in die Lehrer\*innen-Ausbildung.

Resümierend ist festzuhalten, dass sich ein vielschichtiges und veränderliches, aber kein einheitliches Verständnis dessen zeigt, was unter pädagogischer Professionalität verstanden wird (Kraus, 2020). In Bezug auf den Forschungsstand der pädagogischen Professionsforschung konstatiert Neuweg (2011) eine unbefriedigende Datenlage, weil bislang nicht geklärt wurde, wo und wie die Versuchspersonen das Wissen bzw. Können erworben haben. Neben Wissen und Können gilt das Berufsethos als unentbehrlicher Baustein der pädagogischen Professionalität und als Grundlage für kompetentes Handeln, wenn auch eine Einigung auf ein anerkanntes pädagogisches Ethos-Regelwerk nicht in Sicht ist (Forster-Heinzer & Oser, 2020; Harder, 2014, S. 80; Oser et al., 1990). Zugleich verdeutlichen die in diesem Abschnitt skizzierten Schlaglichter die Vielfalt der Attribute, die eine Lehrperson für ihre Aufgabenerfüllung benötigt und spiegeln die Komplexität pädagogischer Aufgaben wider. Aktuelle Diskurse thematisieren die pädagogische Professionalisierung als lebenslangen Prozess, der einer beständigen Weiterentwicklung und der bewussten Reflexion unter Rückbindung an die Berufspraxis bedarf (Schwer et al., 2014). Zu beobachten ist, dass sich zunehmend die Auffassung durchsetzt, eine Lehrperson sei vollständig als Persönlichkeit und Mensch in ihrem Beruf anwesend und wirksam. Die empirischen Erziehungswissenschaften bedienen sich erst etwa seit der Jahrtausendwende neben quantitativen Verfahren verstärkt auch qualitativer Forschungsmethoden. Seither stehen zwar Konstrukte wie Lehrer\*innen-Persönlichkeit, Berufsethos oder pädagogische Handlungsabsichten und Haltungen deutlicher im Blickpunkt, Beschreibungsversuche kennzeichnender Merkmale dieser Konstrukte aber verbleiben weiterhin im Unpräzisen (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Um das Forschungsanliegen der Gesamtstudie und die zu untersuchenden Komponenten der Lehrer\*innen-Professionalität in der Bildungsforschung zu verorten, wird nochmals das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) herangezogen, in dem als Aspekte der professionellen Kompetenz das Professionswissen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation und

Werthaltungen, Ziele sowie Überzeugungen benannt werden. Die quantitative Studie A fokussiert selbstregulative Fähigkeiten, während Untersuchungsgegenstände der qualitativen Studie B unter anderem Werthaltungen und Motivationen sind. Bezogen auf die von Baumert und Kunter (2006) ausdifferenzierten Wissenstypen fokussiert die Gesamtstudie das erfahrungsbasierte Wissen der Befragten. Wie in der Einleitung, Abschnitt 1.2 aufgezeigt, bleibt weitestgehend unklar, wie sich Lehrpersonen die von ihnen erwarteten Fähigkeiten aneignen sollen. Den empirischen Vorbefunden zufolge könnte das Achtsamkeitsprinzip ein tragfähiger Ansatz sein, um zur Schließung dieser Lücke und zum Ausbau pädagogischer Kompetenzen beizutragen, weil es beispielsweise metakognitive Fähigkeiten, emotionale sowie mentale Gegenwärtigkeit und die Loslösung von Denk- und Handlungsautomatismen begünstigt (siehe Abschnitt A.2.1). Um dieser These nachzugehen, nimmt die vorliegende Gesamtstudie pädagogische Fähigkeiten, die als Effekte der Achtsamkeitspraxis gelten, mit unterschiedlichen methodischen Zugängen in den Blick.

### **1.3 Ziele und Inhalte der GAMMA-Weiterbildung**

Die GAMMA-Weiterbildung beruht inhaltlich auf der achtsamkeitsbasierten Stressreduktion (MBSR) nach Jon Kabat-Zinn und wendet sich vor allem an Personen, die in pädagogischen Berufen tätig sind. Ziel ist es, zu lernen, Achtsamkeit und Achtsamkeitspraktiken im Alltag zu etablieren, um durch Schulung der Selbstwahrnehmung auf mentaler, emotionaler und physischer Ebene gesundheitliche Ressourcen zu stärken und pädagogische Kompetenzen auszubauen. Des Weiteren befähigt die GAMMA-Weiterbildung dazu, als Multiplikator\*in altersgerechte Achtsamkeitsübungen in die Schulgemeinschaft einzubringen. Die GAMMA-Weiterbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie in einem ganzheitlichen Sinn auf Entwicklungen des Individuums und der Gemeinschaft zielt. Die Arbeit von Döring-Seipel und Dauber (2013) untermauert die Zweckmäßigkeit ganzheitlich gedachter Ansätze in der Lehrer\*innen-Bildung. In ihrer Studie über spezifische Belastungen und Anforderungen des Lehrberufs fanden sie heraus, dass personale und soziale Ressourcen nicht nur der Gesunderhaltung dienen, sondern auch berufliche Kompetenzen sowie die Unterrichtsqualität fördern (S. 106–108). Die Autor\*innen sprechen von einem sich wechselseitig stabilisierenden professionellen Dreieck, bestehend aus den Eckpfeilern Ressourcen, Gesundheit und pädagogisches Handeln.

Die GAMMA-Weiterbildung erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Monaten und ist in vier Module gegliedert, die insgesamt sechzig Präsenzstunden umfassen. Es werden praktische, erfahrungsbasierte und theoretische Inhalte vermittelt. Die Phase zwischen den Modulen ist zum Selbststudium und Einüben der Achtsamkeitspraxis gedacht, um die Etablierung von Achtsamkeit im Alltag zu erleichtern bzw. Schwierigkeiten bei der Umsetzung zu identifizieren. Der Dialog in Peergroups unterstützt den Lern- und Erkenntnisprozess.

Im Einzelnen beziehen sich die Inhalte des Trainings im GAMMA-Basismodul auf die Erfahrung und das Verständnis von Achtsamkeit. Es geht darum, die Aufmerksamkeit in die Jetztzeit zu bringen und das Bewusstsein urteilsfrei für das zu öffnen, was die Person im gegenwärtigen Augenblick erlebt und erfährt, ohne es verändern zu wollen. Die Erarbeitung theoretischer Grundlagen wird durch praktische Achtsamkeits- und Körperübungen ergänzt. Zu den in der GAMMA-Weiterbildung vermittelten formalen Methoden der Achtsamkeitspraxis gehören die

Meditation, der Body Scan und Yoga. Mit dem Body Scan wird trainiert, Körperempfindungen schrittweise vom Kopf bis zu den Füßen zu erspüren und zu erkunden. Das Ziel besteht in der Stärkung der Körperwahrnehmung als Bestandteil des (Sich-)Selbst-Bewusstseins, um die räumliche und zeitliche Verankerung in der Gegenwart zu begünstigen (Meibert, 2013). Die im ersten Trainingsmodul vermittelten wissenschaftlichen Erkenntnisse basieren auf dem derzeitigen Forschungsstand zu physischen und psychischen Stressphänomenen bis hin zu Erkrankungen sowie der Art und Weise, wie der Organismus diese reguliert. Die gemeinsame Reflexion auf der Metaebene dient den Kursteilnehmenden zur Vertiefung der Inhalte und unterstützt den Praxistransfer.

Die Schwerpunkte des zweiten Moduls beziehen sich auf die Etablierung von Achtsamkeit im Alltag und das Erkennen von Mustern der Wahrnehmung, des Fühlens und Denkens sowie damit verbundener (automatischer) Bewertungen und Handlungen. Ziel ist es, Gewohnheiten und Mustern mit Neugier, Milde, Wohlwollen und Freundlichkeit sich selbst gegenüber zu begegnen und diese Qualitäten auf das Umfeld auszudehnen. Die Teilnehmenden sind eingeladen, selbst Achtsamkeitsübungen anzuleiten und diese in ihr Arbeitsfeld einzubringen, um Kinder und Erwachsene darin zu unterstützen, ihr Selbstregulationsvermögen weiterzuentwickeln. Abgerundet werden die praktischen Übungen durch theoretische Bezüge zur Hirn- und Gesundheitsforschung.

Das dritte Modul der Weiterbildung befasst sich mit der achtsamen Beziehungsgestaltung. Mitgefühl gilt als ethische Grundlage eines wohlwollenden Umgangs mit sich selbst und anderen Menschen (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006). Dem Einüben von Mitgefühl wird aufgrund seiner Nähe zu sozial-emotionalen Kompetenzen in der Bildung zunehmend Bedeutung beigemessen (Valtl, 2018). Unter sozial-emotionaler Kompetenz wird das Vermögen verstanden, sowohl die eigenen Emotionen zu erkennen und sie zum Ausdruck zu bringen als auch die Gefühle anderer Menschen zu deuten und Grenzen (an-)zuerkennen (Kuyken et al., 2013). Praktische Übungen sollen die GAMMA-Teilnehmenden darin unterstützen, im Alltag auch in prekären oder herausfordernden Situationen positive Qualitäten wie Freundlichkeit, Geduld, Dankbarkeit und Gelassenheit zu mobilisieren. Daher werden Methoden zur Kultivierung von (Selbst-)mitgefühl und achtsamer sozialer Kommunikation vermittelt. Eine geeignete Übungsform sozialer Kompetenzen ist beispielsweise der *Einsichtsdialog* (Kramer, 2009) als strukturierte Kommunikationsform des aufmerksamen Zuhörens, ohne das Gehörte zu kommentieren. Der *Einsichtsdialog* stärkt einerseits die Bewusstheit für die verbindende Humanität als eine Dimension von Selbstmitgefühl (Hupfeld & Ruffieux, 2011), andererseits wird es im Dialog zumeist als wohltuend erlebt, wenn das Gegenüber aufmerksam zuhört und keine Ratschläge erteilt oder den Redefluss unterbricht. Solche Erfahrungen sozialer Begegnungen können wahrgenommene Einsamkeit sowie die Anfälligkeit für Erkrankungen und frühe Mortalität mindern (Holt-Lunstad, Smith, Baker, Harris & Stephenson, 2015). Das Modul widmet sich darüber hinaus der Verschränkung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Achtsamkeit und (Selbst-)Mitgefühl mit ihrer Bedeutung für das individuelle Wohlergehen und kulturbildenden Maßnahmen in Schulgemeinschaften.

Im vierten, dem letzten Modul, werden Aspekte einer achtsamen Organisations- und Führungskultur sowie Möglichkeiten systemischer Veränderungen beleuchtet. Konzepte wie der *Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit* von Frederic Laloux (2015) und

die Theorie U (Scharmer & Käufer, 2017), die auf der Auffassung beruht, dass für Veränderungen die Haltung jeder einzelnen Person in einer Organisation bedeutsam ist und Handeln zukunftsorientiert statt auf bestehenden Mustern basierend stattfinden sollte, dienen der Förderung des Verständnisses für institutionelle Strukturen und sollen die Gestaltung des eigenen Arbeitsumfeldes inspirieren.

Gegenstand des folgenden Kapitels A.2 ist der aktuelle Forschungsstand zu den in Studie A fokussierten Konstrukten Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben und Emotionsregulation. Es schließt mit der Herleitung der Forschungsfragen und Hypothesen.

## **2. Theoretischer Hintergrund der GAMMA-Weiterbildung im Kontext des Lehrberufs**

### **2.1 Was ist Achtsamkeit?**

#### **2.1.1 Achtsamkeit – begriffliche Auslegungen und Kernelemente**

Achtsamkeit hat sich zu einem interdisziplinären wissenschaftlichen Forschungsfeld entwickelt und findet seit annähernd drei Jahrzehnten praktische Anwendung in unterschiedlichen Bereichen wie Gesundheitsförderung, Psychotherapie, Organisationsentwicklung, Pädagogik und Bildung – mit nachhaltig wachsendem Interesse, aber auch flankiert von kontroversen Diskussionen. Kritische Debatten thematisieren die Belastbarkeit der vornehmlich positiven empirischen Befunde der Achtsamkeitsforschung, die Vermarktung von Achtsamkeit zur Erzielung unternehmerischer Vorteile oder warnen davor, dass Achtsamkeit zu überhöhten Bestrebungen nach Selbstoptimierung (Purser, 2019a, S. 11) und einer „religion of self“ (S. 10) sowie zu Egoismus führen könne (Schindler, Pfattheicher & Reinhard, 2019; Sellman & Buttarazzi, 2020; van Dam et al., 2018). Den Kritiker\*innen ist entgegenzuhalten, dass die Bedeutung des Begriffs Achtsamkeit komplexer ist, als es westliche Übersetzungen und der alltagssprachliche Gebrauch – etwa im Sinne von „Sei vorsichtig!“ – auf den ersten Blick vermuten lassen. Das Phänomen wurzelt in der zeitlich fernen buddhistischen Psychologie von vor etwa 2.000 Jahren. Meditation als eine formelle Übung der Achtsamkeitspraxis entwickelte sich zwischen 5.000 und 1.500 Jahren vor heute und war auch unter Naturvölkern verbreitet, weshalb Piron (2020, S. 2) sie als archetypisch bezeichnet.

Das Achtsamkeitskonstrukt ohne Bedeutungsverluste in die Forschung zu integrieren und seine Facetten inhaltlich zu fassen stellt für westliche Wissenschaften eine Herausforderung dar, ist doch die Vokabel Achtsamkeit eine eher unzulängliche Übersetzung von *sati*, einem Begriff aus den frühen Schriften der Lehrreden des Buddha, dem Pali-Kanon. *Sati* steht für volles Gegenwärtigsein dergestalt, dass ein gutes Sicherinnern an diese Gegenwart vorhanden ist (Walach, 2019). Zudem steht Achtsamkeit im Blickpunkt diverser Forschungsdisziplinen, die an unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge anknüpfen. Begriffliche Klärungsansätze von Achtsamkeit weisen zwar Überschneidungen auf, eine konsensfähige Definition existiert allerdings nicht (Nilsson & Kazemi, 2016).

Neben theoriegeleiteten definitorischen Abgrenzungen und dem historischen Ursprung stellen das individuelle Verständnis und verschiedene alltagspraktische Verwendungskontexte inhaltliche Zugänge dar, die in ihrer Vielfalt und mitunter auch in ihrer Divergenz irritieren und für sich betrachtet Achtsamkeit inhaltlich reduzieren (Nilsson & Kazemi, 2016). So rekurriert der Terminus Achtsamkeit auf die Fähigkeit, während sich Achtsamkeitstrainings auf die Schulung und Aneignung von Achtsamkeit beziehen. Die empirische Forschung befasst sich mit der Wirkung von Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen und belegt positive Effekte auf die Kognition, z. B. die Aufmerksamkeitsregulation und das Arbeitsgedächtnis, sowie die Emotionsregulation, die Körperwahrnehmung, Gesundheit und Wohlbefinden. Im Forschungsfeld Bildung werden im Kontext interpersonaler Effekte bei Schüler\*innen und Lehrpersonen mögliche Einflüsse auf die pädagogische Beziehungsqualität, prosoziales Verhalten und die Klassenführung bis hin zu systemischen Veränderungen untersucht (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013; Valtl, 2020). Auch im öffentlichen Leben ist der Achtsamkeitsbegriff etabliert und als Synonym für angemessene Umgangsformen und Höflichkeit gebräuchlich. Erzählungen von Achtsamkeitspraktizierenden über meditative Übungen wiederum lesen sich als Beschreibungen prozesshafter und erfahrungsbasierter, in der jeweiligen Lebenswelt situierter und biografisch geprägter Erlebnisqualitäten (Valtl, 2018).

Gerade weil Achtsamkeit so facettenreich ist und ein breites Wirksamkeitsspektrum hat, bedarf es kontextgebunden einer begrifflichen Klärung des Terminus und der Präzisierung des Diskussionsgegenstandes. Geht es beispielsweise um Achtsamkeit als Persönlichkeitsmerkmal oder wird eine arbeitspsychologische Fragestellung behandelt? Die folgenden Darlegungen sollen jenes Verständnis von Achtsamkeit offenlegen, welches der Gesamtstudie zugrunde liegt. Inhaltlich ist Achtsamkeit mit einer Reihe von Phänomenen wie Bewusstsein, Klarheit, Präsenz oder Gleichmut gefüllt, die gleichfalls einer Betrachtung bedürfen und im Folgenden erörtert werden.

Angesichts unterschiedlicher und veränderlicher Sichtweisen auf das Achtsamkeitsphänomen und ungeklärter Fragestellungen in der Achtsamkeitsforschung können nachstehend lediglich Annäherungen an definitorische, psychologische und konzeptuelle Begriffsverständnisse vorgenommen werden.

### **Definitiorische Perspektiven**

Der vorliegenden Gesamtstudie liegt das viel zitierte Verständnis von Achtsamkeit nach Jon Kabat-Zinn (2003) zugrunde. Der Molekularbiologe trug durch die Behandlungserfolge des von ihm für klinische Settings entwickelten MBSR-Programms maßgeblich zur Popularität des Achtsamkeitsphänomens bei. Im Mittelpunkt stand und steht das Erlernen von Umgehensweisen mit Erkrankungen, die zu einer verbesserten Lebensqualität führen. Kabat-Zinn (2003) bezeichnet Achtsamkeit als „the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment“ (S. 145). Die zentralen Komponenten sind demnach die absichtsvoll gerichtete Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment, und zwar ohne die sich entfaltende Erfahrung zu bewerten oder zu analysieren. Piron (2020, S. 41) führt den Begriff *absichtsvoll* näher aus und schreibt, dass das Ausrichten der Aufmerksamkeit auf das Zielobjekt sowie die Konzentration, um die Aufmerksamkeit dort zu halten, eine Absicht voraussetzt. Sie kann, um ein Beispiel zu nennen, in einer Achtsamkeitsübung darin bestehen, die Aufmerksamkeit auf den Atem zu lenken, muss

jedoch immer wieder in Erinnerung gerufen werden, um Ablenkungen zu bemerken und ihnen zu widerstehen.

MBSR ist eine achtsamkeitsbasierte Methode zur Stressreduktion mit Fokus auf die inneren und äußeren Wahrnehmungen. Über acht Wochen erlernen die MBSR-Kursteilnehmenden in einem standardisierten Basistraining unterschiedliche Meditationsformen und Yoga-Übungen. Ferner wird vermittelt, wie achtsame Bewusstheit dauerhaft im Alltag etabliert werden kann (Kabat-Zinn, 2019, S. 169–171). Als Sekundäreffekte von Achtsamkeitsübungen gelten Geduld, geistige Klarheit, Dankbarkeit und Vertrauen (Reb, Narayanan & Chaturvedi, 2014). MBSR dient folglich nicht nur der Verminderung des Stresserlebens und der Gesundheitsförderung, sondern verbessert laut empirischer Ergebnisse auch den Umgang mit Emotionen sowie mentale Fähigkeiten und verhaltensbezogene Parameter. Als psychoedukative Methode bildet MBSR die konzeptuelle Grundlage vieler Achtsamkeitstrainings in unterschiedlichen Settings. Da die Übungen nicht störungsspezifisch ausgerichtet sind, sondern emotionale Prozesse verändern, zeigen sie das weiter oben erwähnte breite Wirksamkeitsspektrum auf Wohlbefinden, Gesundheit, Lebensqualität, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Körperbewusstsein sowie den Umgang mit Schmerz (Michalak, Heidenreich & Williams, 2012, S. 64, 77). Da die durch Meditation gebildete graue und weiße Hirnsubstanz der Befundlage zufolge das kognitive Leistungsvermögen stärkt, gehört z. B. die Prävention von Demenzerkrankungen zu den künftigen Forschungs- und Anwendungszweigen (Ott, 2010).

Achtsamkeit gilt nach Walach (2019) als eine der drei Komponenten der *Kultur des Bewusstseins*. Der Begriff der *Kultur* verweist auf den Umstand, dass sich die mit der Achtsamkeitspraxis erlernbaren Fähigkeiten allein durch regelmäßiges Üben entwickeln. Neben Achtsamkeit besteht das zweite Element der *Kultur des Bewusstseins* in der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit über längere Zeit auf einen Inhalt zu richten. Das dritte Element ist die Absicht, deren Bedeutung für die Ausübung der Achtsamkeitspraxis Walach (2019) ebenso wie Piron (2020, S. 41) unterstreicht. Die Absicht ist der Auffassung Walachs (2019) zufolge an eine ethische, d. h. beispielsweise an eine wohlwollende, mitfühlende und offene Haltung geknüpft, während er Bewusstsein als die Fähigkeit beschreibt, sich zu den eigenen mentalen Inhalten und Prozessen in Beziehung zu setzen, sie zu selektieren und zu bewerten. Bewusstsein vergleicht der Wissenschaftler mit einem Strom wechselnder Inhalte, die über die gerichtete Aufmerksamkeit zugänglich sind. Aus der deutlicheren Wahrnehmung dessen, was gerade geschieht, erwachsen Verständnis und Klarheit (Suter, 2019). Nach James (1981, zitiert nach Walach, 2019, S. 15 f.) gehört die intentionale Ausrichtung der Aufmerksamkeit sowie ihre Bündelung und Aufrechterhaltung zu den zentralen Fähigkeiten des Menschen. Walach (2019) bezeichnet die Vermittlung dieser Fähigkeit als pädagogische Bildungsaufgabe.

### **Psychologische Perspektiven**

Aus psychologischer Perspektive ist Achtsamkeit eine basale menschliche Fähigkeit und ein mehrdimensionales Konstrukt, das wie oben dargestellt die absichtsvolle Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die unmittelbare Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks, das dortige Verweilen sowie eine aufgeschlossene und akzeptierende Haltung gegenüber dem eigenen Erleben umfasst (Bishop et al., 2004).

Aufmerksamkeit hält das kognitive System flexibel, indem sie darüber entscheidet, welche Reize das Bewusstsein erreichen und die damit einhergehenden Verarbeitungsprozesse an die gegebene Situation anpasst. Ein lauter und alarmierender Knall beispielsweise würde die Aufmerksamkeit einer Person auf das Geräusch lenken, weil er mit einer Gefahr verbunden sein könnte. Aufmerksamkeit ist demzufolge auch an der Handlungssteuerung beteiligt und wird eingesetzt, um Teile von Handlungen auszuwählen, zu verwerfen, ihre Reihenfolge zu bestimmen und zu koordinieren. Daher wird in Zusammenhang mit Aufmerksamkeit von kognitiver Kontrolle gesprochen (Spering & Schmidt, 2017, S. 98).

Regelmäßiges Üben bildet die episodische Aufmerksamkeit zu stabiler Aufmerksamkeit aus, sodass es mit der Zeit besser gelingt, präsent zu sein und weniger automatisch zu reagieren. Insbesondere durch Meditation kann es zu Einsichtserfahrungen kommen, die konditionierte und habitualisierte Denk- und Handlungsweisen sowie die empathische Bezogenheit und die mentale und emotionale Klarheit verändern (Yates & Immergut, 2017, S. 154). *Klarheit* umfasst die Fähigkeit, spezifische Gefühle zu identifizieren, zu differenzieren und zu beschreiben (Gohm & Clore, 2000). Klarheit führt zu einer verminderten Beanspruchung kognitiver Ressourcen, wodurch die Selbstregulation erleichtert wird (Ellis & Ashbrook, 1988). Diesen Effekt erleben viele Achtsamkeitspraktizierende als entlastend. Die Selbstregulation inkludiert die Steuerung und situationsadäquate Anpassung der eigenen Gefühle, Gedanken, Impulse und des Verhaltens (Lutz, Jha, Dunne & Saron, 2015).

Modalitätsübergreifende Aufmerksamkeit als Kern von Achtsamkeit ist von zentraler Bedeutung für das Funktionieren verschiedenster kognitiver Prozesse und Voraussetzung für die Auswahl wichtiger Informationen aus einer Vielzahl von Reizen (Spering & Schmidt, 2017, S. 98). „Modalitätsübergreifend“ (S. 112) bedeutet, dass Sinnesmodalitäten wie Hören, Tasten und Sehen koordiniert werden, um Reize und Informationen zu integrieren. Dazu ist es notwendig, dass ein Reiz beachtet wird, sonst dringt er nicht in das Bewusstsein. Ein Objekt kann also angeschaut werden, ohne dass die Person es bewusst wahrnimmt (S. 98). Aufgrund dieser selektiven Aufmerksamkeitszuweisung gestaltet sich das introspektive Abbild der wahrgenommenen Umwelt fragmentarisch – folglich ist die subjektiv angenommene Vollständigkeit der Repräsentation einer Wahrnehmung oder einer Situation eine Illusion (Müller, Krummenacher & Schubert, 2015, S. 72). Systematisches und kontinuierliches Trainieren der Aufmerksamkeitslenkung durch Achtsamkeitsübungen kann zu einer umfassenderen Wahrnehmung sensorischer, emotionaler und mentaler Prozesse sowie äußerer Erfahrungen des Augenblicks führen. Diese Erfahrung kann das Erkennen der Unvollständigkeit von Wahrnehmungen und der Konstruktivität von Realität zur Folge haben (Kuschel, 2015).

### **Konzeptuelle Perspektiven**

Die Vielschichtigkeit der inhaltlichen Elemente von Achtsamkeit veranschaulicht in Zahlen die Studie von Nilsson und Kazemi (2016). Aus 308 *peer-reviewed* Artikeln extrahierten die Wissenschaftler 33 konzeptuelle Variationen des Konstruktes und formulierten auf dieser Grundlage die folgenden fünf Kernelemente von Achtsamkeit:

- absichtsvoll gerichtete Aufmerksamkeit auf
- gegenwärtige internale und externale Vorgänge, Objekte und Stimuli mit einer

- wertfreien, rezeptiven Haltung gegenüber der eigenen Erfahrung, ohne sie zu analysieren und impulsiv zu reagieren,
- die Achtsamkeitspraxis befördert individuelle Entwicklungsprozesse im Sinne von „developing one’s character“ (S. 188),
- ethische Komponente als soziale Dimension, um zu globaler Gerechtigkeit, Frieden und ökologischem Gleichgewicht beizutragen.

Mehrheitlich fehlt westlichen Achtsamkeitskonzepten das letzte Element – die mitmenschliche Bezogenheit bzw. eine ethische Gesinnung. Gerade diese Dimension aber bezeichnen Nilsson und Kazemi (2016) als konstitutives Element von Achtsamkeit. Wie die steigende Anzahl von Praxisprojekten des sozialen, emotionalen und ethischen Lernens im Bildungssektor zeigt, wird der mitmenschlichen Bezogenheit auch in der Pädagogik zunehmend Bedeutung beigemessen. Allerdings bedarf es unter Berücksichtigung bildungspraktischer Implikationen und Erfahrungen mit Achtsamkeitsprogrammen in der Pädagogik einer umfassenderen begrifflichen Ausdifferenzierung und der Formulierung eines adäquaten Ethik-Narrativs (Baer, 2015; Lutz et al., 2015). Derzeit nämlich hat die theoretische Verortung der ethischen Grundlagen des Achtsamkeitsprinzips in Bildung und Erziehung eher fließende Konturen. Wegen der Bedeutung für die vorliegende Gesamtstudie wird das gegenwärtige Narrativ im Folgenden genauer betrachtet.

Das derzeitige Ethik-Verständnis des Achtsamkeitsansatzes wird als säkular bezeichnet (Baer, 2015; Roloff, 2013) und ist nach Grossman (2015) Grundlage eines achtsamkeitsbasierten Systems von Praktiken und Handlungsweisen. Das System fußt auf der Beobachtung der eigenen Gedanken und der von ihnen ausgelösten Impulse, wodurch die Bewusstheit der verbindenden Humanität (Common Humanity) und dadurch Mitgefühl als ethische Komponente von Achtsamkeit verstärkt wird (Hupfeld & Ruffieux, 2011). Die Achtsamkeitspraxis beinhaltet folglich nicht nur das Schulen der Aufmerksamkeitslenkung, sondern auch ethisches Handeln, das auf einer heilsamen Motivation beruht und von Mitgefühl und Offenheit getragen ist (Shapiro et al., 2006). *Heilsam* bedeutet, niemanden mit Taten oder Worten verletzen zu wollen, sondern anderen mit Respekt, Wertschätzung und Zuwendung zu begegnen. Voraussetzung für eine heilsame Motivation ist eine freundliche Haltung, denn Wut oder Ärger führen eher zu unbedachten verletzenden Handlungen oder Worten (Roloff, 2013). Auch im Erklärungsansatz achtsamen ethischen Handelns der Neurowissenschaftler\*innen Lutz et al. (2015) wird auf eine axiologische Grundlage verwiesen, deren Motivation in dem Wunsch besteht, Leiden zu mindern. Diese axiologische Ebene steht mit der Einsicht in die menschliche Verbundenheit und die Interdependenz von Entitäten in Verbindung und kann durch meditative Übungen geschult werden. *Interdependenz* besagt, dass Phänomene nicht ohne Zusammenhänge entstehen und Existenz durch eine Vielzahl von Faktoren zustande kommt (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, 2019, S. 41, 72, 118). Einsicht ist hier nicht als intellektuelles oder kognitives Wissen zu begreifen, sondern als intuitives, erfahrungsbasiertes Verstehen und Erkennen, das mit der Prüfung und möglicherweise mit der Korrektur bisheriger Sichtweisen einhergeht (Yates & Immergut, 2017, S. 18).

Mitgefühl und Selbstmitgefühl stellen Qualitäten dar, die für pädagogische Anwendungsfelder von zentraler Bedeutung sind, weil sie unter anderem prosoziales Verhalten begünstigen (Cheang, Gillions & Sparkes, 2019; Rempel, 2012). So konnten Hwang, Noh, Medvedev und Singh (2019) nach einer Achtsamkeitsintervention die Interkonnektivität zwischen Lehrkräften und

Schüler\*innen durch Selbstmitgefühl aufgeklären. Darüber hinaus trug die Maßnahme zur Steigerung des Lehrer\*innen-Wohlbefindens und zur Anwendung personenzentrierter Unterrichtspraktiken bei. Die Studie von Barnes, Brown, Krusemark, Campbell und Rogge (2007) befasst sich, wenn auch für Partner\*innen-Beziehungen, mit interaktionalen Aspekten von Achtsamkeit, die den empirischen Ergebnissen zufolge positiv mit besserer Kommunikationsqualität korreliert und das Konfliktbewältigungsvermögen fördert. Ferner sagt ein höherer Achtsamkeitsgrad eine größere Beziehungszufriedenheit und eine höher ausgeprägte Fähigkeit voraus, konstruktiv auf Konflikte zu reagieren. Erwähnenswert ist weiterhin, dass die Kommunikationsqualität in dieser Studie durch verbale Aggression und Negativität gegenüber Problemlöseorientierungen sowie unterstützende Handlungen im Gespräch operationalisiert wurde. Ozawa-de Silva, Dodson-Lavelle, Raison und Negi (2012) betonen die Bedeutung von Mitgefühl nicht nur für die Gesundheit und zwischenmenschliche Kontakte, sondern auch als ethische Qualität, die ihrer Ansicht nach aufgrund von Globalisierung, Vernetzung und ökologischen Bedrohungen auf kollektiver Ebene unverzichtbar geworden ist. Daher empfehlen sie, die mitgefühlsbasierte säkulare Ethik für öffentliche Räume wie Bildungseinrichtungen von religiösen Anschauungen zu trennen und interdisziplinär auszugestalten. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive begründen Sevinc und Lazar (2019) die Existenz von Mitgefühl mit der grundsätzlich vorhandenen Sensibilität sozialer Wesen für ethisch relevante Ereignisse wie etwa die Anwesenheit einer Person, die unter Schmerzen leidet. Durch Achtsamkeitsübungen werden jene kortikalen Strukturen gekräftigt, die für die Wahrnehmung dieser Signale zuständig sind.

Neben den konzeptuellen Kernelementen von Achtsamkeit interessieren sich Wissenschaftler\*innen auch für die Wirkmechanismen von Achtsamkeit. Forschungsarbeiten zeigen, dass Achtsamkeit offensichtlich das Zusammenspiel unterschiedlicher Modi der Aufmerksamkeit reguliert, koordiniert und steuert, nämlich *Aufmerksamkeit* als fokussierte und *Gewahrsein* als umfassende Wahrnehmungsfähigkeit (Yates & Immergut, 2017, S. 44). Eine für pädagogische Beziehungen bedeutsame Qualität stellt neben Aufmerksamkeit und Gewährsein die *Präsenz* dar. Yates und Immergut (2017, S. 503) definieren sie als einen Bewusstseinszustand, der über *Gewahrsein* als direkte, ganzheitliche und wenig konzeptuelle Wahrnehmung hinausgeht. Während *Gewahrsein* den Gesamtkontext für eine bewusste Erfahrung bereitstellt, umfasst *Präsenz* rezeptive Qualitäten der Wahrnehmung und kognitiv-reflexive Leistungen. *Präsenz* zu sein bedeutet mithin, dass eine Lehrperson im gegebenen Augenblick mental, emotional und körperlich anwesend ist. Dabei ist ein Bewusstsein von sich selbst als handelndem Subjekt gegeben. Diese geistige und körperliche Gegenwärtigkeit versetzt die Lehrkraft in die Lage, aus einer umfassenden Sicht auf die Situation flexibel und mitfühlend zu handeln (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Anzunehmen ist, dass die verkörperte *Präsenz* der Lehrkraft auch die Gegenwärtigkeit der Schüler\*innen anregt, was sich positiv auf Lernprozesse auswirken kann (Brown, Simone & Worley, 2016).

Da die im letzten Absatz explizierten Begrifflichkeiten erfahrungsnahe und prozesshafte Qualitäten bezeichnen, kann nachfolgend literaturbasiert lediglich versucht werden, ihre wesentlichen Charakteristika zusammenzustellen:

Gewahrsein:           Holistisches und nicht-fokussiertes Eintauchen in den Moment, wenig konzeptuell, wenig begriffliche Benennungen und Einordnungen der gegenwärtigen Erfahrung, im allgemeinen Sinne: bewusste und unbewusste

	Reize, die das Nervensystem registriert und die eine Wirkung oder Reaktion erzeugen können (Yates & Immergut, 2017, S. 503)
Aufmerksamkeit:	Selektiv, analytisch, isoliert einen Teil des Gewährseinsbereiches und identifiziert, etikettiert und interpretiert Wahrnehmungen (Yates & Immergut, 2017, S. 493)
Präsenz:	Rezeptive Qualität der Wahrnehmung innerer und äußerer Reize, Gegenwärtigkeit mit allen Sinnen und mentalen sowie körperlichen Fähigkeiten, kognitiv-reflexive Leistung (im Gegensatz zu Gewährsein) → pädagogische Haltung durch das eigene Sein verkörpern, Bewusstsein von sich selbst als handelndes Subjekt (Harrer, 2013; Yates & Immergut, 2017, S. 494), Aufmerksamkeit für die Bewusstseinsinhalte im gegenwärtigen Moment (Lutz et al., 2015)

*Haltung* ist einer der Schlüsselbegriffe der vorliegenden Gesamtstudie. Die oben genannte akzeptierende Haltung wird häufig mit *Gleichmut* gleichgesetzt. Die Achtsamkeitsforscher Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.7.2) jedoch differenzieren den Begriff dahingehend, dass *Akzeptanz* eher als Aktivität im Sinne einer Qualität des Wahrnehmens zu verstehen ist, während *Gleichmut* ein Zustand ist, der sich durch die Achtsamkeitspraxis üben lässt und sich als der eines inneren Gleichgewichts beschreiben lässt. Präziser noch definieren Yates und Immergut (2017, S. 397) Gleichmut als einen nichtreaktiven Zustand, in dem weder angenehme noch unangenehme Erfahrungen Aversionen oder Affinitäten erzeugen. In der Folge werden Gedanken als Gedanken im Sinne mentaler Ereignisse erkannt, ohne sich mit ihnen zu identifizieren. Dieses Phänomen wird als Disidentifikation bezeichnet (Michalak et al., 2012, S. 21). Disidentifikation entsteht durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit von den Bewusstseinsinhalten zur Beobachtung des Stroms kommender und gehender Gedanken und führt zu einem besseren Verständnis der Prozesshaftigkeit von Ereignissen, sodass es leichter fällt, sich nicht mit ihnen zu identifizieren und sie freundlich oder wohlwollend aus der Distanz zu betrachten (Harrer, 2013; Michalak et al., 2012, S. 17; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.2). Habitualisierte Verstrickungen in kognitive Konzepte und Handlungsmuster einschließlich daraus resultierender Aufschaukelungsprozesse oder antizipierter Katastrophen werden durch die Fokussierung auf die Gegenwart sowie die kognitive Trennung von Ereignis und Person eher bewusst, sodass die Voraussetzung geschaffen wird, diese Automatismen zu hemmen (Bagheri & Gharehbaghi, 2019). Identifiziert sich hingegen eine Person impulsiv etwa mit Wut, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie sich mitreißen lässt und automatischen Reaktionsimpulsen folgt, das Gefühl unterdrückt oder ausagiert. Besinnt sie sich aber darauf, die Emotion zu beobachten, so steigen durch die zeitliche Verzögerung des Erlebensstroms möglicherweise andere Informationen in das Bewusstsein auf und die Person hat die Möglichkeit, sich für eine alternative Handlungsweise zu entscheiden (Yates & Immergut, 2017, S. 245). Mitgefühl unterstützt diesen Prozess, wenn es dazu führt, dass die Person weniger mit den Attributen des Ego-Selbst wie Status oder Rolle identifiziert ist und das auf eigene Vorteile ausgerichtete Denken und Handeln hinter die Dimension des geteilten Menschseins zurücktritt (Hölzel, 2015; Hupfeld & Ruffieux, 2011).

Angesichts der Mannigfaltigkeit der skizzierten Definitionen und der Komplexität von Achtsamkeit schlagen Lutz et al. (2015) vor, das Konstrukt in neuen, auf Mustern basierenden Ebenen zu konzeptionieren. Eine Vielzahl der Wirkmechanismen nämlich führt zu miteinander

verwobenen kognitiven, physischen und psychischen Prozessen. Entlang phänomenologischer Dimensionen ließen sich hier möglicherweise Strukturen oder Muster erkennen, so wie es Pettimengin und Bitbol (2009) mit der in Studie B diskutierten mikrophenomenologischen Interviewarbeit realisieren. Pettimengin (2009) erprobte die mikrophenomenologische Interviewführung zur Schulung der Körperwahrnehmung von Epilepsie-Patient\*innen in Kombination mit Messungen ihrer Hirnaktivität. Ziel war es, Muster in den Anzeichen eines epileptischen Anfalls zu erkennen, um ihn zu antizipieren.

Da ein Ziel der GAMMA-Weiterbildung darin besteht, die Fürsorge für sich selbst zu stärken, ist Selbstmitgefühl Bestandteil der Fragebogenbatterie von Studie A. Es folgt die theoretische Einordnung des Konstruktes.

### 2.1.2 Selbstmitgefühl, Mitgefühl und Achtsamkeit

Mitgefühl und Selbstmitgefühl sind noch junge Untersuchungsfelder, die seit weniger als zwanzig Jahren empirisch erforscht werden. Da die Konstrukte laut Forschungsstand Schutzfaktoren im Umgang mit belastenden Ereignissen darstellen und die Resilienz stärken (Hupfeld & Ruffieux, 2011), sind sie Inhalte vieler Achtsamkeitsinterventionen. Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Meditationen wirken sich nach Condon et al. (2018) positiv auf Beziehungen aus und erhöhen die Bereitschaft zu mitfühlenden Handlungen. Leary, Tate, Adams, Allen und Hancock (2007) berichten für ihre Versuchspersonen positive Effekte von Selbstmitgefühl auf Wohlbefinden und Selbstwert, eine geringere Reaktivität auf negative äußere Ereignisse sowie eine größere Bereitschaft, Verantwortung für eigene Fehler zu übernehmen, ohne in dysfunktionales Grübeln über imaginierte negative Folgen zu verfallen. Wissenschaftliche Arbeiten sprechen insgesamt dafür, dass Mitgefühl und Selbstmitgefühl die Gesundheit fördern, zwischenmenschliche Beziehungen verbessern und darüber hinaus Komponenten ethischer und verantwortungsvoller Entscheidungen darstellen (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, 2019, S. 19, 72, 100; Condon, Dunne & Wilson-Mendenhall, 2018). Das wachsende Angebot an Programmen des sozialen, emotionalen und ethischen Lernens und Lehrens zeigt, dass auch in Bildung und Pädagogik dem Mitgefühl und Selbstmitgefühl zunehmend Bedeutung beigemessen wird.

Wie wird Mitgefühl konzeptioniert?

Gilbert (2005) definiert Mitgefühl als Sensitivität gegenüber Leid mit dem Wunsch, es zu lindern und, so Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.4.6), ohne sich im Gegensatz zu Mitleid für seine Entstehung und Milderung verantwortlich zu fühlen. Mit der Konzeptionierung von Mitgefühl befassten sich Jazaieri et al. (2013) und schlugen eine dreidimensionale Aufgliederung vor: Mitgefühl für andere, Mitgefühl von anderen empfangen und Selbstmitgefühl. Die für Mitgefühl charakteristische Haltung beschreiben die Wissenschaftler\*innen wie folgt:

- Auf kognitiver Ebene wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, zu erkennen, wann Leid vorliegt.
- Auf affektiver Ebene ist emotionale Berührbarkeit gegenüber diesem Leid gegeben.
- Auf intentionaler Ebene wird der Wunsch nach Minderung dieses Leidens gehegt.
- Auf motivationaler Ebene ist die Bereitschaft vorhanden zu handeln, um dieses Leid zu mindern.

Jazaieri et al. (2013) fanden heraus, dass die Häufigkeit des Ausübens der formalen Metta-Meditation mit höher ausgeprägtem Mitgefühl für andere Menschen einhergeht. Die Metta-Meditation schult eine wohlwollende, mitfühlende Haltung gegenüber allen Lebewesen, wobei es im ersten Schritt darum geht, der eigenen Person Freundlichkeit entgegenzubringen und diese sodann auf das Umfeld auszudehnen. An der Entstehung von Mitgefühl sind kognitive und affektive Komponenten beteiligt; es inkludiert das Verstehen der Universalität von Leid. Empathie als häufig verwendetes Synonym hingegen umschließt lediglich die affektive Reaktion auf den wahrgenommenen oder erschlossenen Gefühlszustand des Gegenübers (Singer & Lamm, 2009). Singer und Klimecki (2014) differenzieren den Empathie-Begriff in empathischen Distress, den sie mit Mitleid gleichsetzen, und empathische Fürsorge, die dem Mitgefühl entspricht. Mitleid ist demnach selbstbezogenes Leid und kann zu sozialem Rückzug sowie Stresserleben bis hin zu Burnout führen.

Wie sind Mitgefühl und Achtsamkeit aufeinander bezogen?

Achtsamkeitsübungen fördern die Fähigkeit, durch bewusste Aufmerksamkeit gegenüber der Erfahrung im aktuellen Moment die Anbahnung eigener emotionaler und gedanklicher Muster sowie einen Raum zwischen Impuls und Reaktion zu erkennen. Die Wahrnehmung und Beobachtung körperlicher, mentaler und emotionaler Bewegungen fördern die Gegenwärtigkeit sowie die Einsicht in die situative Beteiligung der eigenen Person. Dunne, Thompson und Schooler (2019) erforschten in diesem Zusammenhang das Metabewusstsein als einen Aspekt von Achtsamkeit. Es ermöglicht die Dezentrierung, d. h. die Verlagerung der Aufmerksamkeit vom persönlichen Erleben auf die Erfahrung selbst sowie das Erkennen von Gedanken als Gedanken und nicht als die Ereignisse, die sie repräsentieren. Shapiro et al. (2006) argumentieren, dass sich eine Person durch Verlagerung der Beobachtung vom subjektiv Inhaltlichen auf das Objekt des Erlebens besser in der Gegenwart verorten und verankern kann. So vergrößern sich Offenheit und Aufnahmefähigkeit für neue Informationen und die Bereitschaft, sich ihnen zuzuwenden, nimmt zu. Diese Aufgeschlossenheit ist Voraussetzung für die Überprüfung bisheriger Denk-, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster. Perspektivenvielfalt eröffnet sich – auch in Problemlöseprozessen – und es gelingt eher, die Konsequenzen des eigenen Handelns auf das Umfeld mitzudenken und Mitgefühl zu entwickeln.

Wie sind Selbstmitgefühl und Achtsamkeit aufeinander bezogen?

In Anknüpfung an Hupfeld und Ruffieux (2011) ist Selbstmitgefühl angesichts eigener Fehlschläge und vermeintlicher Unzulänglichkeiten gekennzeichnet durch eine fürsorgliche, verständnisvolle und annehmende Haltung gegenüber sich selbst. Die Forscher\*innen konzeptionieren Selbstmitgefühl in dem für Studie A verwendeten Testinventar, der Self-Compassion Scale, als Konstrukt, das die drei Bestimmungsstücke *Self-Kindness* (selbstbezogene Freundlichkeit), *Common Humanity* (Bewusstheit der verbindenden Humanität) und *Mindfulness* (Achtsamkeit insbesondere im Umgang mit negativen Gefühlen und Gedanken) umfasst. Self-Kindness führt zu Geduld mit sich selbst und mildert Selbstverurteilungen, während Common Humanity die Einsicht gedeihen lässt, dass die Welt aus sich gegenseitig bedingenden Abhängigkeiten besteht und alle Erfahrungen – auch aversiv getönte – integraler Bestandteil der menschlichen Existenz sind. Daraus entsteht ein Gefühl der Verbundenheit mit anderen Lebewesen (Neff, 2003). Mindfulness schließlich ermöglicht die Wahrnehmung unangenehmer Zustände mit einer offenen und akzeptierenden Haltung, ohne diese auf dysfunktionale Art zu

unterdrücken oder sich in Grübelprozesse zu verstricken (Hupfeld & Ruffieux, 2011; Neff, 2003). Eine anders gelagerte Sichtweise auf Selbstmitgefühl vertritt Germer (2013), der das Phänomen als den heilsamen Kern von Achtsamkeit bezeichnet.

Gilbert und Tirch (2009) erläutern, in welcher Weise die Achtsamkeitspraxis die Erzeugung von Mitgefühl unterstützt. Erstens lehrt Achtsamkeit ein nicht-wertendes Beobachten des Entstehens und Auftauchens von Gedanken und Emotionen. Zweitens kann die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Gefühle von Wärme, Sanftheit und Freundlichkeit beruhigend wirken sowie Empathie und das Bewusstsein für die verbindende Humanität (Common Humanity) als eine Komponente von Selbstmitgefühl stärken. Selbstmitgefühl vermag gerade in belastenden Situationen oder bei schmerzhaften emotionalen Erinnerungen das Beruhigungssystem zu aktivieren. Die genauen Beziehungen zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sind zwar bislang nicht geklärt, Selbstmitgefühl scheint jedoch der zuverlässigere Prädiktor für positive Gefühle wie Sicherheit und Zufriedenheit zu sein (Hupfeld & Ruffieux, 2011). Personen mit hoher Ausprägung des Selbstmitgefühls sind einer Studie von Allen und Leary (2010) zufolge eher bereit, Verantwortung für ihren Beitrag an der Verursachung von negativen Geschehnissen zu übernehmen als Personen mit geringer Ausprägung. Außerdem sind sie motivierter, aus den eigenen Fehlern zu lernen.

Wie sind Mitgefühl und Selbstmitgefühl aufeinander bezogen?

Der Frage, wie Selbstmitgefühl und Mitgefühl zusammenhängen, widmen sich López, Sanderman, Ranchor und Schroevers (2018). Bislang ist wenig über ihre Beziehung bekannt, weil sie meist getrennt voneinander untersucht werden. Die Ergebnisse von Lopez et al. (2018) begründen die Annahme, dass Mitgefühl und Selbstmitgefühl nur teilweise miteinander verwandt sind. Die Forscher\*innen konstatieren, dass Selbstmitgefühl depressive Symptome durch Selbstberuhigung mildern kann, fanden aber keine derartigen Wirkweisen für Mitgefühl. López et al. (2018) folgern, dass anderen Menschen Mitgefühl entgegengebracht werden kann, ohne sich selbst mit Mitgefühl zu begegnen. Diese Ergebnisse bekräftigen den Standpunkt Khourys (2019), der für separate Konzeptualisierungen und Operationalisierungen von Mitgefühl, Selbstmitgefühl und Achtsamkeit plädiert, um die Konstrukte möglichst trennscharf analysieren zu können. Erwähnenswert ist, dass begriffliche Auslegungen von Mitgefühl und Selbstmitgefühl kaum berücksichtigen, inwieweit die emotionalen und mentalen Komponenten der Phänomene Handlungen nach sich ziehen. Die für Studie A verwendete Self Compassion Scale nach Neff (2003) beinhaltet zwar Items, die mit Handlungstendenzen verknüpft sind, z. B. Item 12 („Wenn ich eine sehr schwere Zeit durchmache, schenke ich mir selbst die Zuwendung und Einfühlsamkeit, die ich brauche.“) und Item 19 („Ich gehe freundlich mit mir um, wenn ich Kummer und Leid erfahre.“). Diese Handlungstendenzen sind jedoch wenig spezifisch, so Khoury (2019). Die Erfassung konkreten Verhaltens mittels Testinventar hätte den Vorteil, dass die Wirkung von (selbst-)mitgefühlsbasierten Interventionen präziser erfasst werden könnte. Sevinc und Lazar (2019) wenden gegen diese Kritik ein, dass ein erhöhtes Bewusstsein für ethisch relevante Ereignisse doch zumindest die Voraussetzung für entsprechendes Handeln sei. Achtsamkeitsübungen begünstigen die Entwicklung eines solchen Bewusstseins.

Welche Effekte sind zu beobachten, wenn sich Menschen in Selbstmitgefühl üben?

Festzuhalten ist, dass sich zentrale Effekte des Selbstmitgefühls auf die Steigerung von Wohlbefinden, Zufriedenheit, Gleichmut und Optimismus, die psychische und physische Gesundheitsförderung sowie die Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen beziehen (Barnard & Curry, 2011). Breines und Chen (2012) fanden für ihre Versuchspersonen heraus, dass sie durch Selbstmitgefühl eine höhere intrinsische Motivation entwickelten, weniger Versagensängste hatten und dass sich die Wahrscheinlichkeit erhöhte, nach einem gescheiterten Vorhaben einen erneuten Versuch zu wagen. Die Studie von Miyagawa, Niiya und Taniguchi (2019) erhellt mögliche Hintergründe dieses Ergebnisses. Sie untersuchten, wie Selbstmitgefühl mit dem Glauben an das eigene Versagen zusammenhängt und fanden heraus, dass Selbstmitgefühl positiv mit der Überzeugung korreliert, dass Misserfolge zum Leben gehören und Wachstumschancen bieten. Ferner korrelierten Selbstmitgefühl und die Überzeugung, dass Misserfolge vermieden werden müssen, negativ. Die Wissenschaftler\*innen schlussfolgern, dass Menschen mit hohem Selbstmitgefühl ihre Unvollkommenheiten besser einschätzen und akzeptieren können und danach streben, sich selbst zu verbessern.

### **2.1.3 Zu Veränderungen führende Wirkmechanismen von Achtsamkeit im Überblick**

Abschnitt A.2.1.1 behandelt zentrale Merkmale von Achtsamkeit, die fraglos auch für die Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften relevant sind. Die Erlangung stabiler Aufmerksamkeit ist nach Kuhl et al. (2014) eine wesentliche pädagogische Kompetenz und kann mit Achtsamkeitsübungen trainiert werden. Auch die positiven Wirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden, die mentale Leistungsfähigkeit sowie die Selbstregulation sind im Lehrberuf von Belang. Weil bei achtsamkeitsgeübten Personen durch eine dezentrierte, unvoreingenommene und beobachtende Haltung die Wahrscheinlichkeit negativer Verzerrungen sinkt, kommt es in der Folge zu einer emotionalen und kognitiven Entlastung sowie zu einer Veränderung konditionierter Reiz-Reaktions-Schemata. Diese Mechanismen können Erkenntnisse hervorbringen, die bisherige Überzeugungen und Werthaltungen, den Selbstbezug und das Verständnis für soziale Interaktionen transformieren (Kuschel, 2015; Yates & Immergut, 2017, S. 51). Unter Dezentrierung wird die Verlagerung der eigenen Erfahrungsperspektive auf die Erfahrung an sich verstanden (Dunne et al., 2019), wodurch sich das identifizierte Selbst von dem Ereignis löst (Lebois et al., 2015). In der Folge führen an Altner und Sauer (2013) anknüpfend nicht erreichte Ziele weniger stark zu einem emotionalen Ungleichgewicht. Diese Prozesse befördern die neutrale Betrachtung positiv und aversiv getönter Gedanken sowie die Identifizierung und Reflexion von Interpretationstendenzen, sodass die Person in der Lage ist, neue Perspektiven zu gewinnen (Kabat-Zinn, 2019, S. 366) – mit folgenreicher Konsequenz: Die Haltung gegenüber störenden Ereignissen verändert sich. Gedanken werden als Gedanken im Sinne mentaler Ereignisse erkannt und als vergängliche Phänomene begriffen (Harrer, 2013). In dem Maße, wie es gelingt, gedankliche Assoziationsketten zu beobachten, wird es wahrscheinlicher, dass die Person von einem inneren Ort der Besinnung aus handelt und sich weniger von spontanen Impulsen leiten lässt.

Mit der Frage, was diese Effekte konkret für die Einzelperson bedeuten, befasst sich Stanley (2013). Er vergleicht die Achtsamkeitsmeditation mit einer Aktivität, die die intraindividuelle Differenzierungsarbeit unterstützt. Da Menschen, so Stanley (2013), in ihrer Diskursivität leben, wird sie normalerweise nicht bemerkt. Doch gerade der innere Dialog kann genutzt werden, um die Aufmerksamkeit auf das Objekt zu lenken, das ihn anregt, also beispielsweise auf

einen körperlichen Schmerz. Die Beobachtung des inneren Dialogs über Körperempfindungen, Gedanken und Emotionen lässt die Entstehung der Erfahrung einschließlich ihrer emotionalen Tönungen sichtbar werden (Petitmengin, 2006). Für das Beispiel des körperlichen Schmerzes wäre das beispielsweise die Beobachtung des Vorgangs, in dem aus dem Schmerzempfinden Besorgnis wird. Achtsamkeitsmeditation schult die Fähigkeit, den fließenden Übergang zwischen Gedanken und dem Mitgerissen-Werden von Grübeleien zu bemerken, weil die Übung darin besteht, automatisch auftauchende Bewusstseinsinhalte zu beobachten, ohne sie zu analysieren (Piron, 2020, S. 152 f.). Im Alltag vollzieht sich dieser Prozess durch das Aussetzen der gegenwärtigen Aktivität und ein Innehalten. Die daraus hervorgehende Verlangsamung des Erlebensstroms kann mit der Zeit selbst Routinetätigkeiten transformieren und befördert eine offene und neugierige Haltung, um zuvor unbemerkte Erfahrungsdetails wahrzunehmen (Michalak et al., 2012, S. 35).

Die Blickverlagerung auf die Wahrnehmungen im aktuellen Moment fördert also die Einsicht in das permanente Zustandekommen, die Veränderung und das Vergehen aller Phänomene. Es ist zu vermuten, dass dieser Vorgang relevant für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Gesamtstudie ist, weil er einen Wandel des Selbsterlebens zur Folge hat, wenn sich die Identifikation mit Gedanken und Emotionen, aber auch mit Besitztümern und Attributen wie Rolle oder Status mindert. Auch kann durch die Beobachtung der gegenwärtigen Erfahrung die kontinuierliche Konstruktion des eigenen Selbst offenbar werden, sodass daraus ein Loslassen der Vorstellung einer statischen Identität oder eines beständigen Ich entsteht (Condon et al., 2018; Hölzel, 2015). Diese Argumentationskette scheint einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen für differenzfreundliches und rassismuskritisches Denken und Handeln zu bieten und wird im Rahmen der Diskussion der zentralen Forschungsfrage der explorativen Studie B in Abschnitt B.4.2.5 erneut aufgegriffen.

Neben diesen Befunden bezogen auf die einzelne Lehrkraft formuliert Gergen (2011) einen Aspekt, dem in der Bildung zunehmend Bedeutung beigemessen wird. Achtsamkeitspraktiken dürfen sich nicht in der Annahme, dass individuelle Entwicklungen per se mit sozialem Wandel verbunden sind, auf individualisierte Veränderungen fokussieren, sondern sollen die Schulung achtsamen und mitfühlenden Interagierens einbeziehen. Die Achtsamkeitsforscher\*innen Senge et al. (2019, S. 1 f.) begründen die Relevanz von Mitgefühl für die Bildung damit, dass es bei Schüler\*innen und Lehrkräften den fürsorglichen Umgang mit sich selbst, der Umwelt und anderen Menschen sowie die Entwicklung eines Bewusstseins für die wechselseitige Verbundenheit begünstigt. Dazu sei wie für alle Lernprozesse Aufmerksamkeit erforderlich. Doch ist die Kultivierung von Aufmerksamkeit mithilfe von Achtsamkeitsübungen derzeit kein systematischer Bildungsinhalt bzw. kein Bestandteil der Lehrer\*innen-Aus- und Weiterbildung.

## **2.2 Gegenüberstellung charakteristischer Kennzeichen von Haltung und Reflexivität im Lehrberuf und in der Achtsamkeitsforschung**

In Abschnitt A.1.2 wurden ausgewählte, derzeit anerkannte Bestimmungstücke der pädagogischen Professionalität beleuchtet und dargestellt, welche personalen Kompetenzen und Merkmale einer Lehrkraft über das objektivierbare fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen hinaus für die berufliche Tätigkeit von Bedeutung sind. Genannt wurden unter anderem das

mit der vorliegenden Studie A in den Blick genommene Selbstregulationsvermögen. Auch Haltung und Reflexivität werden in jüngerer Zeit vor dem Hintergrund der Schaffung von „Schulen für alle“ sowie dem Anspruch, der „Vielfalt der Schülerschaft“ (Lotze & Kiso, 2014, S. 157) zu entsprechen und Heranwachsende individuell zu fördern, als unverzichtbare personale Kennzeichen pädagogischer Professionalität hervorgehoben (Fiegert & Solzbacher, 2014; Leutwyler et al., 2014). Der Stellenwert von Haltung und Reflexivität für den Lehrberuf sowie die derzeit ausstehende Einigkeit bezüglich einer lehramtsspezifischen Definition der Begriffe wurde in der Einleitung, Abschnitt 1.3 thematisiert. Anerkannte Instrumente zur Messung von Haltung und Reflexivität wurden bislang nicht entwickelt. Ferner mangelt es, wie in der Einleitung gleichfalls erörtert, an der Verankerung geeigneter Ansätze der Aneignung von Reflexivität und Haltung in der Lehrer\*innen-Bildung.

Von Interesse für das vorliegende Forschungsanliegen sind, wie ebenfalls aus der Einleitung der vorliegenden Gesamtstudie hervorgeht, potenzielle Schnittfelder zwischen der Lehrer\*innen-Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz bzw. den Effekten von Achtsamkeitsübungen in Bezug auf die untersuchten kompetenzrelevanten Dimensionen Emotionsregulation, Stresserleben, Reflexivität und Haltung, verbunden mit der Frage, ob der Achtsamkeitsansatz die Forschung im Feld der achtsamkeitsbasierten Lehrer\*innen-Professionalisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bereichern kann. Als eine mögliche Schnittstelle wurde die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit herausgearbeitet, die für die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung notwendig ist (Schwer et al., 2014) und die durch Achtsamkeitsübungen ebenso trainierbar ist wie Stressbewältigungs- und Emotionsregulationsstrategien (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2; Weidenfeller, Heidenreich & Michalak, 2013). Angesichts der im vorangegangenen Absatz skizzierten Leerstellen scheint der für Studie B gewählte qualitative Zugang geeignet, um die Erkenntnisse aus den empirischen Ergebnissen von Studie A zu erweitern.

Nachfolgend werden theoriebasiert begriffliche Annäherungen an *Reflexivität* und *Haltung* dargelegt, um im Rahmen der empirischen Studien A und B sowie Teil C plausible Verzahnungen zwischen der Lehrer\*innen-Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz herauszuarbeiten.

## **Reflexivität**

Einer Ausleuchtung bedarf zunächst die in der Einleitung, Abschnitt 1.3 genannte, von Lehrkräften erwartete Fähigkeit der (Selbst-)Reflexivität, über deren Messbarkeit, wie oben erwähnt, nach derzeitigem Forschungsstand ebenso wenig Konsens herrscht wie über die Messbarkeit des Konstruktes Haltung. Korthagen (1999) definiert Reflexion als einen mentalen Prozess der Strukturierung oder Neustrukturierung von (Berufs-)erfahrungen, Problemen oder von bereits existierendem Wissen, während Abels (2011) die Bezeichnung Reflexivität bevorzugt, weil sie die Prozesshaftigkeit des Vorgangs erkennen lässt. Hilzensauer (2017) vergleicht Reflexion mit einem „Brückenschlag zwischen dem was war, und dem, was es bedeutet“ (S. 29) und stellt einen literaturbasierten Überblick über die Kernelemente von Reflexivität vor (S. 37–40). Die vier wichtigsten Elemente von Reflexivität für den Kontext der Lehramtsausbildung beschreibt er wie folgt:

- Reflexionen setzen persönliche Erfahrungen voraus. Diese Erfahrungen basieren auf praktischen Tätigkeiten, für die Problemlösungen durchdacht und in einer neuen Handlung erprobt werden.
- Der Reflexionsprozess ist zyklisch aufgebaut und beginnt bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die weiteren Reflexionsebenen sind nach innen gerichtet (Selbstreflexion). Sie weisen einen zunehmenden Abstraktionsgrad auf, indem sie auf das Verhalten und die darin erkennbaren eigenen Kompetenzen, ferner Überzeugungen, Glaubenssätze, die eigene Identität und die berufliche Mission fokussieren (Kortagen & Vasalos, 2005, zitiert nach Hilzensauer, 2017, S. 35)
- Ausgangspunkt von Reflexionen sind die Gefühle, die mit der in Rede stehenden Situation einhergehen. Die Ergründung dieser Gefühle gibt Hinweise auf die Bedeutung des Geschehnisses. In dieser Phase kann eine Rekontextualisierung oder Re-Evaluierung der Situation erfolgen, die unter Umständen vor vorschnellen Reaktionen schützt.
- Auch die Trennung von Beobachtung und Bewertung kann im Reflexionsprozess vorschnellen Urteilen vorbeugen. Dieser Aspekt wurde in Abschnitt 2.1.1 in Zusammenhang mit dem Achtsamkeitsansatz diskutiert, sodass Synergien zwischen Lehrberuf und Achtsamkeitsansatz zu vermuten sind.

Reflexionskompetenz stellt also ein unumstrittenes Kennzeichen pädagogischer Professionalität dar (Hilzensauer, 2017, S. 13 f.). Reflexion beginnt immer mit der Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Wesentliche. Als *das Wesentliche* im Lehrberuf gilt im Anschluss an Elisabeth van Es und Miriam Sherin (2008, zitiert nach Hilzensauer, 2017, S. 27 f.) die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens, der Interaktionen im Klassenzimmer, der Lehr- und der Lernprozesse sowie des Kontextes. Reflexivität beinhaltet aber auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit nach innen zu richten (Hilzensauer, 2017, S. 29). Genau damit werden Inhalte von Achtsamkeitsübungen angesprochen, die die absichtsvolle und möglichst wertfreie Lenkung der Aufmerksamkeit auf innere und äußere Erfahrungen im gegenwärtigen Augenblick schulen (Kabat-Zinn, 2019, S. 26). Somit liegt der Schluss nahe, dass Achtsamkeitsübungen die von Lehrkräften erwartete Beobachtungsfähigkeit verbessern und sich folglich als hilfreich im Lehrberuf erweisen. Das trifft auch für die Empfehlung Hilzensauers (2017, S. 28) zu, der Lehrpersonen rät, sich zu vergegenwärtigen, dass Wahrnehmungen als Grundlage der Reflexion subjektiven Verzerrungen ausgesetzt sind und diese die Interpretation einer Situation beeinflussen. Dieses Risiko ist umso größer, je ungenauer die Beobachtung ausfällt. Daher ist es nach Auffassung Hilzensauers (2017, S. 28) wichtig, sich während des Beobachtungsprozesses unterschiedliche Phänomene bewusst zu machen, so beispielsweise den Effekt der Stereotypisierung, bei dem Vorurteile oder Vorannahmen die Beobachtung beeinflussen. Als wichtig zu erachten ist ferner, dass Reflexivität nicht nur bedeutsam für die Schulpraxis, sondern auch für die Heranbildung des professionellen Selbst im Laufe der beruflichen Entwicklung ist. Selbstreflexion begünstigt die kritische Beurteilung des eigenen pädagogischen Handelns, was das Selbstwirksamkeitserleben im beruflichen Alltagshandeln verstärkt und zum Ausbau der pädagogischen Professionalität beiträgt (Schwer et al., 2014).

Während Reflexivität die Fähigkeit des Heraustretens aus einer Handlungssituation sowie das bewusste Abwägen von Entscheidungen und Handlungen bedeutet, spricht Cramer (2020a) mit der Metareflexivität als Komponente der pädagogischen Professionalität eine weitere pädagogische Kompetenz an. Metareflexivität beinhaltet die Fähigkeit einer Lehrperson, zusätzlich

aus der Reflexionssituation herauszutreten und im intraindividuellen Dialog eigene Überzeugungen und Wissen zu überdenken, wodurch die Relationalität von Wirklichkeit und die Begrenztheit eindimensionaler Betrachtungsweisen einsichtig werden können. Denken und Handeln sowie unterschiedliche pädagogische Theorie-Zugänge vor dem Hintergrund der Multiperspektivität und der Anerkennung der grundsätzlichen Mehrdeutigkeit von Unterrichtssituationen zu reflektieren bezeichnet Cramer (2020a) als pädagogische Professionalisierungsstrategie für den Umgang mit der Ungewissheit der Folgen des eigenen Handelns. Metareflexivität ist die Voraussetzung für angemessene, kritisch durchdachte situative Deutungen und ermöglicht die Entwicklung multipler Perspektiven, um unter Abwägung von Handlungsoptionen eine Handlungsentscheidung zu treffen. Angemessene Deutungen sind solche, die wissenschaftlich gesättigt sind und auf erfahrungsbasierter Selbstrekursivität beruhen (Cramer, 2020b). Diesen Prozess bezeichnet Cramer (2020a) als metareflexive Elaboration bzw. Metakognition in dem Wissen, dass Theorien nicht ohne Weiteres auf die Praxis übertragbar sind, denn Praxis ist immer mehrdeutig. Folglich gibt es nicht *die eine* richtige Entscheidung. Cramer (2020b) regt an, die Bedeutung von Metareflexivität für pädagogisches Handeln weiter zu erforschen, um zu klären, welchen Einfluss die für das Unterrichtsgeschehen zweifellos gleichfalls relevante Intuition und Erfahrung haben. Für die Lehrer\*innen-Bildung gilt nach Auffassung Cramers (2020b), dass pädagogische Metareflexivität schwer vermittelbar und wohl nur schrittweise erlernbar ist.

## Haltung

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur stellt die Haltung von Lehrpersonen ein traditionelles Postulat dar und wird in jüngerer Zeit als Erfolgsfaktor von Reformbestrebungen – wie etwa die Schaffung eines inklusiven Schulwesens – verstärkt diskutiert. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich eine „gute/richtige Lehrerhaltung“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 18) fassen lässt, hat ebenfalls Tradition. Allgemein gilt Haltung neben Wissen und Können als konstitutives Element der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz und ist als Einflussgröße pädagogischen Denkens und Handelns anerkannt, ohne jedoch bislang begrifflich einheitlich geklärt und inhaltlich gefüllt zu sein. Auch das Verhältnis zwischen Wissen, Können und Haltung ist weitestgehend strittig (Schwer et al., 2014). Gleichwohl wird einer tradierten und impliziten Vorstellung zufolge der direkte Einfluss der pädagogischen Haltung auf das Unterrichtsgeschehen vorausgesetzt (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Nicht systematisch erforscht ist ferner, wie eine professionelle pädagogische Haltung erworben, wie sie vermittelt wird und inwieweit sie veränderlich ist (Fiegert & Solzbacher, 2014; Schwer & Solzbacher, 2014). In der Forschung wird derzeit davon ausgegangen, dass sie erlern- und lehrbar ist und aus einem Cluster personaler Kompetenzen besteht. Vermutlich erfolgen Aneignung und Weiterentwicklung einer Haltung sowohl über einen kognitiven Zugang als auch durch lebensbiografische und berufliche Erfahrungen, ferner durch Weiterbildung und Lernprozesse, auch vermittelt der Zusammenarbeit im Kollegium (Schwer et al., 2014). Die Komplexität des Konstrukts erschwert jedoch seine Operationalisierung und den Einbezug in die Aus- und Weiterbildung von Pädagog\*innen (Schwer et al., 2014).

Zwecks begrifflicher Einordnung der pädagogischen Haltung führten Fiegert und Solzbacher (2014) eine historisch-systematische Bestandsaufnahme durch und arbeiteten als inhaltsbe-

schreibende Kennzeichen des Konstruktes die Selbstreflexivität, Empathiefähigkeit und Authentizität sowie als zeitgemäße Merkmale die emotionale Zugewandtheit und Wertschätzung der Schüler\*innen heraus. Individuelle Werte und Überzeugungen, die aus einem authentischen Selbstbezug und der Selbstkompetenz entstehen, gelten als konstituierend für eine professionelle pädagogische Haltung, die einem „inneren Kompass“ (S. 107) gleicht. Selbstkompetenz ist nach Kuhl et al. (2014) die Fähigkeit, sich in veränderte Kontexte motiviert und aktiv gestaltend einzubringen, um pädagogische Ziele im Schulalltag zu verwirklichen. Unter Selbstkompetenz als erlernbare Fähigkeit werden unter anderem Selbstregulation, Eigeninitiative, Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstreflexion und Zielumsetzung subsumiert (Kuhl et al., 2014; Schwer et al., 2014).

Mit dem Argument, dass leibliches Auftreten und Handeln einer Person assoziativ verknüpft werden, bezeichnet Berendes (2014) die leibliche Dimension im Sinne eines körperlichen Erscheinungsbildes als Komponente der pädagogischen Haltung bzw. der inneren Haltung oder Werthaltung. In ihrem Beitrag über *Kommunikation und Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung* schreibt die Achtsamkeitsexpertin Susanne Krämer (2019), dass der körperliche Ausdruck die Haltung widerspiegelt und ausschlaggebend dafür ist, ob Auftreten als authentisch wahrgenommen wird. Sie unterstreicht damit die Relevanz der Schulung der Körperwahrnehmung im Rahmen von Achtsamkeitskursen. Aus Sicht von Berendes (2014) werden ferner Werte wie Integrität, Stabilität und Standfestigkeit mit dem Begriff der Haltung in Zusammenhang gebracht. Weiterhin impliziert Haltung die Verinnerlichung von allgemeingültigen Werten wie Gerechtigkeit oder Wahrhaftigkeit. Haltung beschränkt sich weder auf bestimmte Lebensbereiche noch besitzt sie ausschließlich situative Gültigkeit, sondern bildet einen umfassenden handlungsleitenden Orientierungsrahmen. Im Gegensatz zu Zielen haben Haltungen normativen Charakter und bestimmen nicht nur das eigene Verhalten, sondern auch Vorstellungen darüber, wie sich andere Personen verhalten sollten (Kuhbandner & Schelhorn, 2020, S. 140).

An Kuhl et al. (2014) anschließend versetzt Haltung eine Lehrperson in die Lage, in nachvollziehbarer Weise ihren Entscheidungen und ihrem Handeln eine situationsübergreifende Kohärenz zu verleihen und gleichzeitig über eine hohe kontextspezifische Sensibilität zu verfügen, um Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler\*innen in ihr Handeln einzubeziehen. Das impliziert, dass eine Lehrkraft eine Vielzahl situationsbezogener Informationen zu berücksichtigen und zu integrieren hat. Für pädagogische Situationen rezipieren Kuhl et al. (2014) daher den Begriff Achtsamkeit als Synonym für das Begriffspaar Aufmerksamkeit und Wachsamkeit im Sinne eines „breiten unbewussten Aufmerksamkeitsmodus für den Handlungskontext im Hier-und-Jetzt“ (Kuhl et al., 2014, S. 86). Sie ergänzen das Attribut *urteilsfrei*, verbleiben aber insgesamt bei einer eher allgemeinen Betrachtung des Achtsamkeitsbegriffs. Bemerkenswert ist darüber hinaus die Bezeichnung von Achtsamkeit als „intuitives Registrieren“ (Kuhl et al., 2014, S. 86). Präziser wäre hier der Hinweis auf die Trainierbarkeit der gezielten Aufmerksamkeitslenkung als eine Facette von Achtsamkeit und den möglichen Nutzen für kognitive Prozesse und Entscheidungsfindungen sowie für das nach Baumert und Kunter (2011) als pädagogische Kompetenz geltende Selbstregulationsvermögen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.4.3). Fraglich ist, inwieweit hinsichtlich möglicher Maßnahmen zum Erwerb einer professionellen pädagogischen Haltung im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung in diesem Diskurs bisher den Blick gekommen ist, dass Achtsamkeitsprogramme dazu beitragen könnten, die

Leerstelle zu füllen und besser zu verstehen, welche Bedeutung Haltung für die pädagogische Tätigkeit hat.

Im Gegensatz zur *Haltung* stellen *Einstellungen* messbare Größen dar, deren quantitative Erfassung nach Emmerich und Moser (2020) aus forschungsmethodischer Sicht jedoch als problematisch zu bezeichnen ist. Die Wissenschaftler\*innen beurteilen die Aussagekraft von Einstellungsanalysen in der Lehrforschung als beeinträchtigt, weil Einstellungen und berufsbezogene Überzeugungen kaum voneinander abzugrenzen sind und darüber hinaus Schnittmengen mit Persönlichkeitsmerkmalen und biografischen Erfahrungen aufweisen, die die zumeist quantitativ angelegten Untersuchungen nicht abbilden. Reusser, Pauli und Elmer (2011) definieren *Einstellung* als dauerhafte, kognitiv repräsentierte und auf Überzeugungssystemen basierende Bereitschaft zu einer bewertenden Reaktion. Einen engen Bezug zwischen den Einstellungen von Lehrpersonen und ihren Menschenbildern sieht der Pädagogikprofessor Helmut Fend (2008, S. 198 f.). Er differenziert grob zwei Einstellungskonzepte. Betont das erste Konzept Disziplin, Autorität und soziale Einordnung, so priorisiert der andere Ansatz Beziehungsfähigkeit, Selbstdenken und Selbständigkeit.

Mit der Frage, welche Dimensionen Einstellungen aufweisen, befassen sich Werth, Denzler und Mayer (2020, S. 244) und untergliedern ihr Modell in drei Komponenten: Die kognitive Ebene umfasst Wissen, Überzeugungen und Glaubenssätze, die für wahr gehalten werden, während die affektive Dimension die Emotionen, und die verhaltensbasierte Dimension als dritte Komponente die Handlungsabsichten gegenüber dem Einstellungsobjekt beinhaltet. Zwar weisen Einstellungen grundsätzlich diese drei Komponenten auf und es finden auf allen Ebenen Bewertungsvorgänge statt, sie basieren aber mit unterschiedlicher Gewichtung auf einer der drei Bestandteile. Werth et al. (2020, S. 244) illustrieren ihr Modell mit der Frage: Was halten Sie vom Umweltschutz? Eine Reaktion der Verärgerung zeigt beispielsweise an, dass die affektive Ebene involviert ist. Einstellungen erlauben keine zuverlässigen verhaltensbezogenen Prognosen, sind jedoch mit Argumenten eher veränderbar als Haltungen (Berendes, 2014). Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft gelten ebenso wie Haltungen als Einflussgröße der Unterrichtsgestaltung und sind folglich bedeutsam für die sprachliche Entwicklung der Schüler\*innen (Hachfeld, 2015).

Ein weiteres Konstrukt, dem neben berufsbezogenem Wissen und Können sowie dem Berufsethos eine wichtige Rolle für das pädagogische Handeln zugeschrieben wird, ist das der *berufsbezogenen Überzeugungen*, wenn auch kein Konsens darüber herrscht, was unter dem Begriff zu verstehen ist (Reusser und Pauli, 2014). Als Überzeugungen von Lehrkräften bezeichnen Reusser und Pauli (2014) jene Aspekte der pädagogischen Handlungskompetenz, die affektiv aufgeladene, für wahr oder wertvoll gehaltene Vorstellungen über das Wesen von Lehr-Lernprozessen und Lerninhalten, die Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie die Bedeutung von Bildung für gesellschaftliche Entwicklungen umfassen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und Deutung von Situationen, didaktisches und kommunikatives Handeln sowie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen und geben dem berufsbezogenen Denken und Handeln Sicherheit und Struktur. Berufsbezogene Überzeugungen fußen nicht nur auf lebensgeschichtlich geprägten, subjektiv bedeutsamen Selbst- und Weltbildern, sondern sind auch ein Produkt internalisierter Muster einer kollektiven Praxis, die sich unter anderem durch das „kulturelle Erbe“ (S. 644) der Institution Schule ausformen. Dieses als *Habitus* bezeichnete Phänomen kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass Lehrpersonen unbewusst oder automatisch und als

Kollektiv „berufstypische Situationen ähnlich wahrnehmen und interpretieren“ (S. 645). Synonym zu berufsbezogenen Überzeugungen findet der Begriff der *teacher beliefs* Gebrauch. Als ein Merkmal der *teacher beliefs* gilt nach Reusser und Pauli (2014) der intentionale Gegenstandsbezug, d. h. sie sind auf eine Absicht wie beispielsweise auf die Vermittlung von Fachinhalten oder auch auf Personen gerichtet. Weitestgehend ungeklärt ist, wie sich Überzeugungen von Einstellungen unterscheiden. Die Abgrenzungen erscheinen fließend.

Was bedeutet *Haltung* bezogen auf den Achtsamkeitsansatz?

Shapiro et al. (2006) definieren eine achtsame Haltung als die Art und Weise sowie die Qualität des Aufmerksamseins. Mit einer Haltung des Mitgefühls, der Geduld, der Freundlichkeit oder der Dankbarkeit kann es leichter fallen, negative Emotionen und Erfahrungen zu akzeptieren. Als weiteres Merkmal einer achtsamen Haltung bezeichnen Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.7.1) die Bereitschaft, unangenehme Erfahrungen unvoreingenommen und mit Zuwendung, Warmherzigkeit und Neugier zu erkunden. Im Mittelpunkt der Achtsamkeitspraxis stehen nachhaltige Prozesse der Entwicklung einer solchen Haltung, die sich in der Lebensgestaltung des Einzelnen widerspiegelt. Achtsamkeitsexpert\*innen grenzen dieses Anliegen kritisch gegen die Funktionalisierung des Achtsamkeitsansatzes als Technik oder Methode ab, die auf kurzfristige Einzeleffekte, also etwa die Steigerung der Konzentrationsfähigkeit oder die Minderung des Stresserlebens, gerichtet ist (Altner & Sauer, 2013). Eine Übereinstimmung zwischen dem Konzept der pädagogischen Haltung und dem Konzept der achtsamen Haltung ist in dem übergreifenden oder ganzheitlichen Verständnis zu sehen, das der pädagogischen Haltung leibliche, kognitive und emotionale Facetten zuschreibt und sie mit einem umfassenden handlungsleitenden Orientierungsrahmen gleichsetzt. Im Achtsamkeitsansatz kommt der leibliche Aspekt in der in Abschnitt A.2.1.1 erläuterten verkörperten Präsenz zum Ausdruck – verstanden als kognitiv-reflexive Leistung und Gegenwärtigkeit mit allen Sinnen und Fähigkeiten (Harrer, 2013; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.4.2).

### *Zur Absicht*

In Zusammenhang mit einer achtsamen Haltung weist Walach (2019) auf die Bedeutung der ethisch ausgerichteten Absicht hin. Sie kommt in Qualitäten wie Offenheit, Mitgefühl, Neugier und Wohlwollen zum Ausdruck. Durch Offenheit und Wohlwollen vermindert sich die Neigung zu Bewertungen und vorschnellen Urteilsbildungen. Shapiro et al. (2006) verstehen *Absicht* anders als Walach, und zwar als Motivation oder die Zielsetzung von Achtsamkeitspraktizierenden. Eine häufig anzutreffende Absicht, so die Forscher\*innen, ist die Selbsterkundung. Die Absicht kann sich jedoch auch für die Dauer der Achtsamkeitsübung auf das Zielobjekt, also z. B. den Atem beziehen und darin bestehen, sich zu konzentrieren und die Aufmerksamkeit auf den Atem zu lenken. Ein Sicherinnern an diese Absicht während der Übung bewirkt, dass sich Ablenkungen verringern, was die Aufrechterhaltung der Fokussierung des gewählten Objektes begünstigt (Piron, 2020, S. 41). Die Bedeutung der Absicht für die Achtsamkeitspraxis ist noch spärlich erforscht und, wie der Einblick zeigt, begrifflich nicht einheitlich definiert. Auch für den Lehrberuf wird die Bedeutung von Absichten hervorgehoben. Da Absichten allein jedoch nach Ansicht Harders (2014, S. 146) kein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln begründen, hält der Wissenschaftler einen ethischen Rahmen für notwendig, damit Lehrkräfte die Angemessenheit ihrer Absichten und ihres Verhaltens einzuschätzen vermögen. Eine Parallele zum Achtsamkeitsansatz zeigt sich darin, dass durch Achtsamkeitsübungen trainierbare

und in Bezug zur ethischen Komponente von Achtsamkeit stehende Qualitäten wie Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Geduld, Empathie, Fürsorge und das Schaffen eines förderlichen Lern-Lehr-Klimas und Miteinanders nach Oser et al. (1990) und Harder (2014, S. 226, 236) auch für den Lehrberuf relevant sind. Oser et al. (1990) bezeichnen ferner Wahrhaftigkeit als einen Verpflichtungsaspekt des Lehrberufs.

Wie lassen sich Reflexivität und pädagogische Haltung verknüpfen?

Schwer et al. (2014) beziehen sich in ihrem Beitrag über professionelle pädagogische Haltungen auf Bickes (1997), der feststellt, dass durch Reflexion habitualisiertes Verhalten in willenskontrolliertes, selbstbestimmtes Handeln transformiert wird. Da Reflexionen von – zumeist an soziale Prozesse gebundene – Erfahrungen ausgehen und Erfahrungen Grundlage der Ausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung sind, besteht ein mutmaßlicher Zusammenhang zwischen Reflexionen und der Entwicklung der pädagogischen Haltung. Im Versuch einer inhaltlichen Annäherung konstatieren Schwer et al. (2014), dass die pädagogische Haltung vom professionellen Rollen- und Selbstverständnis der Lehrperson ausgeht und handlungsleitend ist. Durch Selbstreflexion und methodisch fundierte Reflexion der pädagogischen Handlungspraxis entwickelt sich die pädagogische Haltung fortwährend weiter und festigt sich (Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014). Gleichwohl ist die genaue Bedeutung von Reflexion für die Heranbildung einer pädagogischen Haltung nicht geklärt. Es ist davon auszugehen, dass neben dem kognitiven Zugang auch die Berufserfahrung, individuelle Eigenschaften und personale Kompetenzen die Haltung prägen (Schwer et al., 2014).

### **Pädagogisches Ethos**

Die Annahme, dass zwischen dem Begriff der Haltung in der Pädagogik und in der Achtsamkeitsforschung Parallelen existieren, führte zu Literaturrecherchen nach Perspektiven auf pädagogische Haltungen und über diese Schleife zum pädagogischen Ethos. Die Beschäftigung mit Ethos und Haltungen gehört nach Harder (2014, S. 1) zum pädagogischen Berufsverständnis und steht in Zusammenhang mit der Suche nach und der Erforschung von Merkmalen *guter* Lehrer\*innen und Schulen. Einen nicht mehr zeitgemäßen Versuch, sich über die Konstrukte Haltung und Ethos der Beschreibung von Kennzeichen einer „idealen“ (Harder, 2014, S. 5) Lehrer\*innen-Persönlichkeit zu nähern, stellte der Persönlichkeitsansatz dar. Dieser Zugang hat an Bedeutung verloren, da Ethos heute als erlernbar gilt. Brinkmann und Rödel (2021) merken an, dass sich Ethos in situationsgebundenem Handeln manifestiert und daher keine trainierbare Technik sei. Durch Sammeln von Erfahrungen und distanzierter Reflexion kann den Forschern zufolge jedoch eine ethisch orientierte Entscheidungsfähigkeit erlernt werden.

Wie in Abschnitt A.1.2 erwähnt, verwenden Brinkmann und Rödel (2021) sowie Fiegert und Solzbacher (2014) Ethos im Lehrberuf und pädagogische Haltung als Synonyme, was jedoch nicht als Hinweis auf einen definatorischen Konsens zu lesen ist. Vielmehr mangelt es beiden Begrifflichkeiten nach wie vor an Greifbarkeit und Messbarkeit, gleichwohl haben sie im Lehrberuf Tradition und ihre Bedeutung für die Professionalität einer Lehrperson ist anerkannt. Forster-Heinzer und Oser (2020) beurteilen Ethos als relevanten Inhalt der Lehrer\*innen-Bildung und sprechen sich dafür aus, Lehrpersonen in der Heranbildung eines Berufsethos zu unterstützen. Daran knüpft sich die Auffassung, dass neben Wissen und Fähigkeiten von Lehr-

kräften auch die von außen wahrnehmbare, von anderen Berufsgruppen unterscheidbare pädagogische Verantwortung und ethisch gerechtfertigtes Handeln als Kennzeichen der Lehrer\*innen-Professionalität aufzufassen sind.

Fiebert und Solzbacher (2014) bezeichnen das pädagogische Ethos bzw. die pädagogische Haltung als ein zeitgebundenes Phänomen, das in Abhängigkeit von Erziehungs- und Bildungstheorien, aber auch von gesellschaftlichen Entwicklungen und Interessen inhaltlich einem stetigen Wandel unterliegt. In das sich verändernde Ethos-Verständnis fließen je nach Epoche allgemein präferierte Werteorientierungen und deren Bezeichnungen ein, die wiederum in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen stehen. Was vor etwa 200 Jahren mit *Liebe* zu Schüler\*innen bezeichnet wurde, gilt heute als *Zugewandtheit* und wird ebenso wie Wertschätzung als elementar für gelingendes Lehren und Lernen beurteilt. Eine persönliche, vertrauensvolle Beziehung zwischen Pädagog\*innen und Schüler\*innen galt zwar damals als erstrebenswert, die Beziehung war jedoch durch ein hierarchisches Gefälle gekennzeichnet, das seitens des Zöglings Hingabe und Gehorsam voraussetzte. Etwa in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts entwickelte sich eine kritische Perspektive auf ein solches Ethos-Verständnis, weil in ihm ein Repressionsinstrument gesehen wurde. Etwa zeitgleich verloren im Zuge der Verwissenschaftlichung der Bildung das pädagogische Ethos und die pädagogische Haltung als unpräzise, idealisierende und ideologisierende Begrifflichkeiten an Bedeutung, weil Bestrebungen der Objektivierung, Effektivierung und Rationalisierung pädagogischen Handelns in den Vordergrund rückten. Argumentiert wurde, dass sich pädagogische Professionalität nicht darin zeigt, wie sich eine Person gibt oder welche Haltung sie hat, sondern wie sie handelt (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Gegenwärtig ist eine Wiederbelebung des wissenschaftlichen Interesses an Ethos und Haltung zu beobachten. Beispielhaft sei der bereits zitierte Beitrag von Brinkmann und Rödel (2021) genannt. Die Forscher verorten die pädagogische Haltung bzw. das Ethos aufgrund ihres normativen Bezugsrahmens in der Ethik. Gleichwohl kommen Haltung bzw. Ethos im Handeln zum Ausdruck und werden erst in der Bewertung durch Außenstehende als gut oder gelungen gedeutet und verstanden – basierend auf Vorstellungen von dem, was gut ist. Die Beurteilung als *gut* stellt ein Werturteil dar und ist prekär, weil keine allgemeingültigen und eindeutigen Werte existieren, sondern lediglich strittige Orientierungspunkte, weshalb sich Haltung und Ethos nicht eindeutig beschreiben und erfassen lassen. Als *schlechte* Pädagog\*innen aber werden in der Regel nicht jene beurteilt, die fachlich unsicher erscheinen, sondern solche, die als ungerecht wahrgenommen werden, selten Ermutigungen aussprechen oder kaum Empathie zeigen (Schwer et al., 2014). Im Anschluss an Brinkmann und Rödel (2021) besteht die Herausforderung für Lehrkräfte darin, sich selbstreflexiv mit Ethos zu befassen. Ziel nämlich sei nicht das Erlernen eines „pädagogischen Tugendkatalogs“ (S. 58), sondern die Sensibilisierung für Ambivalenzen pädagogischen Handelns und eine Erweiterung der ethischen Entscheidungsfähigkeit.

Inwiefern deuten Systematisierungen und begriffliche Ausdifferenzierungen des pädagogischen Ethos in der Professionsforschung auf Parallelen zum oder Synergien mit dem Achtsamkeitsansatz hin?

Der Systematisierungsvorschlag von Forster-Heinzer und Oser (2020) ordnet existierende pädagogische Ethos-Modelle inhaltlich und differenziert drei Konzeptionierungen. Der *diskursive*

*Ansatz* basiert auf der Ausgangsüberlegung, dass Lehrpersonen eine spezifische Verantwortung tragen, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu initiieren haben. In antagonistischen Situationen kommt Ethos besonders dann zum Tragen, wenn eine Entscheidung gefordert ist, die Konsequenzen für die Schülerin oder den Schüler hat. In antinomischen Situationen stehen die Verpflichtungsaspekte von Lehrkräften – Verantwortung, Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit – im Widerspruch. Graduelle Abstufungen des diskursiven Ansatzes im Umgang mit diesen Situationen beziehen sich nach Forster-Heinzer und Oser (2020) auf das Ausmaß, in dem Lehrpersonen ihre Schüler\*innen in Lösungsprozesse einbeziehen und führen über die Vermeidung von Diskursivität seitens der Lehrkraft, der Delegation, der Alleinentscheidung und dem unvollständigen Diskurs zum vollständigen Diskurs. Bei Letzterem wird die Entscheidung gemeinsam ausgehandelt – sie mag zwar nicht die beste Lösung darstellen, aber eine von allen Beteiligten akzeptierte. Beim vollständigen Diskurs sind Forster-Heinzer und Oser (2020) zufolge das Verantwortungsbewusstsein, die Einsicht in die Notwendigkeit zu handeln und die Bereitschaft, die Schüler\*innen aktiv einzubeziehen, am stärksten ausgeprägt.

Der *relationale Ansatz* betont, dass pädagogisches Handeln über die Vermittlung von Wissen hinausgeht und rekuriert auf die grundsätzliche Orientierung von Lehrpersonen an den Schüler\*innen und ihren Bedürfnissen sowie an ihren Stärken und Schwächen, um zum Wohl der Lernenden und ihrer Entwicklung eine fürsorgliche Beziehung aufzubauen.

Der eher als deskriptiv aufzufassende *Werte-Ansatz* schließlich verweist vor dem Hintergrund der Pflichten als Lehrkraft auf die Orientierung und Haltung von Pädagog\*innen an Werten und Prinzipien. Der Ethos-Schwerpunkt kann auf fachlichen Kompetenzen und Lerninhalten, auf Fairness und fürsorglicher Förderung oder auf einer Kombination dieser Ausrichtungen liegen. Werthaltungen werden trotz ihrer idealtypischen Natur als handlungsleitend beurteilt, unklar ist jedoch, inwieweit sie der Orientierung dienen und sich im pädagogischen Handeln manifestieren (Forster-Heinzer & Oser, 2020; Harder, 2014, S. 8 f.).

Die Gemeinsamkeit der skizzierten Ethos-Modelle sehen Forster-Heinzer und Oser (2020) in der pädagogischen Verantwortung als konstitutives Element. Ferner nehmen die Ansätze Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und die Verpflichtung gegenüber Werten wie Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit. Diese Spezifitäten pädagogischer Professionalität begründen nach Auffassung Forster-Heinzers und Osers (2020) die Notwendigkeit, Ethos als Inhalt in die Lehrer\*innen-Bildung aufzunehmen. Auch die GAMMA-Weiterbildung umfasst theoretische Inhalte und praktische Übungen zur Beziehungsgestaltung sowie zur Aneignung einer ethisch orientierten Haltung, die Übereinstimmungen mit dem pädagogischen Ethos aufweist. Werthaltungen sind demnach sowohl für den Achtsamkeitsansatz als auch für pädagogische Aufgaben relevant.

Um für den Fortgang der vorliegenden Gesamtstudie theoriebasiert einschätzen zu können, ob Achtsamkeitsprogramme in Bezug auf das pädagogische Ethos für die Lehrer\*innen-Bildung geeignet sind und Synergien sichtbar zu machen, wurden anhand der Studie über das Lehrer\*innen-Ethos von Paul Harder (2014) mögliche Schnittstellen herausgearbeitet. Harder (2014, S. 189–193) differenziert für das pädagogische Ethos vier Dimensionen, die er mit Selbstverständnis, Berufsverständnis, sozialer Bezug und Weltanschauung betitelt.

Das pädagogische Selbstverständnis umfasst ein Cluster stabiler individueller Dispositionen, die relevant für das Handeln, den Erfolg und das Befinden einer Lehrperson sind. Dazu gehören

Eigenschaften, Sichtweisen, Einstellungen und Werte, wie z. B. Verantwortung. Sie steuern die reflexiv in den Unterricht eingebrachten Deutungsmuster pädagogischer Interaktionen (S. 190). Das berufliche Selbstverständnis bezieht sich folglich auf ein reflexives, auch selbstbezügliches Handeln in Ansehung professioneller Neben- oder Folgeeffekte, worin ein Bezug zur dritten Dimension, dem Berufsverständnis, besteht.

Das pädagogische Berufsverständnis richtet sich an externen bildungsbezogenen oder institutionellen Vorgaben aus, weil es im Lehrberuf (auch) darum geht, im institutionellen und öffentlich-rechtlichen Kontext pädagogisch begründet und legitimiert zu handeln (S. 192). Das Berufsverständnis inkludiert die Bemühungen einer Lehrperson um Professionalität und Vervollkommnung. Dabei geht es um fachliche und didaktische Unterrichtsaspekte sowie um die individuelle, reflektierte Entwicklung der oder des Lehrenden im Hinblick auf ihr oder sein (Berufs-)Handeln. Werte wie Anerkennung, Fürsorglichkeit und Klassenklima repräsentieren weitere Aspekte des Berufsverständnisses. Auch die als allgemeiner, unangreifbarer Eigenwert geltende *Gesundheit* ordnet Harder (2014, S. 338) vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Debatten um Belastungen im Lehrberuf primär dem Berufsverständnis zu. Als grundlegende Voraussetzung für den Berufserfolg und die Selbstverwirklichung kann *Gesundheit* jedoch auch unter die letzte, im übernächsten Absatz beschriebene Dimension, die Weltanschauung, subsumiert werden (S. 338 f.).

Die dritte Dimension, der soziale Bezug bzw. das pädagogische Sozialverhalten, kommt in Verständigungs- und Aushandlungsprozessen mit Schüler\*innen sowie im Diskurs kritischer Fragen und Unstimmigkeiten zum Tragen. Kennzeichnende Attribute sind Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit, Menschlichkeit und Empathie (S. 173). Als gestalterische und herausfordernde Aufgabe zugleich gilt dabei die unkalkulierbare und stets neu auszuhandelnde Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung. Das Ziel besteht in der Schaffung eines Unterrichts- und Arbeitsklimas, das zu gelingendem Lernen beiträgt. Dazu gehören z. B. die Art und Weise, miteinander zu kommunizieren, sowie ein konstruktives Fehlerverständnis (S. 191).

Die Weltanschauung wird als vierte Dimension durch die individuelle Verortung oder ein konkretes Engagement als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit der vorfindlichen Kultur- und Bildungstradition bestimmt. Ethos manifestiert sich hier im Sinne einer persönlichen Wertereflexion und Wertedefinition insbesondere in der Deutung eigenen und fremden Handelns (S. 193).

Die vier genannten Dimensionen kreuzen sich inhaltlich im Ethos und bilden den maßgeblichen Bestimmungsgrund für werteorientiertes Handeln und damit verbundener Normen. Für alle Dimensionen scheint im Anschluss an Harder (2014, S. 339) *Verantwortung* eine bedeutsame Spezifik des Lehrberufs zu sein.

Der hier vorgestellte Einblick in die pädagogische Ethosforschung deutet auf eine Reihe von Parallelen zwischen Werthaltungen, die als pädagogisch professionell gelten, und der ethischen Komponente von Achtsamkeit hin. Für beide Konstrukte gelten Bündel von Werthaltungen wie Fürsorge, Verantwortung, Offenheit, Empathie bzw. Mitgefühl, Gerechtigkeit und Zugewandtheit als Bestimmungsgrund für ethisch orientiertes Handeln. Ferner deuten sich Synergien zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeitsübungen bezogen auf das Einüben von Reflexivität, von Haltungen und Merkmalen wie Fürsorglichkeit, Empathiefähigkeit, Flexibilität, Zugewandtheit, Einsatzbereitschaft für ein stärkendes Miteinander und das Wohlfühlen aller

in der Schulgemeinschaft sowie Wertschätzung an (siehe Abschnitt A.2.1). Unter *Synergien* wird hier verstanden, dass Achtsamkeitspraxis und berufliche Aufgaben zusammenwirken und das Schulen von Reflexivität und Haltung mittels Achtsamkeitsübungen Vorteile für die Erfüllung der Aufgaben im Lehrberuf und das pädagogische Handeln mit sich bringen könnte. Weitere Übereinstimmungen leiten sich aus dem Definitionsvorschlag einer pädagogischen Haltung von Kuhl et al. (2014) ab. Die Forscher\*innen vertreten die Auffassung, dass es für einen empathischen Umgang mit Schüler\*innen des Selbstzugangs und der Entwicklung von Zugriffsmöglichkeiten auf die Selbstkompetenzen bedarf. Letztere seien durch Körperübungen trainierbar. Empathiefähigkeit lässt sich Kuhl et al. (2014) zufolge durch Selbstwahrnehmung, Selbsteinfühlung und Selbstverbindung erlangen – auch das sind Merkmale, die gemäß Befundlage ebenso wie die Körperwahrnehmung durch Achtsamkeitsübungen besser zugänglich werden (siehe Abschnitt A.2.1).

An Harder (2014, S. 344 f.) anschließend ist für das pädagogische Ethos festzuhalten, dass individuell unterschiedlich ausgeprägte Werthaltungen existieren, die einem persönlichen und gesellschaftlichen Wandel unterlegen sind, sodass die Formulierung eines einheitlichen und allgemeingültigen Ethos kaum gelingen kann. Darüber hinaus stellt Harder (2014, S. 344) die Frage, inwieweit sich die Werthaltungen von Lehrpersonen von jenen eines jeden Menschen unterscheiden bzw. unterscheiden sollten. Hinsichtlich der Notwendigkeit ethischer Minimalanforderungen im Lehrberuf verweist der Wissenschaftler auf bereits existierende Vorgaben, Gesetze und Dienstabweisungen mit normierendem Charakter (S. 344). Dem ist mit Blick auf das Forschungsanliegen der vorliegenden Gesamtstudie entgegenzuhalten, dass diese Regularien und Ordnungsprinzipien auf ihre Passung mit ethischen Gesichtspunkten zu befragen wären. An dieser Stelle erscheint ein Vorgriff auf Abschnitt B.6.3 angebracht, in dem zur Diskussion gestellt wird, inwieweit der (auch) institutionell und strukturell bedingte unzureichende Einbezug und die mangelnde Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Bildungssystem einen sowohl pädagogisch als auch menschenrechtlich zu hinterfragenden Sachverhalt darstellt.

## **Resümee**

Im Rahmen der theoretischen Betrachtungen dieses Abschnitts erwiesen sich Haltung und Reflexivität als bedeutsam für die pädagogische Professionalität und den Achtsamkeitsansatz. Nach Harder (2014) stehen Werthaltungen als Grundlage des Berufsethos und Komponenten der pädagogischen Professionalität in engem Bezug zu selbstregulativen Fähigkeiten im Sinne der Bewältigung des Schulalltags (S. 262) und zur Reflexion des beruflichen Selbstkonzeptes im Abgleich mit den pädagogischen Aufgaben (S. 349). Auch Studie B wird zeigen, dass Haltung und Reflexivität von selbstregulativen Fähigkeiten, die im Blickpunkt von Studie A stehen, nicht loszulösen sind. Daher erscheint die Zusammenführung theoretischer Vorüberlegungen zur quantitativen Studie A und zur qualitativen Studie B sowie zu Teil C an dieser Stelle angebracht.

Der Begriff der pädagogischen Haltung gilt als integrativ zu verstehendes, lehr- und erlernbares Konstrukt. Eine pädagogische Haltung ist einerseits idiosynkratisch und individualisiert, andererseits aber an Interaktionen gebunden nur durch die reflexive Aufarbeitung sozialer Prozesse entwickelbar (Kuhl et al., 2014). Misslingt einer Lehrperson die situative Anbindung von pädagogischem Wissen und Lernzielen an die eigenen Emotionen und ihre Selbstkompetenzen,

so fehlt es an Selbstkongruenz und Authentizität. Als Folge davon bleibt Haltung eine normative Deklamation (Schwer & Solzbacher, 2014). Inkonsistenzen und wahrgenommene Nicht-Passungen in pädagogischen Begegnungszusammenhängen gilt es, reflexiv zu bewältigen sowie daraus resultierende Lernprozesse und Erfahrungen in die individuelle Haltung zu integrieren, um Professionalität heranzubilden.

Trotz begrifflicher Unschärfen lässt sich als Ergebnis der Literaturrecherchen für die vorliegende Gesamtstudie erstens festhalten, dass die Verbindung zwischen Haltung und Reflexivität in dem Erfordernis von Reflexivität für die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung zu bestehen scheint. Achtsamkeitsübungen könnten – wie Erkenntnisse der Achtsamkeitsforschung vermuten lassen – diesem Prozess förderlich sein.

Zweitens wird im Versuch einer Gegenüberstellung von achtsamkeitsbasierter und pädagogischer Haltung deutlich, dass ihre jeweiligen inhaltlichen Bestimmungen unterschiedlich weit entwickelt sind. Finden sich für die Pädagogik vielfältige Ausdifferenzierungsversuche und Konzeptionierungen, so konzentriert sich im Achtsamkeitsansatz die Argumentation auf die ethische Verwurzelung einer achtsamen Haltung. Aus diesem Grund wurde in Abschnitt A.2.1.1 die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Narrativs und seine Spezifizierung für Bildung, Erziehung und Pädagogik konstatiert. Übergreifend betrachtet jedoch könnte die Einsicht in die Common Humanity (Hupfeld & Ruffieux, 2011) und die Interdependenz als Überbau des säkularen achtsamkeitsbasierten Ethikansatzes die Entwicklung einer ethischen Haltung als professionelle pädagogische Handlungsvoraussetzung begünstigen. Die identifizierten Schnittstellen des pädagogischen Ethos mit der ethischen Komponente des Achtsamkeitsprinzips lassen somit das Angebot von Achtsamkeitsübungen im Rahmen der Lehrer\*innen-Aus- und Weiterbildung sinnvoll erscheinen. Das gilt unter anderem mit Blick auf den Einwand von Schwer et al. (2014), der sich auf die häufig nicht zufriedenstellend gelingende Umsetzung berufsethischer Haltungen in der Schulpraxis bezieht und entsprechende Lernbedarfe indiziert.

Nach der Diskussion zentraler Begriffe der Achtsamkeitsforschung und der Ableitung von Schnittstellen zwischen Anforderungen an die pädagogische Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz werden im Folgenden die zu analysierenden Bestimmungsstücke Emotionsregulation und Stresserleben als messbare Indikatoren pädagogischer Professionalität genauer betrachtet.

## **2.3 Begriffsbestimmungen der zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl in Bezug gesetzten Indikatoren der pädagogischen Professionalität: Stress und Emotionsregulation**

### **2.3.1 Stress**

Positiver Stress entsteht unter der Voraussetzung, dass sich eine Person einer Aufgabe oder Situation gewachsen fühlt und kurzzeitig ein hohes Maß an Energie und Ressourcen mobilisiert, um konzentriert und leistungsfähig zu sein. Negativer Stress hingegen bezeichnet ein Verhältnis zwischen Individuum und Umfeld, das als herausfordernd, bedrohlich oder die eigenen Bewältigungskapazitäten überschreitend wahrgenommen wird (Folkman, 2013). Die Erforschung von

Stresserleben und wirksamen Coping-Strategien ist unter anderem wichtig, um Beeinträchtigungen des Wohlbefindens, der Gesundheit und Leistungsfähigkeit sowie der Lebensqualität besser zu verstehen und Maßnahmen zu entwickeln, um ihnen rechtzeitig entgegenzuwirken.

Neben positivem und negativem Stress wird akuter von chronischem Stress unterschieden. Akuter Stress stellt einen kurzfristigen Aktivierungszustand dar, der in belastenden oder problematischen Lebenssituationen auftritt. Er führt punktuell zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit und zu größerem Leistungsvermögen. Zwar beansprucht akuter Stress Ressourcen, er hat jedoch auch eine wichtige Schutzfunktion, weil die Stressreaktion dem Gehirn in gefährlichen Situationen signalisiert, dass Gefahr besteht, woraufhin der Körper die notwendigen Schutzmechanismen und Reserven aktiviert und sich danach wieder entspannt. Bei chronischem Stress aber bleibt diese für die psychische und physische Gesundheit elementare Entspannungs- und Regenerationsphase aus (Hapke, Maske, Scheidt-Nave, Bode, Schlack & Busch, 2013; Schulz & Schlotz, 1999). Hapke et al. (2013) konstatieren, dass chronischer Stress ein Gesundheitsrisiko darstellt, das sich bei geringer sozialer Unterstützung verschärfen kann. Von chronischem Stress betroffene Personen zeigen häufig eine depressive Symptomatik, ein Burnout-Syndrom oder Schlafstörungen. Eines der Kennzeichen von chronischem Stress ist der mangelnde Antrieb, Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Schulz, Schlotz & Becker, 2004, S. 9, siehe Anhang 1 Nr. 5).

Chronischer Stress entwickelt sich schleichend aus langanhaltenden, wiederholten und als überfordernd wahrgenommenen Beanspruchungen. Wenn Stressbewältigung nicht gelingt, ist der Organismus fortwährend in Alarmbereitschaft und muss Anpassungsleistungen erbringen. Die permanente Ausschüttung von Cortisol schwächt das Immunsystem und kann eine Kaskade biochemischer Vorgänge im Körper auslösen. Daher ist chronischer Stress potenzielle Ursache verschiedener Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems, der Haut und des Verdauungstraktes (Brosschot, Pieper & Thayer, 2005). Brosschot et al. (2005) fanden heraus, dass der Mechanismus, der zur verlängerten Aktivierung des Stressmoments führt, kognitiver Natur ist. Das bedeutet, dass die situative Stressbelastung allein nicht automatisch zur Aufrechterhaltung der Stressreaktion führt, vielmehr ist es die fortgesetzte kognitive Repräsentation, die zu den genannten physiologischen Begleiterscheinungen führt. Eine erhöhte Beanspruchung durch Stress entsteht also nicht nur bei tatsächlichem Auftreten bestimmter Situationen, sondern auch durch repetitives Nachdenken über das Vorkommnis, begleitet von Auswirkungen auf die Gemütsverfassung. Auf mentaler Ebene manifestieren sich diese Prozesse in dysfunktionalen Phänomenen wie Rumination, Sorge oder antizipierten Stresssituationen. Empirisch belegt ist, dass neben den biochemischen Prozessen auch diese Faktoren mit physiologischen Aktivierungen einhergehen. Messbare Folgen bestehen unter anderem in Veränderungen kardiovaskulärer, endokrinologischer und immunologischer Parameter (Brosschot et al., 2005). Der Achtsamkeitsansatz kann laut Forschungsstand dazu beitragen, die Effekte dieser Mechanismen zu entschärfen, weil Achtsamkeitsübungen auf physiologische Größen wirken, die mit Stresserleben in Zusammenhang stehen. Beispielsweise konnten Flook et al. (2013) mit Cortisolmessungen, der Datenerhebung durch Beobachtung und durch Selbstbericht zeigen, dass eine Achtsamkeitsintervention für Pädagog\*innen das Stresserleben reduziert und die Fokussierung der Aufmerksamkeit verbessert. Zudem zeigten die Lehrkräfte eine bessere Unterrichtsführung.

Beim achtsamkeitsbasierten Umgang mit negativen bzw. stressauslösenden Erfahrungen und unangenehmen Befindlichkeiten besteht der erste Schritt in der Bewusstmachung von Denk-

oder Handlungsimpulsen durch Beobachten der Situation sowie gedanklicher, emotionaler und physiologischer Vorgänge. Im zweiten Schritt steht die Entscheidung an, sich der mentalen Repräsentation des Ereignisses zuzuwenden und sich damit zu beschäftigen oder es zu unterlassen. Ziel ist es unterdessen nicht, beispielsweise Grübeln zu stoppen, sondern den Kontakt mit dem momentanen, erfahrungsbezogenen Seinsmodus zu fördern und eine Form der Erfahrungsverarbeitung zu entwickeln, die Grübeln zulässt und es möglichst wertfrei im Aufmerksamkeitsraum hält (Michalak et al., 2012, S. 48). Selbstmitgefühl kann in diesem Prozess helfen, sich mit freundlicher und fürsorglicher Haltung gegenüber der eigenen Person von Gedanken zu lösen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.7.3).

Wie können die Effekte der Achtsamkeitspraxis theoretisch in der Stressforschung verortet werden?

Am Beispiel des transaktionalen Stressmodells (Folkman & Lazarus, 1988) und der Conservation of Resources Theory (Hobfoll, 1988) lässt sich veranschaulichen, wie Achtsamkeit am Stresserleben ansetzt. Mit dem Beginn der 1960er Jahre brachte der Psychologe Richard Lazarus die Stressforschung maßgeblich voran und entwickelte das im Jahre 1984 veröffentlichte transaktionale Stressmodell. Es beruht auf der Annahme, dass Stresserleben auf kognitiver Ebene in hohem Maße durch subjektive Einschätzungen und Bewertungen einer Situation beeinflusst wird. Die Conservation of Resources Theory von Stevan E. Hobfoll (1988) gilt als eine Erweiterung des transaktionalen Stressmodells, weil sie über die kognitive Bewältigung hinaus äußere Faktoren wie Umfeld und Lebensbedingungen in die Stressregulation einbezieht. Hobfoll (1988) nimmt damit Einflussgrößen der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung in den Blick, die exakter abzubilden sind als intraindividuelle Bewertungsprozesse. Im Mittelpunkt seiner Theorie steht die Bedeutung von Ressourcen, deren wahrgenommener Verlust Hobfoll (2002) als zentrale Größe im Stressentstehungsprozess bezeichnet. Zu den Ressourcen zählen z. B. das individuelle Wohlbefinden, ein positives Selbstbild, Energieressourcen in Form von Zeit und Wissen, soziale Unterstützung sowie materielle Ressourcen. Die Grundannahme des Modells besagt, dass Menschen danach streben, ihre Ressourcen nicht nur zu schützen, sondern auszubauen. Hobfoll (2002) richtet den Blick folglich weniger auf die Belastung selbst als vielmehr auf die verfügbaren Energiequellen und die Prozesse, die aus einem Ressourcenverlust oder einem Ressourcengewinn resultieren. Einen Ressourcenverlust durch Stresserleben nimmt das Individuum als bedrohlich wahr und es entstehen Defizite, die den Aufbau von Reserven beeinträchtigen. Infolgedessen wird die Person zusehends anfälliger und verletzlicher, sodass es immer schwieriger wird, den Ressourcenmangel auszugleichen – mit der Folge, dass sich eine Verlustspirale entwickelt.

Nach Folkman und Lazarus (1988) ist Stress ein transaktionales Geschehen auf Grundlage einer Wechselwirkung zwischen Ereignis und Person. Da Menschen einen Stressor unterschiedlich bewerten, entscheidet der Wissenschaftler\*innen zufolge die subjektive kognitive Einschätzung der Situation darüber, ob eine Stressreaktion entsteht. Wenn die Stressreaktion in Nervosität oder Gereiztheit mündet, mindert dies die Effizienz der Handlungsregulation. Das Individuum nimmt über die Art und Weise der Selbstregulation und die Entwicklung von Bewältigungsstrategien Einfluss auf den Verlauf der Stressreaktion. Strategien bestehen beispielsweise darin, eine unangenehme Situation als Herausforderung zu betrachten oder durch Sammeln neuer Kenntnisse über den Sachverhalt eine andere Sichtweise zu gewinnen. Die Aneignung

solcher Bewältigungsstrategien kann laut Forschungsstand durch Achtsamkeitsübungen unterstützt werden kann. Achtsamkeit gilt als protektiver Puffer gegen Stress, fördert die Selbstregulationsfähigkeit und steigert die Lebensenergie (Sauer & Kohls, 2011; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.7.2; Weidenfeller et al., 2013). In den Termini der Conservation of Resources Theory kann Achtsamkeit folglich als Ressource bezeichnet werden. Wenn genügend Ressourcen vorhanden sind und der Stressor bei der ersten Einschätzung (primäres Appraisal) gemäß transaktionalen Stressmodell (Folkman & Lazarus, 1988) als nicht bedrohlich bewertet wird, entfällt die zweite Einschätzung der Situation (sekundäres Appraisal) sowie die Überprüfung, ob das Vorkommnis mit den vorhandenen Ressourcen bewältigt werden kann – mit der Folge, dass die Stressreaktion ausbleibt.

### 2.3.2 Emotionsregulation

Emotionen liefern Informationen über die Bedeutsamkeit von Erleben. Freude, Wut, Interesse, Ekel, Überraschung, Traurigkeit und Angst werden als die sieben Grundemotionen bezeichnet. Sie sind durch kortikale Prozesse vernetzt und verändern mentale und physiologische Vorgänge sowie Verhalten (Assen, 2016, S. 23). Emotionen beeinflussen kognitive Abläufe wie Kategorisierungen und Schlussfolgerungen und wirken an der Informationsverarbeitung mit (Schwarz-Friesel, 2008). Eine handlungsleitende Rolle spielen sie bei der Entscheidungsfindung. Mehr noch – rationales Entscheiden und Handeln sind ohne Emotionen nicht möglich. Der Körper fungiert hierbei als Bezugssystem, weil sich sein Zustand je nach subjektiver Bewertung der Entscheidungsalternativen verändert. Stellen sich in Bezug auf eine anstehende Entscheidung und das erwartete Ergebnis positive Empfindungen wie beispielsweise eine entspannte Muskulatur ein, so spricht das für diese Entscheidung. Analog gilt dies umgekehrt im Falle negativer Empfindungen wie Übelkeit (Damasio, 1996, S. 12, 238). Für soziale Interaktionen sind Emotionen unentbehrlich, da der Emotionsausdruck einer Person Rückschlüsse auf ihre Verfassung ermöglicht. In Abgrenzung zu Emotionen werden Stimmungen als Erregungszustände definiert, die oftmals keine klare Ursache haben und nicht objektgerichtet sind. Der vielfach synonym zu *Emotion* Gebrauch findende Begriff *Gefühl* umfasst subjektive, bewusste Erfahrungen von Emotionen (Assen, 2016, S. 23).

Emotionsregulation bezeichnet die Fähigkeit eines Individuums, die Dauer und Stärke von Emotionen zu modulieren und so die Art der Emotion und ihre Wahrnehmung zu beeinflussen (Gross, 2013). In den vergangenen Jahren ist durch Forschungsarbeiten zunehmend deutlich geworden, in welchem Ausmaß Emotionen die Gesundheit beeinflussen (Barnow, 2012). Die mit der subjektiven Bewertung von Anforderungssituationen einhergehenden Gefühle sind ein wesentlicher Faktor für das Zustandekommen einer schädlichen Beanspruchungsdynamik. Arnold (2019, S. 9 f.) führt aus, dass weniger die Ereignisse an sich als vielmehr die durch sie ausgelösten Emotionen Schwierigkeiten bereiten. Ein Ausweg besteht nach seiner Auffassung einzig in der emotionalen Selbstreflexion und dem Erkennen eigener innerer Antreiberstrukturen und Abhängigkeitsmuster.

Funktional ist Emotionsregulation dann, wenn sie die unangenehmen Folgen von Stimmungen mildert und zu einer längerfristigen Ziel- und Bedürfnisbefriedigung führt. Eine funktionale Emotionsregulation besteht beispielsweise darin, eine unangenehme Erfahrung nicht als Prob-

lem, sondern als Herausforderung und Lernchance zu deuten. Dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien wie etwa sozialer Rückzug oder Aufgabe sind demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass die Person leidvolle emotionale Zustände nicht zu beenden vermag und eine Bedürfnisbefriedigung ausbleibt (Barnow, 2012). Wenn die Fähigkeit, Emotionen zu modulieren, unzureichend ausgebildet ist, kann es bei habitualisiertem Einsatz dysfunktionaler Emotionsregulationsformen zu chronischen psychischen Störungen kommen, die sich in depressiven Symptomen oder Angstzuständen zeigen (Gross & Thompson, 2007). Positive Stimmungen hingegen können die Kreativität, die Problemlösefähigkeit und die Offenheit gegenüber Neuem befördern.

Welche Bezüge zwischen Emotionen und Achtsamkeit sind für das Erkenntnisinteresse relevant?

Zahlreiche Studien zeigen, dass die Kultivierung von Achtsamkeit zu einer verbesserten Emotionsregulation führt (Weidenfeller et al., 2013). Emotionale Inhalte ziehen *Aufmerksamkeit* auf sich, die dafür sorgt, dass aus der Vielzahl an Reizen relevante Informationen herausgefiltert und kognitive Verarbeitungsprozesse flexibel an gegenwärtige Aufgaben angepasst werden (Spering & Schmidt, 2017, S. 98). Durch Achtsamkeitsübungen kann auf das Erleben und (Aus-)Halten von Emotionen eingewirkt und die Erarbeitung funktionaler Ausdrucksformen von Emotionen gefördert werden (Weidenfeller et al., 2013). Achtsames Hinwenden zum aktuellen körperlichen Empfinden als Bindeglied zwischen Selbst und Außenwelt unterstützt die Verankerung in der Gegenwart und führt somit zu einem höheren Maß an Präsenz (Meibert, 2013). Vermutlich verbessert sich der Umgang mit belastenden Emotionen durch Achtsamkeitsübungen, weil Praktizierende ihre Aufmerksamkeit bewusst und möglichst wertfrei auf Erfahrungen und damit verbundene Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen lenken und versuchen, sie neugierig-offen wahrzunehmen und zu akzeptieren. Durch regelmäßiges Üben vergrößert sich die Vertrautheit mit emotionalen, körperlichen und mentalen Vorgängen und es vollzieht sich ein Lernprozess, in dessen Verlauf die zu einem früheren Zeitpunkt gelernte Verbindung zwischen dem Auslöser einer Emotion und der konditionierten Reaktion gelöscht bzw. mit alternativen Reaktionen überschrieben wird (Weidenfeller et al., 2013).

Achtsamkeitsübungen verbessern ferner die Wahrnehmungsfähigkeit und Bewusstheit (Weidenfeller et al., 2013). Bewusstsein entsteht nach Damasio (1996, S. 17) durch physische Empfindungen wie beispielsweise Muskelspannung, also eine situativ bedingte Veränderung des körperlichen Zustandes. Der Wissenschaftler bezeichnet dieses leibliche Spüren als Voraussetzung für Bewusstsein. Auch Achtsamkeitsübungen arbeiten zur Schulung der absichtsvollen Aufmerksamkeitslenkung mit der Körperwahrnehmung und dem Zusammenspiel der Prozesse auf kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene. Die unmittelbare Gegenwart wird unter anderem durch sensorische, proprio- und interozeptive Empfindungen wahrgenommen, sodass sowohl der Kontakt zum eigenen inneren Zustand als auch der Kontakt zur Umgebung als klarer und differenzierter erlebt wird. Dieser Theorie liegt ein Menschenbild zugrunde, das als Gegenentwurf zur traditionellen Anschauung davon ausgeht, dass Körper, Gedanken und Emotionen interagieren und es sich nicht um autonome Systeme handelt (Damasio, 1996, S. 330). Achtsamkeitsübungen mit Körperfokus nutzen dieses Zusammenspiel. Sie erweitern den Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsraum, weil Phänomene wertfrei beobachtet und als vorübergehend erkannt werden, folglich keine spezifische Reaktion erfordern. In der Folge ver-

ringern sich Gefühle von Hilflosigkeit oder Ohnmacht und es verstärkt sich der Eindruck, weniger von Automatismen gesteuert zu werden. Daraus erwachsendes Selbstbestimmtsein geht mit der Zuversicht einher, adäquat zu handeln. Körperübungen werden häufig als bereichernd erlebt, weil die direkte Körpererfahrung dabei hilft, mit der lebendigen Qualität des Augenblicks in Berührung zu kommen (Michalak et al., 2012, S. 36). Daraus erwächst Raum für Erlebensqualitäten wie Freiheit, Mitgefühl, Dankbarkeit und Selbstfürsorge (Schussler et al., 2019).

Kognitionspsychologische Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit den Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen psychischen und körperlichen Vorgängen sowie deren Einbettung in das soziale Umfeld (Tschacher & Bannwart, 2021). Den daraus resultierenden Erkenntnissen trägt der Embodiment-Ansatz Rechnung. Demnach sind Emotionen multimodal im Organismus repräsentiert und werden durch körperlichen Ausdruck beeinflusst (Tschacher & Storch, 2012). So aktiviert die willentliche Ausführung emotionalen Verhaltens damit assoziierte Emotionen. Beispielsweise kann ein willentliches Lächeln Freude hervorrufen, weil psychische Prozesse in den Körper eingebettet sind und auf der körperlichen Ebene moduliert werden (Tschacher & Storch, 2012). Embodiment hat darüber hinaus eine soziale Dimension, weil Einstellungen und emotionale Bewertungen Auswirkungen auf Koaktionen haben. Auch Berking (2017, S. 116) weist auf den Umstand hin, dass sich Emotionen im Verhalten widerspiegeln.

Der für Studie A verwendete psychometrische Test ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) erfasst die antizipatorisch ausgerichtete kognitive Neubewertung (Reappraisal) sowie die reaktive Unterdrückung von Emotionen (Suppression). Letztere besteht z. B. in der Verhaltenshemmung einschließlich physiologischer Symptome und führt tendenziell zu dysfunktionalem Verhalten, wohingegen die Rekontextualisierung und Neubewertung oder Umdeutung eines Gedankens oder einer Emotion vor einer Reaktion helfen sollen, die emotionale Bedeutung der Situation zu verändern. Dieses kann, um ein Beispiel zu nennen, darin bestehen, innezuhalten, sich der eigenen Person freundlich und wohlwollend zuzuwenden und dann erst über das weitere Handeln zu entscheiden. Eine andere Strategie besteht darin, sich innerlich von einer Situation zu distanzieren und sie möglichst frei von Urteilen oder Interpretationen zu betrachten (Barnow, 2012). In Anknüpfung an Gross und John (2003) ist eine Neubewertung mit weniger negativen Symptomen wie Depressionen und Ängsten verbunden als die Unterdrückung. Die Wissenschaftler fanden auch heraus, dass sie mit besserer sozialer Einbindung sowie größerer Lebenszufriedenheit einhergeht, und konstatieren positive Zusammenhänge zwischen Reappraisal und der kognitiven Leistungsfähigkeit. Forschungsergebnisse von Juang et al. (2016) zeigen, dass häufige Suppression mit Depression, Angst und Aggression verbunden sein kann, während Neuausrichtungsstrategien eher zu einer positiven Stimmungslage führen.

Anzumerken ist, dass Emotionsregulationsstrategien vermutlich nicht per se adaptiv oder maladaptiv sind, sondern ihre Wirkung kontextabhängig ist und auch durch die Häufigkeit und Wirksamkeit ihrer Nutzung moduliert wird. In einer Konfliktsituation mag es zweckmäßig sein, Ärger zum Ausdruck zu bringen und Stellung zu beziehen, während eine Person Verärgerung wohl eher unterdrückt und sich zurücknimmt, wenn sie die Eskalation eines Konfliktes vermeiden möchte. Davon ausgehend, dass emotionsregulatorische Flexibilität mit psychischer Gesundheit zusammenhängt, werden gegenwärtig Modelle diskutiert, die die Emotionsregulationsstrategien Reappraisal und Suppression situationsbezogen erfassen. Gesundheitsförderlich scheint eine situative Anpassung zu sein, indem kognitive Ressourcen umverteilt, Perspektiven

gewechselt, Emotionen an Gegebenheiten angeglichen und eine Balance zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen hergestellt wird (Barnow, Pruessner & Schulze, 2020).

### **2.3.3 Theoretische Einbettung von Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stress und Emotionsregulation in die pädagogische Tätigkeit**

Ein hohes Maß an Stresserleben und emotionaler Erschöpfung kann die kognitive Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Vermutlich besteht darin einer der Gründe dafür, dass die emotionale Beanspruchung von Lehrkräften mit der Unterrichtsqualität korreliert (Seiz, Voss & Kunter, 2015). Demgegenüber wirkt sich eine effektive Modulation der mit dem eigenen Belastungserleben verbundenen Emotionen nicht nur positiv auf die Gemütslage und die Gesundheit, sondern auch auf das Verhalten aus und beeinflusst soziale Interaktionen (Gross & Thompson, 2007). Diese Befunde gelten als relevant für pädagogische Beziehungen, die, so Jennings und Greenberg (2009), eine Determinante des Lernerfolgs der Schüler\*innen, der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und des Wohlbefindens aller Beteiligten darstellen. In der Schulpraxis wird jedoch die Rolle, die Emotionen für die pädagogische Arbeit spielen, zumeist unterschätzt. Anstatt sich beispielsweise um die Klärung emotionaler Kränkungen von Lehrpersonen zu bemühen, ist vielfach zu beobachten, dass Kolleg\*innen und Schulleiter\*innen offenen Aussprachen ausweichen. Auch in Richtlinien und Regelwerken findet die Bedeutung von Emotionen für den Lehrberuf kaum Berücksichtigung, obwohl ihre Aufarbeitung als vorteilhaft für die Zusammenarbeit im Kollegium und die pädagogische Arbeit beurteilt wird (O'Connor, 2008; Kuhbandner & Schelhorn, 2020, S. VI). Austausch und Dialog im Kollegium können Lernprozesse anstoßen und Lehrkräfte darin unterstützen, auch ihre Schüler\*innen in der Regulation ihrer Emotionen anzuleiten. Fried (2011) sieht darin einen positiven Beitrag zur Kindesentwicklung und zur Gestaltung des Klassenklimas.

Untersuchungen der Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen belegen, dass sich das Training über ein höheres emotionales Wohlbefinden und kognitive Veränderungsprozesse positiv auf das Lehrkraft Handeln auswirken kann. Einer Studie von van Vugt und Jha (2011) zufolge verbessern sich die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses sowie die Informationsverarbeitung einschließlich daraus resultierender Entscheidungen. Die effektivere Selbstregulation führt zu einer höheren Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit, was mit einer gesteigerten Verhaltens- und Entscheidungsflexibilität einhergeht (Moore & Malinowski, 2009). Förderliche Effekte auf die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl unterstützen Lehrkräfte darin, einfühlsame pädagogische Beziehungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, was sich positiv auf die Leistungen der Schüler\*innen auszuwirken vermag (Lavy & Berkovich-Ohana, 2020). Die durch Achtsamkeitsübungen erzielbare größere Gelassenheit und Akzeptanz kann die Beziehungsqualität verbessern. Wenn beispielsweise Unstimmigkeiten im Raum stehen, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass emotionale Aufschaukelungsprozesse entstehen (Weiss et al., Abschnitt 3.7.1).

Selbstmitgefühl ist einer der Lerninhalte der GAMMA-Weiterbildung und den Vorbefunden zufolge an einer funktionalen Selbstregulation beteiligt (Galla, 2016). Gerade für die Bewältigung von Dissonanzen ist nach Vacarr (2001) und Weidenfeller et al. (2013) die Bereitschaft, sich freundlich und nicht-wertend den eigenen Unsicherheiten und Ängsten zu stellen, grund-

legend. Die eigene Menschlichkeit anzuerkennen und zu zeigen baut nach Auffassung der Wissenschaftlerin Brücken zum Gegenüber, steht in engem Bezug zu Mitgefühl (Jazaieri et al., 2013) und kann in der Einsicht der universellen Verbundenheit als einer Dimension von Selbstmitgefühl münden.

## **2.4 Theoretische Betrachtungen der möglichen Effekte achtsamkeitsbasierter Programme in der Bildung**

### **2.4.1 Forschungslage und Handlungsbedarf**

Die Bedingungen, die Kinder in Schulen vorfinden, wirken sich sowohl auf ihr Wohlbefinden als auch auf ihren Lernerfolg aus (Eccles & Roeser, 2006). Fast jede zweite Schülerin bzw. jeder zweite Schüler leidet unter Stress, hohem Leistungsdruck oder Mobbing in sozialen Medien (Kuhbandner & Schelhorn, 2020, S. 178). Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland weisen angesichts der Verlagerung von somatischen zu psychischen Störungen sowie der Zunahme chronischer Erkrankungen auf Präventions- und Handlungsbedarf hin. Auf Ebene der psychischen Beeinträchtigungen werden in erster Linie Störungen der Emotionalität, des Sozialverhaltens sowie der motorischen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung genannt. Dominierend sind aggressiv-dissoziale Verhaltensauffälligkeiten, Angststörungen, Depressionen sowie Aufmerksamkeitsdefizitstörungen (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007). Ein Rückgang dieser Entwicklung ist derzeit nicht absehbar (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). Da Schüler\*innen laut Forschungsstand bezogen auf Wohlbefinden, kognitive, soziale und selbstregulatorische Fähigkeiten einerseits mittelbar durch ihre achtsamkeitsgeschulten Lehrpersonen profitieren (Meiklejohn et al., 2012) und andererseits gleichermaßen eine Zielgruppe von Achtsamkeitsübungen sind, folgt ein Einblick in dieses Untersuchungsfeld. Ausgewählte theoretische Betrachtungen und praxisrelevante Bezüge sollen die intra- und interpersonellen Wirkungen von Achtsamkeitstrainings in der Bildung veranschaulichen. Diese Hintergründe sind darüber hinaus Bestandteile der Interpretationen der Forschungsgespräche in Studie B sowie der integrativen Ergebnisanalyse in Teil C.

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Gesamtstudie steht die einzelne Lehrperson, für die in Forschungsarbeiten über pädagogische Achtsamkeitsprogramme unterschiedliche Wirkdimensionen differenziert werden. Erstens sind die Effekte auf die Lehrperson selbst zu nennen. Die Wirkung auf Wohlbefinden, Aufmerksamkeitsleistung, Stress- und Selbstregulation sind ebenso Gegenstand von Forschung wie die sozialen Kompetenzen, die für die Gestaltung der Lernumgebung, des Unterrichtsgeschehens und der pädagogischen Beziehungen relevant sind. Zweitens profitieren dem derzeitigen Forschungsstand zufolge die Schüler\*innen im Hinblick auf ihren Lernerfolg sowie personale Qualitäten, für die die Lehrkräfte ein Vorbild sind. Das gilt beispielsweise für Einfühlungsvermögen sowie Freundlichkeit und Wohlwollen sich selbst und anderen Menschen gegenüber (siehe Abschnitt A.1.1). Berkovich-Ohana, Jennings und Lavy (2019) vermuten, dass die Veränderung der Selbstwahrnehmung ein Schlüsselmechanismus der Achtsamkeitspraxis ist, der Lehrkräfte in selbstregulatorischen Prozessen unterstützt. Eine hoch ausgeprägte Selbstwahrnehmung ist, so Lavy und Berkovich-O-

hana (2020), bedeutsam für die Gestaltung einer förderlichen Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung, weil sie zur Verminderung der Selbstbezogenheit beiträgt. Die Lehrperson ist, so die Annahme, dann besser in der Lage, die Bedürfnisse der Schüler\*innen zu erkennen und auf sie einzugehen. Fürsorglichkeit und Respekt fördern das Wohlbefinden der Schüler\*innen, worin die Forscherinnen einen wesentlichen Einflussfaktor auf schulische Leistungen, soziale Fähigkeiten und die persönliche Entwicklung der Lernenden sehen. Darüber hinaus nehmen Lavy und Berkovich-Ohana (2020) an, dass es die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften steigert, wenn es ihnen gelingt, pädagogische Beziehungen so zu gestalten, dass sie das Wohlbefinden der Schüler\*innen fördern.

Juul und Jensen (2019, S. 12) vertreten die Auffassung, dass es in Schulen häufig an pädagogischer Beziehungskompetenz mangelt. Als Bestandteile dieser Fähigkeit bezeichnen sie Anerkennung und Mitgefühl sowie offene Gespräche jenseits von Bewertungen mit richtig und falsch. Im Falle von Meinungsverschiedenheiten sind, so der Familientherapeut und die Psychologin, die Bedürfnisse, Ansichten, Gefühle und Wahrnehmungen aller Beteiligten einander gleichzustellen. Je weniger offen der Dialog, desto wahrscheinlicher sind missverständliche oder indirekte Äußerungen sowie Konflikte, die durch Regeln und Gebote nicht zu klären und zu entkräften sind (Juul & Jensen, 2019, S. 43). Lehrkräfte leisten einen prägenden und noch im Erwachsenenalter wirksamen Beitrag zur sozialen und emotionalen Entwicklung der Schüler\*innen (Jennings & Greenberg, 2009). Zentral sind ihre Vorbildfunktion sowie die Art und Weise, Unterrichtsinhalte anzubieten und unter Einbindung sozialer und emotionaler Elemente die Klassenatmosphäre zu gestalten.

Wie eingangs dargelegt, scheinen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler\*innen mittelbaren und unmittelbaren Nutzen aus achtsamkeitsbasierten Maßnahmen zu ziehen. Achtsamkeitsexpert\*innen vertreten den Standpunkt, dass Kindern bereits frühzeitig altersgerechte Übungen angeboten werden sollten, um ihr Naturell zu fördern und Ressourcen zu stärken. Roeser, Vago, Pinela, Morris, Taylor und Harrison (2014) argumentieren, dass sich z. B. Hilfsbereitschaft nicht durch Sozialisation ausbildet, sondern Kinder sie als Anlage mitbringen. Die Studie von Koskuba, Gerstenberg, Gordon, Lagnado und Schlottmann (2018) stützt die Empfehlung, vorhandene Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Wissenschaftler\*innen fanden heraus, dass bereits 4- bis 7-jährige Kinder komplexe gruppenspezifische Prozesse in einem Mannschaftsspiel erfassen und differenzieren können, welche Spieler\*innen welchen Beitrag zum Spielergebnis leisten. Sie gehen von der Existenz eines angeborenen menschlichen Gerechtigkeits sinns aus. Gleichmaßen ist ein Großteil der Kinder von Geburt an mit einem natürlichen Maß an Ausgeglichenheit und dem Drang nach Wechsel zwischen Aktivität und Entspannung ausgestattet, so Altner (2017). In seinem Artikel erörtert er die gegenwärtige Beschleunigung des Lebensstaktes vieler Erwachsener und die damit verbundene Rastlosigkeit, die sich auf Heranwachsende überträgt. Dabei ist die technologiefokussierte Umwelt mit ihrer permanenten Reizüberflutung und nachweislichem Suchtpotenzial ein an Bedeutung gewinnender Stressor. Im Anschluss an Zhou et al. (2017) führt die fortschreitende Digitalisierung zu einem kortikalen Standardmodus kontinuierlicher partieller Aufmerksamkeit mit negativen Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit.

### 2.4.2 Wenn sich die Lehrpersonen in Achtsamkeit üben

Im vorangegangenen Abschnitt wurde thematisiert, dass Lehrkräfte als Bezugspersonen und Vorbilder die Kindesentwicklung prägen. Unterstützende Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen und eine lernförderliche Atmosphäre begünstigen die Entwicklung von Kindern, während sich Stresserleben, emotionale Erschöpfung sowie Depersonalisation von Lehrkräften auf die Schüler\*innen übertragen und für Kinder beispielsweise Ängstlichkeit oder Aggression zur Konsequenz haben kann (Rempel, 2012; Wethington, 2000). Ferner wirkt sich die Verfassung der Lehrkräfte auf den Unterricht aus. Nach Seiz et al. (2015) besteht zwischen emotionaler Beanspruchung von Lehrkräften und der Qualität ihres Unterrichts ein systematischer Zusammenhang. Unterdessen konnten Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun und Sutton (2009) zeigen, dass die Freude der Lehrperson und die Freude der Schüler\*innen im Unterricht durch die Begeisterung der Lehrpersonen vermittelt wird. Roeser et al. (2012) vermuten, dass durch wechselseitig positiv erlebte Beziehungen und die Freude am Lernen das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler\*innen zur Klassengemeinschaft wächst. Ermutigungen und Wertschätzung führen demnach dazu, dass sich Kinder stärker in die Unterrichtsaktivitäten einbringen, dass ihr Selbstwertgefühl steigt und sie in der Folge bessere schulische Leistungen erbringen. Wertschätzung und Zugewandtheit setzen die Humanwissenschaftler\*innen Hur, Buettner und Jeon (2015) in Bezug zu den kindbezogenen Überzeugungen, die sie als Kennzeichen pädagogischer Kompetenz bezeichnen. In ihrer Studie fanden die Forscher\*innen heraus, dass kindzentrierte Überzeugungen die schulischen Leistungen der Schüler\*innen indirekt über die verbesserte Selbstregulation der Kinder positiv beeinflussen. Unter „child-centered“ (S. 310) verstehen die Wissenschaftlerinnen, dass Lehrkräfte zugänglich sind und Kindern Gelegenheiten bieten, initiativ zu werden sowie zwischen Lernangeboten zu wählen anstatt Gebote und Grenzen überzubetonen. Sie schlagen vor, im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung zu thematisieren, in welcher Weise Lehrkräfte durch Werthaltungen und Überzeugungen auf ihre Schüler\*innen einwirken.

Colaianne, Galla und Roeser (2020) setzen sich mit der Frage auseinander, inwieweit „mindful teaching“ (S. 1) die Schüler\*innen unterstützen kann. Als *mindful teaching* bezeichnen die Forscher das Einbringen von Achtsamkeit und Mitgefühl in das Unterrichtsgeschehen. Sie betrachten diese Fähigkeit als eine pädagogische Schlüsselkompetenz, die sich unter anderem dadurch äußert, dass Lehrpersonen auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen, was sowohl den Lernerfolg als auch die sozial-emotionale Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern vermag. Wenn eine Lehrperson eine Lernumgebung schafft, in der Raum für die Bedürfnisse der Schüler\*innen vorhanden ist, sei es, so Colaianne et al. (2020), wahrscheinlicher, dass die Schüler\*innen die Qualitäten des achtsamen Lehrens „calm, clear, and kind“ (S. 3) nachahmen und mit sich selbst und anderen Menschen fürsorglich umgehen. Achtsamen Lehrkräften schreiben sie die Attribute ruhig, stabil, belastbar, präsent und fokussiert zu. Sie seien in der Lage, die eigenen Emotionen im Klassenzimmer zu regulieren sowie freundlich und klar mit Schüler\*innen und Kolleg\*innen zu kommunizieren. Durch Selbstbeobachtung und Metareflexion sind achtsamkeitsgeübte Lehrpersonen häufig besser in der Lage, Situationen multiperspektivisch zu betrachten, und sie verfügen über ein breites Interpretations- und Reaktionsspektrum. Insbesondere über die Selbstregulation gelingt es ihnen eher, die Atmosphäre im Klassenzimmer zu gestalten und beispielsweise Spannungen zu reduzieren. Wenn Lehrer\*innen das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse stärken, sind die Schüler\*innen prosozialer orientiert. Sie zeigen sich kooperations- und hilfsbereiter. Hinzu kommt, dass achtsamkeitsgeübte

Lehrpersonen weniger dazu neigen, Verhalten auf sich zu beziehen, weil sie die Aufmerksamkeit vom subjektiven Erleben auf die Erfahrung an sich verlagern und sie weitestgehend wertfrei in ihrem Entstehen und Vergehen beobachten können (Felver & Jennings, 2016; Hwang et al., 2019; Michalak et al., 2012, S. 18).

### **2.4.3 Wenn sich die Schüler\*innen in Achtsamkeit üben**

Mit bewusster Absicht zu üben, die Aufmerksamkeit auf ein gewähltes Objekt zu richten und aufrechtzuerhalten sowie innere und äußere Erfahrungen und Erleben möglichst wertfrei und nicht-reaktiv zu beobachten, zeigt laut Forschungsstand sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern und Jugendlichen günstige Effekte in unterschiedlichen Bereichen wie Wohlbefinden, Selbsterleben, mentale Leistungsfähigkeit und soziales Verhalten (Meiklejohn et al., 2012). Die spezifische Wirkungsforschung von Achtsamkeitstrainings für Kinder und Jugendliche in der Bildung belegt positive Effekte in den Feldern Gesundheitsförderung, Selbstregulation, Beziehungsfähigkeit und Lernerfolg (Valtl, 2018). Einschränkend ist festzuhalten, dass die Datenlage teilweise uneindeutig ist und es folglich weiterer Forschung bedarf. So bestätigt die Übersichtsarbeit von Maynard, Solis, Miller und Brendel (2017) zwar die Wirkung auf kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten, die Effekte auf die schulischen Leistungen jedoch sind strittig. Erwähnenswert ist jedoch, dass die in die Studie eingeschlossenen Arbeiten mehrheitlich in diese Richtung weisen, obwohl in der Dauer und Häufigkeit der Trainingseinheiten sowie in der Art der Übungen unterschiedlich ausgestaltete Achtsamkeitsprogramme in den Blick genommen wurden.

Angesichts des umfassenden Wirkspektrums scheint sich in der Bildung gegenwärtig die Auffassung zu festigen, dass Achtsamkeitsprogramme weniger zur Schulung einzelner Fähigkeiten wie z. B. der Selbstregulation eingesetzt werden sollten, sondern Achtsamkeit ein bildungsbezogenes Querschnittsthema und Unterrichtsprinzip in allen Fächern darstellt. Diese Auffassung verdeutlicht die wachsende Anzahl an Achtsamkeitsprogrammen und Praxisprojekten, die sich die Entwicklung übergreifender Kompetenzen junger Menschen in den Bereichen sozial-emotionaler Kompetenzen, Ethik und Politik zum Ziel gesetzt haben (Valtl, 2018). Nach Roeser et al. (2014) sind diese Felder miteinander verzahnt. Die Wissenschaftler\*innen stellen einen engen Bezug zwischen Emotionen und ethischem Verhalten her, den sie damit begründen, dass durch das Training der Aufmerksamkeit die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren und impulsive Reaktionstendenzen zu hemmen, verbessert wird. In dem Maße, wie Kinder in der Lage sind, ihre Impulsivität zu handhaben, nimmt Roeser et al. (2014) zufolge die Wahrscheinlichkeit zu, dass sich diese Fähigkeit auf ein ethisch orientiertes Verhalten auswirkt. Die Forscher\*innen schlussfolgern, dass Kindern frühzeitig Achtsamkeitsübungen vermittelt werden sollten, um die Heranbildung einer ethischen Orientierung zu begünstigen. Unter Hinweis auf empirische Vorbefunde argumentieren Roeser et al. (2014), dass bei Kindern, die jünger als zehn Jahre sind, prosoziales Verhalten wie Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit, Freundlichkeit und Gerechtigkeit intrinsisch motiviert ist und positive Affekte hervorruft. Weitere Befunde sprechen dafür, Kindern bereits im Vorschulalter Achtsamkeitsübungen anzubieten. Thierry, Bryant, Speegle-Nobles und Norris (2016) stellten nach einem Achtsamkeitstraining bei kleinen Kindern eine Verbesserung der Exekutivfunktionen, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses sowie der Planung und Organisation fest. Auch die Arbeit von McClelland, Acock, Piccinin et al. (2013) legt nahe, mit Heranwachsenden die absichtsvolle Ausrichtung und Steuerung der Aufmerksamkeit zu

trainieren. Den Ergebnissen zufolge sagt die für die schulischen Leistungen und folglich auch die späteren Bildungsabschlüsse relevante Ausprägung der Aufmerksamkeitsleistung von 4-Jährigen diejenige von 25-Jährigen vorher. Mit der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen befassen sich Kuyken et al. (2013). Sie berichten die Verbesserung depressiver Symptome und vermindertes Stresserleben in einer Studie mit 12- bis 16-jährigen Schüler\*innen.

Welche Erklärungen gibt es für die positiven Befunde altersadäquater Achtsamkeitsprogramme für Heranwachsende in Stille und Bewegung?

Durch Achtsamkeitsübungen lernen Kinder und Jugendliche unter anderem, ihre Aufmerksamkeit auf momentane Sinneswahrnehmungen sowie auf das ständige Entstehen und Vergehen aller Phänomene zu lenken. Zu erfahren, dass sich alle Phänomene in fortwährendem Wandel befinden, kann die Neigung vermindern, sich automatisch mit Körperwahrnehmungen wie Kribbeln, Gedanken oder Emotionen zu identifizieren. Kinder und Jugendliche lernen somit, ihre Impulse besser zu erkennen und zu steuern. Nach Moffitt et al. (2011) sind Impulskontrolle und Selbstregulation unter anderem Prädiktoren für gesundheitsförderliches Verhalten und Substanzabhängigkeit. Weiterhin können Achtsamkeitsübungen bei Kindern die kognitive Hemmung verstärken, sodass sich die selektive Aufmerksamkeit auf relevante Faktoren fokussiert und sich die Informationsverarbeitung z. B. in Problemlöse- oder Lernprozessen verbessert (Wimmer, Bellingrath & Stockhausen, 2016). Heranwachsende, die durch Achtsamkeitspraktiken ihre Selbstregulationsfähigkeiten, die Exekutivfunktionen und das Arbeitsgedächtnis stärken, berichten in der Folge über positive Auswirkungen auf das physische und psychische Befinden. Zurückzuführen sind diese Effekte vermutlich unter anderem auf das Üben von Bewusstheit für den aktuellen Moment mit einer offenen, nicht-urteilenden und akzeptierenden Haltung (Armstrong, 2019; Bishop et al., 2004). Berichtet wird ferner, dass sich mit fortschreitender Übung Rumination und somatische Symptome vermindern.

Da Mitgefühl und Selbstmitgefühl bedeutsam für prosoziales Verhalten und eine ethische Orientierung sind, hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass sie grundsätzlich Komponenten von Achtsamkeitstrainings sein sollten (Crane et al., 2017; Schindler et al., 2019). Selbstmitgefühl gilt als adaptive Strategie zur Emotionsregulierung (Zhang, Chi, Long & Ren, 2019). Studienergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Achtsamkeit in Verbindung mit der Schulung von Selbstmitgefühl bei Jugendlichen das Wohlbefinden und die emotionale Stabilität steigern (Galla, 2016; Huppert & Johnson, 2010). Depressive Symptome, Stresserleben, hyperaktives Verhalten und Ängste vermindern sich (Carboni, Roach & Fredrick, 2013; Semple, Lee & Miller, 2006). Selbstmitgefühl führt bei Heranwachsenden ferner zu einem positiveren Körperbild. Es gibt Hinweise darauf, dass Selbstmitgefühl unter anderem zur Vorbeugung von Essstörungen beitragen kann (Pullmer, Coelho & Zaitsoff, 2019).

## 2.5 Befundlage zu übergreifenden Wirkungen der untersuchten Konstrukte

### 2.5.1 Emotionen und Achtsamkeit im Lehrberuf

Für Lehramtsstudierende wurde an der Universität Regensburg ein Training emotionaler Kompetenzen entwickelt und im Jahre 2020 als Lehrbuch mit Übungsmaterialien veröffentlicht. Die Publikation unterstreicht die Bedeutung emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften für das Klassenklima, die Unterrichtsqualität und die eigene körperliche und psychische Gesundheit. Pädagog\*innen, die ihre Emotionen gut kennen und sich ihrer bewusst sind, reagieren flexibler und sind herausfordernden Situationen besser gewachsen (Kuhbandner & Schelhorn, 2020, S. 7, 76). Schulungsbedarf belegt unter anderem eine Interviewstudie von Sutton (2004), die zu dem Ergebnis führte, dass die befragten Lehrpersonen im Schulalltag eher gemäßigte Ausdrucksformen ihrer Emotionen anstreben und es ihnen wichtig ist, Verärgerung zu kontrollieren, weil es im Einklang mit ihrem idealisierten Bild einer Lehrperson steht. Das wirft die Frage auf, inwieweit sie authentisch reagieren. Sutton (2004) mutmaßt, dass Lehrkräfte, die lernen, auch ihre negativen Emotionen im Klassenzimmer zu regulieren, eine bessere Beziehung zu ihren Schüler\*innen haben, weist jedoch auf weiteren Forschungsbedarf hin.

Was kennzeichnet sozial und emotional kompetente Lehrkräfte?

Jennings und Greenberg (2009) zufolge kennen und erkennen sozial und emotional kompetente Lehrkräfte ihre eigenen emotionalen Muster und Grenzen. Sie vermögen einzuschätzen, wie ihr emotionaler Ausdruck soziale Interaktionen beeinflusst. Sozial und emotional kompetente Lehrkräfte sind den Forscher\*innen zufolge in der Lage, sich in andere Menschen hineinzusetzen und unterstützende Beziehungen aufzubauen, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Konfliktsituationen konstruktiv auszuhandeln. Ihre Entscheidungen gründen insofern auf ethischen Werten, als sie die Konsequenzen ihres Tuns in ihre Überlegungen einbeziehen. Sie sind respektvoll und übernehmen Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen. Sozial und emotional kompetente Lehrer\*innen sind auch in emotional anspruchsvollen Situationen sowie unter Ungewissheit zur Selbstregulation fähig.

In Ansehung dieser Merkmale einer sozial und emotional kompetenten Lehrperson sind Achtsamkeitsübungen gemäß Forschungsstand geeignet, um die Selbstwahrnehmung zu schulen (Brown & Ryan, 2003). Selbstwahrnehmung stärkt das emotionale Bewusstsein und die Selbstwirksamkeit von Lehrer\*innen (Schussler et al., 2019). Selbstwirksamkeit, so Sutton und Wheatley (2003), erklärt bei Lehrkräften Steigerungen der Arbeitszufriedenheit partiell durch eine positive Stimmung, die sich auf die Schüler\*innen überträgt. Schussler et al. (2019) bestätigen, dass die Achtsamkeitspraxis die Fähigkeit von Lehrenden begünstigt, die eigenen Emotionen klarer wahrzunehmen und dadurch alternative Selbstregulationsmaßnahmen in den Blick kommen. Das Beobachten des jeweiligen Stimulus ohne Wertung und gedankliches Analysieren verhindert, von der Erfahrung absorbiert zu werden und sich mit ihr zu identifizieren (Shapiro et al., 2006). Stellt sich eine Person ihren Emotionen und somatischen Empfindungen, so kann sie ihre Haltung gegenüber der emotional relevanten Situation neu justieren und anders ausrichten. Den von Schussler et al. (2019) befragten Lehrkräften gelang es besser, sich von negativen Gefühlen zu lösen und gesundheitsförderliche Selbstfürsorgestrategien anzuwenden.

Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung im Team und Selbstmitgefühl, Achtsamkeit und Wohlbefinden entdeckten Wilson, Weiss und Shook (2020). Demnach steht wahrgenommene soziale Unterstützung in statistisch signifikantem Zusammenhang mit größerer Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Genussfähigkeit und positiven Befunden für das psychologische Wohlbefinden sowie mit niedrigeren Ausprägungen von Depression und Stresserleben. Die Bedeutung dieser Effekte für den Lehrberuf untersuchten McLean und McDonald Connor (2015) anhand von Mathematiknoten und bestätigen die Relevanz der psychischen Gesundheit von Lehrenden für die Schüler\*innen. Der Studie zufolge sind depressive Symptome wie Stress und mangelnde Emotionsregulationsfähigkeiten von Lehrpersonen ein Prädiktor für den Schulerfolg. Schüler\*innen, die das Schuljahr mit schwächeren Mathematikkenntnissen begonnen hatten und in Klassen unterrichtet wurden, in denen die Lehrkräfte mehr depressive Symptome angaben, erzielten geringere Fortschritte als Gleichaltrige, deren Lehrkräfte vergleichsweise weniger depressive Symptome berichteten.

Die Datenlage legt als praktische Implikation die Schulung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl im Rahmen von Trainings wie die GAMMA-Weiterbildung nahe.

### **2.5.2 Mitgefühl und Achtsamkeit**

Eine wachsende Anzahl an Wissenschaftler\*innen hat in den letzten drei Jahrzehnten den Nutzen achtsamkeitsbasierter und meditativer Praktiken als Strategien zur Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation untersucht (Bibeau, Dionne & Leblanc, 2016). Studien in therapeutischen Settings, die ähnlich interaktionsintensiv und emotional fordernd wie der Lehrberuf sind, geben Hinweise darauf, dass Achtsamkeitsmeditationen positive Auswirkungen auf die Fähigkeit von Psychotherapeut\*innen haben, mit ihren Klient\*innen präsent und mitfühlend zu arbeiten. An der Wahrnehmung von Körperempfindungen und am empathischen Mitfühlen sind dieselben Hirnregionen beteiligt. Je differenzierter also das eigene Erleben ist, desto besser gelingt es an Hölzel (2015) anschließend, sich in andere Menschen hineinzusetzen. Im Fokus der Studie von Bibeau et al. (2016) standen Metta-Meditationen, weil die Forscher\*innen annahmen, dass sie größeren Einfluss auf das Mitgefühl von Therapeut\*innen haben als fokussierte Achtsamkeitsmeditationen wie beispielsweise die Atemfokussierung. Dabei stützen sie sich auf Vorbeurteile, die zeigen, dass Metta-Meditationen die Empathiefähigkeit steigern können. Metta-Meditationen und Übungen zur Stärkung des Selbstmitgefühls und Mitgefühls haben positive Auswirkungen auf Altruismus, Wertschätzung und prosoziales Verhalten sowie zwischenmenschliche Beziehungen (Jazaieri et al., 2013). Darüber hinaus reduzieren sie negative Auswirkungen, die mit Empathie verbunden sind, wie etwa das Risiko von Burnout.

Neurowissenschaftliche Arbeiten berichten während einer Metta-Meditation eine erhöhte Aktivität im kortikalen Belohnungssystem. Khoury (2019) weist in seiner Studie ferner auf den Zusammenhang des Ausdrucks von Mitgefühl und physiologischen Parametern hin. So sind Berührungen und die Stimmlage zentrale Modalitäten für die Kommunikation von Mitgefühl. In diesem Sinne lässt sich Mitgefühl als die verkörperte Fähigkeit verstehen, sowohl sich selbst als auch andere Menschen in das eigene Fühlen, Denken und Handeln einzubeziehen. Darüber hinaus merkt Khoury (2019) an, dass das Üben von Achtsamkeit und Mitgefühl physiologische Zustände auslöst, die das neuronale Abwehrsystem beruhigen, das Gefühl von Sicherheit und

gleichzeitig das soziale Engagement steigern. Khoury (2019) empfiehlt, Übungen in Achtsamkeit und Mitgefühl zu verschränken, weil sie unterschiedliche Gehirnareale aktivieren und eine Kombination der Übungen zu besser funktionierenden kortikalen Top-down- und Bottom-up-Prozessen führt. Die Folge davon sei, dass Informationen von außen besser mit inneren kognitiven und emotionalen Verarbeitungsvorgängen interagieren. Die Datenlage spricht für die Bedeutung körperlicher Empfindungen in sozialen Interaktionen, da das Selbsterleben auch aus sensorischen Prozessen entsteht und Reaktionen mitsteuert. Achtsamkeitsbasierte Trainings, insbesondere die Meditation, sind geeignet, um die Körperwahrnehmung zu schulen und zugleich Gedanken, Emotionen und äußere Sinneseindrücke im Aufmerksamkeitsfokus zu halten (Farb et al., 2007). Die Relevanz dieser Erkenntnisse für den Bildungskontext lässt sich mit Juul und Jensen (2019, S. 158) begründen, die den Einfluss nonverbalen Verhaltens einer Lehrperson auf die pädagogische Kommunikations- und Beziehungsqualität betonen.

### **2.5.3 Stress, Gesundheit und Achtsamkeit**

Basierend auf dem systematischen Überblick von Black und Slavich (2016) über MBSR-basierte Programme ist festzuhalten, dass sich Achtsamkeitsübungen in unterschiedlicher Weise positiv auf die Gesundheit auswirken können. Die Ergebnisse der Studie deuten auf mögliche Wirkungen auf spezifische Marker für Entzündungen, die biologische Alterung, kardiovaskuläre Erkrankungen und das Immunsystem hin, sind jedoch als vorläufig zu betrachten und bedürfen der Replikation. Eine zentrale Einflussgröße zahlreicher positiver gesundheitlicher Effekte stellt die veränderte Stressreaktion Achtsamkeitspraktizierender dar. Sie hat zur Folge, dass physiologische Stressmarker im Organismus verringert werden. Vermutlich liegen die Hauptursachen für die gesundheitsförderliche Wirkung in der besseren körperlichen und psychischen Regulation, weil die mit chronischem Stress verknüpften Mechanismen des Organismus harmonisiert werden. Durch Innehalten wird der Vagusnerv aktiviert und das autonome Nervensystem auf Beruhigung gestellt (Krygier, Heathers, Shahrestani, Abbott, Gross & Kemp, 2013). Caldwell, Harrison, Adams, Quin und Greeson (2010) konnten diese Effekte auch für bewegungsbasierte Achtsamkeitskurse wie Tai Chi und Qigong zeigen und unterstreichen damit die weiter oben herausgestellte Relevanz von Übungen zur Stärkung der Körperwahrnehmung. Die Wissenschaftler\*innen berichten ferner eine bessere Schlafqualität und weniger negativen Affekt für ihre Stichprobe. Dabei wurden erhöhte Achtsamkeit und eine bessere Schlafqualität durch vermindertes Stresserleben vermittelt. Wie der oben zitierten Überblicksarbeit von Black und Slavich (2016) weiterhin zu entnehmen ist, lässt sich für Achtsamkeitsmeditation konstatieren, dass die im Körper angestoßenen, in Zusammenhang mit vermindertem Stresserleben stehenden Prozesse das Immunsystem positiv beeinflussen. Doch auch hier sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich. Die Generierung belastbarer Ergebnisse ist insofern von Tragweite, als zahlreiche Mechanismen des Immunsystems mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen in Verbindung gebracht werden, darunter Asthma, rheumatoide Arthritis, Stoffwechselstörungen, neurodegenerative Erkrankungen, bestimmte Krebsarten, posttraumatische Belastungsstörungen und Depressionen.

Außerdem liefert die Studie von Black und Slavich (2016) Anhaltspunkte für den Trainingsumfang, der erforderlich ist, um Effekte messen zu können. Alle in die Analyse eingeschlossenen Angebote fanden wöchentlich statt und erstreckten sich über sechs bis zehn Wochen. Die Sitzungen dauerten jeweils zwischen 1 bis 2,5 Stunden. Keine der Studien berichtet, ob und in

welchem Umfang die Teilnehmenden zuhause geübt haben. Black und Slavich (2016) kritisieren dieses Detail, weil sie den Standpunkt vertreten, dass das Üben zuhause bzw. die Gesamtdosis des Übens die Effekte erheblich beeinflusst.

Theoretische Hintergründe der Wirkmechanismen von Achtsamkeit diskutieren Vasudevan und Reddy (2019), die in ihrer Studie eine negative Korrelation zwischen Achtsamkeit und Stresswahrnehmung ausweisen. Vermutlich tragen Achtsamkeitspraktiken dazu bei, Stresserleben differenziert beobachten und besser beschreiben zu können. Stresserleben beschreiben zu können führt dazu, es besser zu verstehen, wodurch es als milder erlebt wird. Damit sinkt die Gefahr von emotionaler Erschöpfung, die sich durch verminderte kognitive Leistungsfähigkeit und negative gesundheitliche Folgen bemerkbar machen kann und sowohl für die betroffene Person als auch für ihr Arbeitsumfeld von Bedeutung ist (Feuerhahn, Stamov-Roßnagel, Wolfram, Bellingrath & Kudielka, 2013). Neben den gesundheitlichen Auswirkungen stehen emotionale Erschöpfung und Burnout in engem Zusammenhang mit dysfunktionalem Verhalten wie z. B. Alkoholkonsum (Jackson, Shanafelt, Hasan, Satele & Dyrbye, 2016). Selbstmitgefühl sowie die nicht-wertende Wahrnehmung und Akzeptanz der gegenwärtigen Erfahrung hingegen haben zur Folge, dass Stressoren gar nicht erst als bedrohlich eingeschätzt werden (Hwang, Medvedev, Krägeloh, Hand, Noh & Singh, 2019). Brown und Ryan (2003) bestätigen die Befunde für das Stresserleben und berichten darüber hinaus eine verbesserte Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Für Heranwachsende deutet die Datenlage darauf hin, dass sie in ähnlicher Weise von auf Alter und Reife zugeschnittenen Übungen profitieren (Jennings & Greenberg, 2009).

Als Outcomes von Achtsamkeitsinterventionen nennt auch Albrecht (2018) eine verbesserte Emotionsregulation, ferner die Förderung sozialer Kompetenzen sowie eine Steigerung der Resilienz und des Wohlbefindens. Doch auch Albrecht (2018) weist auf weiteren Forschungsbedarf hin, da die Befunde uneinheitlich sind und wenige Arbeiten die Exploration der Achtsamkeitserfahrungen von Lehrkräften zum Gegenstand haben. Die vorliegende Gesamtstudie greift diese Leerstelle auf, indem fragebogenbasiert das Stresserleben sowie die Art der Emotionsregulationsregulation als Einflussgrößen des individuellen Wohlbefindens und als Kennzeichen der pädagogischen Professionalität erfasst und mit den Erkenntnissen aus der Interviewstudie B in Teil C zusammengeführt werden. Den Theoriestand resümierend ist zu vermuten, dass bei den Proband\*innen nach Absolvierung der GAMMA-Weiterbildung ein verringertes Stressniveau und eine verbesserte Emotionsregulation zu beobachten ist.

#### **2.5.4 Neurowissenschaftliche Befunde zu Achtsamkeit**

In den letzten Jahren sind durch die Neurowissenschaften Fortschritte in der Bewusstseinsforschung zu verzeichnen, die auch Achtsamkeitsforschung voranbringen. Der folgende Einblick in neurowissenschaftliche Erkenntnisse liefert neben der vorangegangenen Darstellung des Forschungsstandes zu Aufmerksamkeit und Achtsamkeit theoretische Hintergründe für die Ergebnisinterpretationen der empirischen Studien A und B.

Die Effekte der Achtsamkeitspraxis bzw. das gezielte Üben der Aufmerksamkeitslenkung gehen nach Lutz et al. (2015) im Wesentlichen von den drei kortikalen Netzwerken Central Executive Network (CEN), Default Mode Network (DMN) und Salience Network (SN) sowie deren Zusammenspiel aus. Das CEN ist als Aufmerksamkeitssystem für die Auswahl, Planung

und Entscheidungsfindung zielorientierter Entscheidungsfindungen und Verhaltensweisen sowie für die Organisation und Verarbeitung von Informationen im Arbeitsgedächtnis verantwortlich. Diese funktionalen Aufgaben des CEN dienen vermutlich der Fähigkeit, das Objekt auszuwählen, auf das die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll. Das CEN ist ferner für die Fähigkeit der Von-Moment-zu-Moment-Überwachung von Erfahrungen essenziell, ein Bestandteil der Metabewusstseinsdimension von Achtsamkeit. Bewusstsein als die Fähigkeit, sich zu mentalen Inhalten und Prozessen in Beziehung zu setzen, nimmt für die Wirkungen von Achtsamkeitsübungen eine zentrale Rolle ein (Walach, 2019). Das in Abschnitt A.2.1.2 angesprochene Metabewusstsein entsteht, wenn die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung der gegenwärtigen Bewusstseinsinhalte gerichtet wird (Lutz et al., 2015). Es ermöglicht die Beobachtung der eigenen mentalen Aktivitäten sowie die Verlagerung der Erfahrungsperspektive auf die Erfahrung an sich (Dezentrierung) und das Erkennen von Gedanken als Gedanken (Disidentifikation) (Dunne et al., 2019).

Aktivitäten des Default Mode Network (DMN), der zweiten relevanten Gehirnstruktur, wurden bei der unkontrollierten Aufgabenausführung, im Ruhezustand des Gehirns und bei spontanem Gedankenwandern identifiziert. Das DMN ist vermutlich auch an der Entscheidungsfindung und an selbstreferenziellem Denken beteiligt und beeinflusst die Konstruktion und Aktualisierung individueller Weltbilder auf Grundlage langfristiger Erinnerungen. Welche Funktionen das Netzwerk bei Achtsamkeitsübungen übernimmt, scheint kontextspezifisch zu sein: Die Funktionen werden durch die individuelle, mit der Meditationssitzung verbundene Absicht und die Art der Übung moduliert. Mit einigen Formen der Achtsamkeitspraxis versucht die oder der Meditierende aktiv, diskursive Gedanken zu unterlassen oder das Konstrukt eines Selbst aufzugeben – so z. B., wenn der Gegenstand der Meditation ein sensorisches Objekt wie der Atem ist. Solche Meditationsformen reduzieren die Gehirnaktivität im DMN, wie die Arbeit von Brewer, Worhunsky, Gray, Tang, Weber und Kober (2011) belegt. Bei den Meditierenden fanden sie weniger Aktivität in den DMN-Regionen als bei den nicht-meditierenden Kontrollpersonen. Entsprechend reduziert waren selbstreferenzielle Verarbeitungsprozesse und das gedankliche Umherschweifen.

Dem stehen Meditationen zur Schulung des offenen Gewahrseins – der umfassenden und ergebnisoffenen Erforschung der augenblicklichen Erfahrung – gegenüber. Diese Praxis schult die Überwachung der mentalen Aktivitäten mit dem Ziel, den Prozess des Entstehens und Vergehens sensorischer, mentaler und emotionaler Phänomene zu beobachten. Die Aktivitäten des DMN bei den Praktiken des offenen Gewahrseins sind noch weitestgehend unbekannt (Lutz et al., 2015).

Als drittes, für die Achtsamkeitsforschung interessantes Netzwerk ist das Salience Network (SN) zu nennen. Die kortikalen Strukturen, in denen das SN angesiedelt ist, sind für die Erkennung von Stimuli, die Emotionen oder das Belohnungszentrum ansprechen, verantwortlich. Die Aktivitäten im SN sind mit unterschiedlichen neuronalen Systemen vernetzt und integriert. Diese Vernetzung bietet eine der möglichen Erklärungen dafür, dass alarmierende affektive Zustände wie Angst, die das sympathische automatische Nervensystem aktivieren, und parasympathische Zustände wie Ruhe körperlich repräsentiert sind (Craig, 2010), so z. B. durch Herzklopfen bei Aufregung. Das SN weist Schnittstellen mit dem Bottom-up-Aufmerksamkeitssystem auf, das an der unwillkürlichen Signalisierung verhaltensrelevanter Impulse aus der

Umwelt beteiligt ist, z. B. ein lautes Geräusch und die darauffolgende Unterbrechung des Aufmerksamkeitsfokus. Es hat somit in Zusammenhang mit der Moment-zu-Moment-Wahrnehmung, die nach Craig (2009) zentral für subjektives Bewusstsein ist, eine wesentliche Funktion bei der Bottom-up-Erkennung und Ausrichtung des Organismus auf äußere und intraindividuelle Vorgänge und spielt folglich eine wichtige Rolle für das bewusste Erleben der Unmittelbarkeit des gegenwärtigen Augenblicks.

Eine Reihe von Effekten der Achtsamkeitspraxis ist auf die skizzierten Funktionen der drei genannten Gehirnregionen und ihre neuronale Integration zurückzuführen (Piron, 2020, S. 18 f.). Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Olivier, Vago und Ott (2010) untersuchten strukturelle kortikale Veränderungen bei Achtsamkeitspraktizierenden und identifizierten Effekte auf die gezielte Aufmerksamkeitslenkung sowie das Körperbewusstsein. Vermutlich wirkt dieses Zusammenspiel synergetisch, sodass die Selbstregulation besser gelingt, begleitet von einem Gefühl wacher Konzentration. Diese Mechanismen wirken sich auf das Erleben und das (Aus-)Halten von Emotionen aus – zumeist verbunden mit der Erfahrung, dass sich emotionale Reaktionen wie Angst abschwächen und sich die befürchteten Katastrophen nicht ereignen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.3). Verringerte Aktivitäten im Angstzentrum, der Amygdala, führen zu einer inneren Beruhigung. Die beobachtete Zunahme der grauen Hirnsubstanz im Hippocampus verbessert die Gedächtnisleistung. Die Vorgänge in diesen Gehirnregionen sind an der Verminderung von Ruminieren sowie einer verbesserten Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses und der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Vigilanz beteiligt (Chambers, Lo & Allen, 2008; Hölzel, 2015). Mithin erklärt die Theorie der neuronalen Vernetztheit und Integration, warum Meditierende weniger vergangenheitsorientiert leben, eine ausgeglichene Gemütsverfassung haben und seltener unter Ängsten leiden: Erinnerungen und Prägungen tauchen in geringerem Ausmaß im gegenwärtigen Erlebnisstrom auf und steuern folglich weniger stark das Fühlen, Denken und Handeln (Piron, 2020, S. 20).

Eine Untersuchung, die sich mit den auch in der Bildung diskutierten Auswirkungen der Digitalisierung auf kortikale Prozesse auseinandersetzt, weist auf den Umstand hin, dass der häufige Wechsel zwischen verschiedenen Medien eine verminderte Aufmerksamkeitsleistung zur Folge hat (Gorman & Green, 2016). In einem von Reizen überfluteten Umfeld werden Informationen mehr oder weniger bewusst aufgenommen und es gelingt kaum noch, sie neu zu ordnen. Das Gehirn verarbeitet permanent und ruhelos diese Eindrücke. Wenn es nicht trainiert ist, kommt es stärker zu automatischen Reaktionen und unreflektierten Handlungen. Das beansprucht in hohem Maße Ressourcen. Gorman und Green (2016) konnten ergänzend zeigen, dass die Fähigkeit des Aufmerksamseins mit zunehmendem Medien-Multitasking sinkt. Unabhängig vom Ausmaß der Mediennutzung konnten alle Versuchspersonen ihre Aufmerksamkeitsleistung durch eine Achtsamkeitsintervention verbessern. Die Effekte waren jedoch lediglich von kurzer Dauer, wenn die Proband\*innen die Übungspraxis nicht fortsetzten.

Der Einblick zeigt die vielfältigen Effekte von Achtsamkeit, die mutmaßlich unter anderem auf eine stärkere, durch die Übungen hervorgerufene Konnektivität von CEN, DMN und SN zurückzuführen sind (Menon & Uddin, 2010). Der Neurowissenschaftler Tang (2017, S. 20, 23, 24, 29, 39) gibt einen Überblick über Befunde aus der Achtsamkeitsforschung und stellt fest, dass Achtsamkeitstrainings sowohl das zentrale als auch das vegetative Nervensystem verändern können, körperliche Prozesse beeinflussen und die mentale Aktivität sowie die Konnekti-

vität im Gehirn verbessern. Im Fokus von Forschungsarbeiten steht insbesondere die Meditation, durch die, so Piron (2020, S. 20), Bewertungen und Urteile gehemmt, während Gehirnregionen, die für unmittelbares Erleben und die Aufmerksamkeitsleistung zuständig sind, gestärkt werden. Unterschiedliche Formen der Meditationspraxis haben, wie weiter oben erwähnt, offensichtlich unterschiedliche neurologische Effekte zur Folge und es erfordert weitere Studien, um die Aufgaben des Metabewusstseins für die laufende Überwachung der Aufmerksamkeit und der Affekte sowie für die metakognitive Introspektion und die Interaktionen von CEN, DMN und SN zu untersuchen (Dunne et al., 2019). Wie Pascoe, Thompson, Jenkins und Ski (2017) betonen, sind die Effekte von Achtsamkeit nicht auf die mit den Übungen häufig verbundene Entspannung zurückzuführen. Entspannungsbasierte Verfahren nämlich werden zu meist in aktiven Kontrollgruppen eingesetzt, in denen jedoch keine vergleichbaren Veränderungen des Stresserlebens und der Immunabwehr gemessen wurden.

Achtsames Gewahrsein ohne Manipulationsversuche oder Bewertungsimpulse kann helfen, Vermeidungsverhalten bewusst zu machen und die Bereitschaft erhöhen, Kontakt mit schmerzhaften Gedanken und Emotionen aufzunehmen. Die Aufarbeitung von Vermeidungstendenzen ist ein wichtiges Element psychischer Gesundheit, weil die Kontaktaufnahme mit negativen Gefühlen eine Bedingung für das Erlernen des Umgangs mit ihnen ist (Chawla & Ostafin, 2007; Meibert, 2013). Anders ausgedrückt ermöglicht erst Zugewandtheit die emotionale Differenzierungsarbeit, wohingegen die Unterdrückung sie verhindert. Vermutlich erleichtert Achtsamkeit die Aufarbeitung unangenehmer Ereignisse, weil sie unvoreingenommener wahrgenommen und dadurch differenzierter durchdacht werden können (Sauer, Andert, Kohls & Müller, 2011). Diese Fähigkeit kann auch hilfreich in der pädagogischen Tätigkeit sein, weil sie die Einflussnahme auf das individuelle Belastungserleben ermöglicht und den Handlungsspielraum erweitert (Schussler et al., 2019).

Nachfolgend werden die auf dem Theoriestand und den empirischen Vorbefunden fußenden Forschungsfragen sowie die dazugehörigen Hypothesen vorgestellt.

## 2.6 Forschungsfragen und Hypothesen

Wie der Einleitung, Kapitel 1 zu entnehmen ist, untersucht die Gesamtstudie mögliche Effekte von Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen auf ausgewählte Bestimmungsstücke der pädagogischen Professionalität. Ausgehend vom Theorieteil werden dazu in einem ersten Schritt in der vorliegenden quantitativen Studie A individuelle Veränderungen der GAMMA-Teilnehmenden bezüglich der Schulungsinhalte Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie des Stresserlebens und der Emotionsregulation erfasst. Der zweite Schritt besteht in der explorativen Befragung der GAMMA-Absolvent\*innen, wobei der Fokus auf pädagogischem Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften liegt. Unterschiedliche methodische Zugänge wurden gewählt, um die empirischen Ergebnisse beider Studien abschließend zusammenzuführen und den Untersuchungsgegenstand übergreifend zu diskutieren.

Zu den Grundlagen der Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Studie A gehören theoretische Hintergründe aus der Achtsamkeitsforschung, die besagen, dass achtsamkeitsgeübten Personen das Beobachten innerer und äußerer Vorgänge besser gelingt, ohne sich mit ihnen zu identifizieren (siehe Abschnitt A.2.1.1). Wenn gegenwärtige Erfahrungen, Gedanken

und Gefühle, aber auch körperliche Wahrnehmungen wie Schmerz als vorübergehende Phänomene (an-)erkannt werden, so die Argumentation, vermindert sich das Bedürfnis, sich repetitiv mit ihnen, ihren Auslösern und ihren vermeintlichen Konsequenzen zu beschäftigen oder zu grübeln, wodurch mentale und emotionale Kapazitäten weniger belastet sind, der Wahrnehmungsumfang zunimmt und sich das Stresserleben vermindert. Mit der Zunahme mentaler Kapazitäten wächst die Wahrscheinlichkeit, dass ein Perspektivenwechsel stattfindet und alternative Reaktionsmöglichkeiten bewusst werden. Automatische Denk- und Handlungsroutinen nehmen ab und der Handlungsspielraum vergrößert sich (Ströhle, Nachtigall, Michalak & Heidenreich, 2010).

Mithin wird davon ausgegangen, dass die Schulung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl das Stresserleben mindert, selbstregulative Fähigkeiten fördert und somit die Bewältigung der pädagogischen Berufspraxis unterstützt. Hinweise auf damit einhergehendes verbessertes pädagogisches Handeln mit Wirkung auf die Unterrichtsqualität finden sich unter anderem bei Döring-Seipel und Dauber (2013, S. 106–108).

Das Erkenntnisinteresse von Studie A wird unter Rückbindung an die in den vorangegangenen Abschnitten dargelegten theoretischen Vorüberlegungen durch die folgende zentrale Forschungsfrage repräsentiert:

### **Zentrale Forschungsfrage:**

Wie beeinflussen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl in der Selbstwahrnehmung der befragten GAMMA-Teilnehmenden die Emotionsregulation und das Stresserleben als Indikatoren pädagogischer Professionalität?

Dieser zentralen Forschungsfrage gehen die folgenden Forschungsfragen voraus:

### **Forschungsfrage 1:**

Wie unterscheiden sich die Ausprägungen der Emotionsregulation und des Stresserlebens sowie von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl im Zeitpunkt vor und im Zeitpunkt nach der GAMMA-Weiterbildung? (Ermittlung von Mittelwertunterschieden)

### **Forschungsfrage 2:**

Welche Ausprägungen nehmen Stresserleben und Emotionsregulation an, wenn im Vorher-nachher-Vergleich eine Veränderung in Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu konstatieren ist (Untersuchung möglicher Zusammenhänge), und wie lassen sich mutmaßliche Zusammenhänge erklären? (Mediatoranalysen)

Der Diskussion dieser Fragen sind statistische Berechnungen vorangestellt, die Rückschlüsse auf mögliche Veränderungen im Stresserleben und der Emotionsregulation ermöglichen sollen. Mithilfe der formulierten Hypothesen wird geprüft, ob diese Veränderungen mit hinreichender Plausibilität auf die GAMMA-Weiterbildung zurückgeführt werden dürfen. Einzelheiten zur empirischen Untersuchung folgen in Kapitel A.3.

Forschungsfrage 1 wird auf Basis des Forschungsstandes durch folgende Hypothesen repräsentiert:

- Hypothese 1:* Die Ausprägung von Achtsamkeit verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.
- Hypothese 2:* Die Ausprägung von Selbstmitgefühl verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.
- Hypothese 3:* Die Ausprägung des Stresserlebens verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.
- Hypothese 4a:* Die Ausprägung der Emotionsregulation verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.
- Hypothese 4b:* Die Ausprägung von Suppression verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.
- Hypothese 4c:* Die Ausprägung von Reappraisal verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

Der Stand der Theorie lässt, wie in Abschnitt A.1.3 erläutert, vermuten, dass achtsamkeitsgeschulte Personen besser in der Lage sind, Emotionen zu bewältigen, weil sich durch das Üben der urteilsfreien Beobachtung mit entlastender Wirkung emotionale Tönungen verringern können (Meibert, 2013). Daher wurden zu Frage 2 die folgenden Hypothesen formuliert:

- Hypothese 5a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung im Stresserleben.
- Hypothese 5b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung im Stresserleben.
- Hypothese 6a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung in Reappraisal.
- Hypothese 6b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung in Reappraisal.
- Hypothese 7a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung in Suppression.
- Hypothese 7b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung in Suppression.

Die Prüfung dieser Hypothesen erfolgt in Abschnitt A.4.2, nachdem in Abschnitt A.4.1 der Vorher-nachher-Vergleich mittels *t*-Test erfolgte (Hypothesen 1 bis 4c). Die theoretischen Grundlagen der Hypothesen 1 bis 7 wurden in den Abschnitten A.2.1, A.2.3 und A.2.5 referiert. Die dort genannten empirischen Vorbefunde sprechen für eine Wirkung von Achtsamkeitsübungen auf das Stresserleben. Ebenso gut erforscht sind die Bedeutung von Emotionen für das Stresserleben (Sauer & Kohls; 2011; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2; Weidenfeller et al., 2013) sowie die positiven Effekte von Achtsamkeitsübungen auf die Emotionsregulation (Flook et al., 2013; Vogel, 2019). Darüber hinaus sind Emotionen für die Entwicklung von Selbstmitgefühl relevant (Jazaieri et al., 2013). Daraus lässt sich die Frage ableiten, inwieweit theoretisch die Emotionsregulation die Beziehung zwischen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl und Stresserleben erklärt. Dieser Frage wird mithilfe von Mediatoranalysen nachgegangen. Da

sich die Emotionsregulationsstrategien konzeptuell und in ihrer Wirkung unterscheiden, wurden Mediationsmodelle mit jeweils zwei Mediatoren – Suppression und Reappraisal – spezifiziert. Die entsprechenden Hypothesen für Achtsamkeit und Selbstmitgefühl lauten:

*Hypothese 8a:* Die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Stresserleben wird durch die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal mediiert.

Das nachfolgende Mediationsmodell (siehe Abb. 4) verbildlicht Hypothese H8a:

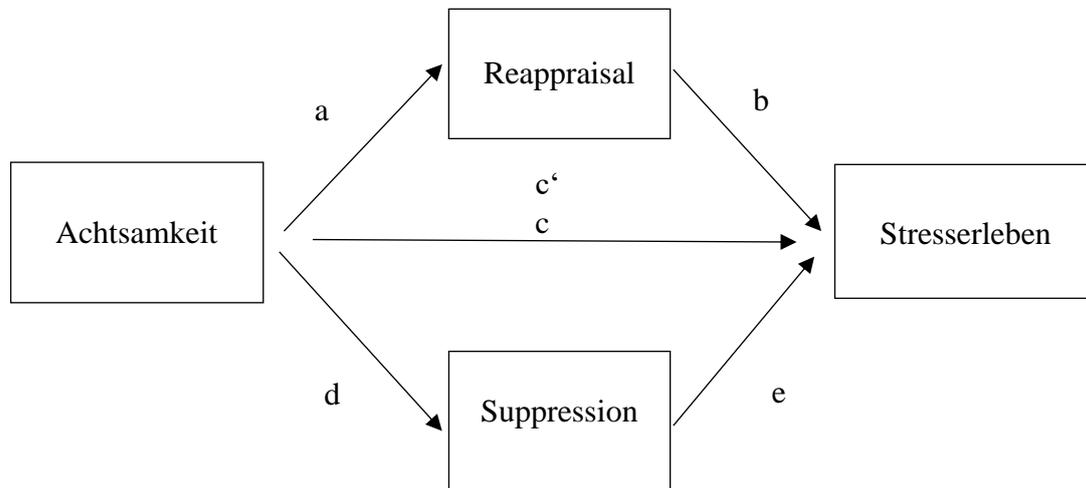


Abbildung 4: Mediationsmodell Achtsamkeit, Stresserleben, Reappraisal und Suppression  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für Selbstmitgefühl wurde eine analoge Untersuchung durchgeführt. Vorbefunde zeigen, dass Menschen, die sich selbst Mitgefühl entgegenbringen, flexibler und konstruktiver mit Beanspruchungen und Rückschlägen umgehen können (Miyagawa et al., 2019). Mit Bezug auf Flook et al. (2013), die in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl und einer verbesserten Fokussierung der Aufmerksamkeit sowie vermindertem Stresserleben berichten, wurde folgende Hypothese 8b formuliert:

*Hypothese 8b:* Die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben wird durch die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal mediiert.

Auch Hypothese H8b wird durch ein Mediationsmodell veranschaulicht (siehe Abb. 5):

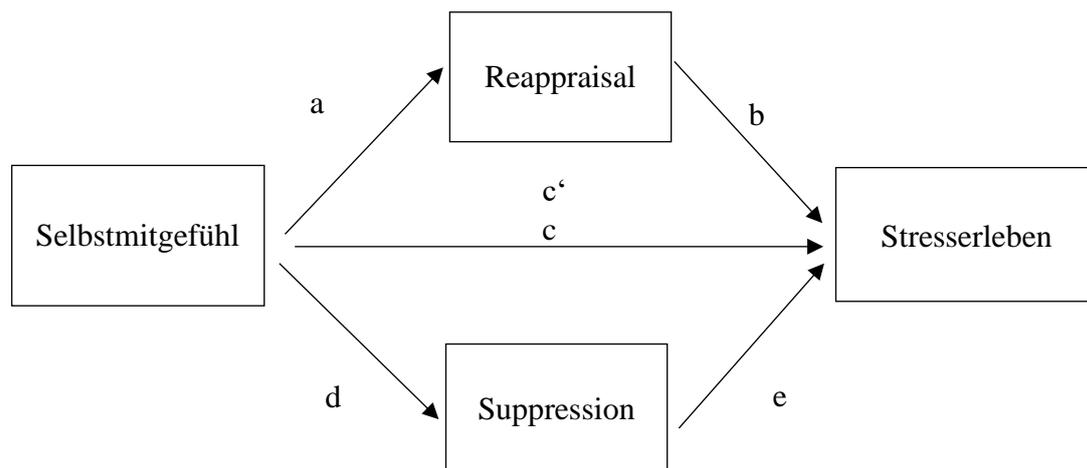


Abbildung 5: Mediationsmodell Selbstmitgefühl, Stresserleben, Reappraisal und Suppression  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Prüfung der aufgestellten Hypothesen ist Inhalt von Kapitel A.4. Kapitel A.5 ist der Ergebnisdiskussion gewidmet.

### 3. Empirische Untersuchungen

#### 3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Anwerbung der GAMMA-Teilnehmenden erfolgte durch die Ausschreibung des Seminars auf der Website des Lehrstuhls für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen sowie durch Weiterempfehlung ehemaliger Kursabsolvent\*innen. Ein- bzw. Ausschlusskriterien für die Befragung waren die Teilnahme an der Fortbildung sowie Volljährigkeit. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgte freiwillig, unentgeltlich und ohne Aufwandsentschädigung.

Zur Beantwortung der im letzten Abschnitt genannten Forschungsfragen wurden in einer Pretest-Posttest-Untersuchung Online-Befragungen durchgeführt, die Ergebnisse vor Beginn der GAMMA-Weiterbildung mit jenen nach Beendigung des Kurses verglichen und Unterschiede sowie mögliche Zusammenhänge analysiert. Als Stichprobe konnten 39 Teilnehmende der GAMMA-Weiterbildung rekrutiert werden. Hierbei handelte es sich um zwei Kursdurchläufe zwischen August 2019 und April 2020 an zwei verschiedenen Standorten im Bundesgebiet. Die erste Versuchsgruppe setzte sich aus Pädagog\*innen unterschiedlicher Schulen zusammen, während die zweite Versuchsgruppe einem gemeinsamen Kollegium von insgesamt 50 Personen angehörte. Für das Kollegium fand das erste Modul der GAMMA-Weiterbildung als Gesamtteam-Fortbildungsangebot statt. Danach bestand die Möglichkeit, sich zum Besuch der weiteren drei Module anzumelden. Dieses Angebot nahmen 32 Personen des Kollegiums wahr. Der Rücklauf von  $n = 64$  vor Beginn der GAMMA-Weiterbildung setzt sich aus 22 Teilnehmenden der Versuchsgruppe am ersten Standort und 42 Teilnehmenden der Versuchsgruppe am zweiten Standort zusammen. Die Stichprobe  $n = 64$  beinhaltet demnach 10 Personen, die

lediglich das erste Modul absolviert haben, sodass für den ersten Messzeitpunkt ein Stichprobenumfang von  $n = 54$  ( $= 64 - 10$ ) in Ansatz zu bringen ist. Der Rücklauf von  $n = 39$  zum zweiten Messzeitpunkt bestand ausschließlich aus Proband\*innen, die die GAMMA-Weiterbildung vollständig durchlaufen haben (16 Personen aus der ersten und 23 Personen aus der zweiten Versuchsgruppe). Demzufolge haben 72 % der Proband\*innen zu t1 (erster Messzeitpunkt vor Beginn der GAMMA-Weiterbildung) den Fragebogen auch zum zweiten Messzeitpunkt nach dem Training (t2) beantwortet. Die Teilstichprobe von  $n = 39$  bildet die Grundlage der statistischen Berechnungen. Auf sie bezieht sich die folgende Stichprobenbeschreibung.

Von den Proband\*innen waren 7 männlich und 32 weiblich. Die Altersspanne lag zwischen 25 und 69 Jahren ( $M = 50.6$ ,  $SD = 9.0$ ). 26 Personen gaben als berufliche Tätigkeit Lehrkraft an, während 5 Personen Erzieher\*in, 6 Personen sonstige Pädagog\*in und 2 Personen Therapeut\*in wählten. Primäre Zielgruppe der GAMMA-Weiterbildung sind zwar Lehrpersonen, der Besuch des Kurses steht aber auch sonstigen Pädagog\*innen frei. Das wirft die Frage auf, ob die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich des Berufs relevant für Interpretation der statistischen Ergebnisse ist. Eine Prüfung erfolgte mittels Analyse der Unterschiede zwischen Lehrkräften und sonstigen Pädagog\*innen. Dazu wurden, wie es Döring und Bortz (2016, S. 105) empfehlen, die Unterschiede in den Ausprägungen der erhobenen Konstrukte zu t1 und t2 durch  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben ermittelt. Es zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, was für eine Homogenität der Stichprobe spricht. Im Einzelnen werden die Resultate dieser Berechnungen in Abschnitt A.5.2 diskutiert.

Die nachstehende Tabelle 1 enthält die Angaben der Befragten zu ihren Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis. In Klammern hinter der Übungsform (Art der Praxis) findet sich die Anzahl der Personen, die die Frage bejaht haben:

*Tabelle 1: Angaben der Testpersonen zur individuellen Achtsamkeitspraxis. Erfragtes Merkmal mit der Anzahl der Personen, die die Frage bejaht hat (Quelle: Eigene Berechnungen)*

<b>Art der Praxis*</b>	Yoga (5)	Tai Chi / Qigong (5)	Meditation (18)	MBSR (11)	keine (6)
<b>Dauer der Praxis</b>	< 1 Jahr (8)	< 5 Jahre (16)	≥ 5 Jahre (9)	keine (6)	
<b>Anwendung von Achtsamkeit/Übungen im Beruf</b>	ja (27)	nein (13)			

*Anmerkung.* \*Mehrfachnennungen möglich.

Inhalt des nächsten Abschnitts ist die Beschreibung der Fragebogenbatterie und die Begründung der Auswahl der verwendeten Testinventare.

### 3.2 Aufbau der Fragebogenbatterie

Für die Pretest-Posttest-Untersuchung wurden folgende validierte Fragebogen eingesetzt (siehe Anhang 1 Nr. 2 bis 5):

- Achtsamkeit:  
Kentucky Inventory of Mindfulness Skills – KIMS (Ströhle et al., 2010)
- Selbstmitgefühl:

- Self-Compassion Scale – deutschsprachige Version – SCS-D (Hupfeld & Ruffieux, 2011)
- Stresserleben:  
Trierer Inventar zum chronischen Stress – TICS (Schulz et al., 2004)
  - Emotionsregulation:  
Emotion Regulation Questionnaire – ERQ (Abler & Kessler, 2009)

Die in Kapitel A.2 dargestellten theoretischen Hintergründe ließen erstens vermuten, dass die statistischen Berechnungen Steigerungen der Ausprägungen in Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zeigen. Zweitens war davon auszugehen, dass sich die Art der Emotionsregulation im Zeitverlauf verändert und sich das Stresserleben vermindert. Die entsprechend hergeleiteten Hypothesen sind Abschnitt A.2.6 zu entnehmen.

Alle gewählten psychometrischen Testverfahren gelten in der Praxis als gängig und anerkannt. Ihre internen Konsistenzen sind durchgängig  $\geq .68$ .

Im Folgenden werden die Einsatzbereiche der verwendeten Messinstrumente, ihr Aufbau und die Reliabilitätsmaße beschrieben.

### **Achtsamkeit**

Zur Messung von Achtsamkeit existiert eine Vielzahl psychometrischer Tests, die auf unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstruktes basieren. Das Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS-D), das für Studie A zu Anwendung kam, gilt als valides Instrument zur Erhebung gemeinhin anerkannter Indikatoren von Achtsamkeit als multidimensionales Konstrukt (Baum, Kuyken, Bohus, Heidenreich, Michalak & Steil, 2010). Weiterhin sprach für die Verwendung des Kentucky Inventory of Mindfulness Skills, dass es die Achtsamkeitskomponenten erfasst, die dem Achtsamkeitsverständnis der vorliegenden Gesamtstudie zugrunde liegen und es von Weltanschauungen bzw. spirituellen oder religiösen Orientierungen wie beispielsweise dem Buddhismus losgelöst ist. Zudem eignet sich der Test zur Messung von Facetten einer achtsamen Emotionsregulation, die aufgrund ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln für die vorliegende Gesamtstudie von Interesse ist. Die mit Cronbachs Alpha geschätzten internen Konsistenzen der Subskalen des KIMS-D liegen zwischen .79 und .92. Ähnlich gute Befunde erbringt die Bestimmung der Retestreliabilitäten mit .78 bis .86 (Ströhle et al., 2010).

KIMS-D besteht aus 39 Items und erfasst auf einer 5-stufigen Likert-Skala getrennt voneinander die Achtsamkeitskomponenten *Beobachten*, *Beschreiben*, *mit Aufmerksamkeit handeln* und *Akzeptieren ohne Bewertung*. Das Instrument bildet ab, inwieweit den Befragten im Selbstbericht das *Beobachten* und Bewusstmachen geistiger Inhalte durch Benennen (*Beschreiben*) gelingt, wie gut sie sich mit ungeteilter Aufmerksamkeit auf eine Aktivität einlassen können (*mit Aufmerksamkeit handeln*), und zwar ohne Bewertung der wahrgenommenen Stimuli und ohne ausschweifende gedankliche Analysen (*Akzeptieren ohne Bewertung*). Als geeignete Methode zur Kultivierung von Achtsamkeit hat sich die Meditation erwiesen. Sie schult die rezeptive Wahrnehmung und die Verarbeitung der gewonnenen Informationen sowie die Reflexivität, indem durch konzentrierte Bewusstheit introspektive Vorgänge aus der Beobachterperspektive erkundet werden. Bewusstseinsintern werden somit nicht nur Begriffe für Bewusstseinsinhalte wie etwa Kribbeln oder Schmerz gebildet, es existiert auch ein Bewusstsein für den Wahrnehmungsvorgang, wodurch sich ein besseres Verständnis für die Dynamik und Vernetztheit bewusster Prozesse und deren Vergänglichkeit ausbilden kann (von Brück, 2013).

Wenn es mit zunehmender Übung leichter fällt, gedankliches Abschweifen zu bemerken, resultiert daraus ein Bewusstsein dafür, worauf die Aufmerksamkeit ruht, verbunden mit der Option der Korrektur und Neuausrichtung der Aufmerksamkeit (Harrer, 2013).

### **Selbstmitgefühl (Self-Compassion)**

Selbstmitgefühl als heilsamer Kern von Achtsamkeit (Germer, 2013) wurde neben Achtsamkeit als unabhängige Variable in die Fragebogenbatterie aufgenommen, weil den Lernzielen der GAMMA-Weiterbildung entsprechend ein wohlwollender Selbstbezug als eine der Voraussetzungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen verstanden wird (Valtl, 2018). Selbstmitgefühl ist in der Sicht auf das Selbst angesichts von Fehlschlägen und vermeintlichen Unzulänglichkeiten gekennzeichnet durch eine fürsorgliche, verständnisvolle und annehmende Haltung.

Der für Studie A eingesetzte psychometrische Test SCS-D beinhaltet die drei Dimensionen Self-Kindness (*selbstbezogene Freundlichkeit*), Common Humanity (*Bewusstheit der verbindenden Humanität*) und Mindfulness (*Achtsamkeit im Umgang mit negativen Gefühlen und Gedanken*). Die Einschätzung erfolgt auf einer 5-stufigen Likert-Skala anhand von 26 Items. Die interne Konsistenz der Self-Compassion Scale wird über alle Skalen hinweg mit .91 beziffert (Hupfeld & Ruffieux, 2011).

### **Stress**

Das Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS) ermöglicht auf Grundlage eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung die valide Erfassung verschiedener Arten von chronischem Stresserleben. Der Test basiert auf der Annahme, dass Stress aus der aktiven Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt resultiert und durch eine Nichtpassung von Anforderungen und Ressourcen hervorgerufen wird. Ursächlich für die Entstehung von chronischem Stress sind neben der Frequenz von Stressoren die Verfügbarkeit und gezielte Aktivierung von Bewältigungsstrategien (Schulz & Schlotz, 1999).

Der TICS besteht aus den Skalen *Arbeitsüberlastung* und *Arbeitsüberforderung*, *Arbeitsunzufriedenheit*, *soziale Belastung*, *Fehlen sozialer Anerkennung*, *chronische Besorgnis* und *Erfolgsdruck* sowie *soziale Spannungen* und *Isolation*, die anhand der Häufigkeit retrospektiv erfragter Erfahrungen erfasst werden. Je höher die Merkmalsausprägung, desto stärker ist das Stresserleben. Die Reliabilitäten liegen für alle Subskalen zwischen .78 und .89, während die internen Konsistenzen mit .84 bis .91 angegeben werden (Schulz et al., 2004, S. 6). Das Instrument ist Schulz et al. (2004, S. 18) zufolge sowohl für Forschungszwecke als auch für praktische Anwendungsbereiche wie klinische Therapien, Evaluation von Stressbewältigungstrainings und zur Stressmessung bei Personen, Personengruppen und in Organisationen geeignet. Zentrale Anwendungsdomänen des TICS sind klinische Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Krankheit und Stress ergründen, die Evaluation von Seminaren zur Stressbewältigung oder von Beratungsprozessen zur Stressreduktion.

Für Studie A wurde der TICS eingesetzt, weil er neben der Stresswahrnehmung Rückschlüsse auf gesundheitliche Risiken zulässt. Stresswahrnehmung und gesundheitliches Befinden wirken sich auf das pädagogische Handeln aus (Flook et al., 2013). Für den Online-Fragebogen wurde die Kurzform des TICS verwendet, die aus 12 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala

besteht und die fünf Stressarten *chronische Besorgnis*, *arbeitsbezogene* und *soziale Überlastung*, *Überforderung* und *Mangel an sozialer Anerkennung* erfasst. Nach dieser Version ist eine Person chronisch gestresst, wenn sie sich viele Sorgen macht, sich überlastet und überfordert fühlt und unzureichende Anerkennung für ihre Anstrengungen erhält (Schulz et al., 2004, S. 17).

### **Emotionsregulation**

Der Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) basiert auf der Theorie von Gross und John (2003), die davon ausgehen, dass Menschen unterschiedliche Neigungen haben, ihre Emotionen zu regulieren. Den Forschern zufolge entfalten sich emotionale Reaktionen entlang einer Zeitachse. Daher differenzieren sie dem Emotionserleben vorausgehende Regulationsstrategien und antwortorientierte Strategien, die erst zum Einsatz kommen, wenn bereits eine bestimmte Emotion erlebt wird (Abler & Kessler, 2009). In ihrem Modell unterscheiden Gross und John (2003) zwei Formen der Emotionsregulation, und zwar *Neubewerten* bzw. *Reappraisal* (antizipierende, bedingungs-fokussierte bzw. vorbereitungsorientierte Strategie) und *Unterdrücken* bzw. *Suppression* (reaktions- bzw. antwortfokussierte Strategie). Der Emotion Regulation Questionnaire erfasst die selbsteingeschätzte Präferenz für eine der beiden Strategien und wird beispielsweise zu Evaluationszwecken kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierter Psychotherapieverfahren verwendet (Abler & Kessler, 2009).

Vermutlich werden Emotionsregulationsprozesse bewusst, aber oftmals aus Gewohnheit ausgeführt, sodass ihnen selten ein Bewusstsein für oder ein Nachdenken über die sich anbahnende Reaktion vorausgehen. Der Entfaltungsprozess beginnt mit der Bewertung eines Reizes. Diese Bewertung löst Reaktionsimpulse aus, in die Erfahrungen, physiologische Wahrnehmungen und habitualisiertes Verhalten einfließen. Die Art des Umgangs mit Emotionen schlägt sich auf physiologischer Ebene und auf das individuelle Erleben nieder. Den zeitlich früheren Einsatz antizipierender, an den Bedingungen ansetzender Strategien (Reappraisal) beurteilen Gross und John (2003) als effektiver als die reaktive Regulation in Form von Unterdrückung (Suppression), weil Letztere keinen Einfluss auf die Entstehung der Emotion nimmt und lediglich auf den Emotionsausdruck einwirkt. Zu den antizipierenden Formen zählen die kognitive Neubewertung und die Aufmerksamkeitsverlagerung auf ein anderes Objekt als jenes, das die Emotion auslöst. Folglich wird durch antizipierendes Eingreifen Einfluss auf die Art der Emotionen genommen, bevor sie sich vollständig entfaltet haben. Nach Gross und John (2003) ist Suppression dysfunktional und führt zu Diskrepanzen zwischen innerem Erleben und äußerem Emotionsausdruck, wodurch Suppression Rumination fördert und unter anderem zu einer depressiven Symptomatik führen kann.

Für Studie A wurde die deutschsprachige Fassung des Fragebogens von Gross und John (2003) nach Abler und Kessler (2009). Sie umfasst 10 Items, die auf einer 7-stufigen Likert-Skala erfasst werden. Cronbachs Alpha beziffern Abler und Kessler (2009) mit .74 für *Neubewertung* und mit .76 für *Unterdrückung*. Die Skalen sind unkorreliert. Ihre internen Konsistenzen liegen bei .68 bzw. .82.

### 3.3 Versuchsbeschreibung und Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte in Form eines Online-Fragebogens zur Selbsteinschätzung vor und nach Abschluss der GAMMA-Weiterbildung. Vertraulichkeit und Anonymität sind durch die Generierung eines selbsterstellten Codes der Teilnehmenden gewährleistet, sodass eine Versuchsperson „nur mit völlig unverhältnismäßigem Aufwand identifiziert“ (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 24) werden kann. „Völlig unverhältnismäßig“ (S. 24) bedeutet demnach, dass die Identifizierung zwar nicht unmöglich, aber faktisch so aufwändig ist, dass sie als unmöglich zu betrachten ist. Der Code diene ferner dazu, den Proband\*innen auf Wunsch die Löschung ihrer Daten vor Ablauf von zehn Jahren zusichern zu können. Die Proband\*innen erhielten mit der Fragebogenbatterie Informationen über das Ziel, die Befragungsinhalte und den Ablauf der Studie, die Kontaktdaten der beteiligten Wissenschaftler\*innen und die Angaben zum Datenschutz (siehe Anhang 1 Nr. 1). Die informierte Einverständniserklärung war Bestandteil des Fragebogens und durch Anklicken zu bestätigen (§ 3 Absatz 6a BDSG; Art. 6 DSGVO ber. ABl. L 127, 23.05.2018). Zur Durchführung der Befragung kam die Software UniPark, Version Spring 2019 (2019) zum Einsatz. Im Pretest wurde die Fragebogenbatterie mit insgesamt zwölf neutralen Versuchspersonen auf Bearbeitungsdauer, Verständlichkeit und Online-Durchführbarkeit überprüft.

Neben den im vorhergehenden Abschnitt erläuterten validierten Testinventaren wurden zu Beginn des Online-Fragebogens Alter, Geschlecht, pädagogische Tätigkeit und Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis erfragt.

### 3.4 Statistische Analysen

#### 3.4.1 Vorbereitende Schritte und Datenaufbereitung

Alle Berechnungen wurden mit SPSS Statistics for Windows, Version 27 (2020) durchgeführt. Für die Mediatoranalysen wurde das SPSS-Makro Process, Version 3.5 (2021) verwendet. Das zugrunde gelegte Signifikanzniveau lag einheitlich bei  $\alpha = .05$ . Für die Post-hoc-Poweranalysen kam die Software G\*Power, Release 3.1.9.7 (2020) zum Einsatz.

Zur Qualitätsbeurteilung wurden die Rohdaten nach Abschluss der Datenerhebung einer ersten Sichtung unterzogen. Es gab keine Missing Values, da alle Items Pflichtfragen waren. Die Prüfung auf unplausible Werte erfolgte grafisch mithilfe von Boxplots (siehe Anhang 1 Nr. 7). Mit Ausnahme der Daten für das Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS) und die Subskala Reappraisal der Emotionsregulation wurden Ausreißer in den Messwerten identifiziert. Diese Ausreißer liegen zwischen dem 1,5-Fachen und 3-Fachen des Interquartilsabstands vom Median entfernt. Sie stellen glaubwürdige und plausible Werte dar, weshalb keine Korrektur vorgenommen wurde (Toutenburg & Heumann, 2008, S. 148 f.).

Der nächste Schritt der Datenaufbereitung bestand in der Rekodierung der eingesetzten psychometrischen Fragebogen anhand der zugehörigen Auswertungshinweise und Manuale (siehe Anhang 1 Nr. 2 bis 5). Inverse Kodierungen waren für Items von Achtsamkeit (Baer, Smith & Allen, 2005; siehe Anhang 1 Nr. 2) und Selbstmitgefühl (Hupfeld & Ruffieux; siehe Anhang 1 Nr. 3) vorzunehmen. Für die Gesamtscores und die Subskalen der eingesetzten Fragebogen

wurden jeweils neue Variablen erzeugt und die Differenzvariablen ( $t_2$  minus  $t_1$ ) gebildet. Mithilfe der Differenzvariablen sollten die absoluten Veränderungen im Zeitverlauf über alle Fälle hinweg abgebildet werden, um nach Ermittlung der Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten zu untersuchen, wovon veränderte Messwerte abhängen könnten und potenzielle Erklärungen für die Beobachtungen abzuleiten (Flook et al., 2013). Abschließend wurden die Daten beider Messzeitpunkte in SPSS, Version 27 (2020) zu einer Datei zusammengeführt (siehe Anhang 1 Nr. 6).

Die in die statistischen Analysen eingeflossenen abhängigen und unabhängigen Variablen sind der folgenden Übersicht (siehe Tab. 2) zu entnehmen.

Tabelle 2: Übersicht der in die Berechnungen einbezogenen Variablen  
(Quelle: Eigene Berechnungen)

		Abkürzungen
Abhängige Variablen	ERQ Emotionsregulation Gesamtscore	ERQ
	ERQ Emotionsregulation Suppression	Supp
	ERQ Emotionsregulation Reappraisal	Reap
	TICS Stress	TICS
Unabhängige Variablen	KIMS Achtsamkeit	KIMS
	SCS Selbstmitgefühl	SCS

Die Abkürzungen werden im Folgenden in den Tabellen verwendet, die die statistischen Ergebnisse ausweisen, und stehen für das jeweils eingesetzte Testinventar. Das Testinstrumentarium ist in Abschnitt A.3.2 beschrieben.

### 3.4.2 Methodisches Vorgehen

Die nachstehend dargestellte Vorgehensweise gilt einheitlich für alle durchgeführten statistischen Analysen.

- Deskriptive Datenauswertung und Beschreibung der Stichprobe (siehe Abschnitt A.3.1)
- Begründete Entscheidung für die eingesetzten statistischen Verfahren in Abhängigkeit von Forschungsfragen und abgeleiteten Hypothesen (siehe dieser Abschnitt)
- Prüfung der Voraussetzungen der gewählten Verfahren (siehe dieser Abschnitt)
- Durchführung der Signifikanztests:  $t$ -Tests für abhängige Stichproben, Korrelationen, Partialkorrelationen und Mediatoranalysen (siehe Kapitel A.4)
- Bestimmung der Effektstärken: Cohens  $d$  für  $t$ -Tests für abhängige Stichproben,  $r^2$  für Korrelationen und Cohens  $f^2$  für Mediatoranalysen (siehe Kapitel A.4)
- Durchführung von Post-hoc-Poweranalysen (siehe Kapitel A.4, Abschnitte A.5.1 und A.5.2)

Eine A-priori-Stichprobenumfangsplanung wurde nicht durchgeführt, da die Proband\*innen Kursteilnehmende der GAMMA-Weiterbildung waren und somit der Personenkreis der Versuchspersonen feststand. Da es sich mit  $n = 39$  um einen relativ kleinen Stichprobenumfang handelt, wurde für alle Signifikanztests Post-hoc-Poweranalysen durchgeführt. Das Ziel der nachträglichen Abschätzung der Power bestand darin, bedeutungslose statistisch signifikante Ergebnisse zu identifizieren bzw. zu prüfen, wie groß die Wahrscheinlichkeit war, einen Effekt aufzudecken, falls er tatsächlich existierte.

Bei der Emotionsregulation wurden die Strategien Suppression und Reappraisal getrennt analysiert, weil die Suppression im Gegensatz zum Reappraisal tendenziell als dysfunktionale Emotionsregulationsstrategie gilt (Barnow, 2012). Theoriegestützt galt die Annahme, dass achtsamkeitsgeschulte Personen durch das Üben urteilsfreier Beobachtung gegenwärtiger innerer und äußerer Ereignisse und Erfahrungen in der Lage sind, sich mit ihren unangenehmen Emotionen auseinanderzusetzen (Meibert, 2013). Aus dieser Annahme wurde abgeleitet, dass die Gefühlsunterdrückung durch die GAMMA-Weiterbildung abnimmt, während die Tendenz zur Neubewertung zunimmt.

Obwohl auf Basis des theoretischen Hintergrundes und der Vorbefunde eine Zunahme bzw. Abnahme der untersuchten Merkmalsausprägungen zu vermuten war, wurden die Hypothesen durchgängig ungerichtet formuliert und entsprechend zweiseitig getestet, um potenzielle Effekte der GAMMA-Weiterbildung in beide Richtungen abzubilden. Die Entscheidung ist damit zu begründen, dass ein Forschungsdesiderat im Mittelpunkt der vorliegenden Mixed-Methods-Studie steht und das Forschungsanliegen in der Erweiterung und Vertiefung des Kenntnisstandes über Achtsamkeit als Professionalisierungsansatz in der Lehrer\*innen-Bildung besteht. Für die empirischen Untersuchungen erschien somit eine eher explorative Ausrichtung und folglich das zweiseitige Testen gegenstandsangemessen. Ferner sprach mit Blick auf den Stichprobenumfang die Argumentation Frosts (2020, S. 137–144) für diese Verfahrensweise. Er plädiert insbesondere bei kleinerer Fallzahl und im Sinne einer konservativen Herangehensweise für zweiseitiges Testen.

Im Folgenden wird die Wahl der statistischen Verfahren begründet und die Prüfung ihrer jeweiligen Voraussetzungen beschrieben.

### **Prüfung der Voraussetzungen für die Durchführung von $t$ -Tests für abhängige Stichproben**

Um Aussagen über bedeutsame Unterschiede der Stichprobenmittelwerte zwischen den beiden Messzeitpunkten treffen zu können, wurden  $t$ -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Der erste Schritt bestand in der Prüfung der Voraussetzungen für die Anwendung des Verfahrens. Alle Variablen sind intervallskaliert, die Stichproben sind verbunden, wobei die *Messwertpaare unabhängig* voneinander sein müssen. Diese Voraussetzung ist erfüllt, weil die Proband\*innen die GAMMA-Weiterbildungsinhalte individuell erwerben und die Online-Tests getrennt absolvieren (Janssen, 2017). Für die Voraussetzung der *Normalverteilung* gilt ab einer Stichprobengröße von  $n > 30$  der zentrale Grenzwertsatz. Somit darf bei gegebener Fallzahl von  $n = 39$  davon ausgegangen werden, dass sich die Stichprobenkennwerteverteilung hinreichend gut der Normalverteilung annähert (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 235 f.). Darüber hinaus gilt, dass  $t$ -Tests robust gegenüber einer Verletzung der Normalverteilung sind (Glass, Peckham & Sanders, 1972; Harwell, Rubinstein, Hayes & Olds, 1992).

### **Prüfung der Voraussetzungen für die Durchführung von Korrelationen nach Bravais-Pearson**

Über die obigen Prüfungen hinaus wurde für die Berechnung der Korrelationen die *Linearität* der aus Tabelle 2 ersichtlichen Variablen anhand von Streudiagrammen eingeschätzt (Eid et al., 2017, S. 533). Die in Anhang 1 Nr. 8 abgebildeten Diagramme zeigen, dass die Voraussetzung erfüllt ist.

## Prüfung der Voraussetzungen für die Durchführung der Mediatoranalysen

Wie die Ausführungen in Abschnitt A.2.3 zeigen, sind die Wirkungen von Achtsamkeitsübungen auf das Stresserleben sowie die Bedeutung der emotionalen Verfassung für die Stresswahrnehmung und die Gesundheit empirisch gut untersucht. Das wirft die Frage auf, welche Rolle die Emotionsregulation spielt und ob die Emotionsregulationsstrategien die Beziehung zwischen Stresserleben und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl als Lernziele der GAMMA-Weiterbildung vermitteln. Um dieser Frage nachzugehen, wurden Mediatoranalysen durchgeführt. Wie in Abschnitt A.2.3.2 erläutert, unterscheiden sich die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal konzeptuell und in ihrer Wirkung erheblich voneinander. Daher wurde für die Mediatoranalysen nicht der Gesamtscore der Emotionsregulation verwendet, sondern jeweils zwei Mediatoren in die Mediationsmodelle aufgenommen.

Neben den bereits geprüften Annahmen besteht die Voraussetzung für die Anwendung des Verfahrens in Anlehnung an Maxwell, Cole und Mitchell (2011) in der *zeitlichen Präzedenz* von Ursache und Wirkung. Das bedeutet,  $X$  (= Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl) geht  $M$  (= Emotionsregulation) voraus und  $M$  liegt vor  $Y$  (= vermindertes Stresserleben) (Cole & Maxwell, 2003). Die Veränderungen der Ausprägungen von Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl müssen also denjenigen von Stresserleben und Emotionsregulation vorausgehen. Diese Voraussetzung darf unter Zugrundelegung der in Abschnitt A.2.5 berichteten Vorbefunde als erfüllt betrachtet werden. Weiterhin empfiehlt Hayes (2018, S. 68 f.) vor allem bei kleinerer Fallzahl die Prüfung der *Normalverteilung der Residuen* sowie der *Homoskedastizität*, spricht sich aufgrund der Robustheit des Verfahrens aber für eine großzügige Handhabung etwaiger Abweichungen aus.

Die Normalverteilung der Residuen wurde mithilfe von Histogrammen eingeschätzt. Wie die grafischen Darstellungen zeigen, ist die Voraussetzung gegeben (siehe Anhang 1 Nr. 10). Es zeigt sich eine Verteilung der Residuen, die geringfügig von der Normalverteilung abweicht.

Die Homoskedastizität wurde ebenfalls grafisch beurteilt, indem die standardisierten Residuen gegen die vorhergesagten  $y$ -Werte abgetragen wurden. Die in Anhang 1 Nr. 9 abgebildeten Streudiagramme weisen keine wachsenden oder sich verringernenden Varianzen auf. Daher kann auch diese Bedingung als erfüllt vorausgesetzt werden.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Skalenvergleiche zwischen Messzeitpunkt 1 und 2

Im ersten Schritt wurden für alle in der Fragebogenbatterie enthaltenen Konstrukte – bezogen auf die Gesamtscores und die für das Forschungsinteresse relevanten Subskalen –  $t$ -Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Geprüft werden sollte, ob und falls ja, welche Veränderungen sich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt zeigen. Tabelle 3 verdeutlicht, wo und in welchem Ausmaß bei den Proband\*innen nach der GAMMA-Weiterbildung statistisch signifikant höhere Merkmalsausprägungen gemessen wurden. Im Einzelnen beziehen sich die Resultate auf die Tests für Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben und Emotionsregulation.

Tabelle 3: Ergebnisse der abhängigen *t*-Tests der Ausprägungen der abhängigen Variablen und der unabhängigen Variablen zu Messzeitpunkt 1 und 2  
(Quelle: Eigene Berechnungen)

	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2		<i>t</i> (38)	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
KIMS	138.77	14.60	146.21	15.09	2.97	.005*	.50
SCS	90.49	14.53	96.08	12.83	2.46	.019*	.41
TICS	27.90	7.26	26.92	8.05	-.77	.447	
ERQ	41.38	8.06	44.28	6.56	2.09	.044*	.39
Supp	12.54	4.03	12.13	4.52	-.52	.609	
Reap	28.85	6.24	32.15	5.48	3.19	.003*	.56

Anmerkungen. \* $p \leq .05$ .

KIMS (Achtsamkeit), SCS (Selbstmitgefühl), TICS (Stresserleben), Emotionsregulation Gesamtscore (ERQ) sowie Subskalen Emotionsregulation Suppression (Supp) und Reappraisal (Reap).

Die in Abschnitt 2.6 formulierten Hypothesen werden zwecks besserer Übersichtlichkeit der Ergebnisdarstellung im Folgenden wiederholt.

*Hypothese 1:* Die Ausprägung von Achtsamkeit verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

*Hypothese 2:* Die Ausprägung von Selbstmitgefühl verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

*Hypothese 3:* Die Ausprägung des Stresserlebens verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

*Hypothese 4a:* Die Ausprägung der Emotionsregulation verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

*Hypothese 4b:* Die Ausprägung von Suppression verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

*Hypothese 4c:* Die Ausprägung von Reappraisal verändert sich im Laufe der GAMMA-Weiterbildung.

Zur Erläuterung der Ergebnisse sei unter Bezugnahme auf Abschnitt A.3.2 angemerkt, dass eine höhere Ausprägung zum zweiten Messzeitpunkt beim Stresserleben und bei der Suppression im Gegensatz zu den anderen Konstrukten als ungünstig zu beurteilen ist bzw. tendenziell auf dysfunktionale Anpassungsweisen der Proband\*innen an unangenehme Ereignisse und Erlebnisse hindeutet. Der Rückgang des Stresserlebens von  $t_1$  zu  $t_2$  ( $M_1 = 27.90$ ,  $M_2 = 26.92$ ) ist statistisch nicht signifikant und auch betraglich kaum nennenswert. Analog gilt dies für die Neigung zur Unterdrückung von Emotionen ( $M_1 = 12.54$ ,  $M_2 = 12.13$ ).

Wie Tabelle 3 veranschaulicht, gibt es zwischen den Erhebungszeitpunkten Unterschiede in den Mittelwerten von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl, den Lernzielen der GAMMA-Weiterbildung. Die Testpersonen schätzten sich nach der Intervention als achtsamer ein und brachten sich selbst mehr Mitgefühl entgegen. Die Ausprägungen von Achtsamkeit ( $t(38) = 2.97$ ,

$p = .005$ ,  $d = .50$ ) und Selbstmitgefühl ( $t(38) = 2.46$ ,  $p = .019$ ,  $d = .41$ ) waren jeweils zum zweiten Messzeitpunkt statistisch signifikant höher.<sup>1</sup> Wie erwähnt verminderte sich zwar tendenziell das Stresserleben, der  $p$ -Wert aber war  $> .05$ . Die Emotionsregulation hat sich in der Selbstwahrnehmung der Befragten statistisch signifikant verbessert ( $t(38) = 2.09$ ,  $p = .044$ ,  $d = .39$ ). Die Merkmalsausprägung der Emotionsregulationsstrategie Suppression ist zwar geringfügig zurückgegangen, aber nur die Subskala zur Erfassung der Neubewertung von Emotionen war statistisch signifikant und deutet auf eine Zunahme der Neigung hin, unangenehme Emotionen zu rekontextualisieren ( $t(38) = 3.19$ ,  $p = .003$ ,  $d = .56$ ).

Die ebenfalls aus obiger Tabelle 3 ersichtlichen Effektgrößen Cohens  $d$  als quantitative Maße zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit von Studienergebnissen (Eid et al., 2017, S. 228, 241) liegen über alle Befunde hinweg im mittleren Wertebereich bzw. leicht darunter. Laut Konvention zeigt  $d = .20$  einen schwachen,  $d = .50$  einen mittleren und  $d = .80$  einen starken Effekt an (Cohen, 1992). Da die alleinige Anwendung pauschaler und starr gestaffelter Normwerte in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird (Döring & Bortz, 2016, S. 819), wurden sie lediglich als Anhaltspunkte genutzt. Neben der Angabe der statistischen Signifikanz und der Klassifizierung nach Cohens  $d$  empfiehlt es sich nach Döring und Bortz (2016, S. 813 f.), die Effektstärken nach Forschungsdisziplin und Untersuchungsgegenstand differenziert im Kontext des publizierten Forschungsstandes zu interpretieren. Daher wurden die in anderen empirischen Studien berichteten Effektstärken gleichgearteter Interventionen als Referenzgrößen zur Beurteilung der Ergebnisse herangezogen. In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass sich die überwiegend mittleren Effektstärken für Studie A mit maximal  $d = .56$  geringfügig unter den Vorbefunden annähernd vergleichbarer Arbeiten bewegen. Auf die in den Referenzstudien im Einzelnen ausgewiesenen Größen und die Schlussfolgerungen aus dem Vergleich mit den Ergebnissen von Studie A wird in Abschnitt A.5.2 eingegangen.

Um zu klären, worauf die gemessenen Veränderungen zurückzuführen sein könnten, wurden Korrelationen berechnet, deren Resultate im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

## 4.2 Korrelationen nach Bravais-Pearson und Partialkorrelationen

Das Ziel der Berechnung von Korrelationen bestand darin, mögliche Beziehungen zwischen den Veränderungen der untersuchten Konstrukte im Zeitverlauf aufzudecken. Die Ausgangsfrage war, ob die Veränderungen im Stresserleben und in der Emotionsregulation mit den Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zusammenhängen könnten. Daher wurden in einem zweiten Schritt Achtsamkeit und Selbstmitgefühl jeweils mit Stresserleben, Emotionsregulation als Gesamtscore und den Subskalen Suppression sowie Reappraisal korreliert (siehe Tab. 4):

---

<sup>1</sup> Angabe gemäß Promotionsordnung Anlage 1 Ausführungsbestimmungen B: Die Ergebnisse für Achtsamkeit und Selbstmitgefühl werden in einem bereits veröffentlichten Artikel genannt. In einem weiteren veröffentlichten Beitrag erfolgt lediglich der Hinweis auf eine Zunahme der Ausprägungen der beiden Konstrukte im Zeitverlauf. In beiden Artikeln werden die Resultate in einem Kontext interpretiert, der vom Inhalt und Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Gesamtstudie abweicht (Details zu den Artikeln siehe Anlage zum Antrag auf Eröffnung des Promotionsverfahrens gemäß § 10 Abs. 2 Nr. 5 der Promotionsordnung).

Tabelle 4: Korrelationen von Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben, Emotionsregulation Gesamtscore sowie ihre Subskalen Suppression und Reappraisal  
(Quelle: Eigene Berechnungen)

Variablen	Achtsamkeit			Selbstmitgefühl		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>
TICS	-.42	.009*	.17	-.25	.131	
ERQ gesamt	-.12	.464		-.14	.384	
Suppression	-.47	.003*	.22	-.53	.001*	.28
Reappraisal	.20	.227		.21	.199	

Anmerkungen. \* $p \leq .05$ .

KIMS (Achtsamkeit), SCS (Selbstmitgefühl), TICS (Stresserleben), Emotionsregulation Gesamtscore (ERQ) sowie Subskalen Emotionsregulation Suppression (Supp) und Reappraisal (Reap).

Diesem Analyseschritt liegen die folgenden Hypothesen zugrunde:

*Hypothese 5a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung im Stresserleben.

*Hypothese 5b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung im Stresserleben.

Stresserleben und Achtsamkeit korrelieren statistisch signifikant negativ ( $r = -.42$ ,  $p = .009$ ), wohingegen sich die postulierte gleichgerichtete Beziehung zwischen Stresserleben und Selbstmitgefühl nicht zeigte. Da sich die Emotionsregulationsstrategien, wie im Theorieteil erläutert, voneinander unterscheiden, erfolgten getrennte Berechnungen und die Prüfung der folgenden Hypothesen:

*Hypothese 6a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung in Reappraisal.

*Hypothese 6b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung in Reappraisal.

*Hypothese 7a:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Achtsamkeit und einer Veränderung in Suppression.

*Hypothese 7b:* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Training von Selbstmitgefühl und einer Veränderung in Suppression.

Die Strategie Neubewertung korreliert schwach positiv mit Achtsamkeit ( $r = .20$ ) und Selbstmitgefühl ( $r = .21$ ), zeigt aber keine statistisch signifikanten  $p$ -Werte. Im Gegensatz dazu entsprach die Überprüfung mutmaßlicher Zusammenhänge zwischen der zweiten Emotionsregulationsstrategie – der Unterdrückung – und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl den theoretisch hergeleiteten Vermutungen: Die Befragten mit einem höheren Maß an Achtsamkeit ( $r = -.47$ ,  $p = .003$ ) und Selbstmitgefühl ( $r = -.53$ ,  $p = .001$ ) neigten statistisch signifikant weniger dazu, negative Gefühle zu unterdrücken. Die Korrelationen mit dem Gesamtscore der Emotionsregulation waren nicht statistisch signifikant. Somit sind der Konvention von Cohen (1988, S. 77,  $r = .10$  kleine,  $r = .30$  mittlere,  $r = .50$  große Korrelation) folgend für die statistisch signifikanten Tests große Korrelationen zu konstatieren.

Die gemeinsamen Varianzen der Emotionsregulation und des Stresserlebens mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl unterscheiden sich wie folgt: Der Prozentsatz für Selbstmitgefühl und Suppression liegt bei 27,56 % ( $r = -.53$ ,  $p = .001$ ), der für Achtsamkeit und Stresserleben bei 17,22 % ( $r = -.42$ ,  $p = .009$ ) und der für Achtsamkeit und Suppression bei 22,00 % ( $r = -.47$ ,  $p = .003$ ). Da für Selbstmitgefühl und Achtsamkeit in Bezug auf die untersuchten Konstrukte ein theoretisch begründeter Zusammenhang angenommen wurde, spiegeln die angegebenen Prozentsätze wider, wie hoch die aufgeklärte Varianz in der Suppression und im Stresserleben durch die Variablen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl ist. Nach der Klassifizierung von Cohen (1988, S. 83) für den bivariaten Determinationskoeffizienten  $r^2$  ( $r^2 = .01$  klein,  $r^2 = .09$  mittel,  $r^2 = .25$  groß) liegen hier mit  $r^2 = .17$ ,  $r^2 = .22$  und  $r^2 = .28$  tendenziell große Effekte vor.

### Berechnung von Partialkorrelationen – Begründung und Ergebnisse

Den Berechnungen von Partialkorrelationen liegt theoriebasiert die Annahme zugrunde, dass die *Dauer der Praxis* eine Störvariable darstellt, falls die bisherigen Erfahrungen der Versuchspersonen mit der Achtsamkeitspraxis einen Effekt auf die untersuchten Merkmalsausprägungen haben. Vorbefunde nämlich berichten eine Dosisabhängigkeit von Achtsamkeitsübungen für die Emotionsregulation, das Stresserleben sowie für soziale Beziehungen und psychisches Wohlbefinden (Carmody & Baer, 2009; Carson, J. W., Carson, K. M. & Baucom, 2004; Tang, 2017, S. 26, 58).

Carmody und Baer (2009) weisen darauf hin, dass neben dem Zeitraum, seitdem eine Person praktiziert, sowie der formellen Unterrichts- oder Kursdauer auch Regelmäßigkeit, Art und Umfang des Übens zuhause maßgeblich für eine nachhaltige Wirksamkeit von Achtsamkeitstrainings sind. Da jedoch keine Studien auffindbar waren, die diese Größen analysieren, wurde bei den GAMMA-Teilnehmenden zunächst die *Dauer der Praxis* erhoben, um die Vorerfahrungen der Proband\*innen einschätzen zu können. Die statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Stresserleben sowie Suppression und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl wurden so dann um die von den Proband\*innen jeweils angegebene Zeitspanne bereinigt.

Die Ergebnisse sind der folgenden Tabelle zu entnehmen (siehe Tab. 5):

Tabelle 5: *Partialkorrelationen Stresserleben und Emotionsregulationsstrategie, Suppression sowie Achtsamkeit und Selbstmitgefühl, kontrolliert für Dauer der Praxis, und p-Werte (Quelle: Eigene Berechnungen)*

Variablen	Achtsamkeit		Selbstmitgefühl	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Dauer der Praxis <sup>a</sup>				
TICS	-.41	.010*		
Supp	-.46	.004*	-.52	.001*

Anmerkungen. \* $p \leq .05$ .

TICS (Stresserleben), Emotionsregulation Suppression (Supp).

<sup>a</sup>Dauer der Praxis: < 1 Jahr; < 5 Jahre; ≥ 5 Jahre; keine Praxis.

Wie die obige Tabelle (siehe Tab. 5) zeigt, sind die negativen Korrelationen kontrolliert für die Variable *Dauer der Praxis* geringfügig kleiner als die unkontrollierten und unverändert statis-

tisch signifikant. So verringerte sich die negative Korrelation zwischen Achtsamkeit und Stresserleben von  $r = -.42$  auf  $r = -.41$ , zwischen Achtsamkeit und Suppression von  $r = -.47$  auf  $r = -.46$  und zwischen Selbstmitgefühl und Suppression von  $r = -.53$  auf  $r = -.52$  (siehe auch Tab. 4).

### 4.3 Mediatoranalysen

Die in Abschnitt A.2.5 erörterte Datenlage im Forschungsfeld der Wirkung von Achtsamkeitsübungen auf das Stresserleben sowie die emotionale Verfassung begründeten die Vermutung, dass die Art der Emotionsregulation die Beziehung zwischen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl und Stresserleben vermittelt. Zur Prüfung dieser These wurden Mediatoranalysen mit dem SPSS-Makro Process, Version 3.5 (2021) durchgeführt. Da sich die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal inhaltlich und in ihrer Wirkung unterscheiden, enthalten die nachstehenden Mediationsmodelle für die unabhängigen Variablen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl jeweils zwei Mediatoren. Von Interesse war, ob eine Veränderung der Achtsamkeit bzw. des Selbstmitgefühls das Kriterium Stresserleben – zumindest theoretisch – vorhersagt und ob diese Veränderung durch Suppression bzw. Reappraisal mediiert wird.

Für Achtsamkeit und Stresserleben wurde die nachstehende Hypothese geprüft. Die Berechnungen erfolgten gemäß den Empfehlungen von Hayes (2009) zur Bestimmung mediiender Effekte. Hayes (2009) spricht sich für das Testen mittels Bootstrapping sowie die Ermittlung von Punktschätzern und Konfidenzintervallen aus. Bootstrapping mit mindestens 5.000 Stichprobenziehungen bezeichnet er als Methode, mit der zuverlässige Aussagen über die Teststärke getroffen werden können.

*Hypothese 8a:* Die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Stresserleben wird durch die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal mediiert.

Im Ergebnis zeigte sich ein statistisch signifikanter totaler Effekt von Achtsamkeit auf Stresserleben ( $c = -.2103$ ,  $p = .0086$ , siehe Abb. 6). Der totale Effekt auf  $Y$  (Stresserleben) entspricht der Summe des direkten und des indirekten Effektes von  $X$  (Achtsamkeit) auf  $Y$  (Stresserleben) und kommt dem Resultat einer Regression ohne Betrachtung der Mediatoren gleich (Mayerl, 2006). Der direkte Effekt  $c'$  quantifiziert die Wirkung von Achtsamkeit auf Stresserleben und wird als der Teil der Wirkung von  $X$  auf  $Y$  verstanden, der im Modell mit Mediatoren unabhängig von diesen ist. Für Achtsamkeit ( $X$ ) und Stresserleben ( $Y$ ) ist der direkte Effekt statistisch nicht signifikant ( $c' = -.1438$ ,  $p = .1191$ ). Wie die Größenordnung der Pfadkoeffizienten verdeutlicht, erklärt der direkte Effekt  $c'$  etwa zwei Drittel des totalen Effektes von Achtsamkeit auf Stresserleben, während ein Drittel durch Suppression verstärkt wird ( $c = -.2103$ ,  $c' = -.1438$ ). Ein indirekter Effekt für Suppression wurde nicht ermittelt,  $de = -.0540$ , KI  $[-.1373, .0405]$ . Für den Mediator Reappraisal zeigte sich ebenfalls kein indirekter Effekt. Die Berechnungen sind Anhang 1 Nr. 12 zu entnehmen.

Die nachstehende Abbildung (siehe Abb. 6) veranschaulicht die Ergebnisse:

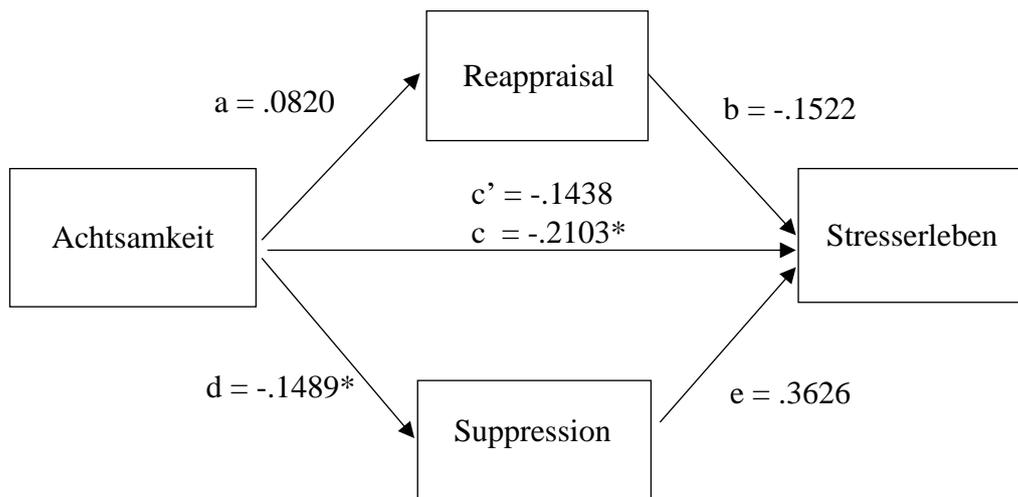


Abbildung 6: Pfadkoeffizienten der Mediatoranalyse Achtsamkeit, Suppression, Reappraisal und Stresserleben, totaler Effekt von Achtsamkeit auf Stresserleben,  $c = -.2103$ ,  $p = .0086^*$ , Pfad  $d$  von Achtsamkeit auf Suppression,  $d = -.1489$ ,  $p = .0026^*$  (Quelle: Eigene Berechnungen)

Analog wurde für Selbstmitgefühl die folgende Hypothese aufgestellt:

*Hypothese 8b:* Die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben wird durch die Emotionsregulationsstrategien Suppression und Reappraisal mediiert.

Die Ergebnisse der Mediatoranalyse zeigen, dass die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben partiell durch Suppression mediiert wird, indirekter Effekt  $de = -.1062$ , KI[-.2068, -.0193]. Der indirekte, über den Mediator Suppression wirkende Effekt wird rechnerisch als der Betrag definiert, um den sich Stresserleben durch den Effekt von Selbstmitgefühl auf die Suppression verändert (Mayerl, 2006). Von den Pfaden ist lediglich die Beziehung  $d$  zwischen Selbstmitgefühl und Suppression statistisch signifikant,  $d = -.1835$ ,  $p < .001$ , KI[-.2825, -.0845]. Ein statistisch signifikanter Effekt von  $X$  auf  $Y$  – im gegebenen Fall also von Selbstmitgefühl auf das Stresserleben – ist nach Feststellung von Hayes (2009) jedoch keine Voraussetzung für einen indirekten Effekt, weil dieser auch vorliegen kann, wenn einer der konstituierenden Pfade nicht statistisch signifikant ist. Mithin ist ein indirekter Effekt von Selbstmitgefühl auf Stresserleben über die verminderte Suppression zu konstatieren.

Da die Voraussetzung der zeitlichen Präzedenz (Cole & Maxwell, 2003) erfüllt ist, erscheint vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung (siehe Abschnitt A.2.5) die Annahme einer kausalen Verkettung gerechtfertigt. Mit gebotener Zurückhaltung lässt sich – zumindest theoretisch – sagen, dass Selbstmitgefühl eine verminderte Neigung zur Unterdrückung negativer Emotionen und diese partiell eine geringere Stresswahrnehmung nach sich zieht.

Die nachstehende Abbildung (siehe Abb. 7) zeigt die Ergebnisse der Berechnungen im Überblick:

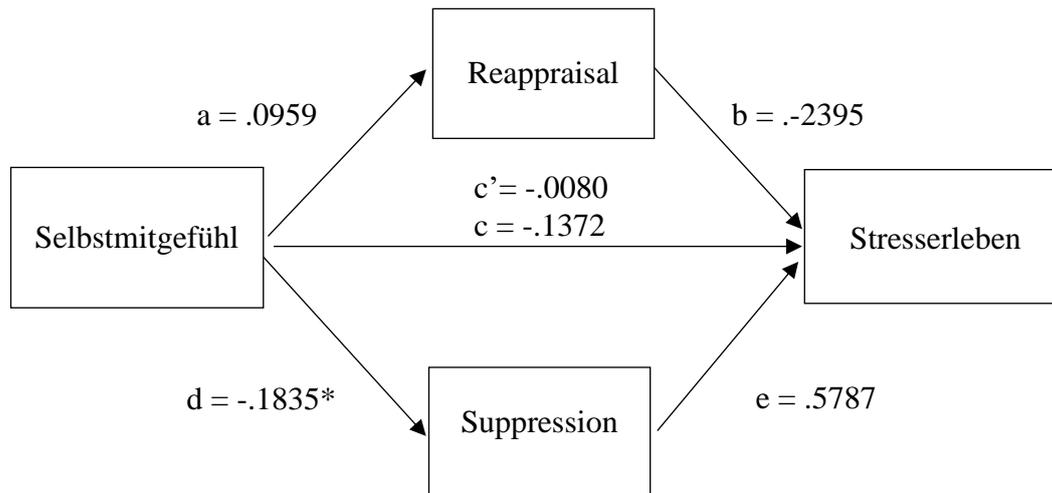


Abbildung 7: Pfadkoeffizienten der Mediatoranalyse Selbstmitgefühl, Suppression, Reappraisal und Stresserleben, indirekter Effekt  $de = -.1062$ ,  $KI[-.2068, -.0193]$ , Pfad  $d$  von Selbstmitgefühl auf Suppression,  $d = -.1835$ ,  $p < .001$  (Quelle: Eigene Berechnungen)

Für die Emotionsregulationsstrategie Reappraisal zeigten sich keine Effekte.

Die Ermittlung der Effektstärken ergab in Anlehnung an die Referenzwerte von Cohen (1988, S. 414) mittelgroße bis große Effekte ( $f^2 = .02$  klein,  $f^2 = .15$  mittel,  $f^2 = .35$  groß). So liegt die Effektstärke für das Mediationsmodell mit Achtsamkeit als unabhängiger Variable für den statistisch signifikanten Pfad  $d$  bei  $f^2 = .28$ . Für den totalen Effekt  $c$  wurde eine Effektstärke von  $f^2 = .27$  ermittelt. Im Mediationsmodell mit Selbstmitgefühl als unabhängiger Variable betrug die Effektstärke  $f^2 = .19$  für den indirekten Effekt  $de$  sowie  $f^2 = .38$  für den Pfad  $d$ .

## 5. Ergebnisdiskussion

### 5.1 Inhaltliche Ergebnisdiskussion

Ziel von Studie A war es erstens, Aufschluss über Veränderungen der Merkmalsausprägungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl als Lernziele der GAMMA-Weiterbildung sowie der Emotionsregulation und des Stresserlebens als Indikatoren pädagogischer Professionalität im Vorher-nachher-Vergleich zu erhalten. Zweitens war von Interesse, herauszufinden, ob – im Falle veränderter Ausprägungen der Konstrukte Achtsamkeit und Selbstmitgefühl – diese das Stresserleben und die Emotionsregulation beeinflussen und wenn ja, wie die Beobachtungen zu erklären sein könnten. Das Gesamtbild zeigt, dass die Ergebnisse der Prüfung auf Veränderungen sowie auf mutmaßliche Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl und Stresserleben bzw. Emotionsregulation überwiegend hypothesenkonform sind und den Vorbefunden entsprechen. Darüber hinaus lassen sich aus den Resultaten von Studie A den Forschungsstand bereichernde Erkenntnisse über Selbstmitgefühl und seinen Stellenwert für die Art und Weise der Emotionsregulation und das Stresserleben ableiten.

Um die Aussagekraft der in Kapitel A.4 referierten Ergebnisse auszuloten, folgt die Ergebnisinterpretation und Diskussion der Forschungsfragen unter Rückbindung an den aktuellen Forschungsstand. Die kritische Reflexion inhaltlicher und methodischer Grenzen von Studie A sowie die Ableitung von Anregungen für die künftige Forschung bilden den Abschluss dieses Kapitels.

### **Forschungsfrage 1:**

Wie unterscheiden sich die Ausprägungen der Emotionsregulation und des Stresserlebens sowie von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl im Zeitpunkt vor und im Zeitpunkt nach der GAMMA-Weiterbildung? (Ermittlung von Mittelwertunterschieden)

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass sich die Befragten nach der GAMMA-Weiterbildung als achtsamer wahrnahmen ( $t(38) = 2.97$ ,  $p = .005$ ,  $d = .50$ ) und ihr Selbstmitgefühl ( $t(38) = 2.46$ ,  $p = .019$ ,  $d = .41$ ) signifikant höher war. Folglich sind die Hypothesen H1 und H2, die eine Veränderung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl postulierten, zu bestätigen. Die Ausprägung der Emotionsregulation als Gesamtwert von Suppression und Reappraisal hat sich in der Selbstwahrnehmung der Befragten ebenfalls statistisch signifikant verbessert ( $t(38) = 2.09$ ,  $p = .044$ ,  $d = .39$ ). Eine Komponente dieses Gesamtwertes stellt Reappraisal dar, das zum zweiten Messzeitpunkt deutlich höher eingeschätzt wurde ( $t(38) = 3.19$ ,  $p = .003$ ,  $d = .56$ ). Für Suppression war betraglich ein kleiner, statistisch jedoch nicht signifikanter Rückgang zu beobachten. Folglich sind die Hypothesen H4a und H4c, die sich auf den Gesamtscore der Emotionsregulation und Reappraisal beziehen, anzunehmen, während Hypothese H4b für Suppression abzulehnen ist. Auch die dritte Hypothese wird verworfen, weil sich das Stresserleben nicht statistisch signifikant verringert hat. Der  $p$ -Wert war mit  $.447$  deutlich  $> .05$ .

Insgesamt lassen die Resultate die Schlussfolgerung gerechtfertigt erscheinen, dass sich die Teilnehmenden der GAMMA-Weiterbildung auf Ebene der Lernziele Achtsamkeit und Selbstmitgefühl weiterentwickeln konnten. Die deutlich höhere Ausprägung der Neubewertung bzw. Umdeutung unangenehmer Emotionen im Zeitvergleich stellt ein überraschendes Ergebnis dar. Trotz des unbedeutenden Stressrückgangs nämlich sahen sich die Teilnehmenden nach der GAMMA-Weiterbildung eher in der Lage, negative Emotionen zu bearbeiten und durch Neubewertung umzudeuten. Für die pädagogische Berufspraxis kann die Fähigkeit der Neubewertung und Rekontextualisierung eines Gedankens oder Gefühls dazu führen, dass dem ersten spontanen, häufig automatischen reaktiven Impuls widerstanden wird, sodass Raum entsteht, um situationsadäquate Handlungsalternativen abzuwägen. Möglicherweise gelingt eine andere Reaktion, wenn die Einschätzung der emotional relevanten Situation modifiziert wird. Zugleich kann die gezielte Verlagerung der Aufmerksamkeit die innere Distanzierung vom Ereignis unterstützen. Neubewertung wird als förderlich für die psychische Gesundheit beurteilt (Gross & Thompson, 2007). Sie ist im Gegensatz zur Unterdrückung nicht mit Symptomen wie Depressionen und Ängsten verbunden (Gross & John, 2003).

Für ein besseres Verständnis der im Zeitverlauf statistisch nicht signifikant rückläufigen Stresswahrnehmung sind die Angaben zur Interpretation der Ausprägungen aufschlussreich. Hapke et al. (2013) weisen ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches Stresserleben bis 11 Punkten aus. Ein überdurchschnittliches Stressniveau beträgt zwischen 12 und 22 Punkten, während die Forscher\*innen eine Ausprägung von 23 bis 48 Punkte als stark bezeichnen. Die

Werte der Proband\*innen lagen zu beiden Messzeitpunkten, also bereits vor der GAMMA-Weiterbildung, über 23 Punkten ( $t_1 = 27.90$ ,  $t_2 = 26.92$ ). Fraglich ist somit, in welchem Ausmaß sich der geringe Stressrückgang der Versuchspersonen auf Ebene der Signifikanztests niederschlägt, wenn die Ausprägungen der Proband\*innen bereits vor der GAMMA-Weiterbildung im überdurchschnittlichen Wertebereich lagen. Offen bleibt zudem, inwieweit ein veränderter Umgang mit Emotionen innerhalb von acht Monaten zwischen den beiden Messzeitpunkten erlernbar und messbar ist. Darüber hinaus stellt die beginnende und sich verschärfende Corona-Pandemie vermutlich einen der ausschlaggebenden Gründe für die Aufrechterhaltung des Stresslevels dar. Da also im Vergleich zur Baseline keine nennenswerten Unterschiede erkennbar sind, wäre eine erneute Befragung mit zeitlich größerem Abstand wünschenswert.

Eine abschließende Post-hoc-Poweranalyse sollte Aufschluss darüber geben, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass sich die Ergebnisse bei Wiederholung der Studie bestätigen. Für die statistisch signifikanten  $t$ -Tests lag die Teststärke für Achtsamkeit bei 86 %, für Selbstmitgefühl bei 70 %, für die Emotionsregulation als Gesamtscore bei 66 % und für Reappraisal bei 93 %. Die Teststärken für Selbstmitgefühl und für die Emotionsregulation als Gesamtscore sind somit nicht zufriedenstellend.

### **Forschungsfrage 2:**

Welche Ausprägungen nehmen Stresserleben und Emotionsregulation an, wenn im Vorher-nachher-Vergleich eine Veränderung in Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu konstatieren ist (Untersuchung möglicher Zusammenhänge), und wie lassen sich mutmaßliche Zusammenhänge erklären? (Mediatoranalysen)

Die negative Korrelation zwischen Achtsamkeit und Stresserleben ( $r = -.42$ ,  $p = .009$ ) bestätigt die Vorbefunde. Hypothese H5a, die einen möglichen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Stresserleben postulierte, wird folglich angenommen. Dagegen ist Hypothese H5b, mit der eine gleichgerichtete Entwicklung für das Stresserleben und Selbstmitgefühl angenommen wurde, zu verwerfen. Zwar ist hier die negative Korrelation mit  $r = -.25$  moderat, es ergab sich jedoch für die Stichprobe kein statistisch signifikanter Effekt.

Weiterhin war theoriegestützt davon auszugehen, dass es achtsamkeitstrainierten Personen aufgrund ihrer Fähigkeit, sich des Impulses unreflektierter Urteile weitestgehend zu enthalten, leichter fällt, Bewertungen emotional relevanter Stimuli zu rekontextualisieren, indem sie sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten (Flook et al., 2013). Die Resultate für die vorliegende Stichprobe deuten aber nicht auf einen potenziellen Zusammenhang zwischen Neubewertung und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl hin. Zwar korreliert die Subskala Neubewertung schwach positiv mit Achtsamkeit ( $r = .20$ ) und Selbstmitgefühl ( $r = .21$ ), zeigt aber keine statistisch signifikanten  $p$ -Werte. Mithin sind die Hypothesen H6a und H6b zu verwerfen. Möglicherweise ist bei den Proband\*innen für eine effektive Anwendung von Reappraisal als Emotionsregulationsstrategie (noch) keine hinlängliche Übung vorhanden (Gross & John, 2003; Meibert, 2013). Im Gegensatz dazu entsprach die Überprüfung mutmaßlicher Zusammenhänge zwischen der zweiten Emotionsregulationsstrategie – der Unterdrückung – und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl den theoretisch hergeleiteten Hypothesen. H7a und H7b werden somit angenommen, denn die Testpersonen mit einer höheren Ausprägung in Achtsamkeit ( $r = -.47$ ,  $p = .003$ ) und Selbstmitgefühl ( $r = -.53$ ,  $p = .001$ ) neigten statistisch signifikant weniger dazu,

Gefühle zu unterdrücken. Die Emotionsregulation als Gesamtscore hat sich weder mit Achtsamkeit noch mit Selbstmitgefühl korreliert bedeutsam verbessert.

Mit Blick auf die Aufarbeitung des Theoriestandes zu Selbstmitgefühl in Abschnitt A.2.1.2 lassen sich die berichteten Befunde mit gebotener Vorsicht so deuten, dass weniger Suppression mit besserem emotionalen Wohlbefinden einhergeht, während eine stärkere Unterdrückung Angst und Aggression sowie depressive Symptome begünstigt (Juang et al., 2016). Da Selbstmitgefühl zu mehr Wohlwollen gegenüber der eigenen Person führt, kann es die Bereitschaft fördern, sich mit den eigenen Emotionen auseinanderzusetzen, und stellt insofern eine Bewältigungsressource dar. Achtsamkeitspraktiken vermögen diesen Prozess durch das Üben einer dezentrierten, unvoreingenommenen und beobachtenden Haltung zu begünstigen und emotionale sowie kognitive Prozesse zu entlasten. In der Folge sinkt die Wahrscheinlichkeit negativer Verzerrungen und das Stresserleben verringert sich (Flook et al., 2013). Dezentrierung weitet die Perspektive, Handlungsalternativen offenbaren sich, werden ausprobiert und es kommt allmählich zu einer Überschreibung konditionierter Reiz-Reaktions-Schemata und Automatismen des Denkens, Fühlens und Handelns (Hölzel, 2015). Taylor et al. (2016) bestätigen, dass sich das Stresserleben von Lehrkräften nach einem Achtsamkeitsprogramm durch Selbstmitgefühl mildern kann und mit einer besseren Selbstregulationskompetenz einhergeht, die mit weniger Reaktivität bei Konflikten oder Unstimmigkeiten in der Schulpraxis verbunden ist.

Abschließende Post-hoc-Poweranalysen für die statistisch signifikanten Tests deuten darauf hin, dass sich die Ergebnisse bei Wiederholung der Studie bestätigen. Die Teststärken lagen für die Korrelationen von Achtsamkeit und Stresserleben bei 80 %, für Achtsamkeit und Suppression bei 90% und für Selbstmitgefühl und Suppression bei 96 %.

Da in Forschungsarbeiten von der Dosisabhängigkeit der Effekte von Achtsamkeitsübungen gesprochen wird (siehe Abschnitt A.2.5.3), wurde mittels Partialkorrelationen die von den Versuchspersonen angegebene Dauer der Praxis auspartialisiert. Die Resultate legen nahe, dass die Dauer der Praxis bzw. die Vorerfahrungen in der Stichprobe einen vernachlässigbar kleinen Effekt auf mutmaßliche Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit und Stresserleben, Achtsamkeit und Suppression sowie Selbstmitgefühl und Suppression haben: Die negativen Korrelationen verringerten sich lediglich geringfügig.

Mediatoranalysen wurden mit dem Ziel durchgeführt, ein profunderes Verständnis möglicher kausaler Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl und den untersuchten Bestimmungsstücken der pädagogischen Professionalität – Stresserleben und Emotionsregulation – zu entwickeln. Ansatzpunkte bot der oben dargestellte Forschungsstand, der einen intervenierenden Effekt der Emotionsregulation auf Stress und Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl vermuten ließ (siehe Abschnitt A.2.5.1). Empirische Arbeiten sprechen folglich dafür, dass eine Beziehung zwischen Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl und dem Rückgang im Stresserleben existiert und dass die verminderte Unterdrückung von Emotionen in diesem Prozess eine Rolle spielt.

Die Resultate für Studie A bestätigen die Vermutung teilweise. Sie zeigen einen signifikanten totalen Effekt von Achtsamkeit auf Stresserleben ( $c = -.2103$ ,  $p = .0086$ , siehe Abb. 6). Ein indirekter Effekt wurde weder für Suppression noch für Reappraisal ermittelt. Folglich ist Hypothese H8a zu verwerfen. Beim Vergleich des Gesamteffektes mit dem direkten Effekt von Achtsamkeit auf Stresserleben wird deutlich, dass der direkte Effekt zwei Drittel des verminderten

Stresserlebens durch Achtsamkeit ausmacht, während ein Drittel durch die verminderte Unterdrückung von Gefühlen verstärkt wird. Da jedoch kein indirekter Effekt ermittelt wurde, stellt sich die Frage nach weiteren Faktoren, die die Beziehung zwischen Achtsamkeit und Stresserleben beeinflussen. Eine solche Exploration anderer Determinanten könnte für das beforschte Feld einen lohnenden Ansatz darstellen.

Analoge Berechnungen für Selbstmitgefühl ergaben einen indirekten Effekt sowie einen statistisch signifikanten Pfadkoeffizienten zwischen Selbstmitgefühl und Suppression (Hypothese H8b). Zumindest rechnerisch wird demnach die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben partiell durch verminderte Suppression mediiert, indirekter Effekt  $de = -.1062$ , KI[-.2068, -.0193] (siehe Abb. 7). Darüber hinaus ist im Modell lediglich der Pfadkoeffizient  $d$  zwischen Selbstmitgefühl und Suppression statistisch signifikant,  $d = -.1835$ ,  $p < .001$ , KI[-.2825, -.0845].

In der Stichprobe wird also die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben partiell über eine verringerte Unterdrückung von Emotionen hergestellt. Die medierende Variable Suppression ist demnach eine potenzielle Stellschraube, um zur Förderung des psychischen Wohlbefindens den funktionalen Umgang mit Stress zu begünstigen. Diese Erkenntnis bietet Ansatzpunkte für die inhaltliche Gestaltung der GAMMA-Weiterbildung und ähnlicher Maßnahmen. Sich im Rahmen der Fortbildung verstärkt in Selbstmitgefühl zu üben, um sich der Unterdrückung unangenehmer Gefühle zu enthalten, erscheint ratsam, damit es leichter fällt, sich offen den eigenen Emotionen zuzuwenden und sie aufzuarbeiten. Erst durch die Entfaltung von Emotionen wird die Differenzierungsarbeit mit ihnen und das Erkennen von Handlungsalternativen möglich. Achtsames Gewahrsein ohne Bewertungen trägt dazu bei, dass Vermeidungsverhalten bewusst wird (Chawla & Ostafin, 2007). Die urteilsfreie Beobachtung als ein Kernelement des Achtsamkeitsprinzips führt zu einer Unterbrechung von Erfahrungsvermeidung bei unangenehmem Erleben, sodass sich die Wahrscheinlichkeit maladaptiver Verhaltensweisen verringert (Altner & Sauer, 2013). Begleitende Körperübungen begünstigen die Kontaktaufnahme mit und die Verankerung in der konkreten Situation (Meibert, 2013).

Für die Emotionsregulationsstrategie Reappraisal als Mediator zeigten sich keine signifikanten Effekte. Mithin wird Hypothese H8b nur bezogen auf Suppression angenommen.

Die Ermittlung der Power für das Mediationsmodell mit Achtsamkeit als unabhängiger Variable für Pfad  $d$  ergab 90 %. Für den totalen Effekt  $c$  zeigte sich eine Power 89 %. Im Mediationsmodell mit Selbstmitgefühl als unabhängiger Variable betrug die Power 75 % für den indirekten Effekt  $de$  bzw. 96 % für den Pfad  $d$ . Die Power für den indirekten Effekt entspricht demnach nicht der Konvention von 80 %.

### **Zentrale Forschungsfrage:**

Wie beeinflussen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl in der Selbstwahrnehmung der befragten GAMMA-Teilnehmenden die Emotionsregulation und das Stresserleben als Indikatoren pädagogischer Professionalität?

Die zentralen Erkenntnisse über achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierungsansätze aus Studie A betreffen den Stellenwert von Selbstmitgefühl für die Art des Umgangs mit negativen Emotionen und das Stresserleben. Darüber hinaus bestätigt Studie A die folgenden Vorbefunde.

Negativ korrelierten erstens Achtsamkeit mit Stresserleben und Suppression sowie zweitens Selbstmitgefühl mit Suppression. Verminderte Suppression gilt als förderlich für die psychische Gesundheit, weil die Kontaktaufnahme mit negativ getönten Gefühlen die Voraussetzung dafür ist, sie wahrzunehmen, zu differenzieren und den Umgang mit ihnen zu lernen. Die achtsame und unvoreingenommene Betrachtung dieser Emotionen erleichtert ihre Verarbeitung (Meibert, 2013). Untersuchungsergebnisse eines pädagogischen Achtsamkeitsprogramms von Schussler et al. (2019) illustrieren die negative Korrelation zwischen Achtsamkeit und Suppression. Die Wissenschaftler\*innen berichten, dass die passive Kontrollgruppe stärker zur Suppression neigte und sich weniger in der Lage sah, mit ihren Stressoren umzugehen. Im Gegensatz dazu beschrieben die Lehrer\*innen in der Treatment-Gruppe ein wachsendes Bewusstsein für ihre unangenehmen Emotionen und schilderten, dass es ihnen leichter falle, sich gedanklich und emotional von Stressoren zu lösen. Zugleich schätzten die Versuchspersonen der Treatment-Gruppe die Bedeutung von Selbstfürsorge und des Einsatzes entsprechender Strategien höher ein.

Bezogen auf die Frage nach messbaren Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie der Beanspruchung durch Stress und der Emotionsregulationskompetenz nach Abschluss der GAMMA-Weiterbildung lässt sich festhalten, dass die Ausprägungen der Konstrukte mit Ausnahme des Stresserlebens statistisch signifikant erhöht waren. Überraschend ist, dass die Befragten ihre Strategien zur Bewältigung von Emotionen trotz nahezu unveränderten Stresserlebens als effektiver einschätzten, was eingehender zu beleuchten ist. So zeigten die Proband\*innen nach der GAMMA-Weiterbildung zwar eine höhere Ausprägung der Neubewertung von Emotionen, die Ergebnisse deuten aber auch auf den Ausbaubedarf dieser Emotionsregulationsstrategie hin, für die sich keine statistisch signifikanten Korrelationen mit Achtsamkeit bzw. Selbstmitgefühl ergaben. Ferner scheint der Einbezug der Schulung von Selbstmitgefühl im Rahmen von Achtsamkeitsinterventionen, die wie die GAMMA-Weiterbildung auf die Professionalisierung von Lehrpersonen ausgerichtet sind, angezeigt. Die Mediatoranalysen unterstreichen, dass das Üben von Selbstmitgefühl einen Ansatz darstellt, um die Fähigkeit der Emotionsbewältigung weiterzuentwickeln. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass ein erhöhtes Selbstmitgefühl den Rückgang des Stresserlebens partiell und zumindest theoretisch durch eine verminderte Unterdrückung negativer Emotionen vorhersagt. Ein Grund hierfür könnte sein, dass Suppression eine zusätzliche Anstrengung darstellt und daher den inneren Druck sowie das Stresserleben der befragten Personen erhöht (Barnow, 2012). Die Befunde hinsichtlich des Einflusses von Suppression auf die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl und Stresserleben dürften ein den Forschungsstand bereicherndes Resultat darstellen.

Mit Rückbezug auf den Theoriestand ist zu resümieren, dass die GAMMA-Weiterbildung zur Weiterentwicklung der betrachteten Dimensionen pädagogischer Professionalität beitragen kann. Forschungsarbeiten zeigen zum einen, dass sich die Art und Weise der Stressbewältigung auf das Wohlbefinden, die Leistungsfähigkeit, pädagogisches Handeln, die Unterrichtsqualität sowie die Gesundheit auswirkt (siehe Abschnitt A.2.5.3 und A.2.6). Zum anderen sind Folkman und Lazarus (1988) zufolge Emotionen und das Ausmaß des Stresserlebens aufeinander bezogen. Dabei bestimmt die subjektive Einschätzung einer Situation die Form der Stressverarbeitung. Wird das Ereignis als bedrohlich bewertet, kann sich als Folge von Nervosität und Geiztheit die Effizienz der individuellen Handlungsregulation verringern. Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen scheinen im Umgang mit Stress im Lehrberuf wirksame Unterstützung leisten zu können.

## 5.2 Methodische Ergebnisdiskussion

Nach der inhaltlichen Diskussion der Ergebnisse befasst sich dieser Abschnitt mit den methodischen Limitationen von Studie A. Auch wenn die Resultate unter Rückbindung an den Forschungsstand dafürsprechen, dass die GAMMA-Weiterbildung Lehrkräfte darin unterstützen kann, die untersuchten Ebenen pädagogischer Professionalität auszubauen, sind die Grenzen von Studie A in methodischer Hinsicht einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, weil sie die Verlässlichkeit und Aussagekraft der Befunde einschränken.

Eine zentrale Limitation von Studie A steht in Zusammenhang mit dem quasi-experimentellen Design ohne Kontrollgruppe, zu dessen Kennzeichen es zählt, dass die Stichprobe nicht randomisiert ist bzw. keine Zufallsstichprobenziehung erfolgte (Döring & Bortz, 2016, S. 193 f., 744). Da sich die Stichprobe aus selbstselektierten Teilnehmenden der GAMMA-Weiterbildung zusammensetzt, war eine Zufallsstichprobenziehung nicht möglich. Ferner handelt es sich bei Studie A um einen Versuchsplan ohne aktive Kontrollgruppe. Auch konnte keine passive Kontrollgruppe mit hinreichend großem Stichprobenumfang rekrutiert werden. Zum ersten Messzeitpunkt hatten lediglich 7 nicht an der GAMMA-Weiterbildung teilnehmende Kolleg\*innen der Kursabsolvent\*innen den Online-Fragebogen beantwortet. Die Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Grundgesamtheit der GAMMA-Teilnehmenden und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist somit eingeschränkt. Darüber hinaus dürfte sich die relativ kleine Fallzahl von  $n = 39$  auf die Ergebnisse der Signifikanztests ausgewirkt haben.

Außerdem basiert Studie A auf Daten, die aus einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung generiert wurden. Grund hierfür war das Forschungsinteresse der vorliegenden Gesamtstudie an subjektiven Einschätzungen und Wahrnehmungen der Versuchspersonen. Als Nachteile von Fragebogen zur Selbsteinschätzung gelten Methodenverzerrungen und retrospektive Verzerrungen (Chan, 2009) sowie Unschärfen bei der Ergebnisinterpretation. Ein Beispiel für eine interpretative Unschärfe stellt die potenzielle Unklarheit bezüglich der Frage dar, ob sich eine hohe Merkmalsausprägung in Achtsamkeit tatsächlich auf das Konstrukt bezieht oder ob es sich um einen Mangel an Bewusstheit für Unachtsamkeit handelt (Michalak et al., 2016).

Ferner ist die Zusammensetzung der Stichprobe zu diskutieren. Wie in Abschnitt A.3.1 erläutert, wurde zu Beginn geprüft, ob sich die aus unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen zusammensetzende Stichprobe im Vorher-nachher-Vergleich hinsichtlich der interessierenden Merkmalsausprägungen unterscheidet. 26 Personen gaben als berufliche Tätigkeit Lehrkraft an, die restlichen 13 Personen gehen sonstigen pädagogischen Berufen wie Erzieher\*in nach. Zwecks Prüfung wurden die Summenscores für die Lehrkräfte und für die sonstigen Pädagog\*innen über alle Skalen hinweg für  $t_1$  und für die Differenzen zwischen  $t_2$  und  $t_1$  mittels  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben verglichen. Im Ergebnis zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Insofern darf für alle Skalen von einer Homogenität der Stichprobe in Bezug auf die Eingangswerte in Relation zu den absoluten Veränderungen im Zeitverlauf ausgegangen werden. Für die Ergebnisinterpretationen ergaben sich somit keine Einschränkungen (siehe Anhang 1 Nr. 11).

Des Weiteren sind Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der durchgeführten Partialkorrelationen mit Vorsicht zu ziehen. Von den 39 Proband\*innen gaben insgesamt 14 Personen keine oder weniger als ein Jahr Vorerfahrung an, 16 Personen üben seit 5 Jahren oder weniger und 9

Personen praktizieren seit mehr als 5 Jahren Achtsamkeit. Vorbefunde weisen auf die Dosisabhängigkeit der Achtsamkeitspraxis hin und betonen die Bedeutung des Umfangs und der Regelmäßigkeit, wenn eine nachhaltige Wirkung erzielt werden soll (Carmody & Baer, 2009; Tang, 2017, S. 58). Die für Studie A erfragten Angaben sollten folglich um Einzelheiten zur Intensität, Häufigkeit und Form des Übens erweitert werden, denn bei einer Person, die viel übt, könnten größere Effekte messbar sein als bei einer Person, die länger Erfahrung hat, aber weniger praktiziert.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse eher positiv verzerrt sind und daher eine zurückhaltende Interpretation angezeigt ist. Zum einen hatten sich alle Teilnehmenden freiwillig zum Kurs angemeldet, daher darf eine motivierte Haltung gegenüber der GAMMA-Weiterbildung und dem Achtsamkeitsansatz vorausgesetzt werden. Freudvolle Gruppenerfahrungen und gegenseitige Unterstützung über die Zeit des Kurses mögen außerdem dazu beitragen. Zum anderen wurden von  $n = 39$  Teilnehmenden an der Online-Befragung  $n = 33$  Personen für die Forschungsgespräche rekrutiert. Auch in Anbetracht dieser Verhältnismäßigkeit ist eine positive Verzerrung der empirischen Ergebnisse von Studie A zu vermuten, da von  $n = 39$  Online-Fragebogen-Proband\*innen 33 Personen motiviert waren, in einem Forschungsgespräch von ihren (positiven) Erfahrungen zu berichten. Gleichwohl ist diese Limitation differenziert zu betrachten. Werden solche Erwartungseffekte einerseits kritisch beurteilt (Lorenz, 2017), sprechen auch Gründe für die Selbstselektion der Proband\*innen und gegen eine Randomisierung bzw. Zufallsstichprobenziehung (Rosenkranz, Dunne & Davidson, 2019). Dem Einwand der positiven Verzerrung ist weiterhin entgegenzuhalten, dass sich Teilnehmende einer Achtsamkeitsintervention aufgrund der dort erfahrenen Sensibilisierung nach dem Training selbst häufig strenger beurteilen und demzufolge in Fragebogen eher nach unten verzerrte Messwerte angeben (Vogel, 2019). Eingehender wird dieser Gesichtspunkt in Abschnitt C.3.1 diskutiert.

Anhaltspunkte für die anzuvisierenden Effektstärken boten ähnlich angelegte Studien und Metaanalysen. Zenner, Herrnleben-Kurz und Walach (2014) berichten mittlere bis große Effekte im Bereich der Emotionsregulation, Stressresistenz und kognitiven Performanz bei Achtsamkeitsprogrammen in Schulen bezogen auf Kinder und Heranwachsende. Wirkungen bei Erwachsenen beurteilen die Forscher\*innen als ähnlich groß. Donald et al. (2019) berücksichtigen in ihrer Metaanalyse auch unterschiedliche Formen der Achtsamkeitspraktiken und fanden über alle Alters- und Geschlechtskategorien hinweg mittelgroße Effekte für Achtsamkeit und prosoziales Verhalten. Zu ähnlichen Resultaten kamen Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015). Sie analysierten Studien im Pretest-Posttest-Design und bestätigten große Effekte für Stress. Die berichteten Größenordnungen treffen auch für Studien mit passiven Kontrollgruppen zu. Darüber hinaus sind Programme in Institutionen ähnlich wirksam wie in klinischen Settings (Virgili, 2015). Mittlere Effektstärken von MBSR-Kursen, an die die GAMMA-Weiterbildung inhaltlich stark angelehnt ist, geben De Vibe, Bjørndal, Fattah, Dyrdal, Halland und Tanner-Smith (2017) für die psychische und somatische Gesundheit sowie die Lebensqualität an. Eberth und Sedlmeier (2012) zeigten mit ihrer Metaanalyse, dass sich MBSR-Kurse am stärksten auf ein gesteigertes psychisches Wohlbefinden auswirken, während sich durch die reine Achtsamkeitsmeditation eher die Ausprägungen von Achtsamkeit erhöhen. Die Forscher\*innen vermuten weitere, noch zu erforschende Einflussfaktoren, die für die Befunde ausschlaggebend sind. Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Effektstärken von Studie A im mittleren Wertebereich und folglich tendenziell unter jenen der Vorbefunde annähernd

vergleichbarer Arbeiten bewegen. Vergleiche mit Referenzstudien sind jedoch vorsichtig zu ziehen, weil Formate und Inhalte der Interventionen voneinander abweichen. Ferner kamen andere psychometrische Tests zum Einsatz oder Forschungsinteresse sowie untersuchte Konstrukte und Fallzahlen divergierten. Schlussendlich kritisieren Emerson, de Diaz, Sherwood, Waters und Farrell (2019) die fehlende Standardisierung achtsamkeitsbasierter Schulprogramme, weil dies die Wirksamkeitsbeurteilung erschwert.

Im Hinblick auf den relativ geringen Stichprobenumfang von Studie A bedürfen die Ergebnisse der Post-hoc-Poweranalysen einer genaueren Betrachtung. Die Teststärke als die Wahrscheinlichkeit, einen mittleren Populationseffekt zu entdecken, falls er wirklich existiert, sollte mindestens 80 % betragen (Eid et al., 2017, S. 265). Zwar spricht die Gesamtschau der Teststärken für die signifikanten Tests auf Basis der in Studie A beobachteten Stichprobeneffektgrößen, die in etwa den im vorigen Absatz zitierten Referenzstudien entsprechen, weitestgehend dafür, dass eine Replikationsstudie die Ergebnisse bestätigt, ungeklärt blieb aber, inwieweit Effekte übersehen worden sein könnten.

Da statistisch nicht signifikante Ergebnisse auf den vergleichsweise kleinen Stichprobenumfang zurückzuführen sein könnten, wurden für die nicht signifikanten Tests Post-hoc-Poweranalysen durchgeführt. Für die nicht signifikanten *t*-Tests betrug die Power 14 % für Suppression und 25 % für das Stresserleben. Die Teststärken für die nicht signifikanten Korrelationskoeffizienten lagen bei maximal 35 %. Falls – wie bei diesen Berechnungen – die Teststärke unter 80 % liegt, ist die Beta-Fehler-Wahrscheinlichkeit > 20 %. Die Teststärke ist dann nicht groß genug, um einen potenziell vorhandenen Effekt aufzudecken (Döring & Bortz, 2016, S. 810). Allerdings wurden den Berechnungen die für die Stichprobe ermittelten kleinen Effektgrößen der nicht signifikanten Tests zugrunde gelegt. Wird aber der von Döring und Bortz (2016, S. 812 f.) vorgeschlagenen alternativen Ermittlung auf Basis des publizierten Forschungsstandes gefolgt, ergeben sich durchgängig ausreichende Teststärken > 80 %. Die Vorbefunde weisen, wie im vorangegangenen Absatz dargestellt, mehrheitlich mittlere bis große Effektgrößen aus. Insofern liegt es im Bereich des Möglichen, dass die jeweiligen Alternativhypothesen abgelehnt wurden, obwohl sie zutreffen. Somit implizieren die Resultate der Post-hoc-Poweranalysen eine erneute Durchführung der Studie mit einem größerem Stichprobenumfang.

Abschließend ist der Stichprobenausfall in Höhe von 28 % zum Post-Messzeitpunkt zu diskutieren, weil er die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigt. Eine nachlassende Bereitschaft zur Beantwortung von Fragebogen kann grundsätzlich auf eine verminderte Akzeptanz der zu evaluierenden Intervention verweisen. Durch Teilnahme besonders motivierter Untersuchungsteilnehmender käme es infolgedessen möglicherweise zu systematischen Fehlern durch Überschätzung der Wirksamkeit der Maßnahme (Döring & Bortz, 2016, S. 103). Daher wurde im Rahmen der Forschungsgespräche für Studie B möglichen Gründen für den Stichprobenausfall durch Befragung der Interviewpartner\*innen nachgegangen. Die meisten Interviewteilnehmenden bejahten die Frage, ob die Beantwortung des Online-Fragebogens bereits durchgeführt sei, was aufgrund der pseudonymisierten Erhebung allerdings nicht überprüft werden konnte. Einige Personen begrüßten die Erinnerung und gaben an, das Ausfüllen des Online-Fragebogens vergessen, bisher keine Gelegenheit gefunden oder die E-Mail mit dem Link zum Online-Fragebogen übersehen zu haben.

Neben den Angaben der Testpersonen zu möglichen Gründen für den Stichprobenausfall stellt der Beginn der Corona-Pandemie während der Durchführung der Studie eine weitere plausible Erklärung für die abnehmende Bereitschaft zur Teilnahme am Fragebogen dar. In den Forschungsgesprächen für Studie B gab es zahlreiche Hinweise darauf, dass dieser außergewöhnliche Einflussfaktor aufgrund veränderter Lebensbedingungen und Arbeitsanforderungen von den Befragten hohe emotionale, berufliche sowie lebensweltliche Anpassungsleistungen erforderte und zu Verunsicherungen und Ängsten bezüglich der weiteren persönlichen, lokalen und globalen Entwicklungen führte. Hinzu kamen die saisonbedingten Konfundierungen und Verzerrungen durch Klassenarbeiten, Prüfungen und Notenvergaben im Laufe des Schuljahres.

Aus den Limitationen lassen sich die folgenden Anregungen für künftige Forschungsarbeiten ableiten.

### 5.3 Forschungsperspektiven

Um die Ergebnisse der vorliegenden Studie A für die untersuchten Indikatoren pädagogischer Professionalität in Zusammenhang mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu überprüfen, ist die Replikation mit größerer Fallzahl erforderlich. Weiterhin könnte in künftigen Forschungsarbeiten eine Gegenüberstellung der Resultate mit der Fremdeinschätzung von Kolleg\*innen, die nicht an der GAMMA-Weiterbildung teilgenommen haben, oder von Schüler\*innen bzw. deren Eltern in den Blickpunkt rücken, inwieweit die Wahrnehmungen der Proband\*innen mit beobachtetem Handeln übereinstimmen. Um die Nachhaltigkeit der Effekte von Achtsamkeitsübungen beurteilen zu können, wären darüber hinaus Längsschnittstudien aufschlussreich, die in zeitlichen Abständen von beispielsweise einem Jahr und drei Jahren durchgeführt werden. Ferner ist die Erfassung und Analyse der Art und des Umfangs der Übungspraxis der Teilnehmenden angezeigt, um das Verständnis der Effekte des Achtsamkeitsprinzips in der Lehrer\*innen-Bildung sowie für pädagogisches Handeln zu vertiefen.

Außerdem erscheint die weitere Erforschung der Beziehungsstrukturen zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie Stresserleben und Emotionsregulation lohnenswert, um Achtsamkeitsprogramme für Lehrkräfte zieladäquat ausgestalten und präziser analysieren zu können, ob und wie der Achtsamkeitsansatz die Entwicklung pädagogischer Professionalität befördert und welche Funktion Selbstmitgefühl dabei einnimmt. Wie in Abschnitt A.2.1.2 mit Bezug auf Khoury (2019) diskutiert, ist die Konstruktähnlichkeit von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl umstritten. Diese Kontroversen wurden zum Anlass genommen, die Korrelation der beiden Konstrukte für die Stichprobe von Studie A zu prüfen. Im Ergebnis ist eine große Korrelation zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu berichten ( $r = .62, p < .001$ ). Auch die Validierungsstudie der für Studie A eingesetzten *Self-Compassion Scale* (Hupfeld & Ruffieux, 2011) attestiert eine statistisch signifikante Korrelation zwischen Selbstmitgefühl und Achtsamkeit. Die Forscher\*innen verwendeten für ihre Berechnungen die *Mindful Attention and Awareness Scale* (MAAS) von Brown und Ryan (2003). Dieses eindimensionale Testinventar misst allerdings lediglich eine Facette von Achtsamkeit im Selbstbericht, und zwar die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment zu richten (Brown & Ryan, 2003). Das in Studie A eingesetzte *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* hingegen erfasst Achtsamkeit mehrdimensional, was für seine Verwendung in Studie A sprach. Im Vergleich dazu misst die Subskala

Achtsamkeit der *Self-Compassion Scale* nur den Umgang mit negativen mentalen Zuständen und Gemütsverfassungen. Sie bildet ab, inwieweit die Versuchspersonen in der Lage sind, diesen Zuständen mit einer offenen und akzeptierenden Haltung zu begegnen, ohne sie zu unterdrücken oder sich übermäßig mit ihnen zu beschäftigen (Hupfeld & Ruffieux, 2011). Weitere Forschung zur Klärung der Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl ist daher wünschenswert.

## 6. Schlussbetrachtungen zu Studie A

Im Mittelpunkt von Studie A stand die Frage, ob sich das Stresserleben und die Emotionsregulation von Lehrkräften, die an der GAMMA-Weiterbildung teilgenommen haben, in der Selbsteinschätzung verändern. Weiterhin war von Interesse, welche Erklärungsansätze für etwaige Veränderungen in der Stichprobe aus den Ergebnissen entwickelt werden können. Auf Basis des derzeitigen, in Kapitel A.2 erörterten Forschungsstandes zum Achtsamkeitsansatz in pädagogischen Anwendungsfeldern galt dabei die Annahme, dass das Stresserleben und die Emotionsregulation zentrale gesundheitsbezogene und kompetenzrelevante Faktoren im Lehrberuf darstellen und dass Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen einen Beitrag zur Bewältigung der pädagogischen Aufgaben und des Schulalltags leisten können. Mit der Untersuchung dieser Indikatoren stützt sich Studie A auf ein neuzeitliches Verständnis der Professionalität von Lehrkräften, welches neben dem fachlichen und fachdidaktischen sowie dem pädagogischen Wissen auch Eigenschaften, Werthaltungen und personale Fähigkeiten wie beispielsweise die Selbstregulation einschließt (Baumert & Kunter, 2011; Hirshberg et al., 2020).

Im Gesamtbild entsprechen die Ergebnisse von Studie A der aktuellen Datenlage für Achtsamkeit und Selbstmitgefühl und unterstreichen, dass beide Konstrukte die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten und gesundheitsförderlicher Anteile begünstigen. Achtsamkeitsübungen tragen bei Lehrer\*innen zur Mobilisierung von Ressourcen bei, die das Wohlbefinden verbessern sowie Selbstfürsorge und Stressresilienz stärken (Shapiro, Rechtschaffen & de Sousa, 2016). Sich auch im Unterrichtsgeschehen den eigenen Emotionen zuzuwenden und einen funktionalen Umgang mit ihnen zu finden ist von großer Tragweite für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen sowie das Wohlergehen und den Lernerfolg der Schüler\*innen (Fried, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). So stehen positive Affekte und das Engagement von Lehrkräften offenbar nicht nur in Zusammenhang mit ihrer Arbeitszufriedenheit und subjektiv empfundenem Glück, sondern fördern aufseiten der Schüler\*innen das Erinnerungsvermögen, die intrinsische Motivation sowie die Begeisterung für Lerninhalte (Moè, 2016). Fried (2011) plädiert dafür, verstärkt die Bedeutung von Emotionen für den Lehrberuf zu erforschen, weil ein besseres Verständnis für die lehrkraftseitige Emotionsregulation helfen kann, auch Zugang zu den Emotionen der Schüler\*innen zu finden, Heranwachsende im Umgang mit ihren Gemütsbewegungen zu unterstützen und das emotionale Klima im Klassenzimmer zu regulieren.

In Ansehung der Ergebnisse von Studie A erscheinen systematische Angebote von Achtsamkeitsprogrammen wie die GAMMA-Weiterbildung in der Lehrer\*innen-Bildung sinnvoll, um den Ausbau der untersuchten Kompetenzebenen voranzubringen. Hinsichtlich der Inhalte der GAMMA-Weiterbildung und vergleichbarer Interventionen implizieren die Erkenntnisse die

Betonung von Übungen, die Selbstmitgefühl schulen, weil sich dadurch – partiell vermittelt durch eine verminderte Unterdrückung unangenehmer Emotionen – das Stresserleben vermindern kann. Selbstmitgefühl erleichtert die selbstfürsorgliche Auseinandersetzung mit negativen Emotionen (Meibert, 2013). Das Üben von Selbstmitgefühl und Achtsamkeit kann darüber hinaus hilfreich sein, um eine wohlwollende, freundliche und offene Haltung sowie Unvoreingenommenheit und Akzeptanz zu entwickeln. Innere und äußere Reize mit möglichst wertfreier Zugewandtheit aufmerksam zu beobachten verringert die Neigung, sich mit ihnen zu identifizieren und es gelingt besser, sie als vorübergehende Phänomene anzuerkennen. In der Folge werden zum einen mentale und emotionale Kapazitäten als weniger beansprucht wahrgenommen; durch diese Entlastung vergrößert sich der Wahrnehmungs- und Handlungsspielraum. Zum anderen reduzieren sich Automatismen und aus dem Einbezug der eigenen Befindlichkeiten und der Bedürfnisse der Schüler\*innen in Handlungsentscheidungen erwächst eine größere Flexibilität (Schussler et al., 2019). Eine Vielzahl der Attribute, Eigenschaften und Fähigkeiten, die Achtsamkeitsübungen schulen, gehören Helmut Fend (2008) und anderen weiter oben zitierten Pädagog\*innen zufolge zu den Merkmalen „gute[r] Lehrpersonen“ (S. 319 f., 236), die von Schüler\*innen als fürsorglich, unterstützend, wertschätzend, freundlich, geduldig, gerecht und Sicherheit schaffend wahrgenommen werden (S. 180, 304).

Um die Sicht auf die in Studie A untersuchten pädagogischen Kompetenzebenen zu vertiefen, befasst sich die nun folgende explorativ-interpretative Studie B mit der Haltung und der Reflexivität als derzeit nicht messbare Ebenen pädagogischer Professionalität. Wie in der Einleitung, Kapitel 1 der vorliegenden Gesamtstudie dargestellt, fokussiert Studie B anhand dieser beiden Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität im Schwerpunkt mögliche Verbindungslinien zwischen Achtsamkeit und lehrkraftseitigen Umgehensweisen mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen. Ausgangspunkt ist auf Grundlage von Erkenntnissen aus der Achtsamkeitsforschung die Überlegung, dass der Achtsamkeitsansatz einen Beitrag zur – unter anderem von Massumi und Fereidooni (2017) dargelegten – unzureichenden pädagogischen Qualifikation hinsichtlich des bildungspolitischen Leitgedankens, Benachteiligungen zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken, zu leisten vermag. Im Blickpunkt von Studie B steht daher der professionelle pädagogische Umgang mit Benachteiligungen und rassistischen Diskriminierungen „migrationsanderer“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen. Mit dieser Fragestellung nimmt die qualitative Untersuchung ein Forschungsdesiderat in der Bildungslandschaft und zugleich ein gesellschaftlich relevantes und aktuelles Forschungsfeld in den Fokus. Um zu einer umfassenderen Sicht auf den weitestgehend unerforschten Untersuchungsgegenstand zu gelangen, werden in ein Mixed-Methods-Design übersetzte quantitative und qualitative Methoden verwendet. In Teil C erfolgt die Zusammenführung aller Ergebnisse, um sie übergreifend aufeinander zu beziehen und mithilfe einer Gesamtschau Aufschluss über die Tauglichkeit achtsamkeitsbasierter pädagogischer Professionalisierungsansätze in der Migrationsgesellschaft zu erhalten.

## **B. Interviewstudie**

### **Eine Grounded-Theory-Studie über achtsamkeitsbasierte Veränderungen professionellen pädagogischen Han- delns in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften**

#### **1. Die GAMMA-Weiterbildung im Forschungskontext lebensweltlich mehrsprachiger Schulgemeinschaften**

Migration hat sich im letzten Jahrzehnt zu einem Phänomen entwickelt, das Gesellschaften in ihrer Gänze verändert. Sie ist zwar keine neuzeitliche Erscheinung, gleichwohl vollzieht sie sich gegenwärtig unter spezifischen Bedingungen, weil niemals zuvor so viele Menschen bereit, durch Umweltkatastrophen, Kriege und andere Bedrohungen gezwungen oder durch den technologischen Wandel von Raum und Zeit in der Lage waren, ihren Lebensmittelpunkt zu verlagern (Mecheril, 2016). In ihrer soziologischen Bedeutung schließt Migration nicht nur Wanderungsbewegungen, sondern auch strukturelle Wandlungsprozesse ein, indem Lebensweisen, Biografien und Sprachen in Gesellschaften eingebracht werden. Mehrsprachigkeit wird daher immer mehr als Teil der Alltagsrealität erlebt (Busch, 2021, S. 8). Diese Entwicklung ist aus gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht bedeutsam. Sie prägt den Schulalltag und spiegelt sich im beruflichen Anforderungsprofil von Pädagog\*innen wider (Trautmann, 2016). So haben Lehrkräfte unter anderem den Auftrag, eine standardisierte deutschsprachige Bildung vermitteln und gleichzeitig die Entwicklung mehrsprachiger Individualität unterstützen und wertschätzen zu sollen (Tajmel, 2017, S. 271). Welche Tragweite dieser pädagogische Auftrag für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler hat, veranschaulicht Sybille Krämer (2007), wenn sie schreibt, dass „wir als menschliche Subjekte durch Sprache konstituiert, auf Sprache angewiesen [sind], um überhaupt existieren zu können“ (S. 40).

Die Komplexität und Vielschichtigkeit des Umgangs mit Mehrsprachigkeit verdeutlicht Brigitta Busch (2021) mit dem von ihr entwickelten multiperspektivischen konzeptionellen Zugang. Sie beleuchtet Mehrsprachigkeit erstens aus Sicht des handelnden, interagierenden und erlebenden Subjekts, also etwa aus Sicht von Schüler\*innen. Zweitens verdeutlicht Busch (2021, S. 86) auf einer weiteren Ebene, in welchem Ausmaß gesellschaftlich etablierte Einstellungen zu Mehrsprachigkeit durch verfestigte sprachideologische Vorstellungen und Diskurse geprägt werden und das Individuum in seinem Spracherleben beeinflussen. Mit der dritten Ebene adressiert die Wissenschaftlerin die Raumperspektive, die Orte und Räume in den Blick nimmt, in denen prozesshaft sprachliche, soziale und diskursive Praktiken hergestellt werden. Grundlage dieser Ebene ist ein Raumverständnis, das Räume wie Organisationen und Institutionen nicht als gegeben betrachtet, sondern als geeignete Orte versteht, an denen sprachliche Praktiken und Sprachideologien durch soziale Prozesse transformiert werden (S. 134). Zu diesen Räumen zählen auch Schulen.

Mit der GAMMA-Weiterbildung als Herzstück der empirischen Untersuchungen der vorliegenden Gesamtstudie wird ein achtsamkeitsbasiertes Programm für Pädagog\*innen angeboten, das die Entwicklung einer aufgeschlossenen Haltung und reflektiertes pädagogisches Handeln

befördern kann, weil sie unter anderem die Selbstregulation, die Reflexivität und wertschätzende Kommunikationsformen schult. In der Einleitung, Abschnitt 1.2 wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit das Achtsamkeitsprinzip einen Ansatz darstellt, der Lehrkräfte in ihren beruflichen Aufgaben und im Schulalltag insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen zu unterstützen und die Heranbildung der hierzu erforderlichen pädagogischen Professionalität zu befördern vermag. Diese Frage wurde bislang nicht systematisch untersucht.

Wie nun kann ein Forschungsproblem entlang dieser Leerstelle aufgespannt werden?

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Erschließung und der Ausbau von Ressourcen im Vordergrund von Achtsamkeitsinterventionen stehen und nicht die Beseitigung vermeintlicher Defizite, liegt die Vermutung nahe, dass ein achtsamkeitsbasierter pädagogischer Zugang als Ansatz der Positiven Psychologie hilfreich ist, um einem mehrsprachig-inkluisiven Schulwesen näher zu kommen (Sin & Lyubomirsky, 2009). Zentraler Bezugspunkt ist hierbei der Umstand, dass Vorstellungen von Sprachen nicht neutral sind und ihnen, gebunden an gesellschaftliche, wirtschaftliche und weltpolitische Machtverhältnisse, unterschiedliches Prestige zuerkannt wird (Ammon, 2018). Folglich fungiert Sprache als gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal und bringt hegemoniale Strukturen hervor (Dirim, 2016). Mitverantwortlich für soziale Missstände in diesem Zusammenhang können sprachpolitische Entscheidungen darüber sein, welche Sprachen in einer Gesellschaft als sozialer Gewinn und welche Sprachen als soziale Gefährdung gelten. Eng verbunden mit der jeweiligen Sprachgesetzgebung sind Ideen einer natürlichen Verbindung zwischen einer sprachlich vermeintlich homogenen Bevölkerung und einem bestimmten Gebiet (Piller, 2020). So herrschte bis in das 19. Jahrhundert hinein die Vorstellung, dass eine einheitliche Sprache das Zusammenleben in einem Staat sichert und eine nationale Identität eine monolinguale ist (Krumm, 2020). Die Wirkmacht dieses Verständnisses reicht bis in die heutige Zeit und stellt insofern eine gravierende sprachideologische Vorstellung dar, als Sprecher\*innen in Abhängigkeit von *der* bzw. von *den* von ihnen gesprochenen Sprache(n) unterschiedliche Rechte eingeräumt werden (Piller, 2020).

Entsprechend zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit in weiten Teilen von Pädagogik, Erziehung und Forschung Realität auf dem Hintergrund einer traditionell monolingualen Idee des Menschen, der Bildung und der Gesellschaft ist. Diese Vorstellung scheint beispielsweise in den Zeilen einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz auf, in der die sogenannte *Sprachförderung* zur Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenzen der „deutschen Sprache“ (KMK, 2019b, S. 1) verankert ist. Unter *Sprachförderung* wird nicht nur in dieser Empfehlung, sondern auch im Allgemeinen die Förderung der deutschen Sprache und nicht die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen verstanden. Diese traditionelle Sichtweise geht mit einem Verständnis von Sprachen als getrennte Einheiten einher und ordnet Schüler\*innen einer Erstsprache zu (Busch, 2021, S. 187). Die Existenz weiterer Sprachen in Bildung und Gesellschaft wird ausgeblendet (Hägi-Mead, in Druck). Darüber hinaus hat das Innehaben eines monolingualen Habitus zur Folge, dass sprachliche Praktiken mehrsprachiger Personen wie z. B. Sprachmischung und Sprachwechsel nicht als solche, sondern als Fehlleistungen oder Indikatoren für defizitäre sprachliche Fähigkeiten gedeutet werden (Gogolin, 2008a, S. 118). Charakteristisch für einen (monolingualen) Habitus ist, dass seine Entstehung in Vergessenheit geraten ist, folglich keiner Rechenschaft bedarf und als „objektiver Sinn“ (S. 41) in Erscheinung tritt.

Adressat\*innen der *Sprachförderung* sind demzufolge vorrangig Schüler\*innen *mit Migrationshintergrund* und *mit Förderbedarf* im Vergleich zu Schüler\*innen *ohne Migrationshintergrund*, was auf eine defizitorientierte Sichtweise verweist und eine Sonderbehandlung bestimmter Schüler\*innen impliziert. An die Stelle des Begriffs *Sprachförderung* tritt zwar allmählich die Ressourcenorientiertheit signalisierende Vokabel *Sprachbildung*, die sich primär auf die Bildungssprache und bildungssprachliche Fähigkeiten bezieht, gleichwohl zeigt das Hinterfragen des nach wie vor vielverwendeten Ausdrucks *Sprachförderung*, wie strukturelle Dichotomien und Differenzkategorien erzeugt werden, die normative Erwartungshaltungen in Bezug auf *Besonderheiten* bestimmter Schüler\*innen verstärken und mit Benachteiligungen und Diskriminierungen einhergehen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 22; Tajmel, 2017, S. 30). Hier stellt sich die Frage, welchen gesellschaftlichen Verhältnissen Differenzierung zugutekommt. Hägi-Mead (in Druck) weist darauf hin, dass Deutsch als hegemoniale Sprache die Funktion hat, zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung im territorial und monolingual gedachten Nationalstaat sowie zur Durchsetzung wirtschaftlicher und politischer Interessen beizutragen – sichtbar im Bildungssektor, in dem eine Bringschuld formuliert und Deutschkenntnisse eingefordert werden. Busch (2021, S. 121) verortet diese Gegebenheiten in der neoliberalen Ideologie. Suggestiert werden soll, dass der „Integration-durch-[die deutsche]Sprache-Diskurs“ (S. 121) die nationale Identität und das bestehende Wertesystem wahrt und dass sprachliche und kulturelle Homogenität den gesellschaftlichen Zusammenhalt sichern. Um erstens der realen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit gerecht zu werden und um zweitens zu verdeutlichen, ob es tatsächlich um Relevanz und Funktion der Sprache Deutsch oder um politische Mechanismen geht, spricht sich Hägi-Mead (in Druck) für die Offenlegung der Verhältnisse aus, indem Zuschreibungen, Normalitätserwartungen und Machtverhältnisse hinterfragt werden.

*Mit Migrationshintergrund* und *mit Förderbedarf* verdeutlichen in der „Diskursperspektive“ (Busch, 2021, S. 86) beispielhaft, wie Sprachen und Sprechweisen von Sprecher\*innen sowie die vermeintliche oder zugeschriebene *Herkunft* instrumentalisiert werden, um Unterschiede zu konstruieren. Die Folgen sind Stigmatisierungen von Personen oder Gruppen, deren sprachliches Repertoire nicht mit dem Konzept einer nationalen Sprache übereinstimmt und somit nicht anerkannt ist. Zumeist handelt es sich dabei um Minderheitssprachen, deren Sprecher\*innen kategorisiert und hierarchisiert werden. Diese spezifische Form des Rassismus wird als Linguizismus bezeichnet. Sie geht mit Vorurteilen gegenüber Sprachen, Akzenten oder anderen sprachlichen Merkmalen und ihren Sprecher\*innen einher. Im Alltag wird Linguizismus durch diskriminierendes Verhalten gegenüber Sprecher\*innen mit migrationssprachlichem Akzent hervorgebracht. Sprache wird somit als Differenzmittel funktionalisiert und bestimmt Unter- und Überlegenheit (Fereidooni, 2016, S. 177).

In Schulen als gesellschaftliche Institutionen manifestiert sich Linguizismus beispielsweise in der einsprachigen Ausrichtung als Form der Machtausübung (Dirim, Knappik & Thoma, 2018). Die eingangs angesprochene, von Gogolin (2008a) als monolingualer Habitus bezeichnete Orientierung im Bildungssystem fußt auf der nationalstaatlichen Prägung der Institution Schule, die sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hat (S. 3, 9). Mit der Idee der Nation, so Mecheril (2010), geht historisch betrachtet die selbstverständliche Bevorzugung einer Sprache und die Vorstellung eines einsprachigen Landes Deutschland mit einer „reinen“ Sprache einher (Hinnenkamp & Meng, 2005, S. 7). Die deutsche Sprache gilt als „Grundzug gemeinsamer Kultur“

und Kennzeichen der Einheit der Deutschen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 106). An die „Gleichsetzung von *Volk*, *Sprache* und *Nation*“ (S. 108) ist eine vermeintlich legitime sprachliche Vereinheitlichung und die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung gekoppelt, verbunden mit wirkmächtigen Entscheidungen über gesellschaftliche Teilhabe und Nicht-Teilhabe. Folglich determiniert der monolinguale Habitus Ein- und Ausschlusskriterien im Hinblick auf Sprecher\*innen unterschiedlicher Sprechweisen oder Sprachen und begünstigt die Hierarchisierung von Sprachen (Gogolin, 2004). Er steht in direktem Bezug zur schulischen Normalitätsvorstellung von Einsprachigkeit. *Normalität* aber ist nicht sichtbar und wird nicht benannt. Sichtbar sind und benannt werden dagegen Abweichungen, die Differenzsetzungen begründen und sich in der Subjektperspektive als fehlende Stimmigkeit zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie in Form von Fragen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit und dem Erleben sprachlicher Macht oder Ohnmacht manifestieren. Mit sprachlicher Macht und Ohnmacht spricht Busch (2021, S. 20 f.) die sprachliche Hierarchisierung an, die dazu führen kann, dass Schüler\*innen es vorziehen zu schweigen, um Bloßstellungen zu vermeiden, wodurch sich die privilegierte Position der Sprecher\*innen der mit einer höheren Wertigkeit besetzten Mehrheitsprache festigt. Mithin wird in Schulen systematisch gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert (Dirim & Mecheril, 2010).

An dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben sollen erstens hartnäckige Einwände der Abträglichkeit von Mehrsprachigkeit für den Deutscherwerb sowie zweitens Ansprüche an die „ökonomische Verwertbarkeit von Sprachen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 109), die z. B. in Zusammenhang mit Konzepten zur integrativen Sprachbildung wie etwa Translanguaging geltend gemacht werden. Translanguaging bezieht alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden in den Unterricht ein (Huxel, 2020), womit ein Gegengewicht zu Vorstellungen über die Systematisierbarkeit von Standardsprachen gebildet werden kann. Mit der *ökonomischen Verwertbarkeit von Sprachen* und dem Argument, dass einsprachige öffentliche Bildung unproblematischer und weniger kostentreibend sei, wird die wirtschaftliche Zweckmäßigkeit von Investitionen in mehrsprachige Bildung infrage gestellt.

Bei dem Versuch, mögliche Hintergründe von Kategorisierungen und Differenzordnungen besser zu verstehen, zeigt sich ein komplexes Bild einer Vielzahl von Faktoren, die zusammenwirken. Einer der zentralen Gründe für Schlechterstellungen von „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Debatten besteht in unzeitgemäßen naturalistischen Betrachtungsweisen von *Heterogenität*. Naturalistische Vorstellungen gehen auf die Idee zurück, dass personengebundene Unterschiede unter Lernenden als natürlich gegebene Tatsachen existieren. Demgegenüber gilt in sozialkonstruktivistisch geprägten Konzepten die Auffassung, dass wahrnehmbare und benannte Personenmerkmale aus Kategorisierungen resultieren und nicht deren Ursache sind (Hirschauer, 2014). Die empirische Analyse der Konstruktion von Differenzen im Schulsystem von Gomolla und Radtke (2009, S. 15, 85 f.) zeigt, dass Kategorisierungen wie beispielsweise *mit Migrationshintergrund* beobachtungsabhängig sind. Das heißt Kategorisierungen werden subjektiv erzeugt und es ist die beobachtende Person, die entscheidet, was sie beobachten will und was nicht. Folglich erscheint es fragwürdig, kategorisierende Aussagen über die Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen zu treffen und diese *für wahr* zu halten. Gleichwohl können aus der pädagogischen Beobachtung hervorgehende Feststellungen eines *individuellen Förderbedarfs* generalisierte Abweichungen von den Voraussetzungen der Teilhabe am Unterricht markieren und Personengruppen marginalisieren.

Des Weiteren fließen subjektive Normalitätsvorstellungen der beurteilenden Lehrperson in die Einschätzung ein.

Wenn Lehrkräfte ihre Schüler\*innen unter anderem durch Sprache zu gesellschaftlicher Teilhabe und zur Selbstentfaltung befähigen und ermächtigen sollen, indem sie „den Menschen eine Stimme [...] geben“ (Tajmel, 2017, S. 179), so sind daran Angebote an Identifikationsmöglichkeiten gebunden, die potenziell hierarchisieren und inferiorisieren. Die Feststellung eines *individuellen Förderbedarfs* stellt ein solches Subjektivierungsangebot dar. Subjektivierung bedeutet in diesem Kontext, durch normative Vorgaben zum *richtigen* Sprachgebrauch eine Verinnerlichung und somit eine quasi-*freiwillige* Unterordnung unter Vorstellungen über die Beschaffenheit der Welt zu bewirken (Busch, 2021, S. 29). Die in der Schule hergestellten Subjektivierungsprozesse und die damit verbundenen reproduzierten Normalitätsvorstellungen können mit leidvollen Erfahrungen verbunden sein. Schulen gehören zu jenen Orten, an denen sich entscheidet, welche sprachbezogenen Erfahrungen Schüler\*innen sammeln und in welcher Weise das Erlebte Selbstkonzept und Identitätserleben prägen. Zugleich aber ist die Schule auch ein Möglichkeitsraum, in dem nicht die Ermittlung von Defiziten im Vordergrund steht und das sprachliche Repertoire von Schüler\*innen nicht auf sprachliche Kategorien reduziert wird (Busch, 2021, S. 183 f.). Da die einzelne Lehrperson jedoch als *Exekutive* der Institution Schule und der hegemonialen Ordnung fungiert, kann sie Benachteiligungen und Diskriminierungen nur begrenzt entgegenwirken (Tajmel, 2017, S. 271). Ein Sachverhalt, auf den die einzelne Lehrkraft und auch Kollegien keinen Einfluss haben, ist der Stellenwert der Bildungssprache für den durch Schulnoten und Bildungsabschlüsse operationalisierten Schulerfolg (Dirim & Khakpour, 2018). Grundsätzlich zu hinterfragen ist, ob dieser Stellenwert der Bildungssprache der Idee der Bildungsgerechtigkeit entspricht. Gleichwohl, so Dirim und Mecheril (2018), ist sie verpflichtet, sich mit der Einbindung von Bildung in Ungleichheitsverhältnisse auseinanderzusetzen. Insofern erweist sich der Referenzrahmen pädagogischen Handelns als ein normativer, und zugleich als ein durch Unbestimmtheit gekennzeichneteter. Diese Unbestimmtheit unterstreicht die Relevanz eines reflexiven Verständnisses pädagogischer Professionalität (Heinemann & Mecheril, 2018), das Cramer (2020a) als Professionalisierungsstrategie im Umgang mit Grenzen und Potenzialen bezeichnet.

Die eingangs zitierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019b) regt einerseits zum Nachdenken über die Wortwahl an und wirft andererseits die Frage auf, welche pädagogischen Kompetenzen zu stärken sind, wenn „sprachliche Bildung und Sprachförderung [...] unentbehrlicher Bestandteil [...] alle[r] Phasen der Lehrerbildung“ (S. 9) darstellen. Erwähnung findet die Vermittlung „spezifische[r] sprachdidaktische[r] Konzepte und Ansätze“ (S. 4), erforderliche oder erwünschte personale Fähigkeiten der Lehrkräfte jedoch werden konkret nicht zur Sprache gebracht. Abschnitt 1.2 der Einleitung befasst sich unter anderem mit der gegenwärtigen und auch hier offenkundig werdenden Kluft zwischen den Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter *Heterogenität* und den bildungswissenschaftlichen sowie didaktischen Inhalten der Lehrer\*innen-Bildung. Unter *pädagogische Anforderungen* sind nämlich neben sprachdidaktischen Konzepten auch die in den Schulgesetzen der meisten deutschen Bundesländer festgeschriebenen Ansprüche der Individualitätszentrierung und Bildungsgerechtigkeit sowie ein Reformengagement für demokratisch-plurale und gerechte Gesellschaftsformen zu subsumieren (Trautmann & Wischer, 2011, S. 18). Vor dem Hintergrund dieser Leitformeln bringt Mehrsprachigkeit in Schulen die Aufgabe mit

sich, individuelle Biografien, soziale Hintergründe und unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen nicht nur methodisch-didaktisch zu berücksichtigen, sondern auch in differenzieller Weise aufzunehmen und wertzuschätzen. Darüber hinaus spielt die Zusammenarbeit im Kollegium eine maßgebliche Rolle für die Bildungsqualität in einzelnen Schulen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 126, 155).

Zum Anforderungsprofil von Pädagog\*innen gehört demzufolge unter anderem die Bereitschaft und Fähigkeit, sprachliche Praktiken zu reflektieren und sich selbst bei ihrer Verwendung zu beobachten sowie die Heranbildung eines produktiven Zugangs zu einer möglicherweise wahrgenommenen Andersheit (Heinemann & Mecheril, 2018). Wahrgenommene Andersheit drückt sich im allgemeinen Sprachgebrauch durch Vokabeln wie *Ausländerpädagogik* oder *interkulturelle Pädagogik* aus und markiert vermeintliche Abweichungen oder Defizite (Knappik & Mecheril, 2018). Diese und ähnliche differenzbildende Praxen sind der Schule vorgelagert, werden in ihr aber – bewusst oder unbewusst – aufgegriffen und reproduziert. Sozialkritische Zugänge definieren die Schule nicht nur als Ort des fachlichen Lernens, sondern auch als gesellschaftliche Institution. Aus diesem Grund ist es im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung erforderlich, gesellschaftliche und machtpolitische Bezüge zum Thema migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu diskutieren und sich damit auseinanderzusetzen, wie pädagogisch zur Dekonstruktion abwertender Klassifizierungen von Menschen beigetragen werden kann. Es ist Aufgabe von Pädagog\*innen, die hier aufgefächerten Facetten des Sprachhandelns unter Einbezug der eigenen Lebensgeschichte und eigener Verstrickungen zu bedenken und Schlussfolgerungen in die Schulpraxis einzubringen. Logischer Bestandteil pädagogischer Professionalität ist somit neben dem Wissen über gesellschaftlich relevante hegemoniale Differenzordnungen wie Sprache oder Geschlecht ein selbstreflexiver Zugang zu Einstellungen und Handlungsweisen (Dirim & Knappik, 2018). Zur Entwicklung eines Bewusstseins für die potenzielle Wirkung sprachlicher Strukturen auf die Wahrnehmung und die damit verbundene Konstruktion sozialer Wirklichkeit sind persönliche Prägungen der einzelnen Lehrperson relevant. Einen reflexiven Zugang zu diesen Prägungen gilt es auch dann zu pflegen, wenn Reduktionen und Festschreibungen unbeabsichtigt sind und aus nicht hinterfragten Mechanismen hervorgehen (Dirim & Mecheril, 2018).

Wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen sollen, sind Schulen Räume, in denen rassistische Diskriminierungen sowohl durch strukturelle, also das Schulsystem betreffende, und institutionelle Gegebenheiten als auch direkt bzw. indirekt durch Ungleichbehandlung bzw. Gleichbehandlung hervorgebracht werden. Letztere stellt im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie ein noch zu diskutierendes „Dilemma“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 49) in Bezug auf das Sowohl-als-auch von egalitärer Bildung und Differenzsensibilität dar. Das Dilemma besteht in der Unauflöslichkeit der Produktion von Ungleichheiten, die dem demokratischen Anspruch der Gleichbehandlung in der Bildung entgegenstehen. Einerseits nämlich marginalisieren Kategorisierungen Personengruppen, andererseits jedoch müssen Klassifizierungen und Kategorisierungen benannt und sichtbar gemacht werden, um sie zu dekonstruieren (Tajmel, 2017, S. 144; siehe Abschnitt B.2.1). Sybille Krämer (2007) konstatiert, dass in verletzender Sprache nicht per se eine „Entgleisung oder Abart“ (S. 39) der Kommunikation zu sehen ist, weil wechselseitiges Verstehen nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden kann (S. 38). Demzufolge ist, so Krämer (2007, S. 39), das Umschlagen von Sprechen in Gewalt strukturell im Miteinanderreden angelegt. Der „kränkende Sinn“ von Sprache lässt sich folglich nur „im Horizont kulturell

geteilter Stereotype“ (S. 45) erschließen. Mithin muss die Heranbildung von Zuschreibungsreflexivität und Differenzfreundlichkeit als individuelle, institutionelle und strukturelle Aufgabe zugleich begriffen werden. Schulen gehören zu jenen Handlungsfeldern, in denen auf diesen drei Ebenen der Reproduktion und Aufrechterhaltung von Differenzordnungen, der damit einhergehenden reduktiven Wahrnehmung von Individuen und der Erzeugung machtförmiger *Normalität* entgegengewirkt werden kann (Heinemann & Mecheril, 2018).

Weiterhin ist zu konstatieren, dass die Art des Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von zentraler Bedeutung im Lehrberuf ist und Schief lagen in Bezug auf defizitorientierte individuelle und kollektive Sichtweisen sowie normatives Denken hinsichtlich Sprechweisen von Schüler\*innen zu beobachten sind (siehe Einleitung, Abschnitt 1.2). In der Einleitung, Kapitel 1 der vorliegenden Gesamtstudie wurde herausgestellt, inwiefern Reflexivität und Haltung als Bestandteile pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter, 2006; Fiegert & Solzbacher, 2014) für das vorliegende Untersuchungsfeld bedeutsam sein könnten, um diesen Schief lagen zu begegnen. Um dieser Frage im Rahmen von Studie B nachzugehen, wurden in Abschnitt A.2.2 theoretische Parallelen zum Achtsamkeitsansatz aufgezeigt und Verbindungslinien zwischen Pädagogik und Achtsamkeitsforschung im Begriffsverständnis von Reflexivität und Haltung skizziert. Auf diese Vorüberlegungen wird im Zuge der empirischen Untersuchungen in den Kapiteln B.4 und B.6 Bezug genommen.

Achtsamkeit als absichtsvolle Aufmerksamkeitslenkung hat ein breites Wirksamkeitsspektrum, angefangen bei der Gesundheitsförderung und Prävention über die Erschließung personaler Ressourcen bis hin zur Unterstützung von Change-Prozessen in Organisationen. Gut untersucht sind positive Effekte in Gegenstandsfeldern von Pädagogik und Erziehung (siehe Abschnitt A.2.1). In einer Welt der Informationsüberflutung besteht die zentrale Aufgabe von Bildungssystemen nach Walach (2019) in der Schulung der Fähigkeit, aufmerksam zu sein, die Aufmerksamkeit auf einen Inhalt zu lenken, sie zu bündeln und für eine bestimmte Zeit dort zu halten. Aufmerksamkeit ist die Basis kognitiver Vorgänge wie beispielsweise Gedächtnisleistungen und Impulskontrolle. Entsprechende Übungen können Schüler\*innen in der Entwicklung ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten unterstützen und zur Reduktion der Stresswahrnehmung beitragen (Carboni et al., 2013). Neben der Verbesserung der Selbststeuerung und der Handlungskompetenz, der Verfeinerung der Körperwahrnehmung und der Kultivierung förderlicher Qualitäten wie Geduld oder Dankbarkeit ist die Gestaltung der Organisations- und Führungskultur einer der Schulungsschwerpunkte der GAMMA-Weiterbildung, die sich an Pädagog\*innen als Multiplikator\*innen wendet, um Achtsamkeit als gesundheitsförderliche und (selbst-)fürsorgliche Qualität in ihre Arbeit und das kollegiale Miteinander sowie in den Kontakt mit den Schüler\*innen einbringen zu können. Achtsame Personen sind in der Lage, ihre Aufmerksamkeit fokussiert auf den Moment zu richten und ihn – ohne impulsiv Denk- oder Handlungsmustern zu folgen – wertfrei zu betrachten (Kabat-Zinn, 2019, S. 26). Achtsamkeitspraktiken wirken durch dieses Schulen absichtsvoller Aufmerksamkeitslenkung und wertfreier Beobachtung auf die Informationsverarbeitung und die Entscheidungsfindung. Sie vermögen die Konzentrationsfähigkeit und selbstregulative Fähigkeiten zu fördern (Lyons & DeLange, 2016; Ostafin, Robinson & Meier, 2015). Dadurch sind individuelle Veränderungen möglich, die auch in sozialen Begegnungszusammenhängen wirksam werden (Moore & Malinowski, 2009).

Wie für die pädagogische Professionalität sind Haltung und Reflexivität auch für das Achtsamkeitsprinzip relevant. Eine achtsame Haltung ist rezeptiv und durch Offenheit, Wohlwollen und (Selbst-)Mitgefühl gekennzeichnet, während die Verbesserung der Selbstreflexivität, der metakognitiven Fähigkeiten und der Gegenwärtigkeit zu den Effekten von Achtsamkeitsübungen zählt (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.4.2, 3.4.3, 3.6.2). Ein für das Erkenntnisinteresse bedeutsamer Bezugspunkt ist bei Kaltwasser (2016, S. 32–33) zu lesen, die argumentiert, dass selbst-reflexive Prozesse eigene Vorurteile und Voreingenommenheit zu Bewusstsein zu bringen vermögen. Piron (2020, S. 22, 190 f.) berichtet über meditative Übungen, dass sie stereotype Vorurteile vermindern können. Der Neurowissenschaftler Tang (2017, S. 40) bestätigt, dass insbesondere durch Meditation geübt werden kann, das Aufkommen mentaler und emotionaler Impulse zu bemerken. Darüber hinaus sind weitere Effekte von Achtsamkeit Bestandteile pädagogischer Professionalität. Fiegert und Solzbacher (2014) bezeichnen Empathiefähigkeit und eine wertschätzende Haltung als pädagogische Eigenschaften bzw. Fähigkeiten. Empathie und Wertschätzung stehen sowohl in Bezug zu einer achtsamen Haltung als auch zu Mitgefühl (Singer & Klimecki, 2014).

An dieser Stelle ist nochmals der Bogen zur eingangs zitierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019b) zu spannen, in der angesprochen wird, dass Lehrkräften im Rahmen der Aus- und Weiterbildung „spezifisch[e] sprachdidaktisch[e] Konzepte und Ansätze“ (S. 4) vermittelt werden (sollen). Ferner sollen sie durch „sprachliche Bildung und Sprachförderung der deutschen Sprache“ zur „individuellen Begabungsentfaltung“ sowie zur „ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und Welt- sowie Wertorientierung“ der Schüler\*innen beitragen. Mehrsprachigkeit sei „als Ressource“ zu verstehen, d. h., dass „entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler [...] erkannt und angemessen genutzt“ (S. 5, 6) werden sollen. In der Empfehlung bleibt unbenannt, dass sich durch die veränderten fachlichen Aufgaben von Lehrkräften auch lehrkraftseitig einzubringende personale Kompetenzen und die Gestaltungsweisen pädagogischer Beziehungen gewandelt haben. Zu lernen, die Aufmerksamkeit auf die eigenen kognitiven und emotionalen Inhalte sowie jene der Schüler\*innen zu richten und sich mit ihnen ins Verhältnis zu setzen gilt als wesentlich, um junge Menschen auf den Umgang mit Komplexität und einem sich in schneller Taktung verändernden Umfeld vorzubereiten (Walach, 2019). Ein Aspekt hierbei ist die Reflexivität über die Auswirkungen des eigenen Tuns als Mitglied einer Gemeinschaft. Dem liegt die Einsicht in die Notwendigkeit zugrunde, Modelle des Denkens, Lernens und Lehrens zu entwickeln, die Achtsamkeit und Mitgefühl in diesen Rahmen integrieren. Nach Senge et al. (2019, S. 1) bedeutet Mitgefühl zu kultivieren auch, die systemischen Kräfte einschätzen zu können, die Gefühle, Gedanken und Handlungen von Menschen beeinflussen. Um Einsicht in die wechselseitigen Abhängigkeiten in einer globalisierten Welt zu gewinnen und systemisches Denken zu entwickeln, bedarf es eines ethischen Ansatzes in der Bildung (Senge et al., 2019, S. 7). Achtsamkeitsbasierte Programme des sozialen, emotionalen und ethischen Lernens und Lehrens scheinen für Schüler\*innen und Pädagog\*innen geeignet, weil sie dazu beitragen, Fürsorge für sich und andere zu entwickeln. Sie beruhen auf Werten wie Wertschätzung, Mitgefühl und Dankbarkeit.

Hier setzen die empirischen Untersuchungen von Studie B an. Weil Sprache im Lehrberuf von zentraler Bedeutung und zugleich Differenzkategorie ist, wird mit Studie B untersucht, ob Achtsamkeit aufseiten der Lehrkräfte einen zuschreibungsreflexiven und differenzfreundlichen Zugang zu Mehrsprachigkeit befördern kann und ob dieser im Sprachhandeln zum Ausdruck

kommt. Dazu werden Absolvent\*innen der GAMMA-Weiterbildung gefragt, welche Veränderungen sie durch Achtsamkeit in Bezug auf ihr professionelles pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften wahrnehmen. Das von der Forschungspartner\*innen beschriebene pädagogische Handeln wird an zwei aus den Interviews emergierten Konstrukten festgemacht, und zwar *Haltung* und *Reflexivität*. Reflexivität gilt als eine Fähigkeit, die sich durch Achtsamkeitsübungen ausbilden lässt, während eine wertebasierte Haltung, wie sie in den Abschnitten A.2.1 und A.2.2 erläutert wurde, das Achtsamkeitsprinzip konstituiert. In dem Umstand, dass bislang nicht geklärt ist, wie Reflexivität und Haltung zu messen sind, beide Konstrukte aber Bestandteile pädagogischer Professionalität sowie des Achtsamkeitsprinzips sind und als bedeutsam für den Umgang mit *Heterogenität* gelten, liegt einer der Gründe für die Wahl eines explorativen Zugangs für Studie B. Weitere Argumente für die explorative Herangehensweise sind in Abschnitt 1.4 der Einleitung dargestellt.

Im Zuge der empirischen Untersuchungen ist also zu fragen, inwieweit in der Selbstwahrnehmung der Befragten die Entwicklung von Reflexivität und Haltung durch die GAMMA-Weiterbildung befördert wird. Ziel von Studie B ist es zu erschließen, inwieweit Achtsamkeit zur pädagogischen Professionalisierung auf diesen beiden Ebenen vor dem Hintergrund dessen beitragen kann, was über Sprache vermittelt wird und wie über Sprache bzw. den Sprachgebrauch die Herstellung, Abgrenzung und Ausgrenzung von *Anderen* (Mecheril, 2016) entsteht. Unter Rückgriff auf den multiperspektivischen Ansatz von Brigitta Busch (2021) lässt sich das Erkenntnisinteresse primär in der diskursiven Perspektive verorten, weil mit Studie B danach gefragt wird, ob der Achtsamkeitsansatz das Aufbrechen verfestigter sprachideologischer Vorstellungen und sprachlicher Praktiken zu befördern vermag. Das Erkenntnisinteresse rekurriert somit aus gesellschaftskritischer Perspektive auf die Kluft zwischen den in der Einleitung, Abschnitt 1.2 und Kapitel A.1 erläuterten Veränderungen des Anforderungsprofils von Lehrkräften und den Aus- und Weiterbildungsinhalten, die Pädagog\*innen auf ihre Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften vorbereiten sollen.

Im folgenden Kapitel werden relevante Termini des Bildungsdiskurses im Kontext von Mehrsprachigkeit erörtert und theoretische Zusammenhänge zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und Achtsamkeit in der Bildung hergeleitet. Den theoretischen Referenzrahmen der Gesamtstudie bildet der migrationspädagogische Ansatz (siehe Abschnitt B.2.1.2), der auf diskursive Diskriminierungsmechanismen und der damit verbundenen Machtausübung aufmerksam macht. Das im nächsten Abschnitt dargestellte Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) bietet Bezugspunkte für Studie B und Teil C, um die Passung des Achtsamkeitsansatzes für den Untersuchungsgegenstand abzuwägen.

## **2. Integrale theoretische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Achtsamkeit in der Bildung**

### **2.1 Facetten ausgewählter Schlüsselbegriffe und Konzepte im Forschungsfeld Sprache und Migration in Bildung und Gesellschaft**

Zum professionellen pädagogischen Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gehört neben dem Einsatz sprachdidaktischer Unterrichtselemente und Wissen über Spracherwerbsentwicklungen die Bewusstheit für die Funktionalisierung von Sprache als Differenzmerkmal, das in Schule und Gesellschaft wirkmächtige Ein- und Ausschlüsse hervorbringt. In Anknüpfung an Mecheril (2016) sind die in dem vorangegangenen Kapitel B.1 ausgefalteten Bezeichnungspraktiken mit ihren Mechanismen „Werkzeuge der Wahrnehmung“ (S. 12), die die Sicht auf Wirklichkeit steuern, indem sie bestimmte Aspekte hervorheben und andere ausblenden. Für Bildungsprozesse impliziert dieser Sachverhalt, dass neben didaktischen Angeboten zur Sprachbildung im Unterricht das pädagogische Sprachhandeln ausschlaggebend dafür ist, ob in Schulen Differenzkategorien reproduziert oder erzeugt werden und ob es Lehrpersonen gelingt, durch ihr Sprachhandeln der Fortschreibung von Machtverhältnissen entgegenzuwirken, um sich einem diskriminierungsfreien Bildungszugang zu nähern (Tajmel, 2017, S. 267).

Die Relevanz der Frage, wie Pädagog\*innen der Herstellung von Minderheits- und Mehrheitskategorien und damit einhergehenden Ungleichstellungen entgegenwirken können, resultiert, wie in der Einleitung, Abschnitt 1.2 dargestellt, unter anderem aus Studien wie der PISA-Bilanz (Stanat et al., 2010), die sowohl bildungsbezogene Benachteiligungen und geringere Bildungserfolge als auch mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz lebensweltlich mehrsprachiger Schüler\*innen in der schulischen und gesellschaftlichen Realität belegen. Als gesichert gilt, dass mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz Einflussgrößen des geringeren Bildungserfolgs darstellen und die Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen prägen. Aus sozialpsychologischer Perspektive weisen Stanat et al. (2010) auf die Mächtigkeit gesellschaftlich verbreiteter Stereotype sowie ihre negativen Auswirkungen auf Erleben und Verhalten der Betroffenen hin. Indessen ist der Bevölkerungsteil der Menschen *mit Migrationshintergrund* ein Konstrukt – es gibt ihn nicht als Gruppe. Wirkmächtig wird das Konstrukt durch Praktiken, die auf diese Kategorie zurückgreifen, also beispielsweise durch gesellschaftliche Kommunikation, die auch in Schulen stattfindet (Kunz, 2016). Die Erkenntnis, dass Differenzierungspraktiken schulintern und durch Lehrkräfte Unterschiede und hegemoniale Strukturen reproduzieren oder herstellen, eröffnet einerseits Gestaltungsspielräume und impliziert Chancen der Veränderung, verweist andererseits aber hinsichtlich der Verwirklichung von diskriminierungsfreier Bildung und Bildungsgerechtigkeit lehrkraftseitig auch auf die Notwendigkeit des Erwerbs von Reflexionskompetenzen, damit Pädagog\*innen den Umgang mit Schüler\*innen und seine potenziellen Folgen differenziert einzuschätzen vermögen (Emmerich & Moser, 2020).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie B steht das Konzept lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft unter der machtkritischen Perspektive von Sprache als Differenzmerkmal, über das gruppenbezogene Über- und Unterordnungen konstruiert und machtförmige Ein- und Ausschlüsse hervorgebracht werden. Daher geht es, wie in Kapitel B.1 hergeleitet, unter anderem um pädagogisches Sprachhandeln und die Frage, was über Sprache vermittelt bzw. wie in Schulen als Institutionen diskursiv Unterschiede erzeugt werden. Aus diesem

Grund sind zum einen differenzbildende Bezeichnungspraktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit für den Fortgang von Studie B bedeutsam. Sie werden in den Abschnitten B.2.1.1 bis B.2.1.3 in den Blick genommen. Da das Ziel von Studie B darin besteht, mögliche Anknüpfungspunkte zum Achtsamkeitsprinzip zu identifizieren, sind zum anderen Ansätze der Dekonstruktion von Differenz wie das Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) von Interesse. In Abschnitt A.2.2 wurde die Bedeutung von Reflexivität und Haltung für den Untersuchungsgegenstand begründet – Konstrukte, die potenzielle Bezugspunkte zu jenem Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) bieten. Daher wird im Weiteren Tajmels Ansatz skizziert.

Tajmel (2017, S. 265) bezieht sich mit ihrem lehrpersonenbezogenen Ansatz der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit auf das Language-Awareness-Konzept, das sie für die spezifischen Anforderungen fachunterrichtlichen Handelns im migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang ausdifferenziert hat. Language Awareness bzw. Sprachbewusstheit wurde ursprünglich im Kontext von Fähigkeiten thematisiert, die Schüler\*innen im Sprachunterricht erwerben sollen (Tajmel, 2017, S. 213). Die britischen Language-Awareness-Ansätze stellten in den 1980er Jahren neue didaktische und fächerübergreifende Vorgehensformen zum Grundlagenaufbau für den Erst- und Fremdsprachenunterricht dar. In ihnen wurzelt die heutige Auseinandersetzung mit Sprachbewusstheit (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Sprachbewusstheit bezeichnen Hägi-Mead und Tajmel (in Druck) allgemein als die Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Denkens zu machen. Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit von Lehrenden im Kontext von Mehrsprachigkeit ermöglicht den Ausführungen der Wissenschaftlerinnen zufolge das Erkennen von Wirkmechanismen institutionalisierter Einsprachigkeit und ihre Offenlegung sowie – angesichts der Bedeutung dieser Mechanismen für ein Unterrichtsgeschehen jenseits normativer Vorstellungen von Sprachverwendung – den Einbezug dieser Perspektive in didaktisches Handeln als gesellschaftlich relevante Aufgabe. Eine auf soziale und machttheoretische Aspekte von Sprache bezogene Sprachbewusstheit von Lehrpersonen ist als wesentliche Voraussetzung dafür zu betrachten, im Unterricht auch bei Schüler\*innen Sprachbewusstheit auf- und auszubauen.

Sprachbewusstheit bei Schüler\*innen bezog sich ursprünglich vor allem auf Sprachaneignungsprozesse im Sinne der Erfassung von Strukturen und Funktionen von Sprache und die Gestaltung des eigenen Sprachhandelns. Somit ist Sprachbewusstheit schüler\*innenseits auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene angesiedelt (Doff & Lenz, 2011; Hägi-Mead & Tajmel, in Druck; Tajmel, 2017, S. 206; Wildemann, 2013). Neben dem Ziel des Erwerbs fächerübergreifender bildungssprachlicher Kompetenzen rekurriert García (2017) auch auf den Machtaspekt von Sprache, mit dem sich Lehrkräfte auseinandersetzen sollen, um zu verstehen, dass Grenzbeziehungen zwischen Sprachen im Sinne unterscheidbarer Einzelsprachen sozial konstruiert und folglich veränderbar sind. Das Ziel besteht darin, „to give voice and educate all students equitably“ (S. 6). García (2017) schreibt, dass im Unterricht zwar die Inbesitznahme von Territorien, die Schaffung von Differenzen und Machtasymmetrien im Zuge des Kolonialismus sowie die auch sprachliche Unterwerfung von Menschen thematisiert wird, ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in der eigenen Schulklasse jedoch bei Schüler\*innen häufig nicht vorzufinden ist.

Unter Language Awareness wurden im Laufe der Zeit unterschiedliche sprachdidaktische Konzepte subsumiert, die Lernende dazu ermuntern sollen, fragend und erkundend an Sprache und Sprachen heranzugehen. Durch Ermutigungen zu fragenden und forschenden Herangehensweisen an Sprache(n) seitens der Lehrenden soll insbesondere in heterogen zusammengesetzten Gruppen das Interesse an und die Sensibilisierung von Schüler\*innen für Sprache(n) erhöht sowie metasprachliche Fähigkeiten entwickelt werden (Luchtenberg, 2010, zitiert nach Busch, 2021, S. 193). Entsprechend haben Language-Awareness-Ansätze, die mehrsprachiges Lernen in den Blick nehmen, zum Ziel, *alle* Schüler\*innen auf ein mehrsprachig-mehrkulturelles gesellschaftliches Zusammenleben vorzubereiten. Mehrsprachigkeitserziehung kann sich folglich nicht auf die Kinder *mit Zuwanderungsgeschichte* reduzieren und ist als fächerübergreifende Aufgabe umzusetzen (Gogolin, 2008b). Carl James und Peter Garrett (1991, zitiert nach Wolff, 2010, S. 184 f.) entwickelten für ihre Version des Language-Awareness-Konzeptes fünf Ebenen, die sie als kognitive, affektive und soziale Domäne sowie als Domäne der Performanz und als Domäne der Macht bezeichnen. Darunter fassen die Wissenschaftler die Bewusstheit für Formen und Muster von Sprache (kognitive Domäne), die Haltung von Schüler\*innen gegenüber Sprache wie etwa Neugier und Interesse (affektive Domäne) sowie soziale Aspekte, also beispielsweise ein Verständnis für Sprachen und ihre Sprecher\*innen (soziale Domäne). Die Domäne der Performanz bezieht sich auf die Heranbildung von Bewusstheit für Sprachlernen und Sprachverarbeitung, während die Domäne der Macht auf die Ebene der Beeinflussung und Manipulation durch Sprache und das Vermögen rekurriert, diese zu erkennen (Tajmel, 2017, S. 207).

Language-Awareness-Ansätze fördern das Nachdenken über Sprachen. Sie bewirken, dass Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird und Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der Sprachen von Lehrenden und Lernenden deutlicher erkannt werden (Beese & Gürsoy, 2014). Ein Beispiel für die konkrete Umsetzung ist der Mathematikunterricht und die Einführung der Zahlwörter im Deutschen unter Einbezug weiterer Sprachen. Auch der Vergleich von Tiernamen im Biologieunterricht bietet Gelegenheiten, Einblicke in andere Sprachen zu gewinnen. Im Sportunterricht kann Fußballspielen verbinden, indem Ausrufe der Freude über einen Toretreffer in verschiedenen Sprachen ausgetauscht werden. Eine sprachenfreundliche Atmosphäre ist Ausgangspunkt der gelingenden Förderung gesamtsprachlicher Kompetenzen. Das Abwerten oder Verbiegen der sogenannten Herkunftssprachen steht dem entgegen (Beese & Gürsoy, 2014). Sprachensible didaktische Unterrichtselemente mit Alltags- und Erfahrungsnähe sind nach Uslucan (2014) grundlegend dafür, dass Schüler\*innen das Erlernte nachhaltig in ihre Wissensbestände integrieren, denn Alltags- und Erfahrungsnähe erhöhen die Anschaulichkeit. Darüber hinaus sprechen sie die affektive Ebene in Form von Neugier und Interesse an, weil sie kontextbezogen als sinnvoll begriffen werden. Busch (2021, S. 206) regt an, die für Schüler\*innen relevanten Lebenswelten beispielsweise in Form von Comics, Erlebnis- und Reiseberichten oder Fotoreportagen in das Klassenzimmer zu bringen und dazu zu nutzen, um Themen und Fragen von Heranwachsenden mit Lernimpulsen zu verknüpfen.

In Zusammenhang mit der Bedeutung bildungssprachlicher Fähigkeiten für den Schulerfolg und die beruflichen Perspektiven heben Gogolin, Neumann und Roth (2003, S. 51) hervor, dass es zwar unerlässlich ist, Schüler\*innen Fachwortschätze zu vermitteln. Zu berücksichtigen gilt es jedoch, dass Schulsprache mehr mit schriftsprachlicher Kommunikation gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen Gesprächsweisen. Außerdem ist formalisierte Fachsprache abstrakt und

situationsentbunden. Das stellt für sprachlernende Menschen eine Schwierigkeit dar. In welcher Weise diese Polaritäten zusammengebracht werden können und welche Bedeutung des Achtsamkeitsansatzes dabei denkbar ist, wird in Abschnitt B.6.2 anhand des Translanguaging-Ansatzes aufgezeigt. Mit Blick auf die Standardsprache leistet Translanguaging die Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten auf Basis des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden (Gantefort, 2020).

Als Nächstes wird die begriffliche Bestimmung von Sprachbewusstheit in den Blick genommen, um daran anschließend die Dimensionen kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit zu beschreiben.

In der Sprachbewusstheitsforschung existieren voneinander abweichende theoretische Positionierungen zum Terminus Sprachbewusstheit, was die Zusammenführung empirischer Ergebnisse erschwert. Dieser Umstand ist unter anderem auf die teilweise synonym verwendeten Ausdrücke *Sprachbewusstheit*, *Sprachsensibilisierung* sowie *Sprachaufmerksamkeit* im Deutschen und *Language Consciousness* oder *Language Awareness* sowie *(Meta)linguistic Awareness* im Englischen zurückzuführen (Wildemann, Bien-Miller & Akbulut, 2020). *Sprachbewusstheit* kommt nach Tajmel (2017, S. 280) zwar inhaltlich der *Sensibilisierung* im Sinne von „Interesse wecken“ und „Sich zuständig fühlen“ nahe, für den wissenschaftlichen Diskurs bevorzugt die Wissenschaftlerin jedoch den Begriff *Sprachbewusstheit*, weil er in Anlehnung an den Language-Awareness-Ansatz eher dem spezifischen Verständnis von Reflexivität im Lehrberuf entspricht. Der Begriff der *Sensibilisierung* hingegen, so Tajmel (2017, S. 280), sei für pädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote geeignet, da er die empathische Dimension des Konstruktes stärker betont. Eine weitere Abgrenzung ist zu didaktischen Konzepten der *Sprachsensibilisierung* für die Unterrichtspraxis in mehrsprachigen Klassen vorzunehmen. Erste Ansätze zur Sprachsensibilisierung wurde für Schüler\*innen in mehrsprachigen Klassen entwickelt, um neben dem Sprachwissen auch zu vermitteln, welche Wertvorstellungen und Vorurteile an Sprachen geknüpft sein können (Tajmel, 2017, S. 212).

Für Sprachbewusstheit differenzieren Wildemann et al. (2020) das enge, das weite und das ganzheitliche Verständnis. Sprachbewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf das Wissen und Denken über Sprache an sich und die Fähigkeit, darüber zu sprechen, während Sprachbewusstheit im weiteren Sinne kontextgebundene, metasprachliche Handlungen wie beispielsweise das Abwägen von Formulierungen oder Textüberarbeitungen umfasst (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck; Wildemann et al., 2020). *Language Awareness* wird vielfach mit *Sprachbewusstheit* im Sinne des didaktischen Ansatzes übersetzt. Da dieser Zugang über linguistisch-kognitive Aspekte von Wissen und Denken hinausgeht und motivationale, emotionale und soziale Gesichtspunkte einbezieht, liegt ihm Wildemann et al. (2020) zufolge ein ganzheitliches Verständnis von Sprachbewusstheit zugrunde. Sprachbewusstheit wird in der vorliegenden Studie genau in diesem ganzheitlichen Sinn als die Fähigkeit verstanden, sich (auch) mit sozialen Bedeutungen von Sprache auseinanderzusetzen. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Gesamtstudie steht jedoch weniger der didaktische Ansatz im Vordergrund als vielmehr die lehrkraftseitige Sprachbewusstheit, deren machttheoretische Komponente gegenwärtig noch unzureichend thematisiert (Tajmel, 2017, S. 209) und die im Weiteren näher beleuchtet wird.

Den Referenzrahmen und die Basis der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) bildet die *Critical Language Awareness* (Fairclough, 1992), deren Konzeptionierung an

das Anliegen geknüpft war, soziale und machttheoretische Aspekte von Sprache in Language-Awareness-Ansätze zu integrieren (Tajmel, 2017, S. 265, 207). Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit inkludiert sowohl kognitive Elemente im Sinne von Sprachwissen als auch reflexive Aspekte pädagogischen Handelns im Sinne von Machtwissen in Bezug auf Selektionsprozesse vor dem Hintergrund fachlicher und sprachlicher Normen (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck). Da Lehrkräfte, wie in Kapitel B.1 dargelegt, Akteur\*innen im Bildungswesen sind, die hegemoniale Strukturen reproduzieren, gilt es, Selektions- und Exklusionsprozesse ins Bewusstsein zu bringen, um sie der Reflexion zugänglich zu machen. In diesem Sinne versteht Tajmel (2017, S. 265) kritisch-reflexive Sprachbewusstheit als Ebene professioneller Reflexivität auf dem Hintergrund nicht-diskriminierender und ermächtigender Bildung. Die lehrkraftseitige Verantwortung, sich reflexiv mit Sprache(n) und Sprachvermittlung zu befassen, ist allen vier, im Weiteren vorgestellten Ebenen des Modells immanent (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Die *kognitiv-linguistische Ebene* beinhaltet metalinguistisches und soziolinguistisches Wissen, aber auch sprachdidaktische Fähigkeiten einschließlich der Formulierung fachlicher und sprachlicher Lernziele sowie ihre unterrichtliche Umsetzung.

Die *affektive Ebene* umfasst die Freude an Sprache sowie das pädagogische Anliegen einer Lehrkraft, sich mit Sprache beschäftigen zu wollen.

Die *rechtlich-soziale Dimension* steht für Klarheit bezüglich der eigenen institutionellen Rolle und die an ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis gebundenen Aufgaben und Pflichten. Im Vordergrund steht die Gestaltung eines diskriminierungsfreien Bildungszugangs, um dem Recht der Schüler\*innen auf Bildung zu entsprechen (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Die *Machtebene* schließlich greift die Fähigkeit auf, Sprache als Selektions- und Exklusionsmittel zu erkennen und sprachliche sowie fachliche Normen, Handlungsrouninen und Mechanismen zu reflektieren. Für die in Studie B vorrangig interessierende Machtebene differenziert Tajmel (2017, S. 265, 267–270) die kognitive, die formale, die prozedurale und die persönlich-emotionale Dimension:

- Kognitive Aspekte sind an die Frage „Warum werden *Andere* zu *Anderen* gemacht?“ (Tajmel, 2017, S. 267) geknüpft und beinhalten Kenntnisse über gesellschaftlich und schulisch relevante hegemoniale Strukturen und ihre Reproduktionsformen sowie deren Hintergründe. Hintergründe bilden beispielsweise bildungspolitische und andere politische Interessen sowie Verwertbarkeitsaspekte der Förderung unterrepräsentierter Gruppen.
- Die formale Seite der Machtebene ist mit der Frage überschrieben, womit *Andere* als *Andere* begründet werden. Hierbei geht es um sprachliche Normen als formalisierte Macht. Beispiele dafür sind Bildungsstandards, die Selektions- und Exklusionsvorgänge legitimieren, sowie formalisierte Normen wie die Zeit, die Schüler\*innen für die Versprachlichung der Lösung einer Aufgabe eingeräumt wird.
- Mit der prozeduralen Ebene werden Mechanismen der Differenzherstellung beleuchtet. Die Ebene adressiert die Frage, wie sich die Konstruktion *Anderer* vollzieht. Beispielhaft sind hier Zuschreibungsprozesse und Bezeichnungspraktiken wie *mit Migrationshintergrund* oder *mit Sprachförderbedarf* zu nennen.
- Auf der persönlich-emotionalen Ebene wird danach gefragt, was es bedeutet, *Andere* oder *Anderer* zu sein und „inferiore Position[en]“ (Tajmel, 2017, S. 288) wie Scham, Angst oder Peinlichkeit zu erleben. Professionelles pädagogisches Handeln auf dieser Ebene bedeutet

in der Lage zu sein, den Schüler\*innen „annehmbare“ (Tajmel, 2017, S. 140) Positionierungen anzubieten. „Annehmbar“ bezieht sich auf die Achtung der Würde, die Angemessenheit sowie die Qualität und Relevanz der offerierten Bildung und ihre Verständlichkeit. Ein Beispiel, auf das diese Merkmale *nicht* zutreffen und das aus differenzsensibler und rassismuskritischer Perspektive als Linguizismus zu lesen ist, stellt die Feststellung eines *individuellen Sprachförderbedarfs* dar.

Eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit unterstützt Lehrkräfte darin, Position und Haltung zu beziehen. Die schulpraktische Umsetzung ist vor allem in der Thematisierung von Machtstrukturen und der Offenlegung der eigenen Position innerhalb dieses Systems zu sehen, um eine kritische Haltung auch an die Schüler\*innen weiterzugeben (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck). Wie die Notwendigkeit einer solchen Offenlegung und sich anschließender Veränderungen in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse von Studie B zu bringen sind, wird im Weiteren dargestellt.

Zwar sind bislang kaum definatorische Abgrenzungen der Termini Sprachbewusstheit und Sprachsensibilität zu finden, gleichwohl wird dem fächerübergreifenden Einbezug beider Konstrukte in die Sprachbildung Bedeutung beigemessen, da Lehrkräfte jene Akteur\*innen sind, die Selektion und Exklusion durch sprachliche und fachliche Normen legitimieren (Tajmel, 2017, S. 215). Normen manifestieren sich in Normalitätsannahmen, der Entscheidung, welche Schüler\*innen als förderbedürftig gelten, und im Beurteilungsverhalten. Daher bezeichnet Tajmel (2017) kritisch-reflexive Sprachbewusstheit als Reflexion von Sprachlichkeit einschließlich des Machtaspektes als eine Ebene professioneller pädagogischer Reflexivität im Sinne einer „nicht-diskriminierenden und ermächtigenden Bildung“ (Tajmel, 2017, S. 265). Ermächtigen bedeutet, die Schüler\*innen darin zu unterstützen, sich einen für die Sprachhandlungsfähigkeit erforderlichen Wortschatz anzueignen (S. 316).

Für eine dominanzkritische Sichtweise auf Sprache bedarf es ergo lehrkraftseitig der Reflexion. Auch Mecheril und Melter (2010) argumentieren, dass nicht so sehr die Verwendung *ethnisierender* Kategorien oder nationale Unterscheidungen Differenzen fortschreiben als vielmehr die „Weigerung“ (S. 168), ihren Gebrauch und Bezug rassismuskritisch zu reflektieren. Folglich sind Reflexivität und Haltung als Facetten des Achtsamkeitsansatzes und Untersuchungsebenen der vorliegenden Studie B auch bedeutsam für die Aneignung einer *kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit*, die die Offenheit, Bereitschaft und Fähigkeit der Reflexion sprachlicher Normen und von Sprache als soziales Phänomen umfasst (Tajmel, 2017, S. 210). An dieser Stelle offenbart sich das bereits in Kapitel B.1 angesprochene Dilemma: Einerseits werden durch Zuschreibungen und Kategorisierungen Personengruppen marginalisiert, andererseits erfordert die Dekonstruktion von Klassifizierungen und das Ergreifen von Maßnahmen gegen Diskriminierungen ihre Sichtbarmachung, das bedeutet die Beschreibung und Charakterisierung der betroffenen Menschen und ihre Konstruktion als Gruppe (Tajmel, 2017, S. 144). Tajmel (20147) vertritt den Standpunkt, dass Kategorisierungen so lange „sinnvoll und notwendig“ (S. 144) sind, wie dadurch Benachteiligungen gemindert oder verhindert werden, ohne jedoch zu Diskriminierungen beizutragen, wie es beispielsweise bei der Verwendung des Ausdrucks *mit Migrationshintergrund* der Fall ist.

Wenn also mit der vorliegenden Studie danach gefragt wird, inwieweit Achtsamkeit zur pädagogischen Professionalisierung beitragen kann, ist vor dem Hintergrund der Herstellung und Ausgrenzung *Anderer* (Mecheril, 2016), wie in Kapitel B.1 begründet, das lehrkraftseitige

Sprachhandeln eingeschlossen. Der Begriff Sprachhandeln wird im Weiteren im Anschluss an Wildemann (2013) verwendet. Die Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung befasst sich unter anderem mit Sprachbewusstheit und Sprachhandeln. Sie sieht den Zusammenhang zwischen den beiden Phänomenen darin, dass Sprachbewusstheit – verstanden als kognitive Erfassung und Analyse sprachlicher Strukturen und als Reflexion von Sprachgebrauch – gleichsam eine Voraussetzung für die gezielte Gestaltung des eigenen Sprachhandelns darstellt.

Da die Art und Weise der Benennung von Migrationsphänomenen beeinflusst, wie sie im gesellschaftlichen Miteinander erlebt werden, sind jene Begrifflichkeiten in den Blick zu bringen, denen essenzialistische Auffassungen bestimmter, einer sogenannten *anderen Kultur* angehörender Personenkreise zugrunde liegen. Vorgeblich objektive oder neutrale Termini zur Benennung von Migrationsphänomenen sind kritisch zu befragen, weil sie in gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten Identitäten zuschreiben, d. h. sie stellen Fremdbezeichnungen und keine Selbstbezeichnungen dar und begründen Differenz, Benachteiligungen und Diskriminierungen (Dirim & Mecheril, 2018). In dem Bewusstsein, dass mit Worten Wirklichkeiten geschaffen werden, ist daher im jeweiligen Verwendungskontext kenntlich zu machen, dass es sich um Bezeichnungen handelt, die sich dynamisch verändern. Zugleich ist kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen, welches persönliche Begriffsverständnis, Denken und Handeln mit der Verwendung der Termini verbunden ist, welche Zielgruppe jeweils adressiert wird (Settelmeyer, 2013) und ob der Sprachgebrauch stimmig ist mit dem, was auszudrücken beabsichtigt ist. Dass sich in der Bildung und im wissenschaftlichen pädagogischen Feld ein diskontinuierliches Bild zwischen kritischer Reflexion und dem „Festhalten an kulturalisierenden Identifizierungsmustern und Defizitdiagnosen“ (Hägi-Mead, Heller et al., 2021, S. 19) zeigt, unterstreicht die Notwendigkeit einer solchen hinterfragenden Haltung.

Um in Ansehung der in Kapitel B.1 skizzierten Schief lagen der Frage nachzugehen, ob der Achtsamkeitsansatz zu ihrer Behebung beizutragen vermag, sind zunächst ausgewählte, für die Forschungsgespräche relevante Begrifflichkeiten des Mehrsprachigkeits- und Migrationsdiskurses zu beleuchten und kritische Positionen zu den aufgeblendeten Bezeichnungspraktiken darzustellen. Zentral für Studie B sind die Begriffe und Konzepte lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Migrationspädagogik, *Kultur*, Identität, *interkulturelle Kompetenzen* und *mit Migrationshintergrund*. Die folgenden Betrachtungen bilden den theoretischen Hintergrund der Interpretationen der Forschungsgespräche in Kapitel B.4 und unterfüttern die Herleitung möglicher Argumentationslinien zwischen dem Achtsamkeitsansatz und den im empirischen Teil B.3 und B.4 rekonstruierten Sichtweisen auf pädagogisches Handeln im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.

### 2.1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Da das Erkenntnisinteresse von Studie B die gesellschaftliche Seite von Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung im Bildungswesen fokussiert, ist neben dem Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in diesem Abschnitt auf sprachideologische Aspekte einzugehen, um herauszuarbeiten, in welcher Weise kontextualisiertes Sprechen zur Konstruktion von Differenz beiträgt.

Für den Terminus Mehrsprachigkeit existiert keine einheitliche Definition. Im Allgemeinen wird darunter verstanden, dass eine Person über mehrere Sprachen verfügt. Das können auch

Sprachen sein, die sich die Person im Fremdsprachenunterricht aneignet (Tajmel, 2017, S. 66). In Anknüpfung an Grosjean (2020) gelten grundsätzlich jene Personen als mehrsprachig, die sich im alltäglichen Leben regelmäßig mehr als einer Sprache bedienen, Sprachen wechselnd verwenden oder Sprachvarianten wie Dialekte sprechen. Mehrsprachigkeit umfasst demnach die Fähigkeit, unabhängig vom sprachlichen Kompetenzniveau bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen. Auf den Bilingualismusforscher Grosjean (2012 [1985], zitiert nach Busch, 2021, S. 53) geht auch die Auffassung zurück, dass ein mehrsprachiges Repertoire als integrales Ganzes zu begreifen ist und Kinder, die in mehrsprachigen Lebenswelten aufwachsen, nicht auf eine Bildungssprache reduziert nach monolingualen Maßstäben beurteilt werden dürfen. Ihre kommunikativen Fähigkeiten entwickeln sich den eigenen Bedürfnissen und den Alltagsgegebenheiten entsprechend komplementär.

Der von Gogolin (2004) geprägte Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit stellt eine Erweiterung des ebenfalls von ihr eingeführten Terminus der lebensweltlichen Zweisprachigkeit (Gogolin, 1988, S. 9 f.) dar und meint das Sprachvermögen von Menschen, die in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben. Die erworbenen Sprachkenntnisse sind in der Lebenswelt der sprechenden Person sinnvoll und mit dem jeweiligen sozialen Umfeld verwoben. Der Terminus lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht sich vorrangig auf Mehrsprachigkeit im Migrationskontext und auf den Alltag jener Schüler\*innen, die mehr als eine Sprache verwenden (Quehl, Schultze & Trapp, n. d., S. 29). Von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist der Begriff der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit abzugrenzen, der zwecks Beschreibung schulischer Sachverhalte Gebrauch findet (Tajmel, 2017, S. 66). Von fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn Heranwachsende eine oder mehrere Fremdsprachen im Unterricht erlernen (Quehl et al., n. d., S. 29).

In Abgrenzung zum traditionellen Verständnis gelten auch jene Personen als mehrsprachig, die sich der erworbenen Sprachen nicht in standardisierter bzw. normativer Art und Weise bedienen (Quehl et al., n. d., S. 29). Aus linguistischer Sicht zeigt sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der eigenständigen Fähigkeit, verschiedene Sprachen kontextbezogen und in unterschiedlichen Mischungen zu verwenden, wobei die erworbenen Mehrsprachigkeiten unterschiedlich ausgeprägt und nicht ausgeglichen sind (Vetter, 2013). Dieses mehrsprachige Sprachvermögen ist unverzichtbar für die Lebensführung und Handlungsfähigkeit von Menschen im Alltag, wird aber durch das Schulwesen weder vermittelt noch beurteilt und ist daher wenig anerkannt. Die Verwendung des Begriffs lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2004) bringt die Distanzierung von einer Perspektive auf Einsprachigkeit als Norm zum Ausdruck, die den Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel nach Art und Umfang festlegt. Ob lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ein Wert zuerkannt wird, ist einerseits auf der pädagogischen Ebene der einzelnen Lehrperson angesiedelt und hängt andererseits von gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten ab (Tajmel, 2017, S. 68).

Die im letzten Absatz erwähnte traditionelle Auffassung von Mehrsprachigkeit wurde also zuvor als Beherrschung der jeweiligen Sprachen verstanden, was implizit Kindern, die diesem Maßstab nicht entsprachen, eine gefährdete Sprachentwicklung unterstellte. Dahinter steht eine eindimensionale Auffassung von Sprache bzw. der bereits angesprochene monolinguale Habitus, d. h. Einsprachigkeit wird als Normalität, Mehrsprachigkeit hingegen als Ausnahme oder Abweichung wahrgenommen (Hägi-Mead, Peschel, Atanasoska, Aytén & Knappik, 2021; Hägi-Mead & Tajmel, in Druck). Die Konstrukthaftigkeit dieser Vorstellung verdeutlichen

Hägi-Mead, Peschel et al. (2021), wenn sie schreiben, dass in nationalen Räumen weder nur eine Standardvarietät einer Sprache noch nur eine einzige Sprache gesprochen wird. So etwa existieren in Deutschland neben Minderheitssprachen regional gebundene Varietäten; darüber hinaus wechseln Sprecher\*innen kontextbezogen zwischen Sprachen, Varietäten und Sprachstilen. Ferner verbreitert sich gerade in der jüngeren Vergangenheit das Spektrum anwesender Sprachen und Formen der Mehrsprachigkeit durch Migrationsprozesse. Folglich erscheint es unzeitgemäß, dass in Schulen der Migrationsgesellschaft neue Varietäten oder Sprachmischungen hartnäckig an legitimen, also standardsprachlichen, und illegitimen Sprachen und Sprechweisen wie Sprachmischungen gemessen, entsprechend klassifiziert und benotet werden (Quehl et al., n. d., S. 69).

Da Sprachen, die Amtssprachen sowie international anerkannte Fremdsprachen sind und in wirtschaftlich und politisch einflussreichen Ländern gesprochen werden, ein höheres Sprachprestige und ein höherer Bildungswert (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck) zugesprochen wird, sind mehrsprachige Situationen in der Regel durch ein hierarchisches Gefälle gekennzeichnet, in denen Personen, die die Mehrheitssprache sprechen, mehr Macht zuerkannt wird (Ammon, 2018). Sprachprestige und Vorstellungen von Einsprachigkeit als Norm bzw. von Sprachen als getrennte und statische Gebilde stellen Gründe dar, die in Bildung und Gesellschaft zur Abwertung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Vergleich zur schulischen Bilingualität führen. Die Konsequenz ist die Hervorbringung von Differenzkategorien, Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzverhältnissen, die den Schulerfolg von Schüler\*innen beeinträchtigen und ihre Bildungslaufbahnen entsprechend beeinflussen.

Wenn auch eine Abkehr von einem Verständnis von Mehrsprachigkeit als Beherrschung von Sprachen festzustellen ist, deutet es sich nach wie vor in der Fiktion eines sequenziellen Spracherwerbs von „Erst-, Zweit- und Drittsprache“ an (Gogolin, 2010, S. 537). Eine ähnlich defizitäre Einstellung zu Sprechweisen in nicht standardisierter Form kommt in dem ehemals verwendeten Terminus der doppelten Halbsprachigkeit zum Ausdruck, weil er sprachliche Defizite nach Kriterien attestiert, die sich auf die Standardsprache im Schulkontext beziehen. Dieser stellt jedoch in der Regel einen nur kleinen Teil des Sprachvermögens einer Person dar (Busch, 2021, S. 58).

Welche Dimensionen kennzeichnen Mehrsprachigkeit?

Eine Aussage, die verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit mindestens zwei Dimensionen inkludiert – die individuelle und die gesellschaftliche – stammt von Dirim und Mecheril (2010). Sie schreiben, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf spezielle Kenntnisse „in mehreren Sprachen und aufgrund mehrerer Sprachen sowie Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte“ (S. 114) verweist. Da es folglich „die eine“ (S. 2) Mehrsprachigkeit nicht gibt, schlagen Hägi-Mead und Tajmel (in Druck) die Verwendung des Terminus im Plural vor, denn *Mehrsprachigkeiten* macht kenntlich, dass die Begriffsverwendung unterschiedliche Aspekte in den Blick nehmen kann und diese kontextabhängig transparent zu machen sind. Beispielsweise entspricht fremdsprachliche – wie erwähnt in der Regel mit hoher Wertschätzung verbundene – Mehrsprachigkeit in der Schule nicht der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und individuelle Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. So bezieht sich die individuelle Mehrsprachigkeit auf den Kompetenzerwerb von Einzelpersonen in zwei oder mehreren Spra-

chen, während die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit Sprache als soziale Praxis von Akteur\*innen adressiert. Für die Verwendung der Bezeichnung *Mehrsprachigkeiten* im Sinne eines Sortenplurals spricht, dass sie die Wahrnehmbarkeit der Multiperspektivität des Konstruktes erhöhen und dazu beitragen kann, dass Lebensbedingungen und Rollen mehrsprachiger Menschen im amtlich deutschsprachigen Raum differenzierter und angemessener beschrieben (Hägi-Mead, in Druck) und reflexive Auseinandersetzungen mit der Alltäglichkeit von Mehrsprachigkeit befördert werden (Hägi-Mead, Heller et al., 2021). Ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als Alltäglichkeit würde im Sinne Dirims (2016) zur umfassenden Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und gleichberechtigter Sprachen beitragen. Der von Mecheril (2010b) vorgeschlagene Ausdruck *Migrationsgesellschaft* bringt in diesem Zusammenhang im Unterschied zur gebräuchlichen Vokabel *Einwanderungsgesellschaft* in den Blick, dass *Migration* neben Ein- und Auswanderungsbewegungen sowie Pendelmigration auch die Vermischung von Sprachen, Strukturen und Prozessen von Alltagsrassismus und Konstruktionen des und der Fremden beinhalten. Der Begriff *Einwanderungsgesellschaft* suggeriert, dass Migration auf Immigration beschränkt ist.

Welche Gedankenschlüsse an die skizzierten, gegenwärtig weit verbreiteten Vorstellungen von Mehrsprachigkeit geknüpft sind, verdeutlicht die Ansprache des seinerzeitigen KMK-Präsidenten R. Alexander Lorz anlässlich der Europatagung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (KMK, 2019c). Im November 2019 verkündete er auf der Veranstaltung, dass Sprache der „Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe“ sei. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird klar, dass Lorz über das Beherrschen der Bildungssprache *Deutsch* als „wesentliche Voraussetzung für den schulischen Erfolg“ und nicht über Sprachen grundsätzlich oder über mehrsprachige Fähigkeiten spricht. Das Beherrschen der Bildungssprache Deutsch sei „von herausragender Bedeutung für die Verbesserung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit“. Doch „Sprachkenntnisse schützen nicht vor Diskriminierung“, so Hägi-Mead, Heller et al. (2021, S. 22). Neben dem Differenzmerkmal Sprache spielen auch die soziale Herkunft und machtvolle kulturelle Zuordnungen eine Rolle für Ausgrenzungen und Schlechterstellungen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler\*innen.

Angemerkt sei, dass der Begriff *Bildungssprache* ebenfalls an unterschiedliche Vorstellungen und Kontroversen geknüpft ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive gilt er als unzureichend konkretisiert und als nicht messbar. Allgemein lässt sich sagen, dass *Bildungssprache* bezogen auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit zum erfolgreichen Lernen in Bildungsinstitutionen beitragen und Heranwachsende zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen soll. *Bildungssprache* wird zumeist mit der *deutschen Sprache* assoziiert, sodass sich die Frage stellt, inwieweit der Terminus zur Differenzbildung beiträgt. Im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist der Begriff in spezifischer Weise bedeutsam für die Frage, warum Kinder und Jugendliche, die außer oder neben Deutsch weitere Sprachen sprechen, einen – wie internationale Leistungsvergleichsstudien zeigen – vergleichsweise schlechten Bildungserfolg erzielen (Lange, 2020). Die Vielschichtigkeit der Perspektiven auf den Begriff *Bildungssprache* impliziert, so Lange (2020), die Aufforderung, sich mit dem Konzept auseinanderzusetzen und „eine eigene Position zu finden“ (S. 57).

Mit den hier referierten Perspektiven soll herausgestellt werden, dass es weder als sinnvoll noch als möglich zu betrachten ist, Sprachen getrennt zu denken. Die mit der gedanklichen Trennung einhergehende Grundannahme der Existenz einheitlicher, standardisierbarer Sprachen und des

vornehmlich monolingualen Agierens von Sprecher\*innen (Hägi-Mead, Heller et al., 2021) ist sprachideologisch vorgegeben und steht im Gegensatz zur Realität der „tatsächlichen Redevielfalt“ (Busch, 2021, S. 11). Zentral für die Auseinandersetzung mit Sprachideologien und darin eingebettete Praktiken ist die Kritik an einer Auffassung von Sprachen als getrennte, reifizierte Einheiten. Forschung zu Sprachideologien zeigt, wie Sprachen „gemacht“ werden (Busch, 2021, S. 93), um *kulturelle Identität* und Gemeinschaft zu konstruieren und soziale Ungleichheiten fortzuschreiben. Busch (2021, S. 89) verwendet den Terminus Sprachideologien im Sinne Michael Silversteins. Er unterscheidet Sprachideologien konzeptuell von beobachtbaren sprachlichen Strukturen von Sprache und ihrer Verwendung und beschreibt sie als ein Konstrukt, das dem kontextualisierten Sprechen immanent und mit gesellschaftlichen Strukturen verwoben ist. Durch die Verwendung von Sprache setzen sich Sprecher\*innen demnach mit sozialen Kontexten in Bezug oder stellen soziale Bezüge her.

Um ein besseres Verständnis für die Mechanismen von Sprachideologien zu entwickeln, erwies sich das Konzept von Paul V. Kroskrity als hilfreich. Kroskrity (2010) definiert Sprachideologien als „beliefs, feelings and conceptions“ (S. 192) über Struktur und Verwendung von Sprache. Diese *beliefs, feelings and conceptions* sind vielfach Ausdruck politischer und wirtschaftlicher Interessen von Einzelpersonen, Gruppen oder Nationalstaaten. Zwecks Analyse sprachideologischer Phänomene formuliert der Autor vier einander überlappende Dimensionen. Zunächst repräsentieren Sprachideologien konstruierte Sichtweisen, die in bestimmten Gruppen für wahr, moralisch richtig oder ästhetisch ansprechend gehalten werden und in Zusammenhang mit politischen bzw. ökonomischen Interessen stehen. Sprache wird benutzt, um diese Interessen zu legitimieren und zu schützen. Zweitens sind Sprachideologien innerhalb soziokultureller Gruppen multipel, weil die Gruppenmitglieder unter anderem in Abhängigkeit von jeweiligen Zugehörigkeiten wie Generation oder Gender in der Regel unterschiedliche ideologische Ausformungen entwickeln. Drittens hängt der Grad der Bewusstwerdung von Sprachideologien vom einzelnen Gruppenmitglied und von den Räumen ab, in denen sie produziert werden. Manchmal äußern Menschen sie explizit; häufig sind sie am Sprachgebrauch ablesbar. Kroskritys (2010) Studien zufolge geht ein hoher Grad an diskursivem Bewusstsein mit Anfechtungen von Ideologien einher, wohingegen ein verinnerlichter Sprachgebrauch eher mit Naturalisierungen verbunden ist. Die vierte Dimension beschreibt die vermittelnde Funktion von Sprachideologien zwischen Sprechweisen und sozialen Strukturen. Das bedeutet, dass soziokulturelle Erfahrungen mit sprachlichen Ressourcen verknüpft werden. Folglich ist ein spezieller Sprachgebrauch an bestimmte gesellschaftliche Kontexte gebunden und beeinflusst, wie die Interaktionen in diesen Kontexten erlebt werden. Auf das Erkenntnisinteresse von Studie B gemünzt stützt der Ansatz Kroskritys (2010) die bisherigen Ausführungen über die Bedeutung unhinterfragter Annahmen über Menschen und Sprachen für Bildung und Gesellschaft. Ferner spricht seine Argumentation für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) im Sinne einer Bewusstheit für Sprachideologien und dem Entgegenwirken eines stark verinnerlichteten und somit naturalisierenden Sprachgebrauchs.

Sprachideologien sind nicht weniger wirkmächtig als offizielle Sprachregelungen und somit bedeutsam, zumal sie den Anschein erwecken, selbstverständlich zu sein und daher im Allgemeinen nicht hinterfragt werden (Busch, 2021, S. 87). Sprecher\*innen wurden folglich traditionell zu klar definierten, essenzialistischen Sprechgemeinschaften zusammengefasst und durch starre Konzepte wie beispielsweise *Muttersprachler\*in* beschrieben. Naturgemäß aber erwirbt

jeder Mensch im Laufe der Zeit eine Bandbreite von formellen und informellen Sprachstilen, Umgangssprachen und Dialekten (Tracy, 2014, S. 18). Auch der Begriff der Herkunftssprache ist kritisch zu hinterfragen, weil er auf verdeckten Rassismus hindeutet (Tajmel, 2017, S. 68). Er unterstellt die Normalität einer Sprache, die eine andere als die *Herkunftssprache* ist. Ferner ist der Ausdruck festschreibend, weil er auf eine vermeintliche und vergangene Migrationsbiografie und damit potenziell auf eine *Nicht-an-diesen-Ort-Gehörigkeit* verweist, wenn *Herkunft* mit dem imaginierten Geburtsstaat oder Geburtsort gleichgesetzt wird (Fereidooni, 2016, S. 13). Negiert oder ignoriert wird, dass die meisten lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen *hier* geboren sind (Hägi-Mead, 2019). Mecheril und Teo (1994) rahmen dieses Phänomen mithilfe des Konzepts der *anderen Deutschen*, die ihre Sozialisation im Wesentlichen in Deutschland erfahren haben und deren Vorfahren als nicht-deutsch betrachtet werden (Tajmel, 2017, S. 56).

### *Kultur*

Gemeinhin bezeichnet *Kultur* das alltägliche Symbolsystem sozialer Praktiken und Prozesse, ohne spezifische ein- oder abzugrenzende Gegenstandsbereiche zu beinhalten. Der Begriff *Kultur* wird als nicht vereinbar mit der Beschreibung von Migrationsphänomenen betrachtet, weil ihm die Imagination unterschiedlicher und unterscheidbarer Kulturen anhaftet. Dazu schreiben Hormel und Jording (2016) in ihrem Beitrag zur Frage, ob *Kultur* ein tragfähiges Referenzkonzept für die Migrationsgesellschaft darzustellen vermag:

Kulturen migrieren nicht. Es sind die Individuen, die migrieren, und sie tun dies jenseits kultureller Identitäten zunächst als eigensinnige Subjekte, die unter den nicht selbst gewählten politischen, ökonomischen, rechtlichen, sozialen Bedingungen und Restriktionen, die sie vorfinden, Entscheidungen treffen. Dabei überschreiten Migrant\*innen zwar nationalstaatliche Grenzen, sie migrieren aber nicht zwischen *Kulturen* und auch nicht zwischen Gesellschaften, sondern innerhalb der durch massive Ungleichheitsverhältnisse geprägten Weltgesellschaft. (S. 223)

Das Zitat von Hormel und Jording verdeutlicht die unpräzisen Verwendungsweisen des Terminus *Kultur*, was zur Verdeckung der Folgen von Migration für die Betroffenen beiträgt. Auch Tajmels (2017, S. 62) Kritik richtet sich gegen die mit dem Begriff verbundene Reduktion auf nationalstaatliche Anschauungen von in sich geschlossenen Kulturen. Die mit einer nationalstaatlichen Auffassung verbundene Setzung *unterschiedlicher Kulturen* ist abzulehnen, weil ihr die Konstruktion vermeintlich homogener Menschengruppen vorausgeht. Damit werden *ethnisch-kulturelle* Zugehörigkeiten festgelegt, was dazu führt, dass Menschen in ihrem Fühlen, Denken und Handeln als kulturell determiniert wahrgenommen werden. Diesem Kontext gehört der Ausdruck *kulturelle Zugehörigkeit* an. Er ist kritisch zu sehen, wenn er durch die Mehrheitsgesellschaft zugewiesen wird, d. h. Individuen nicht gefragt werden, inwieweit sie sich mit der Zuschreibung identifizieren (Tajmel, 2017, S. 57). Aus antiessenzialistischer Perspektive nämlich ist *Kultur* nicht homogen und statisch – vielmehr verändert sie sich prozesshaft und in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Insofern sind sogenannte Merkmale einer *Kultur* nicht erlernbar, um einander vermeintlich besser zu verstehen. Analog ist der Begriff der *interkulturellen Kompetenz* einer kritischen Prüfung zu unterziehen (Tajmel, 2017, S. 61 f.).

Aus migrationsgesellschaftlicher Sicht spiegelt der Begriff *Kultur* eine essenzialistische Auffassung wider, auf deren Grundlage die stigmatisierende Kategorisierung und Diskriminierung

von Menschen hervorgebracht sowie die Verteilung von Privilegien und Macht plausibilisiert und legitimiert wird (Massumi & Fereidooni, 2017). Mecheril (2010c) bezeichnet *Kultur* als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ (S. 66). Essenzialisierungen vollziehen sich in einem Prozess, in dem Personenkreise entlang vorgeblich gemeinsamer Merkmale zu Gruppen zusammengefasst werden. Diese Merkmale werden ihnen als wesentlich zugeschrieben und als Kennzeichen der Unterscheidung von *den Anderen* angeführt. Essenzialisierung beinhaltet somit die Homogenisierung von Personen zu Gruppen sowie die Dichotomisierung und Polarisierung von Gruppen zu *Wir* und *Nicht-Wir*. Mithin werden gesellschaftliche und soziale Verhältnisse naturalisiert, indem Differenzmerkmale wie *Kultur*, Religion oder Sprache als Begründungen für diese Verhältnisse und Missstände aufgerufen werden (Attia, 2013). Mecheril (2010b) führt aus, dass „kulturelle Differenz“ (S. 19) kein selbstverständlich existenter Unterschied, sondern eine Praxis des Unterscheidens sei. Zu hinterfragen ist, wer unter welchen Bedingungen, zu welchem Zweck und mit welchen Konsequenzen die Markierung mit „kultureller Zugehörigkeit“ (S. 19) vornimmt.

Aus soziologischer Perspektive rekurriert *Kultur* auf ein Konzept, das historisch gewachsen ethnisch-nationalisierende Unterscheidungen hervorhebt und Gruppenzugehörigkeit als gesellschaftliches Ordnungsprinzip setzt. Folglich führt *Kultur* nicht nur Legitimierungen von Ausschlussprozessen mit sich, sondern auch eine ideologische Dimension, die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse konstituiert (Hormel & Jording, 2016). Auch für das Alltagsverständnis von *Kultur* ist imaginierte Differenz leitend. Die Auffassung, dass sogenannte kulturelle Unterschiede natürlich und national gebunden sind, ist weit verbreitet (Tajmel, 2017, S. 61).

Die von Mecheril (2010b) geprägte Begrifflichkeit des natio-ethno-kulturellen *Wir* und *Nicht-Wir* bringt in den Blick, dass Konzepte wie Nation, Ethnizität sowie Kultur in Wissenschaft und im Alltagsverständnis zumeist keine präzise Verwendung finden und mit unterschiedlichen historisch gewachsenen Annahmen darüber verbunden sind, wer als *ethnisch-kulturell anders* gilt. Zugleich beinhaltet die Begriffsschöpfung, dass Konzepte von Nation, Ethnizität und Kultur formal durch Gesetze, Grenzen und symbolische Praktiken *natio-ethno-kulturelle* Unterscheidungen und somit sozial folgenreiche Sachverhalte herstellen, indem sie Differenzen produzieren, die Menschen auf vermeintlich legitime Weise Rechte zugestehen oder sie ihnen absprechen (Hormel & Jording, 2016).

### *Identität*

*Identität* kann sich sowohl auf die einzelne Person und das, was sie zu einer unverwechselbaren macht, als auch auf Gruppen beziehen (Krumm, 2020). Das Konstrukt besteht aus miteinander verwobenen Überzeugungen, Haltungen und Praktiken. Es besteht Einigkeit darüber, dass *Identität* beständig im Wandel begriffen, also an keine eindeutige Essenz gebunden ist. Identität besteht aus personalen und sozialen Komponenten, wobei Letztere eng auf Sozialisationsprozesse und Gruppenzugehörigkeiten bezogen sind. Sozialisation zielt auf die Identitätsaneignung, an der das Individuum durch Interaktion mit dem Umfeld aktiv beteiligt ist. Identität soll sich dergestalt entfalten, dass das Individuum sie im Sinne einer „Ganzheit des So-Seins“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 22) als stimmig oder zumindest als kohärent erlebt. Wenn sich eine Person im Vergleich mit einer Referenzgruppe als widerspruchsfrei bzw. als mit ihr stimmig

erfährt, so ist das Identitätserleben zufriedenstellend. Ist dies nicht der Fall, kann es zu Dissonanzen kommen und die soziale Identität wird als beeinträchtigt wahrgenommen (Uslucan, 2016).

Sprache stellt in Gruppen ein zentrales identitätsstiftendes Element dar. Dies gilt für Jugendsprachen ebenso wie für nationale Sprachen, deren Verwendung oft als die Kennzeichnung von Zugehörigkeit zu einer Nation gedeutet wird. Sprache ist folglich in zweifacher Weise ein bedeutendes Momentum der Identitätsbildung. Sie ist erstens Interaktionsmedium des Individuums mit sich selbst, dient der Reflexion und ist Bestandteil des Selbstverständnisses. Zweitens ist sie Voraussetzung für die Kommunikation mit anderen Menschen, die Sprache wiederum zur Identifikation einer Person benutzen. Durch Sprache erfahren Menschen, welche Werte in ihrem Umfeld Gültigkeit besitzen (Krumm, 2020).

Identitätsaneignung vollzieht sich im Laufe der Sozialisation aus einem Wechselspiel zwischen Selbstverständnis sowie Fremdbeschreibungen und Fremdzuschreibungen (Arndt, 2016). Für das Erkenntnisinteresse von Studie B ist der Identitätsbegriff von Bedeutung, weil Sprache und Sprachideologien im gesellschaftlichen Handlungs- und Beziehungsgefüge Einflussfaktoren der Identitätsbildung darstellen. Aus der Subjektperspektive hat Sprachverwendung nicht nur eine wichtige Funktion für Prozesse der Selbstidentifikation, sondern ist auch mitentscheidend dafür, ob Personen sich als legitime Sprecher\*innen einer Sprache oder Sprechweise erleben und inwieweit sie sich eine zunächst als fremd wahrgenommene Sprache oder Sprechweise zu eigen machen können (Busch, 2021, S. 65). Sprechweisen verschaffen einerseits Zugang zu Gemeinschaften, andererseits geht Sprachaneignung mit der individuellen Fähigkeit einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Bedeutungen einher, sodass sich individuelle und soziale Handlungskompetenzen weiterentwickeln (Quehl et al., n. d., S. 16). Entscheidend ist beispielsweise, ob die sprechende Person durch eine bestimmte Sprechweise Zugehörigkeit zu einer Gruppe signalisieren möchte und ob diese Gruppe positiv oder zurückweisend darauf reagiert. Der Rückgriff auf die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen steht folglich in Zusammenhang mit der individuellen Identitätsentwicklung (Busch, 2021, S. 64 f.).

Aus migrationsgesellschaftlicher Sicht richtet sich die Kritik am Identitätsbegriff gegen seinen essenzenialisierenden und reifizierenden Impetus. Identität ist wie Sprache weder natürlich gegeben noch klar umgrenzt (Quehl et al., n. d., S. 24). Weiterhin berücksichtigen Identitätskonzepte aus subjekttheoretischer Perspektive ähnlich wie Erziehungs- und Sozialisationsmodelle zumeist nicht hinreichend den Machtfaktor (Dirim & Mecheril, 2018). Demnach steht das Subjekt der Gesellschaft nicht gegenüber, sondern ist gesellschaftlich konstituiert und in diesem Sinne unterworfen. Dieses Unterworfenensein kann sowohl als Ermöglichung als auch als Einschränkung des Subjektes begriffen werden. Eine zugewiesene Zugehörigkeit, wie sie in der Vokabel *Migrant\*innen* zum Ausdruck kommt, ist kritisch zu beurteilen. Die Identifikation mit diesem Konstrukt der Mehrheitsgesellschaft geht nicht von den Personen selbst aus, gleichwohl beeinflusst sie ihre Identitätsaneignung (Tajmel, 2017, S. 57). Ferner ist *Migrant\*in* eine mehrwertige und diffuse Bezeichnung, weil sie Wanderungserfahrungen, die persönliche oder familiäre Herkunft aus einem nicht deutschen Staat fokussieren oder auf *kulturelle* Differenzen verweisen kann. Da aber *Migrant\*in* eine Fremdbezeichnung und keine selbstgewählte Bezeichnung darstellt und auch Menschen markiert, die selbst nicht gewandert sind, drückt *Migrant\*in* „eher eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus aus“ (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 38). Von

zentraler Bedeutung ist, diese Normalitätsvorstellungen als produktiv in dem Sinne zu verstehen, dass sie eine Ordnung zwischen dazugehörenden Personen und nicht selbstverständlich dazugehörenden Personen herstellen und festigen (Mecheril & Castro Varela, 2010).

Eine Arbeit von Judith Irvine, die sich mit der Geschichte der afrikanischen Linguistik und den sie beeinflussenden Sprachideologien befasst (Irvine, 2008, zitiert nach Busch, 2021, S. 113 f.) verdeutlicht, in welcher Weise in der kolonialen Zeit bis heute wirksame essenzialisierende und reifizierende Verknüpfungen von Sprache, Identität und Territorium vollzogen wurden. Zu Zwecken der kolonialen Verwaltung und mit der Absicht, Menschen *ethnisch*-sprachlichen Gruppen zuzuordnen, wurden Kategorisierungen vorgenommen und benennbare Sprachen in diskriminierender oder rassistischer Weise als Kennzeichen *ethnischer* Identitäten benutzt, um Menschen gegen ihren Willen diese Identitäten zuzuweisen. Ein Beispiel für eine unhaltbare Konstruktion von Gegensätzen stellt beispielsweise die Vorstellung dar, dass afrikanische Sprachen zur Beschreibung von Naturereignissen geeignet seien, während abstraktes Denken nur in anderen Sprachen möglich sei.

### *Interkulturelle Kompetenzen*

Der Begriff der *interkulturellen Kompetenzen* bezog sich in der Vergangenheit vor allem auf Kenntnisse vermeintlich kulturspezifischer Eigenheiten und ist mit der Vorstellung verbunden, dass sogenanntes *kulturelles Wissen* existiert und erworben werden kann. Suggestiert wird, dass *kulturelle Zugehörigkeit* an bestimmte Verhaltensweisen gebunden ist. Eine solche Auffassung von *Kulturen* als statische Gebilde festigt typisierende Wahrnehmungsmuster und ist mit Glaubenssätzen der Andersheit und Nicht-Zugehörigkeit verbunden. Im Vergleich zu dem starren und homogenisierenden Begriff *Interkulturalität* inkludiert der Terminus *Transkulturalität* das Überschreiten konstruierter sozio-kultureller Grenzen und hebt hervor, dass Kultur permanent im Wandel befindlich ist (Mayer & Vanderheiden, 2014). Darunter fällt auch die *innere Transkulturalität*, die sich in unterschiedlichen Identitätsanteilen wie Gender oder Beruf manifestiert. Dieser Begriff entspricht zwar treffender dem heutigen Verständnis vernetzter und globalisierter Gesellschaften, ist aber in Bezug auf Festlegungen und Zuschreibungen gleichfalls virulent. Analog gilt dies für *transkulturelle Pädagogik*, *interkulturelle Pädagogik* oder *Ausländerpädagogik*. Die Begriffe mögen zwar den Versuch darstellen, Verschiedenheit anzuerkennen, essenzialisieren den Kulturbegriff jedoch in gleicher Weise und setzen immer schon spezifische Differenzen, wodurch soziale Scheidelinien gezogen werden. Außerdem stellt die Verwendung dieser Begrifflichkeiten eine Verkürzung auf *kulturelle Unterschiede* dar – als gäbe es keine rechtliche, ökonomische und politische Seite migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse.

Die durch die Zuschreibungen begründete Form des Alltagsrassismus als „Konstruktion von Fremdem“ (Massumi & Fereidooni, S. 65) wird mit Othering bezeichnet. Othering bedient sich der *Herkunft* als Differenzkategorie und macht Menschen zu *Anderen* bzw. *Fremden*. Es grenzt durch Zuschreibungen von religiösen, sprachlichen, physiologischen oder sozialen Merkmalen oder Attributen eine Minderheit von einer Mehrheit ab. Durch Wir- und Nicht-Wir-Kategorisierungen legt Othering Zugehörigkeiten und folglich Privilegierungen fest (Fereidooni, 2016, S. 157 f.). Im Übrigen läuft die Verwendung jeglicher Variationen des Kulturbegriffs Gefahr, Kultur als Ursache von gesellschaftlichen Spannungsfeldern heranzuziehen, ohne andere Einflussfaktoren wie soziale Missstände in den Blick zu nehmen.

Da von Lehrkräften *interkulturelle Kompetenzen* erwartet werden, ist der diesbezügliche aktuelle Forschungsstand für die vorliegende Gesamtstudie von Interesse. Die Recherche führte zu einer Überblicksarbeit von Leung, Ang und Tan (2014). Ein allgemeines, konsensfähiges und theoretisch fundiertes Modell konnte den Wissenschaftler\*innen zufolge bislang nicht entwickelt werden, laut Forschungsstand gelte jedoch als anerkannt, dass sich *interkulturelle Kompetenzen* aus einer Kombination von Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten einer Person zusammensetzen. Erstens gehören demnach zu den „intercultural traits“ Offenheit und Ambiguitätstoleranz. Zweitens sind „intercultural attitudes and intercultural worldviews“ durch die Bereitschaft gekennzeichnet, eine differenzierte Sicht auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entwickeln. Drittens bestimmen „intercultural capabilities“, wie sich eine Person in Begegnungskontexte einbringt (Leung et al., 2014, S. 490–491). Den *interkulturellen* Fähigkeiten ordnen die Forscher\*innen *kulturelles Wissen*, metakognitive Kompetenzen, soziale Flexibilität, Adaptionsfähigkeit der Kommunikation, Kooperationsmotivation und die Bereitschaft zu gemeinsamen Lernprozessen sowie entsprechendes Handeln zu. Gegen die von Leung et al. (2014) vorgenommene Systematisierung lässt sich kritisch einwenden, dass durch die Hervorhebung von *kulturellem Wissen* als *kulturelle Fähigkeit* Kultur als abgrenzbar gesetzt und mit hin Unterschiede naturalisiert werden. Bender-Szymanski (2013) argumentiert, dass es beispielsweise nicht möglich sei, die Denkweise *des* marokkanischen Volkes zu kennen, sondern nur diejenige eines bestimmten Menschen in einer bestimmten Situation. Für den Bildungskontext stellt Bender-Szymanski (2013) infrage, ob Wissen über *andere* Kulturen für Pädagog\*innen relevant ist, weil erstens keine empirisch überprüften Modelle verfügbar sind, die „interkulturell kompetentes Lehrerhandeln“ (S. 201) erfassen und sich zweitens die Verwendung der Begrifflichkeit *interkulturelle Kompetenz* eines Konzeptes bedient, das gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse hervorbringt. Zu berücksichtigen ist ferner, dass *Rassismus* und *interkulturelle Kompetenzen* kein dichotomes Begriffspaar bilden. Aus der Tatsache, dass Rassismuskritik kein fester Bestandteil der Lehrer\*innen-Bildung ist, folgern Massumi und Fereidooni (2017), dass gemeinhin von einem Automatismus ausgegangen wird, der *interkulturelle Kompetenz* von jeglichem Rassismus abgrenzt. Das jedoch sei „mitnichten so“ (S. 55).

Des Weiteren lässt sich gegen eine Konzeptionierung *interkultureller pädagogischer Kompetenzen* das Argument der „kulturalistischen Falle“ (Kiesel & Volz, 2013, S. 80) einwenden. Kiesel und Volz (2013) folgend ist die kulturalistische Falle an das sogenannte kulturelle Wissen gebunden und zwar dann, wenn das mitgebrachte Wissen an die Stelle desjenigen Wissens tritt, das im Einzelfall und situativ relevant ist. Das „Immer-schon-Bescheid-Wissen“ (Kiesel & Volz, 2013, S. 81) lässt Unterschiede und nicht Gemeinsamkeiten aufscheinen, es zementiert stereotype Zuschreibungen und festigt Glaubenssysteme. Im Verständnis von Kiesel und Volz (2013) stellt *interkulturelle Kompetenz* eine „Lebensführungshermeneutik“ (S. 83) dar, die die Gewinnung neuer Erkenntnisse dadurch ermöglicht, dass die Beteiligten situativ anwesende Sichtweisen und Muster rekonstruieren und bei gegensätzlichen Deutungen gemeinsam Verfahrensweisen aushandeln, um Klärungen herbeizuführen.

Dem Begriff der *interkulturellen Kompetenzen* ist im Anschluss an Mecheril (2013) weiterhin entgegenzusetzen, dass für das lebensweltliche Verständnis von Vielfalt die differenzierte Betrachtung von Bildungsbiografien im Kontext der individuellen Lebenslagen wichtiger ist als das vorgebliche Wissen über Sprache und Gebräuche *anderer Kulturen*. Ferner merkt Mecheril

(2013) an, dass der Begriff der *interkulturellen Kompetenzen* Handeln auf einen professionalisierten instrumentellen Akt reduziert. Wenn aber in Erziehung und Bildung die Selbstbezüglichkeit der Beteiligten und die Singularität der Situation eliminiert werden, kommt das einer „Entpädagogisierung“ (Mecheril, 2013, S. 24) gleich. Gefragt werden muss auch, warum von Lehrkräften spezifische Kompetenzen im Umgang mit Schüler\*innen *nicht-deutscher Herkunft*, aber nicht im Umgang mit Eltern *deutscher Herkunft* verlangt werden. Auffällig sei außerdem, dass der Bedarf an *interkulturellen Kompetenzen* und entsprechende Weiterbildungsangebote im Zuge des verkürzten Kulturverständnisses immer an Mehrheitsangehörige, nie an die *Anderen* adressiert werden.

### *Mit Migrationshintergrund*

Das ursprünglich statistische Konstrukt *mit Migrationshintergrund* hat sich im Sprachgebrauch etabliert und bedarf aufgrund seiner ungenauen Verwendung der Erörterung. Das Statistische Bundesamt (2022) bezeichnet Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eines Elternteils als Personen *mit Migrationshintergrund*. Folglich umfasst dieser Bevölkerungsanteil einen heterogenen Personenkreis. Attribute bzw. Merkmale wie Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder die sogenannte Hautfarbe, die zu Ausgrenzungen führen, bildet das Konstrukt nicht ab. Die Verwendung der Vokabel *mit Migrationshintergrund* stellt das weiter oben erläuterte Othering als eine Form des Alltagsrassismus dar. Othering bezeichnet eine Praxis des Kennzeichnens einer Person als *anders*, als nicht-von-hier, als nicht-zugehörig aufgrund des Aussehens oder des Akzents (Hägi-Mead, in Druck). Aus dem Blickwinkel einer Mehrheit wird hier eine Normalitätsannahme konstruiert, die Stigmatisierungen begünstigt und regelmäßig mit Schlechterstellungen verbunden ist (El-Mafaalani, 2017).

*Mit Migrationshintergrund* schafft als Bezeichnung Unterscheidungen, die sich auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung auswirken (Settemeyer, 2013). Die Verwendung des Begriffs ist folglich auf mehreren Ebenen wirkmächtig und deshalb kritisch zu beurteilen (Knappik & Mecheril, 2018). El-Mafaalani (2018b) ergänzt, dass die Kategorie *mit Migrationshintergrund* andere Problemfelder wie soziale Ungleichheit verdecke bzw. vermenge. Im Schulsystem gilt die Bezeichnungspraxis als substanzielle Ursache für ein schlechteres leistungsbezogenes Abschneiden von Schüler\*innen; zugleich bestärkt sie rassistische Anschauungen (Knappik & Mecheril, 2018). Analog zu *kultureller Differenz* konstruiert der Ausdruck *mit Migrationshintergrund* Unterschiede durch Benennung, während das, was der vermeintlichen Norm entspricht, unbenannt bleibt (Mecheril, 2009). Mit dem differenzkritischen Terminus der „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) macht Mecheril darauf aufmerksam, dass Unterschiede zwischen *Migrant\*innen* und *Nicht-Migrant\*innen* konstruiert sind und regt mit der Begriffsschöpfung zugleich das Nachdenken über alltägliche Konstruktionsprozesse von Andersheit an.

Als Synonyme zu *mit Migrationshintergrund* gebräuchliche Begriffe wie *Diversität*, *Vielfalt* und *Heterogenität* sind gleichfalls zu hinterfragen, weil es ihnen an Präzision und theoretischer Verortung mangelt (Tajmel, 2017, S. 58). Darüber hinaus verdecken sie den Konstruktcharakter von Differenzen und bewirken eine „Euphemisierung des Diskurses“ (S. 121).

*Heterogenität* wird vordergründig mit didaktischer Herausforderung gleichgesetzt und reduziert damit den Diskurs über differenzbildende Praxen auf didaktische Fragen (Tajmel, 2017,

S. 59). Fereidooni (2016, S. 18) ergänzt, dass der Begriff *Heterogenität* die Existenz von *Homogenität* suggeriert, was faktisch nicht zutrifft.

Die Vokabel Diversität ist in wirtschaftliche Kontexte und unternehmerisches Denken einzuordnen. *Diversität* gilt als Erfolgsstrategie für Optimierungsbemühungen und Produktivitäts- oder Leistungssteigerungen. Da *Diversität* den wirtschaftlichen Erfolg sichern soll, ist der Begriff aus machtpolitischer Perspektive kritisch zu beurteilen (Tajmel, 2017, S. 59).

### 2.1.2 Migrationspädagogik

Migrationspädagogik (Mecheril, 2016) behandelt das Feld Migration und Bildung und ist als Abgrenzung zu Konzepten der *interkulturellen Pädagogik* und der *Ausländerpädagogik* zu verstehen. Sie bezieht sich auf Bedingungen von Bildung in der Migrationsgesellschaft und macht kritisch auf diskursive Mechanismen der rassistischen und linguizistischen Ausgrenzung von „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) sowie der damit verbundenen Machtausübung aufmerksam. Das Konzept ist einerseits auf die Beschreibung und Analyse dieser Mechanismen gerichtet und interessiert sich andererseits für „Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praktiken“ (Mecheril, 2016, S. 19). Der migrationspädagogische Ansatz strebt die Abkehr von symbolischen, räumlichen oder institutionellen Zu- oder Einteilungen an, weil sie Menschen in ihrer Würde verletzen und in ihrem Handlungsvermögen beeinträchtigen. Kennzeichnend für die Migrationspädagogik ist die Suche nach Denk- und Handlungsweisen, die dazu beitragen, diesen Formen der Machtausübung zu begegnen (Mecheril, 2016).

Als grundlegende Orientierung ist Migrationspädagogik nicht zielgruppenspezifisch, sondern stellt eine für alle Schüler\*innen geltende Pädagogik dar, die soziale Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzverhältnisse in den Blick nimmt (Mecheril, 2010b). Ihre Entstehung steht in direktem Bezug zur Geschichte des Umgangs mit Differenz in Bildung und Gesellschaft (Mecheril, 2010c). Wenn Heranwachsende als Schüler\*innen *mit Migrationshintergrund* bezeichnet werden, stellt dies eine Fortschreibung der schulhistorischen Entwicklung im Umgang mit *ethnisch-kulturellen Minderheiten* dar. Noch in der Nachkriegsschulpolitik der Bundesrepublik Deutschland bestand das Ziel darin, die nationale Schule zu bewahren. Im Anschluss an Mecheril (2010c) ist dieser Umgang mit Differenz in der Institution Schule damit zu begründen, dass Bildung eine homogene Schüler\*innenschaft anstrebt, damit das auf Homogenität ausgerichtete Bildungssystem in seinen Grundstrukturen unangetastet bleibt.

Migrationspädagogik lässt sich als Anregung zu einer Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns verstehen, die Differenzerzeugungen hinterfragt. Mit Begriffen wie *Ausländer\*innen* oder *Migrant\*innen* ist aus migrationspädagogischer Perspektive nicht allein *Kultur*, *Religion* oder *Nation* gemeint, sondern es werden in diffuser Weise machtvolle Zugehörigkeitsordnungen aufgerufen, durch die Individuen zu Subjekten *gemacht* werden. Zugehörigkeit kennzeichnet die Beziehung zwischen einem Individuum und einem Kontext. Sie wird durch Konzepte und Handlungsweisen der Unterscheidung von *zugehörig* und *nicht zugehörig* immer wieder neu hergestellt, existiert ergo nicht natürlich. Zugehörigkeitserfahrungen sind Phänomene, die beschreiben, wie Menschen ihre Positionen in sozialen, politischen und sprachlich-kulturellen Zusammenhängen wahrnehmen (Mecheril, 2016). Für Mehrsprachigkeit ist der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsordnungen und Subjektivierungsprozessen aus pädagogischer

Sicht zentral. Durch Normalitätsvorstellungen von deutschsprachiger Monolingualität in der Schule werden Individuen zu Subjekten gemacht und benachteiligende Strukturen reproduziert. Als schulisches Subjektivierungsangebot, das faktische Sprachenpluralität anerkennt und achtet, ist demgegenüber ein solches zu betrachten, das lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Normalität zur Kenntnis nimmt. Darin eingeschlossen sind Sprachen, Sprechweisen und Formen von Sprachmischungen. Sprachliche Adaptionsformen, die aus standardsprachlicher Perspektive fehlerhaft erscheinen oder denen die Funktion zugeschrieben wird, das Gesagte vor anderen Anwesenden zu verbergen, stellen Aneignungsformen des Deutschen dar. Mit diesen Adaptionsformen entwickeln „Migrationsandere“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 117) ihre eigene Form von Zugehörigkeit zu Deutschland und können somit als Symbole neuer Zugehörigkeiten gedeutet werden.

Ein zentrales Anliegen der Migrationspädagogik besteht über die Reflexion des Sprachgebrauchs hinaus in der Auseinandersetzung mit strukturellen Disparitäten und mit der Rolle von Bildung für die Reproduktion von Ungleichstellungen. Schulen sind Orte, an denen (auch) Zugehörigkeiten und deren Ordnungen erlernt sowie Identitäten ausgehandelt werden. Mecheril (2016) bezeichnet Migrationspädagogik als selbstreflexive Suchbewegung, die sich der eigenen theoretischen Orientierungen und der Entscheidung für die Aufarbeitung dieser Aspekte beständig neu vergewissert. Eingeschlossen sind Reflexionen von Lehrkräften in Bezug auf die Frage, welche Unterschiede oder Zugehörigkeitsordnungen sie selbst in der Schulpraxis herstellen und welche Zusammenhänge zu gesellschaftlichen Diskursen sich darin manifestieren. Gleichwohl stellt die Migrationspädagogik keinen konzeptionell abgeschlossenen Ansatz dar. Fortwährend revidiert und differenziert sie sich neu (Mecheril, 2016).

## **Resümee**

Die bisherigen theoretischen Betrachtungen dieses Kapitels resümierend ist festzuhalten, dass es als Aufgabe von Lehrkräften angesehen wird, Machtstrukturen und daran anschließende Alltagspraxen beständig zu hinterfragen und zur Sprache zu bringen, weil sie Merkmal einer Herrschaftsausübung sind, die Menschen von außen eine Identität überstülpt und ein Individuum zu einem in gesellschaftliche Strukturen eingebundenes oder ihnen gar unterworfenen Subjekt macht (Dreyfus et al., 1994). Um die Erfüllung dieser pädagogischen Aufgaben zu ermöglichen und zu gewährleisten, benötigen Lehrpersonen spezifische Aus- und Weiterbildungsangebote.

Unabhängig von der Einstellung und den Fähigkeiten der einzelnen Lehrperson adressiert der Begriff der institutionellen Diskriminierung die Existenz organisationaler Strukturen in einem System wie der Schule, durch die bestimmte Gruppen wie „migrationsandere“ (Mecheril, 2016, S. 11) Kinder und Jugendliche ausgegrenzt und benachteiligt werden. Diese Ein- und Ausschlussmechanismen wirken unabhängig von Einzelpersonenbezogenen Absichten und Verhalten. Sie sind institutionell verwurzelt und manifestieren sich sowohl in expliziten Vorschriften als auch in impliziten und unausgesprochenen Regeln und Normen, aufgrund derer die Leistungen bestimmter Schüler\*innen schlechter bewertet werden (Gomolla, 2015). Während Gomolla (2017) den Begriff der institutionellen Diskriminierung für Organisationen verwendet, bezeichnet sie die gesellschaftliche Dimension als strukturelle Diskriminierung, merkt jedoch an, dass in der Realität beide Ebenen verzahnt sind.

Zu ergänzen ist, dass Studien, die sich mit Erklärungsansätzen für Bildungserfolg und Bildungsmisserfolg befassen, primär die Individualebene in den Blick nehmen. Im Fokus stehen beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund und die familiäre Sprachpraxis von Schüler\*innen. Seltener hingegen werden jene institutionellen Exklusionspraktiken und sozialen Ordnungsprinzipien kritisch beleuchtet, die zur Aufrechterhaltung von Schlechterstellungen und hegemonialen Strukturen im Bildungswesen beitragen. Da Lehrer\*innen die Schule als Interaktionsraum und potenziellen Ort der Reproduktion hegemonialer Strukturen maßgeblich mitgestalten, sind in der Lehrer\*innen-Bildung sowohl didaktische Maßnahmen als auch institutionelle und strukturelle Mechanismen der Herstellung von Differenz aus machtkritischer Perspektive zum Thema zu machen (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

### **2.1.3 Gibt es eine spezifische pädagogische „Heterogenitätskompetenz“ (Trautmann, 2016, S. 55)?**

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Gesamtstudie begründete die Suche nach einem konkreten Anforderungsprofil, einem empirischen Konstrukt oder theoretischen Konzepten, die professionelle pädagogische Umgehensweisen mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zum Gegenstand haben. Die Suche führte zum Werk von Trautmann und Wischer (2011, S. 7), die *Heterogenität* auf dem Hintergrund der Frage thematisieren, wie Lehrkräfte unterschiedliche Schüler\*innen unterrichten können, ohne die Bedürfnisse der oder des Einzelnen zu vernachlässigen. *Sprache* bezeichnen sie als eine Ausprägung von *Heterogenität* mit hohem Stellenwert im Diskurs (S. 46). Die problematische Verwendung des Begriffs *Heterogenität* in Zusammenhang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wurde in Abschnitt B.2.1.1 diskutiert und auch Trautmann und Wischer (2011, S. 65) kritisieren seine Schlagworthaftigkeit und fehlende Präzision, die zur Verdeckung von Problemen und Herausforderungen führen. Darüber hinaus legt, so die Forscher\*innen, eine andere Bedeutungsdimensionen von *heterogen* im Sinne von *ungleichartig* oder *ungleich* eher Assoziationen von ungleich verteilten Bildungschancen nahe (S. 65). Im Gegensatz dazu verweisen Trautmann und Wischer (2011, S. 65) auf die positive Konnotation der als Synonym geläufigen Vokabel *Vielfalt*, deren Verwendung für das Feld lebensweltliche Mehrsprachigkeit jedoch gleichfalls zu hinterfragen ist, weil sie schulische und gesellschaftliche Verhältnisse verunklart.

An Lehrkräfte wird die Erwartung gerichtet, *Heterogenität* wertzuschätzen und pädagogisch produktiv zu nutzen. Bei näherer Betrachtung jedoch weist diese Maxime eine geringe analytische Kraft auf. Denn was bedeutet „produktiv nutzen“ und wie ist eine nicht konturierte, „grenzenlose Heterogenität“ handhabbar (Trautmann & Wischer, 2011, S. 34)? Trautmann und Wischer (2011, S. 65) zufolge impliziert eine Annäherung an Antworten auf diese Fragen die Systematisierung der Facetten von *Heterogenität*. Um den *Heterogenitätsbegriff* zu präzisieren, schlagen sie eine Systematisierung der Ausprägungen sowie eine Klärung der Frage vor, welche individuellen Merkmale in welchen Auftretensformen und Kontexten Bedeutsamkeit zugewiesen wird. Nur durch Konkretisierung und Differenzierung sind dahinterstehende Schief lagen aufzudecken, so die Forscher\*innen. Hier setzt Terhart (2015) an und verweist auf die Kluft zwischen der normativen Individualisierungsverpflichtung von Lehrpersonen und dem im Bildungssystem zu beobachtenden Festhalten an der Homogenitätsfiktion, die sich z. B. im gleichförmig-standardisierten Unterricht manifestiert. Nach Ansicht Terharts (2015) ist einerseits eine Veränderung auf systemisch-institutioneller Ebene angezeigt, während andererseits das

Individualisierungsgebot und seine praktische Umsetzung im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung stärker thematisiert werden sollte. Er fügt hinzu, dass ein noch so großes Engagement einer einzelnen Lehrperson keinen Ausgleich von kontraproduktiven arbeitsplatznahen Rahmenbedingungen, mangelnden Führungsqualitäten der Schulleitung oder eines abträglichen Klimas im Kollegium leisten kann. Daher befürwortet Terhart (2015) einen Paradigmenwechsel von absoluten, perfektionistischen Ansprüchen an Lehrkräfte hin zu einem Bemühen um graduelle Annäherungen an anspruchsvolle und zugleich realisierbare Anforderungen. Fraglich bleibt, wie viele Dimensionen und welches Spektrum von Heterogenität angesichts der zunehmenden Ausprägungsvielfalt wie Sozialstatus, Sprache oder Religion auszudifferenzieren sind, damit die von Trautmann und Wischer (2011) vorgeschlagene Systematisierung von Heterogenitätsformen praktisch anwendbar ist. Bereits in jeder einzelnen Schülerin und in jedem einzelnen Schüler kommt eine Mannigfaltigkeit an Dimensionen zusammen, die sie oder ihn von anderen Schüler\*innen unterscheidet (Terhart, 2015).

Gegenwärtig ist empirisch ergo weder abschließend geklärt, welche Kompetenzen Lehrkräfte für den professionellen Umgang mit *Heterogenität* benötigen, noch ist transparent, wie eine adäquate Lehrer\*innen-Bildung zu gestalten ist. Auch mit Blick auf die Schulpraxis ergeben sich Fragen: Benötigt eine *heterogenitätssensible* Bildung ein strukturiertes Kerncurriculum oder eher ein modulares Konzept, das je nach Schulform, Heterogenitätsausprägungen, Bedürfnissen, Zielsetzungen und Fachdidaktiken passgenau zusammengestellt wird? Derzeit verfügbare Publikationen zum Thema setzen hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen von Lehrkräften Schwerpunkte auf diagnostische und didaktisch-methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen. Lehrkräfte sollen Wissen über *Heterogenität* aufbauen, adaptive Lernumgebungen schaffen können sowie in der Lage sein, lern- und schulrelevante, aber auch politisch-kulturelle Differenzen zu erkennen. Auch Trautmann und Wischer (2011) proklamieren die reflexive Auseinandersetzung mit den Antinomien im schulischen Alltag als Voraussetzung für angemessenes pädagogisches Handeln. „Angemessen“ (S. 134) bedeutet, Reflexionsangebote bereitzustellen, die die Problematisierung von Widersprüchen erlauben und sie bewusst machen können, anstatt sie zu „vernebel[n]“ (S. 135). Angesichts der komplexen und anspruchsvollen Anforderungen gibt Trautmann (2016) jedoch zu bedenken, dass das, was Lehrkräften abverlangt wird, mit der Umsetzbarkeit der Aufgaben abzuwägen ist.

In Anbetracht der Bestrebungen zur Schaffung eines inklusiven Schulwesens und der deutlich gewordenen Bandbreite des Heterogenitätskonstruktes wirft Terhart (2015) die Frage auf, ob, wenn doch „alle in ihrer vieldimensionalen Andersartigkeit gleich sind“ (S. 27), die Alternative in „bewertungsfreien Betrachtungen von Vielfalt“ (S. 27) liegen könne. Gleich im nächsten Satz aber zieht Terhart (2015) in Zweifel, ob die Verabschiedung von Differenz an sich und ihre Nicht-Beachtung überhaupt möglich ist. Im Jahre 1993 formulierte Annedore Prengel in einer ersten Auflage ihr Bildungsverständnis einer *Pädagogik der Vielfalt*, welches sich mit dem unaufhebbaren Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Egalität in der Pädagogik auseinandersetzt. Das Werk ist ein noch heute gültiger Bezugspunkt der Heterogenitätsdebatte und existiert mittlerweile in der 4. Auflage, die im Jahre 2019 erschien. Nach Prengel (2018) umfasst eine *Pädagogik der Vielfalt* unterschiedlichste Strömungen in der Bildungslandschaft wie etwa die *Interkulturelle Pädagogik* und die *Feministische Pädagogik*. *Pädagogik der Vielfalt* basiert auf dem Gedanken, dass heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anzuerkennen sind. Trautmann und Wischer (2011) sehen in dem Konzept die Erweiterung „einer

Pädagogik vom Kinde aus“ (S. 25), und zwar um Werte und Vorstellungen darüber, wie eine Gesellschaft, in der Heterogenität mit Demokratie und Gerechtigkeit verknüpft ist, einschließlich ihrer Schulen verfasst sein soll. Als Grundlagen ihres Ansatzes bezeichnet Prenzel (2018) die menschenrechtlichen Prinzipien Gleichheit, Freiheit und Solidarität als. Demzufolge sind „reifzierende, essenzialisierende, etikettierende, pauschalisierende, und hierarchisierende Kategorisierungen“ (S. 39) zu kritisieren. Zwar sind klassifizierende Unterscheidungen, so die Autorin, notwendig, können aber in pädagogischen Kontexten nur als unvollständige und vorläufige Annahmen gelten. Prenzel (2018) betrachtet es als pädagogische Verpflichtung, sich ein „komplexes Heterogenitätsverständnis“ (S. 39) zu eigen zu machen und sich immer wieder mit der Frage danach, „was gegen Unterwerfungen zu tun sei“ (S. 39), auseinanderzusetzen.

Bereits in der Erstveröffentlichung sprach sich Prenzel (1993, S. 191) gegen jegliche Verdinglichungen in Form von Definitionen dessen aus, was beispielsweise ein Mädchen oder Junge sei und was aus ihr oder ihm werden solle. Der Mensch sei unbestimmbar und wenn eine Person charakterisiert werden solle, dann sei sie nur unter Einbezug ihres Entwicklungsprozesses und in ihrem Umweltkontext adäquat beschreibbar. Prengels Konzept ist insofern bemerkenswert, als sie sich nicht auf eine pauschale Bejahung von Vielfalt als Bereicherung beschränkt, sondern das Thema gesellschaftstheoretisch und politisch aufarbeitet. Nach gängiger Lesart werden Differenzen in Hierarchien gedacht, das bedeutet, dass Über- und Unterordnungen, Vorstellungen von besser und schlechter oder richtig und falsch existieren. Prenzel (2001) theoretisiert, dass sich Gleichheit und Verschiedenheit in einem unauflösbaren und zugleich unverzichtbaren Spannungsverhältnis befinden, weil Gleichheit ohne Differenz eine undemokratische Gleichschaltung, Differenz ohne Gleichheit aber eine undemokratische Hierarchisierung zur Folge haben. Mit ihrem zentralen Gedanken der Gleichberechtigung von Verschiedenem ohne Etablierung einer hierarchischen Ordnung rekurriert Prenzel auf grundsätzliche, für das Bildungssystem relevante demokratie- und gerechtigkeitstheoretische Fragestellungen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 25 f.). Generell festzuhalten ist, dass eine pädagogische Professionalisierung im Hinblick auf *Heterogenität* nicht als eine auf die einzelne Lehrperson bezogene, sondern als institutionelle Aufgabe in Bildungseinrichtungen zu begreifen ist (Prenzel, 2018).

Im Versuch, den Bogen zum zentralen Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie B zu spannen, lässt sich eine Verknüpfung zwischen Prengels Konzept und einer Feststellung Mecherils (2009) denken. Auch Letzterer führt aus, dass die Logik der Gleichheit Benachteiligungen durch Gleichbehandlung nach sich zieht und Diskriminierungen ausblendet. Wenn aber Unterschiede berücksichtigt werden, führt paradoxerweise gerade das zu ihrer Aufrechterhaltung und zu Differenzherstellungen. Terhart (2015) schließlich bezweifelt, wie oben dargestellt, grundsätzlich, dass im pädagogischen Umgang mit *Heterogenität* ein differenzfreies und nicht identifizierendes Denken möglich sei. In der Gesamtschau der Gedanken Prengels, Mecherils und Terharts deutet sich in zweierlei Hinsicht ein potenzielles Anwendungsfeld der Achtsamkeitspraxis an: Erstens fördert Achtsamkeit die Bereitschaft, Gegebenes anzuerkennen und schult eine offene, akzeptierende Haltung. Zweitens gelingt es mithilfe von Achtsamkeitsübungen im Laufe der Zeit besser, zuschreibendes und bewertendes Denken zu bemerken, zu korrigieren und die Korrektur reflexiv in Handlungsentscheidungen einzubeziehen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2, 3.6.2).

Die Herleitung dieser Argumentationslinie stellt den Versuch dar, eine mögliche Verbindung zwischen den erwarteten bzw. geforderten pädagogischen Fähigkeiten für die Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften, dem Achtsamkeitsansatz und den gesellschaftskritischen Aspekten der Heterogenitätsdebatte zu begründen. Weitere potenzielle Anknüpfungspunkte zwischen Achtsamkeit und pädagogischen Aufgaben in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften werden im nächsten Abschnitt entwickelt.

## **2.2 Potenzielle Schnittstellen und Synergien zwischen Achtsamkeit und dem professionellen pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen**

### **2.2.1 Theoretisch abgeleitete Wirkmechanismen von Achtsamkeit im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit**

Wie die Erörterung ausgewählter Schlüsselbegriffe in den vorangegangenen Abschnitten verdeutlichen sollte, ist die Verflechtung des Migrationsdiskurses mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für den Lehrberuf von Bedeutung und hat inhaltlich inzwischen auch Eingang in pädagogische Professionalisierungsansätze gefunden. Die mit der vorliegenden Studie B untersuchten Ebenen Reflexivität und Haltung sowie die im Mittelpunkt von Studie A stehenden Konstrukte Emotionsregulation und Stresswahrnehmung gelten grundsätzlich als Bestimmungstücke pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt A.1.2 und A.2.2). Ihr Stellenwert für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften wird mit dem Hinweis auf bestehenden Professionalisierungsbedarf explizit hervorgehoben (Fiegert & Solzbacher, 2014; Leutwyler et al., 2014). Bedeutungen und Funktionen von Reflexivität und pädagogischer Haltung sind vor dem Hintergrund der angestrebten Schaffung eines inklusiven Schulwesens und den pädagogischen Anforderungen, die die Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften an Lehrpersonen stellt, in jüngerer Zeit verstärkt in den Blick gekommen (Fiegert & Solzbacher, 2014; Trautmann & Wischer, 2011, S. 107 f.).

Wie bereits ausgeführt, sprechen die spezifischen Qualitäten und Effekte von Achtsamkeit für den Einbezug von Achtsamkeitsübungen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, um den Aufbau von Ressourcen und personalen Kompetenzen wie Selbstregulationsfähigkeiten zu unterstützen. Da das Achtsamkeitsprinzip auch für den untersuchten Gegenstandsbereich einen geeigneten Professionalisierungsansatz darzustellen scheint, werden nun in der Wissenschaft anerkannte Wirkprinzipien von Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen im Kontext reflektiert.

Achtsamkeit entsteht, wenn die Aufmerksamkeit absichtlich und möglichst urteilsfrei auf gegenwärtige innere und äußere Ereignisse und Erfahrungen gerichtet wird (Kabat-Zinn, 2019, S. 26). Aufmerksamkeit ist das Hilfsmittel zur Kultivierung von Achtsamkeit, zur Fokussierung und zum Bemerkens von Ablenkungen. Achtsamkeitsgeübte Personen sind in der Lage, die Wechselhaftigkeit und Vergänglichkeit der eigenen mentalen Zustände zu beobachten, ohne impulsiv zu reagieren oder einzugreifen. Die Aufmerksamkeitssteuerungsprozesse selbst zum Objekt der Beobachtung zu machen ist die Voraussetzung dafür, sie bewusst zu beeinflussen. Diese Fähigkeit kann genutzt werden, um begrenzende Automatismen des Denkens und Handelns zu erkennen und zu unterbrechen oder situativ – je nach Einschätzung – Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden und Prioritäten zu setzen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.5.7).

Diese Qualitäten stehen im Einklang mit dem Hinweis Bender-Szymanskis (2013) in ihrem Beitrag über „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung“. In dem Artikel empfiehlt sie, sich der Neigung zu enthalten, das Verhalten anderer Menschen zu bewerten und vorschnell auf sich persönlich zu beziehen.

Präsenz als rezeptive Qualität und bewusst wahrgenommene Gegenwärtigkeit nach innen und außen hat in der Pädagogik einen hohen Stellenwert und kann als die Eigenschaft einer Lehrperson beschrieben werden, in pädagogischen Situationen die eigene Haltung zu verkörpern und vollständig anwesend zu sein, so der Bildungswissenschaftler und Achtsamkeitsforscher Karlheinz Valtl (2018). Im Modus achtsamer Präsenz tritt das Selbst als Zentrum gedanklicher Vorgänge in den Hintergrund und führt zu einem stärker gegenwartsbezogenen Erlebensstrom (Piron, 2020, S. 20). Präsenz zeichnet sich durch eine offene und neugierige Zuwendung zum Gegenwärtigen aus sowie durch das Bewahren von Distanz gegenüber der momentanen Erfahrung – unabhängig von emotionalen Tönungen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.4). Präsenz bedeutet auch, für die Schüler\*innen emotional anwesend und erreichbar zu sein sowie mit ihrem Erleben mitschwingen und darauf reagieren zu können (Geller & Greenberg, 2002). Voraussetzung für Präsenz ist die Klärung der eigenen Absicht (Harrer, 2013). Aus dem Zuwachs an mentaler Klarheit und der Beobachtung von einer neutralen Wahrnehmungsebene aus werden automatische Handlungsimpulse eher bewusst. Alternative Handlungsweisen eröffnen sich, die Person wählt gezielt aus und entscheidet. In ihrer qualitativen Studie konnten Schussler et al. (2019) zeigen, dass Lehrkräfte auf den Ebenen Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit, Stresserleben, Kollegialität und Selbstfürsorge von einem Achtsamkeitsprogramm profitierten. Die Interviewpartner\*innen mit der längsten Achtsamkeitspraxis berichteten eine höhere Zufriedenheit mit ihren Coping-Strategien und schätzten Mitgefühl als bedeutsam für Interaktionen ein.

In welcher Weise Achtsamkeitsübungen die Identitätsbildung unterstützen können, zeigt die Studie von Yang et al. (2018). In der *ethnisch*<sup>2</sup> diversen Stichprobe Studierender fanden Yang et al. (2018) nach dem Training eine höhere Ausprägung von Achtsamkeit und eine größere Bereitschaft, sich mit dem eigenen Identitätskonzept auseinanderzusetzen. Zugleich wurden höhere Werte im Wohlbefinden und Selbstwert gemessen. Die Forscher\*innen schlussfolgern, dass Achtsamkeit die Selbsterkundung und dadurch die Identitätsaneignung fördern kann. Nach Phinney und Ong (2007) sind Selbsterkundungsprozesse die Grundlage für die Identitätsentwicklung, für Klarheit über das individuelle Selbstverständnis sowie die eigenen Ziele und Bedürfnisse (Yip, 2014). Yang et al. (2018) empfehlen die Aufnahme von Achtsamkeitstrainings in Lehrpläne und regen an, diese Trainings auch zu Orten und Räumen der Benennung von Diskriminierungen und Rassismus zu machen.

In Kapitel B.1 wurde achtsame und wertschätzende Kommunikation als einer der Lerninhalte der GAMMA-Weiterbildung benannt. Die Forschungspartner\*innen thematisierten, wie Kapitel B.4 zeigen wird, den Aspekt des Miteinander- und Übereinandersprechens sowie seine Bedeutung für die Schulgemeinschaft auch in den Interviews. Als denkbare Formate solcher Kommunikation seien an dieser Stelle beispielhaft das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation

---

<sup>2</sup> In dem in englischer Sprache verfassten Artikel von Yang et al. (2018) fand der Begriff *ethnic* Verwendung. Kritisch zu hinterfragen ist er, weil er Merkmale zuschreibt, Zugehörigkeiten festschreibt und beispielsweise Sprache oder Religion benutzt, um Abgrenzungen zu konstruieren. Er ist daher im Weiteren kursiv gesetzt.

nach Rosenberg genannt, das ähnlich wie der humanistisch orientierte personenzentrierte Ansatz nach Rogers (2015, S. 121) Empathiefähigkeit als zentrale kommunikative Qualität hervorhebt (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, 2019, S. 69). Rogers (2015, S. 71) geht davon aus, dass Menschen grundsätzlich über das Potenzial verfügen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Dieses Potenzial lässt sich in von Wohlwollen und Akzeptanz getragenen zwischenmenschlichen Begegnungen und der Bereitschaft, einander Raum zu geben, entfalten. Im Kern der Gewaltfreien Kommunikation geht es um (selbst-)mitfühlendes Zuhören, ohne sich durch die eigene emotionale Reaktivität zu stark ablenken zu lassen. Zentral ist außerdem die gegenseitige Unterstützung darin, sich dem anderen aufrichtig mitzuteilen, um Bedürfnisse und Emotionen, die hinter Worten und Verhalten stehen, sichtbar zu machen (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, 2019, S. 68 f.). Im Rahmen der Ergebnisdarstellung von Studie B sowie in Abschnitt B.2 wird auf das Thema Kommunikation noch einzugehen sein, weil sich vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens die Frage stellt, wie achtsame und wertschätzende Kommunikation mit (mehrsprachiger) Sprachbildung zusammengedacht werden kann.

Aus theoretischer Perspektive ist zusammenfassend zu sagen, dass als Wirkprinzipien von Achtsamkeit vor allem die intentionale Aufmerksamkeitssteuerung, die verbesserte Selbstregulationskompetenz, die nicht-wertende Beobachtung innerer und äußerer Erfahrungen sowie Präsenz – gezielt auch eingebracht in kommunikative Prozesse und Interaktionen – Schnittstellen und Synergien mit dem untersuchten Feld erkennen lassen.

### **2.2.2 Achtsamkeitsbasierte Schulprogramme mit dem Ziel der Förderung von Differenzfreundlichkeit in der Schulgemeinschaft**

Global wächst die Anzahl der Achtsamkeitsprogramme und Praxisprojekte, die sich der Sensibilisierung für gesellschaftliche und soziale Missstände in Zusammenhang mit Migration widmen. In Deutschland sind bildungsbezogene Praxis- und Forschungsprojekte für dieses Feld jedoch unterrepräsentiert (Lund Nielsen et al., 2017, S. 38). Zugleich wird vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen in Deutschland seit 2014 die Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung und die Förderung von Differenzfreundlichkeit bei Lehrpersonen und Schüler\*innen zunehmend bedeutsam. Untersuchungen in Deutschland zeigen mit den USA vergleichbare Beobachtungen: Beim Kompetenzerwerb gibt es Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem, die allein durch den sogenannten *Migrationshintergrund* begründet sind (Solga & Dombrowski, 2009, S. 16). Das Jahr 2014 markiert den Zeitpunkt, seit dem die Zahl der in Deutschland Asyl beantragenden Menschen aufgrund humanitärer Verfahren stark gestiegen ist. Empirische Studien zeigen, dass sich viele dieser Menschen, von denen im Jahr 2016 ein Drittel Kinder waren (Blossfeld et al., 2017, S. 93), nicht gut in ihre neue Lebenswelt einfinden konnten. Gerade für Heranwachsende sind solche Zäsuren mit erheblichen Anpassungsleistungen in unterschiedlichen Lebensbereichen verbunden (Hannover et al., 2019).

Wenn anzunehmen ist, dass der Achtsamkeitsansatz einen Beitrag zur Behebung der hier zutage tretenden und in Abschnitt B.2 eingehend erörterten Schief lagen in Bildung und Gesellschaft leisten kann, ist aufschlussreich, wie sich achtsamkeitsbasierte Schulprogramme im Kontext positionieren. In Anknüpfung an die in Abschnitt B.2.1 dargestellten Facetten ausgewählter

Schlüsselbegriffe und Konzepte im Forschungsfeld Sprache und Migration sollen daher im Folgenden achtsamkeitsbasierte Schulprogramme dazu befragt werden, in welcher Weise sie das Thema lebensweltliche Mehrsprachigkeit aufgreifen und zu Differenzfreundlichkeit in der Institution Schule beizutragen beabsichtigen.

Die Recherchen konzentrierten sich vorrangig auf das europaweite HAND-in-HAND-Programm Erasmus K3 politisches Experimentierprojekt (EACEA/34/2015) mit dem Schwerpunktthema der Förderung grundlegender Werte zur Berücksichtigung von Pluralität im Lernumfeld und dem Ziel des Aufbaus inklusiver Gesellschaften, weil es die gesamte Schulgemeinschaft einbezieht, die empfohlenen Achtsamkeitsübungen detailliert erläutert und ihren Bezug zur Zielsetzung des Konzeptes begründet werden. Im Begleitheft des Programms bezeichnen Jensen et al. (2020) sozial-emotionale Kompetenzen als eng verwandt mit „interkulturellen Kompetenzen“ (S. 57), die durch passende Achtsamkeitsübungen geschult werden können. Körper- und Achtsamkeitsübungen sind gemäß HAND-in-HAND-Programm wesentlich für die Entwicklung von Empathie, Freundlichkeit und Mitgefühl. Unter *interkulturellen Kompetenzen* verstehen die Autor\*innen unter anderem, Wissen und Bewusstsein für Diskriminierungen zu entwickeln (Jensen et al., 2020, S. 57, 62). Die Übungen des HAND-in-HAND-Programms für Schüler\*innen und Lehrpersonen trainieren beispielsweise das Körperbewusstsein als grundlegenden Bestandteil des Selbst- und Sozialbewusstseins, um die Basis für Selbstmanagement- und Beziehungskompetenzen sowie *interkulturelle Kompetenzen* zu schaffen. Die Übungen konzentrieren sich auf das Wahrnehmen und Akzeptieren ohne Bewertung, weil die Art und Weise, sich feinfühlig mit sich selbst in Bezug zu setzen, auch die zwischenmenschliche Beziehungsqualität beeinflusst (S. 27). Des Weiteren werden dialogische Kompetenzen trainiert, weil der Dialog ein Instrument darstellt, welches die Eigenwahrnehmung und soziale bzw. *interkulturelle Kompetenzen* schult (S. 54).

Die Fachdidaktikerinnen Gabriele Blell und Sabine Doff (2014) befassten sich mit der Frage, wie sich *transkulturelles*<sup>3</sup> Lernen vollzieht, und auch sie halten den Dialog für ein wichtiges Werkzeug. Demnach gehören die Thematisierung von Machtdiskursen und das Hinterfragen stereotyper Vorstellungen zu den Voraussetzungen ihrer Dekonstruktion. Wesentliche Fähigkeiten bestehen nach Blell und Doff (2014) darin, im Gespräch zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu navigieren, sich über vertraute Überzeugungen hinwegzusetzen sowie offen und aufmerksam für Gemeinsamkeiten und scheinbare Unterschiede zu sein. Leitend sei nicht die Frage, was Kultur ist, sondern wie sie – sich stetig verändernd – wahrgenommen und konstruiert wird. Die Wissenschaftlerinnen plädieren dafür, einer Auffassung von Kultur als getrennte Einheiten eine Haltung entgegenzusetzen, hinter der ein Verständnis von *Kulturen* als offene und fließende Ansammlungen individueller Praktiken steht.

„Awareness“ (S. 82) und „openness“ (S. 84) bezeichnen Blell und Doff (2014) in ihrem Artikel als Kennzeichen der „intercultural communication“ (S. 84). *Awareness* und *openness* gelten auch als Bestimmungsstücke von Achtsamkeit und einer achtsamen Haltung (Nilsson & Kazemi, 2016). Ferner regen Blell und Doff (2014) die Bereitschaft zur Suche nach Gemeinsamkeiten an. Hierbei mag es mit der *Common Humanity*, also der Bewusstheit der verbindenden Humanität als Teilaspekt von Selbstmitgefühl (Hupfeld & Ruffieux, 2011), womöglich eher

---

<sup>3</sup> Der Begriff *transcultural* wurde von den im Folgenden zitierten Autor\*innen verwendet, ist aber – wie in Abschnitt B.2.1.1 expliziert – kritisch zu beurteilen und daher kursiv gesetzt.

gelingen, auch in vermeintlich Fremdem Vertrautes zu entdecken. Schnittfelder und Synergien zwischen achtsamkeitsbasierten Schulprogrammen und bildungstheoretischen Konzepten zu Perspektiven auf Pluralität können demzufolge in einem ethisch basierten Denkansatz gesehen werden, der die Einsicht in die menschliche Verbundenheit und Interdependenz einschließt. Auch Heinemann und Mecheril (2018) verweisen in ihrem Artikel über die reflexive pädagogische Professionalität in Zusammenhang mit einem gleichberechtigten und von der Herkunft unabhängigen Bildungszugang und mit Blick auf die Aufgabe von Bildungseinrichtungen, die Transformation symbolischer Selbst- und Weltverhältnisse zu ermöglichen und „nicht vorrangig und ausschließlich [...] Skills“ (S. 251) zu vermitteln, auf das ethische Moment von Bildung. Im Fokus dieser Transformation stehen, so Heinemann und Mecheril (2018), Selbst- und Weltverhältnisse, die innerhalb machtvoller gesellschaftlicher Differenzordnungen „in entwürdigender Weise“ (S. 250) über das Subjekt verfügen (siehe Abschnitt B.1 zu Subjektivierungsprozessen).

Die folgenden Forschungsbefunde, die aus Untersuchungen achtsamkeitsbasierter Bildungsprojekte hervorgingen, beziehen sich auf Schüler\*innen und Studierende. Die Resultate rekurren Effekte, die einerseits mit der Achtsamkeitspraxis in Zusammenhang gebracht werden und andererseits als Bestandteile *interkultureller Kompetenzen* genannt werden. Dazu gehören vor allem sozial-emotionale Fähigkeiten, die sowohl im Allgemeinen als auch bezogen auf eine differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Bildung bedeutsam erscheinen. So etwa zeigen Untersuchungen möglicher Zusammenhänge zwischen Selbstregulation und prosozialem Verhalten, dass sich die Selbstregulationsstrategien von Schüler\*innen durch geteilte Lernaufgaben und kollaborative Lernsituationen mittels kommunikativer Prozesse verfeinern können. Der Austausch über Lerninhalte und das Aushandeln von Rollen im Miteinander erwiesen sich als förderlich für das Sozialverhalten und die Emotionsregulation (Järvenoja & Järvelä, 2009). Darüber hinaus entdeckten Denham und Kochanoff (2002) einen Bezug zwischen der Emotionsregulation und selbstreflexiven Fähigkeiten. Gelingt es Kindern, emotionale Erfahrungen zu verbalisieren, so kann dies dazu beitragen, dass sie kohärentes Wissen über die Entstehung von Gefühlen und Formen, sie zum Ausdruck zu bringen, aufbauen. Aufschluss über den Zusammenhang zwischen Affekt und der schulischen Leistung gibt die Metaanalyse zu sozial-emotionalem Lernen von Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor und Schellinger (2011). Wenn sozial-emotionale Fähigkeiten wie das Erkennen von Emotionen, Perspektivenübernahme, Zusammenarbeit und zwischenmenschliches Problemlösen unzureichend entwickelt sind, ist die Bindung an die Schulgemeinschaft weniger stark ausgeprägt, was sich auf den Lernerfolg auswirkt. Die Wissenschaftler\*innen empfehlen, im Rahmen von Bildung systematisch die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekte von sozial-emotionalen Fähigkeiten zu vermitteln. Darunter fassen sie die Selbstwahrnehmung, das Selbstmanagement, soziales Bewusstsein, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsvolle Entscheidungsfindungen. Sozial-emotionale Kompetenzen tragen Durlak et al. (2011) zufolge im Entwicklungsverlauf Heranwachsender dazu bei, dass sie sich weniger von äußeren Faktoren steuern lassen und zunehmend im Einklang mit inneren Überzeugungen und Werten handeln. Die Arbeit von Fernando und Black (2016), die die Wirkung von Achtsamkeitsprogrammen im Forschungszusammenhang von „lower-income and ethnically-diverse children“ (S. 1242) untersucht, beschreibt eine Verbesserung des Klassenklimas. Im Detail beziehen sich die Befunde auf die gegenseitige Wertschät-

zung, die regere Beteiligung am Unterricht, die Konzentrationsfähigkeit und die Impulskontrolle. Garran et al. (2015) ergänzen, dass sich im Studiengang Soziale Arbeit Weiterbildungsangebote zum Thema Rassismus als hilfreich erwiesen, wenn sie Achtsamkeitsübungen und das Trainieren von Selbstreflexivität beinhalteten, weil diese dazu beitrugen, sich zu vergegenwärtigen, in welcher Weise Ethnizität, Sozialstatus oder körperliche Merkmale sowohl das Selbstverständnis als auch den Umgang mit anderen Menschen prägen. Zu konstatieren ist demnach, dass eine Reihe von Studien auf die Eignung des Achtsamkeitsansatzes für die Entwicklung von Differenzsensibilität und einer diskriminierungskritischen Haltung hindeuten.

Programme wie die GAMMA-Weiterbildung und das HAND-in-HAND-Projekt richten sich vorrangig an Lehrpersonen und Pädagog\*innen, damit sie in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Multiplikator\*innen wirksam werden können. Daher wird im Folgenden auf Grundlage von Kapitel A.2 resümiert, aus welchen Gründen sich ein achtsamkeitsbasierter Zugang über die Pädagog\*innen als gewinnbringend für das beforschte Feld erweisen könnte.

Achtsamkeitsbasierte Methoden scheinen durch regelmäßiges Üben die Heranbildung zentraler, von Pädagog\*innen geforderter Fähigkeiten unterstützen zu können. Dazu gehören Selbstregulation und Reflexivität, ethische Werte, Offenheit und Aufmerksamkeit sowie das Einklammern vorschneller Bewertungen und Urteile. Reflexivität wird, wie Abschnitt B.2.1.1 zu entnehmen ist, auch von Vertreter\*innen der Migrationspädagogik als elementar bezeichnet, um Wege zu erschließen, die von kollektivierenden Zuschreibungen und rassistischen Diskriminierungen wegführen (Mecheril, 2016). Auernheimer (2013) schreibt, dass Irritationen und Kommunikationsstörungen weniger mit einer beschreibbaren Kultur als vielmehr mit Selbstkonzepten und Fremdbildkonstrukten zusammenhängen, weil durch Sozialisation angeeignete Überzeugungen und Verhaltensweisen in der Regel als zentrale Wirklichkeit des So-Seins und nicht als eine von vielen Möglichkeiten der Organisation von Wirklichkeit begriffen werden. Wahrgenommene Andersheit kann als Bedrohung oder Überforderung erlebt werden und zu Abwehr führen, sodass Abweichungen von Bekanntem oder Vertrautem als Defizite einer Person oder bestimmter Personenkreise interpretiert werden (Bennett, 2004). Wird die Aufmerksamkeit möglichst ohne Werturteil auf die Beobachtung der gegenwärtigen Erfahrung gerichtet, kann Bewusstheit dafür entstehen, dass es sich hierbei um einen subjektiven Blickwinkel handelt. Solche introspektiven Prozesse begünstigen die Dekonstruktion und Neuformierung von subjektiven Theorien und Glaubenssätzen (Piron, 2020, S. 154 f.).

Diese Betrachtungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass sich mithilfe eines achtsamkeitsbasierten Zugangs aufgrund einer möglichst wertfreien, auf Gegenseitigkeit beruhenden Offenheit in Schulen allmählich ein wechselseitiger wertschätzender und mitfühlender Verstehensprozess entwickelt. Singer, Kok, Bornemann, Zurborg, Bolz und Bochow (2016, S. 17) bezeichnen Mitgefühl als eine erlernbare Haltung gegenüber der eigenen Person und anderen Menschen sowie als Weltsicht unabhängig von emotionalen und motivationalen Reaktionen. Sensibilität erwächst durch Zugewandtheit und Interesse am Gegenüber bei gleichzeitiger Bereitschaft, eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse zu reflektieren (Iwers, 2019). Möglicherweise lassen sich Gefühle von Fremdheit dialogisch bzw. im Metagespräch aufarbeiten, geleitet von Fragen wie: Interpretieren die Beteiligten Abweichungen von der vermeintlichen Norm als Defizite oder Störungen? Ist die Kommunikation geprägt durch den geteilten Wunsch nach Verständigung oder von der mehr oder weniger bewussten Suche nach Differenzen und Bestätigung von Vorurteilen?

Inwieweit die hier referierten Einblicke in die Inhalte und Ziele achtsamkeitsbasierter Schulprojekte mit den aus den Ergebnissen der vorliegenden Gesamtstudie abgeleiteten Implikationen übereinstimmen, wird in Abschnitt C.3.2 diskutiert.

Da die Forschungspartner\*innen in den Interviews auch in der kollegialen Zusammenarbeit gesammelte Erfahrungen in Bezug auf „migrationsandere“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen zur Sprache brachten, folgt ein Einblick in die Ausgangslage der Teamarbeit in Schulkollegien.

## 2.3 Zusammenarbeit in Schulkollegien

### 2.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und Spannungsfelder der Zusammenarbeit in Schulkollegien

Teamarbeit in Kollegien gilt als Voraussetzung und zugleich als Effekt von Schulentwicklung, da sich Letztere unter anderem durch Kooperationen vollzieht (Idel, Ullrich & Baum, 2012). Auch für die pädagogische Professionalisierung und die Unterrichtsqualität wird der Kooperation unter Lehrkräften eine Schlüsselfunktion zugesprochen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Kullmann, 2012). Die Schulpraxis jedoch zeigt, dass die Verstetigung der Zusammenarbeit seit Jahrzehnten eher zögerlich gelingt (Bondorf, 2012; Gräsel et al., 2006). Pröbstel und Soltau (2012) führen die untergeordnete Rolle der Teamarbeit innerhalb von Kollegien unter anderem auf die schulische Organisationsstruktur zurück, in der Pädagog\*innen in hohem Maße individualisiert und isoliert voneinander arbeiten. Der häufig mit der eigenständigen Arbeitsweise verbundene Anspruch auf Handlungsfreiheit kann der Vereinbarung gemeinsamer Ziele und der Kooperation im Kollegium entgegenstehen. Als kollektiv geteilte Annahme stellt dieser Anspruch ein grundlegendes Orientierungsschema dar, das Teammitgliedern in ihrem Alltagshandeln oftmals nicht (mehr) bewusst ist. Solche organisationalen Schemata sind schwer veränderbar, weil sie unreflektierte Selbstverständlichkeiten der Art und Weise zu denken, zu fühlen und zu handeln darstellen (Becke, 2011, S. 20). Überdies bergen individuelle Glaubenssätze ähnlich wie kollektive Denkweisen die Gefahr einer Resistenz gegenüber Veränderungen, von Kegan und Lahey (2009) als *immunity to change* bezeichnet.

Der Heraushebung einer autonomen Ausübung des Lehrberufs steht ein Verständnis für kooperative Zielsetzungen und die gemeinsame Aufgabenerfüllung gegenüber. Gräsel et al. (2006) verweisen auf empirische Daten, die dafürsprechen, dass sich kooperierende Lehrpersonen gemeinsam für das Lernen der Schüler\*innen verantwortlich fühlen und besser auf deren Bedürfnisse eingehen können. Wenn Kooperation als gegenseitige Unterstützung wahrgenommen wird, bildet sie darüber hinaus eine soziale Ressource und einen protektiven Faktor gegen Stresserleben (Gunkel, Böhm & Tannheimer, 2014; Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 97 f.; Roeser et al., 2012).

Zu den Charakteristika von Zusammenarbeit gehört nach Spieß (2004) im Allgemeinen, dass sie mit einer Absicht verbunden ist und dass die Teammitglieder gemeinsame Zielsetzungen verfolgen. Der Begriffsbestimmung nach hat Kooperation im Lehrberuf aufgaben- und beziehungsbezogene Ebenen (Idel et al., 2012), ist jedoch in ihren Ausprägungen so vielfältig, dass es einer differenzierten Betrachtung bedürfte, um ihre unterschiedlichen Funktionen herauszuarbeiten und sie miteinander zu vergleichen. Der folgende Einblick soll an dieser Stelle dem

Erfordernis Genüge tun, die Interpretationen der Forschungsgespräche in Abschnitt B.4.2 und Kapitel B.6 in einen theoretischen Hintergrund einzubetten.

Gräsel et al. (2006) unterscheiden drei Formen der Kooperation, und zwar den *Austausch*, durch den alle Kollegiumsmitglieder auf den gleichen Informationsstand gebracht werden, die *Arbeitsteilung* im Sinne einer effektiven Aufgabengestaltung sowie die *Ko-Konstruktion*. Ko-Konstruktion gilt als intensiver Austausch und als gemeinsame Aneignung neuen Wissens und der Entwicklung neuer Handlungsrouinen. Der kooperativen Erarbeitung von Problem- oder Aufgabenlösungen und dem gemeinsamem Handeln im Kollegium wird in Zusammenhang mit pädagogischer Professionalisierung ein hoher Stellenwert beigemessen (Borko, 2004, zitiert nach Gräsel et al., 2006, S. 211).

Reziprokes Vertrauen im Sinne von Zuverlässigkeit gilt als Voraussetzung für Kooperation und ermöglicht ferner die konstruktive Handhabung von Konflikten (Spieß, 2004). Auf Basis von Vertrauen kann kollegiales Feedback zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit beitragen (Pröbstel & Soltau, 2012). Selbst- und Teamreflexion bilden die Grundlage für ein stärkendes Miteinander im Kollegium sowie das Zusammenwirken mit unterschiedlichen Akteursgruppen wie Eltern und Behörden (Kuper & Kapelle, 2012). Gleichermaßen bedeutsam ist die Ausgewogenheit mit Anteilen autonomer Aufgabenerfüllung und individualisierter Arbeitsgestaltung, weil Kooperation als Einschränkung der Eigenständigkeit und als Kontrolle verstanden werden kann (Gräsel et al., 2006; Idel et al., 2012). Ein seit den 1990er Jahren generell als robust geltendes Merkmal für die Teamleistung ist die Gruppenkohäsion (Mullen & Copper, 1994), die im *Wir-Gefühl* zum Ausdruck kommt. Ergebnisse der Lehrforschung deuten darauf hin, dass sich erfolgreiche Schulen – gemessen an den Leistungen und Leistungszuwächsen ihrer Schüler\*innen – durch ein hohes Maß an Kooperation und Kohäsion im Kollegium auszeichnen (Fend, 1998, zitiert nach Gräsel et al., 2006, S. 205). Bouwmans, Runhaar, Wesselink und Mulder (2019) stellten positive Effekte von Kooperation auf teamorientierte Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Engagement, Informationsverarbeitung, Effizienz und Innovationsbereitschaft fest.

Eine Studie über kooperative Arbeitsbeziehungen unter Lehrkräften veranschaulicht auf Grundlage einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts infratest dimap den gegenwärtigen Sachstand. Pädagog\*innen wenden von durchschnittlich 43 Wochenarbeitsstunden etwa fünf Stunden für Kooperationen mit Kolleg\*innen und anderen Akteursgruppen auf (Richter & Pant, 2016). Im Vordergrund stehen dabei organisatorische Abstimmungen über die Schüler\*innenschaft, Unterrichtsmaterialien und Arbeitsteilung. Zwar beurteilen 97 % der Befragten Zusammenarbeit als wichtig, aber lediglich 50 % der Versuchspersonen beteiligen sich an komplexeren Formen der Kooperation. Dazu gehört z. B. die Pflege einer Feedback-Kultur, Hospitationen im Unterricht von Kolleg\*innen, die gemeinsame Planung von Unterrichtskonzepten oder die Erarbeitung von Problemlösestrategien für die Bewältigung des Schulalltags. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit stützen die Vorbefunde auch darin, dass Lehrer\*innen-Kooperation eine höhere Berufszufriedenheit und eine bessere gesundheitliche Verfassung mit sich bringen kann. Strukturell betrachtet sind Schulen durch eher flache Hierarchien gekennzeichnet, während der organisatorische Aufbau häufig als zu bürokratisch, standardisiert und durch Fremdkontrolle geprägt kritisiert wird. Auf der operativen Ebene, d. h. im Klassenzimmer, ist die pädagogische Freiheit der einzelnen Lehrkraft beispielsweise in Dienstordnungen verankert (Pröbstel & Soltau, 2012). Wie weiter oben angesprochen, zeigt sich nach wie vor, dass gerade

die individuelle Verantwortung sowie die räumliche und organisatorische Trennung von den Kolleg\*innen häufig ein Hemmnis der Zusammenarbeit darstellen, verbunden mit der Gefahr der Isolation und der Vermeidung kooperativer Reflexions- und Entwicklungsleistungen (Kuper & Kapelle, 2012).

Die Resultate der zitierten Untersuchung von Richter und Pant (2016) unterstreichen die Relevanz von Teamarbeit für die Professionalisierung von Lehrpersonen und die Schulentwicklung. Trotz der hier aufgezeigten Diskrepanzen zwischen Notwendigkeiten und Praxis sind derzeit jedoch nur wenige Forschungsarbeiten zu finden, die sich mit der Analyse von kulturbildenden Maßnahmen in Lehrer\*innen-Teams befassen, systemische Veränderungen in den Blick nehmen und Handlungsempfehlungen ableiten (Mintrop & Charles, 2017; Schratz, 2010). Einer der Gründe für den Mangel an Forschung in diesem Gegenstandsfeld sehen DeArmond, Gross und Goldhaber (2010) darin, dass ein systematisches Personalmanagement, auf das Forschung aufsetzen könnte, in Schulen kaum üblich ist. Die Studie wurde zwar an Grundschulen im Bundesstaat Washington durchgeführt, die Schlussfolgerung könnte aber auch für das Schulwesen in Deutschland zutreffend sein. Als weitere Gründe für die spärlichen Befunde nennen Soltau und Mienert (2010) die häufig angeführte Ungewissheit im Hinblick auf den Erfolg pädagogischen Handelns sowie unpräzise Zielsetzungen, Rollenambiguität, multiple Einflüsse auf den Lernerfolg der Schüler\*innen und das Fehlen systematischer Feedbacks.

Insgesamt verdeutlicht der Überblick, dass Bildung von Kooperationen zwischen Lehrkräften profitiert. Als Instrument fruchtbarer Zusammenarbeit und Teamlernen gilt für Organisationen im Allgemeinen die Etablierung von Dialogräumen, in denen Aussprachen und konstruktive Auseinandersetzungen stattfinden können (Decuyper, Dochy & van den Bossche, 2010). Das Instrument erscheint offen genug, um auf die spezifischen Merkmale der Kooperation von Lehrpersonen übertragen werden zu können. Da Kooperation die pädagogische Professionalität sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fördern vermag, kann sie zum Gelingen von Reformen beitragen (Idel et al., 2012).

Auch der Erfolg von Projekten zur Unterstützung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen hängt wesentlich von der professionellen Zusammenarbeit im Kollegium ab (Hannover et al., 2019). Zu nennen ist beispielsweise die fächerübergreifende Kooperation als Voraussetzung zur Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung als Konzept zur Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern, da, so die Argumentation Gogolins (2020), sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen jederzeit stattfinden und möglichst bruchlos über die gesamte Bildungsbiografie gestaltet werden sollten. Ziel des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung ist die „Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug der Verständigung und [als] bedeutende Grundlage für Bildung überhaupt“ (S. 165).

### **2.3.2 Zur Frage der Passung zwischen dem Konzept der achtsamen Organisation und der Institution Schule**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde angemerkt, dass Bildungsdiskurse verstärkt Ansätze und Maßnahmen thematisieren, um eine intensivere Zusammenarbeit unter Lehrkräften anzuregen. Gegenwärtig konzentrieren sich Kooperationen im Schwerpunkt auf die Klärung und Abstimmung operativer Fragen wie Arbeitszeitpläne und Lehrmaterialien, während Teamarbeit bei

didaktischen Fragestellungen oder zur gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösung eher begrenzt stattfindet (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Rothland (2012) beobachtete unter Lehrkräften eine ausgeprägte Zurückhaltung bei anspruchsvoller kollegialer Kommunikation. Er fordert daher bereits im Rahmen der Lehrer\*innen-Ausbildung die Vermittlung sozial-kommunikativer Fähigkeiten zur Gestaltung der Zusammenarbeit und des Unterrichtshandelns sowie die Heranbildung von Handlungs- und Reflexionsfähigkeit. Zur Weiterentwicklung und zum Ausbau von Kooperation und Kommunikation regt Seipp (2003) an, Vorbehalte gegen Teamarbeit im Kollegium anzusprechen und das individualistische Berufsbild zu reflektieren.

Es liegen Forschungsbefunde dafür vor, dass in Kollegien, in denen Teamarbeit und Teamentwicklung vorangebracht werden, die Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen, Veränderungen und Reformen größer und die Unterrichtsqualität besser ist sowie im Sinne des Aufwand-Ergebnis-Verhältnisses effizienter gearbeitet wird (Bouwman et al., 2019; Van Woerkom & Croon, 2009). Teamarbeit gilt, wie in Abschnitt B.2.3.1 erörtert, als soziale Ressource und protektiver Stress-Puffer (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 97 f.). Aufschlussreich ist daher, wie sich die einzelne Lehrkraft in ihr Arbeitsumfeld eingebunden erlebt und welche Effekte dieses Erleben auf Gesundheit und Gemütslage hat. Damit beschäftigten sich Yin, Huang und Wang (2016) und untersuchten, in welchem Umfang Lehrpersonen über Ressourcen verfügen. Sie setzten die emotionalen Arbeitsanforderungen und das Vertrauen im Kollegium in Beziehung zu zwei Indikatoren des Wohlbefindens, und zwar Arbeitszufriedenheit und emotionale Erschöpfung. Im Ergebnis führte eine vertrauensvolle Atmosphäre im Team zu mehr Arbeitszufriedenheit sowie Wohlbefinden, welches Yin et al. (2016) als Prädiktor für die Gesundheit von Pädagog\*innen bezeichnen. Die Studie zeigt ferner, dass Vertrauen negativ mit emotionaler Erschöpfung korreliert.

Auch wenn die Bedeutung von Achtsamkeit für die Qualität der Zusammenarbeit in Kollegien noch spärlich untersucht ist, scheint es naheliegend, davon auszugehen, dass entsprechende Maßnahmen der und dem Einzelnen sowie der Teamarbeit zugutekommen (Klingbeil & Renshaw, 2018). Laut Forschungsstand nehmen Achtsamkeitspraktizierende mehr Informationen aus dem Umfeld auf, weil sie sich darin üben, die Aufmerksamkeit intentional auf die gegenwärtige Erfahrung zu lenken, um sie vom Anfang bis zum Ende sowie den Übergang zur nächsten Erfahrung zu beobachten (Hölzel et al., 2011). Die interagierenden Parameter sind das Körperbewusstsein, die Emotionsregulation und die kognitive Reorganisation, die mit einer veränderten Sichtweise auf das Selbst verbunden sein kann (Yang et al., 2018). Aus einer möglichst wertfreien und offenen Haltung erwächst mehr Raum, um die gegenwärtige Situation und das Gegenüber wahrzunehmen. Mit regelmäßiger Übung wiederholt sich die persönliche Erfahrung, dass Situationen, Sinneswahrnehmungen und Gemütszustände vergänglich sind, was die Veränderungsbereitschaft fördert (Kabat-Zinn, 2019, S. 289). Sich selbst und das eigene Handeln möglichst wertfrei beobachten zu können bzw. Wertungsimpulse zu bemerken, schafft eine neutrale Wahrnehmungsebene, entlastet kognitive Prozesse und bringt weniger Vorurteile gegenüber anderen Sichtweisen mit sich (Sauer et al., 2011; Schussler et al., 2019).

Mit der Frage, wie diese Effekte in Bezug zur Zusammenarbeit von Lehrkräften zu bringen sind, befasst sich Wilensky (2016). Sie setzt sich damit auseinander, ob organisationale und institutionelle Veränderungen durch die Implementierung von Achtsamkeit vorangebracht werden können. Zunächst scheinen die in Kapitel A.2 dargelegten Vorbefunde für Achtsamkeit bezogen auf das Individuum günstige Voraussetzungen hierfür zu schaffen. Weiterhin argumentiert

Wilensky (2016), dass ein Wandel in der Organisation grundsätzlich vom Einzelnen ausgeht, jedoch als gemeinschaftliche Aufgabe aller Mitglieder der Organisation zu begreifen ist. Veränderungen basieren auf der Integration von Kognitionen und Emotionen, Letztere werden jedoch insgesamt nicht hinreichend in die Gestaltung der Schulwelt einbezogen, so die Forscherin. Wilensky (2016) zitiert Weissglass (1990), der zu bedenken gibt, dass Schulreformen häufig scheitern, weil gesetzliche und politische Interessen im Vordergrund stehen und die Bedürfnisse derer, die den Wandel vollziehen sollen, unbeachtet bleiben. Um diesen Bedürfnissen Raum zu geben, hebt Wilensky (2016) die Zweckmäßigkeit achtsamer und wertschätzender Kommunikationsformen hervor. Zu wertschätzender Kommunikation gehören unter anderem das unvoreingenommene Zuhören sowie das sorgfältige und ruhige Verbalisieren der eigenen Emotionen und Bedürfnisse. Gelingende Kommunikation steht in engem Zusammenhang mit der Bereitschaft der Beteiligten, Divergenzen und Uneinigkeit auszuhalten und gemeinsam auszuhandeln. Als weitere Komponenten sind Verantwortungsübernahme für die eigenen Handlungen, die Bereitschaft, sich zu entschuldigen und zu verzeihen, sowie das Lernen aus Fehlern zu nennen (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, 2019, S. 70; Johnson, 1975).

Da es an Forschungsbefunden zu systemischen Veränderungen in Zusammenhang mit schulischen Achtsamkeitsprogrammen mangelt, wurden die Konzepte achtsamer Organisationen nach Weick und Sutcliffe (2007) sowie Becke (2011) theoretisch zu ihrer Eignung für den Bildungssektor befragt. Becke (2011) stellt mit seiner Konzeption eine Weiterentwicklung des ursprünglich von Weick und Sutcliffe (2007) entwickelten Modells für Organisationen und Unternehmen im Allgemeinen vor. Weick und Sutcliffe (2007) stellten High-Reliability Organizations in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, also jene Organisationen, deren Tätigkeitsfelder von schwierigen Umfeldbedingungen geprägt sind und für deren Mitarbeitende Zuverlässigkeit höchste Priorität hat. Dazu zählen z. B. die Feuerwehr, die Polizei und Notaufnahmen in Krankenhäusern.

Kennzeichen einer achtsamen Organisation sind im Anschluss an Weick und Sutcliffe (2007) die Anpassungsfähigkeit an unerwartete Ereignisse, das Hinterfragen von Denkmustern, Handlungspraxen und Routinen sowie eine systemimmanente Aufgeschlossenheit, die einen lernorientierten Umgang mit Fehlern einschließt. Die Wissenschaftler\*innen leiten diese Merkmale von der Überlegung ab, dass ein hohes Maß an Planung den Fokus und das organisationale Handeln auf bestimmte, vermeintlich vorhersehbare Bereiche reduziert und Unvorhersehbares ausblendet. Tatsache jedoch sei, dass permanent organisationsinterne und umweltinduzierte, nicht antizipierbare Ereignisse eintreten. Wenn sich Mitarbeitende, so Weick und Sutcliffe (2007), vom Denken in Konzepten distanzieren können, werden ihre Arbeitsergebnisse stärker von der Art und Weise des Aufmerksamseins bestimmt. Aufmerksamkeit im Sinne des Achtsamkeitsprinzips bedeutet auf Organisationen bezogen nach Becke (2011), über ein „Sensorium“ (S. 59) zu verfügen, mit dessen Hilfe aktuell geplante und ungeplante Entwicklungen in der Organisation sowie im Umfeld aufgespürt und analysiert werden, ohne vorschnell auf etablierte Deutungs- und Handlungsmuster zurückzugreifen. Becke (2011, S. 42) argumentiert weiterhin, dass die durch Achtsamkeitsübungen trainierbare Metareflexion und das Einklammern von (Vor-)Urteilen eine sinnvolle organisationale Fähigkeit ist. Etablierte Wahrnehmungsmuster sind nämlich nicht nur aufmerksamkeits- und handlungsleitend, sondern begünstigen Wahr-

nehmungsverzerrungen, weil Menschen unbewusst nach einer Bestätigung ihrer Erwartungshaltung oder Meinung suchen (S. 46). Die Vorteilhaftigkeit von Achtsamkeit in Organisationen liegt ferner auf der intentionalen Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Beobachtungsobjekt, um es der organisationsinternen Selbstreflexion und metareflexiven Kommunikationsprozessen unter Mitarbeitenden zugänglich zu machen (Becke, 2011, S. 59). Becke (2011, S. 84–86) empfiehlt die organisationale Etablierung von Dialogräumen und Metakommunikationsroutinen, um Reflexivität anzuregen und Gestaltungsvorschlägen von Mitarbeitenden Raum zu geben. Vorschläge können sich auf Arbeitsprozesse, aber auch auf Maßnahmen zum Aufbau wechselseitigen Vertrauens beziehen. Die in diesen Settings vereinbarten Problemlösungen sind seitens der Führung verbindlich umzusetzen.

Welche der skizzierten Merkmale achtsamer Organisationen scheinen aus theoretischer Perspektive zur Übertragung auf die Schulpraxis geeignet?

Auf individueller Ebene attestieren empirische Studien eine positive Wirkung von Achtsamkeit auf die Beziehungsfähigkeit sowie auf prosoziales Verhalten und Wertschätzung. Diese Effekte werden auch als bedeutsam für pädagogische Interaktionen, die kollegiale Zusammenarbeit, die Arbeitsleistungen und die Schulentwicklung beurteilt (Bartlett, Lovell, Otahal & Sanderson, 2017; Valtl, 2018, 2020). Um Ideen zu entwickeln, welche Gestaltelemente achtsamer Organisationen bei der Implementierung von Achtsamkeit in der Institution Schule von Nutzen sein könnten, geben die Konzepte nach Becke (2011) bzw. Weick und Sutcliffe (2007) aufschlussreiche Anhaltspunkte, sind jedoch in einigen Punkten auch kritisch zu sehen.

Für den Bildungssektor bzw. Schulkollegien könnten die folgenden Elemente von Vorteil sein:

- Etablierung metareflexiver Beobachtungs- und Kommunikationsstrukturen (Becke, 2011, S. 59)
- Gegenwärtigkeit üben, um den vorschnellen Rückgriff auf Deutungsmuster und Handlungs-routinen zu vermeiden (Becke, 2011, S. 59)
- Aufmerksamkeit auf Routinen und Denkschemata lenken, etablierte Interpretations- und Handlungsmuster hinterfragen und bei Bedarf verändern (Becke, 2011, S. 49 f.)
- Wertschätzung aller Wissensbestände und Wissensformen in gleicher Weise: hierarchische Entscheidungsbefugnisse und fachliche Expertise zur Problemlösung fallen häufig auseinander → Delegation von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen fördert die Flexibilität (Becke, 2011, S. 53; Weick & Sutcliffe, 2007)
- offene und aktive Fehlerkultur (Becke, 2011, S. 64 f.; Weick & Sutcliffe, 2007)

Auch wenn sowohl Becke (2011) als auch Weick und Sutcliffe (2007) Wert auf Respekt und Vertrauen unter den Mitarbeitenden legen, ist kritisch anzumerken, dass beiden, auf die Organisation von Wirtschaftsunternehmen ausgerichteten Konzepten die Ausarbeitung der ethischen Komponente von Achtsamkeit fehlt. Diese könnte beispielsweise sowohl in Positionierungen zum Umgang mit und unter Mitarbeitenden als auch im Engagement für ökologische und globale Fragestellungen zum Ausdruck kommen. Zwar empfiehlt Becke (2011, S. 64, 71 f.), die Bedeutung von Arbeitsbeziehungen und sozialer Anerkennung zu beachten und weist darauf hin, dass Vertrauen unter Mitarbeitenden die Zusammenarbeit stabilisiert und Voraussetzung für die organisationale Bestandsfähigkeit ist, aber der Autor diskutiert diese Aspekte ausschließlich mit Blick auf die organisatorische oder unternehmerische Performanz (S. 24). Eine ähnliche Ausrichtung zeigt sich bei Weick und Sutcliffe (2007). Sie plädieren dafür, Vertrauen

zu kultivieren, wenn sie schreiben: „To deepen their [Belegschaft] understanding, people must trust and respect each other, even when they disagree.“ (S. 4) Gleichwohl stehen auch hier unternehmerische Interessen im Vordergrund, denn die Aufforderung gilt der Reflexion und Analyse von Handlungsrouninen mit dem Ziel, sie zu straffen oder zu rationalisieren. Welche Bedeutung organisationale Achtsamkeit für das Wohlbefinden, die Zufriedenheit und die beruflichen Entwicklungsperspektiven der oder des Einzelnen hat, findet keine Erwähnung.

Ferner ist kritisch anzumerken, dass nicht erläutert wird, wie Achtsamkeit in Organisationen entstehen soll. Becke (2011, S. 60) hebt zwar hervor, dass Gestaltungskonzepte organisationaler Achtsamkeit im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung oder der betrieblichen Personalentwicklung beim einzelnen Mitarbeitenden ansetzen sollen und ausschließlich einzelpersonenzbezogene Ansätze ohne die Verankerung von Achtsamkeit auf der Organisationsebene, so z.B. in der Kommunikation, nur begrenzte Wirksamkeit entfalten. Insgesamt jedoch verbleiben seine Empfehlungen ähnlich wie die Ausführungen von Weick und Sutcliffe (2007) eher im Konzeptionellen. Konkrete Realisierungsvorschläge sowie Handlungsleitfäden zur Implementierung von Achtsamkeit oder Hinweise zum Umgang mit Stolpersteinen fehlen. Im Vergleich dazu beziehen die Achtsamkeitsforschenden Kohls, Berzlanovich und Sauer (2020) in ihrem Beitrag über Achtsamkeit in Organisationen Stellung zu ethischen Aspekten. Sie argumentieren, dass betriebliche Achtsamkeitsprogramme und erfahrungsbasiertes Lernen neben der Verbesserung der kognitiv-emotionalen Selbstregulationsfähigkeit bei entsprechender inhaltlicher Ausgestaltung auch Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsfindungsprozesse, Mitgefühl, Interaktions- und Kommunikationsvorgänge sowie prosoziale und ethisch-moralische Verhaltensweisen fördern können. Diese Effekte sind Kohls et al. (2020) zufolge jedoch nur nachhaltig, wenn Achtsamkeit als authentische Grundhaltung und nicht, wie es bei Becke (2011) sowie Weick und Sutcliffe (2007) den Eindruck erweckt, als Management-Tool vermittelt wird.

## **2.4 Verortung des Forschungsproblems im Bildungskurs und Herleitung der Forschungsfragen**

Nach der Herleitung theoretischer Verbindungslinien zwischen Achtsamkeit und Mehrsprachigkeit wird der Forschungsgegenstand von Studie B in Anlehnung an Hägi-Mead, Heller et al. (2021) im nächsten Schritt anhand des Drei-Kreise-Modells als Weiterentwicklung des „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Knappik, Dirim & Döll, 2013) in den Bildungsdiskurs eingebettet. Den Abschluss dieses Abschnitts bildet die Herleitung der Forschungsfragen für Studie B.

Für das vorliegende Forschungsinteresse eröffnet das Drei-Kreise-Modell aufschlussreiche Perspektiven, weil es, wie Hägi-Mead und Tajmel (in Druck) erläutern, über den Spracherwerb hinaus die Komplexität einer zeitgemäßen Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft verdeutlicht und sich an die für die Interviewanalysen von Studie B relevante kritisch-reflexive Sprachbewusstheit nach Tajmel (siehe Abschnitt B.2.1) anschließen lässt. Das Drei-Kreise-Modell verbildlicht, auf welchen strukturell und inhaltlich verflochtenen Ebenen es einer pädagogischen Professionalisierung bedarf und wie Lernen und Lehren in einen gesellschaftlichen Kontext gesetzt werden können. Hägi-Mead, Heller et al. (2021) erläutern in ihrem Beitrag

unter anderem die Erweiterung des ursprünglichen Modells von Knappik et al. (2013) um eine dritte Ebene, auf der institutionell geforderte Praktiken zur Vermittlung von Deutsch als Bildungssprache sichtbar gemacht werden. Das erweiterte Modell eignet sich zum einen als individuelles und kollektives (Selbst-)Reflexionsinstrument, um freizulegen, welche Aspekte von Mehrsprachigkeit präsent sind und welche ausgeblendet werden. Zum anderen bietet das Konzept einen Orientierungs- und Bezugsrahmen, um schulpraktische Fragestellungen im Kontext von Mehrsprachigkeit inhaltlich zu präzisieren. Im Sinne von Sprachbewusstheit ist das Modell hilfreich, damit sich am Austausch beteiligte Akteur\*innen darüber verständigen können, auf welcher Ebene Fragestellungen verortet sind und auch, auf welcher Ebene Klärungen generiert werden können (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Das Modell besteht aus einem gestapelten Venn-Diagramm mit drei Kreisen, in deren innerem Bereich jene Felder angesiedelt sind, die sich auf Erwerbskontexte individueller Sprachaneignung von Schüler\*innen und somit auf Sprache in engerem Sinne beziehen. Dazu gehören Aussprache, Orthographie sowie linguistisches und grammatikalisches Wissen einer oder mehrerer Sprachen. Für Lehrkräfte bedingt die Professionalisierung auf dieser Ebene z. B. die Auseinandersetzung mit Spracherwerbsprozessen und Kompetenzdiagnosen (Hägi-Mead, Heller et al., 2021). Bezogen auf Sprachbewusstheit wird hier das enge Begriffsverständnis (siehe Abschnitt B.2.1) im Sinne der Sprachbewusstheit von Schüler\*innen und die Fähigkeit des Wissens und Denkens über Sprache an sich adressiert (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Auf einer weiteren Ebene, dem zweiten Kreis, ist die Erweiterung der linguistischen Ebene um sprachdidaktische Perspektiven auf Sprachbildung im Sinne von Sprache als „Werkzeug für das Lehren und Lernen“ (Hägi-Mead, Heller et al., 2021, S. 26) positioniert. Diese Dimension bedingt seitens der Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit Sprache unter funktionalen Gesichtspunkten und im Hinblick auf die Rolle von Sprache für das jeweilige Unterrichtsfach (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck). Dem zweiten Kreis sind ferner Methoden des sprachsensiblen und sprachbewussten Unterrichtens zuzuordnen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 28). An die für sprachbewusstes Unterrichten hilfreiche Bewusstheit für die Problematik deutschsprachigen Unterrichtens in einer mehrsprachigen Gesellschaft kann das „Prinzip Seitenwechsel“ (Tajmel, 2017, S. 280, Kapitel 19; siehe Abschnitt C.2.3) heranführen, indem es lehrkraftseitig für die Sprachenlernperspektive sensibilisiert, eine kritische Sprachbewusstheit aktiviert sowie die Reflexion der Unterrichtsanforderungen anregt (Tajmel, 2017, S. 277, 280, 282). Das Prinzip Seitenwechsel soll Lehrkräfte darüber hinaus dazu anregen, sich mit Sprachnormen im Kontext von Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, worin ein Verweis auf den dritten, äußeren Kreis des Modells besteht (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck).

Bezogen auf Konzepte wie die durchgängige Sprachbildung zur Vermittlung bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten adressiert die dritte Ebene den Aspekt, dass Kooperationen und Vernetzungen innerhalb des Kollegiums, mit Eltern und anderen Akteursgruppen wie Schülern oder Ministerien essenziell für ein Gelingen dieser Konzepte sind (Gogolin, Gomolla & Lange, 2011). Weiterhin bedeutet Sprachbewusstheit von Lehrpersonen auf der dritten Ebene, dem äußeren Kreis, beispielsweise das Nachdenken darüber, welcher Schülerin und welchem Schüler in der Klasse wie und mit welcher Wertigkeitszuschreibung zugehört wird. Von der Überlegung ausgehend, dass Sprachgebrauch und Sprachvermittlung nicht neutral sind, rekurriert diese Modellebene auf Sprache und Mehrsprachigkeit als „Ausschluss- und Zugehörigkeitsmarker“ (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck, S. 8) und somit auf gesellschaftliche Bezüge

und Machtstrukturen. In diesem Bereich sind Reflexionen rassismus- und machtkritischer Ansätze, Analysen von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Sprecher\*innen, aber auch das Hinterfragen differenzbildender Praktiken wie institutionalisierte Feststellungen eines *Sprachförderbedarfs* zu verorten (Hägi-Mead & Tajmel, in Druck) (siehe Kapitel B.1). Reflexionen auf dieser Ebene können durch ein Spannungsverhältnis zwischen individuellen pädagogisch-didaktischen Überzeugungen und dem institutionellen „hegemonialen Reproduktionsauftrag“ (Tajmel, 2017, S. 271) gekennzeichnet sein. So müssen Lehrpersonen einerseits eine standardisierte (deutschsprachige) Bildung vermitteln, andererseits sollen sie mehrsprachige Individualität wertschätzen und fördern. Darüber hinaus werden die Erfolge der Wissensvermittlung auf Grundlage standardisierter Vorgaben und Verfahren beurteilt, während Stärken, Fähigkeiten und Interessen der Schüler\*innen unbewertet bleiben bzw. formal nicht zu Buche schlagen.

Da in der Bildung traditionell von einer „Gleichartigkeits-Normalität“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 17) ausgegangen wird, gilt *Heterogenität* eher als *Störung*. Zwar ist verstärkt die Abwendung von der Homogenitätsfiktion und von einem Sprachenverständnis trennscharf voneinander abgrenzbarer Einheiten zu beobachten, lebensweltliche Mehrsprachigkeit jedoch wird nach wie vor als von Normalitätsvorstellungen abweichend und als eher ungünstige Ausgangslage für Heranwachsende betrachtet (Dirim & Khakpour, 2018). Dieser defizitorientierte Blickwinkel steht mit der gesellschaftlich dominierenden Mehrheitsmeinung im Einklang und ist an Statusdenken gebunden. Normative Nicht-Passungen zwischen den sprachlichen Voraussetzungen von Kindern und den schulischen Anforderungen zu setzen wirkt sich nicht nur auf Leistungsbeurteilungen aus, sondern kommt mitschüler\*innen- und lehrkraftseitig auch durch Alltagspraktiken wie körperlich sichtbare Zurückweisungen in Form von missbilligenden Blicken oder stummen Vorwürfen zum Ausdruck (Bourdieu, 1982, zitiert nach Busch, 2021, S. 25). Entsprechend lässt sich Sprache in ihrer Bedeutung für die Bildung in dreifacher Weise dimensionieren: Sie ist erstens Medium der Wissensvermittlung und -aneignung, zweitens Gegenstand der Leistungsbeurteilung und drittens Trägerin sozialen Handelns. Sprachlich denkend, fühlend und handelnd gestalten Menschen soziale Wirklichkeit. Ohne sprachlichen Ausdruck ist keine gesellschaftliche Teilhabe möglich (Lüdi, 2007). Umgehensweisen mit Mehrsprachigkeit in der Bildung sind demzufolge entscheidend dafür, dass ungleiche Verhältnisse nicht in die Zukunft fortgeschrieben werden und dass es gelingt, Muster und Strukturen reflexiv freizulegen, aufzubrechen und zu verändern. Die Art, wie das Thema Mehrsprachigkeit in der Schule aufgegriffen wird, wirkt sich nicht nur auf den Bildungserfolg, sondern auch auf das Selbstbild und das emotionale Erleben von Kindern und Jugendlichen aus (Busch, 2021, S. 183).

Auf dieser dritten, der äußeren, die anderen beiden Dimensionen umschließenden Ebene des Drei-Kreise-Modells ist das Erkenntnisinteresse von Studie B angesiedelt. Es fokussiert achtsamkeitsbasierte Veränderungsprozesse im pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen auf Basis der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften.

Wie nun lässt sich – Achtsamkeitsansatz, migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit und kritisch-reflexive Sprachbewusstheit zusammengenommen – eine Fragestellung für die vorliegende Studie B formulieren?

Die gemeinsame Betrachtung der theoretischen Hintergründe des Achtsamkeitsansatzes (siehe Kapitel A.2) und die ausgewählten Schlüsselbegriffe im Forschungsfeld Sprache und Migration in der Bildung (siehe Abschnitt B.2.1) deutet aus sozialkritischer Perspektive auf Schulen als gesellschaftliche Institutionen auf Verbindungslinien zwischen Facetten von Achtsamkeit und ressourcenorientierter Sprachbildung hin. An den Schnittstellen dieser Verbindungslinien befinden sich Lehrkräfte. Hier setzt die vorliegende Studie B an und erkundet, ob Achtsamkeit die kritische Reflexion der eigenen schulischen Praxis in Bezug zu gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Sprachideologien sowie eine aufgeschlossene Haltung fördert, um Wege zu erproben, die von Benachteiligungen und Diskriminierungen wegführen. Dieser Fragestellung gehen die Ausführungen in den Abschnitten A.2.2 und B.2.2 voraus, auf denen die theoretisch abgeleitete Vermutung gründet, dass die (An-)Erkennung des eigenen rassistischen Wissens und persönlicher Vorurteile sowie die dahinterliegenden Sozialisationsbedingungen mithilfe von Achtsamkeitsübungen ins Bewusstsein gehoben und selbstreflexiv bearbeitet werden können (Kaltwasser, 2016, S. 32–33; Piron, 2020, S. 22, 190 f.; Sauer et al., 2011). Anzunehmen ist somit, dass Achtsamkeit das Potenzial hat, dazu beizutragen, die Reproduktion und Herstellung von Alltagsrassismus in Schulen besser erkennen, unterschiedliche Perspektiven reflektieren und thematisieren sowie die eigene Haltung und das pädagogische Handeln danach ausrichten zu können. Im Sinne Dirims und Mecherils (2010) ist es in diesem Prozess Kennzeichen „pädagogischer Professionalität, sich nicht als Opfer, sondern in einer methodischen Einstellung der (Selbst-)Reflexion als Verursacher\*in der Verhältnisse zu verstehen, nicht um institutionalisiertes pädagogisches Tun zu boykottieren, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern.“ (S. 148)

In Abschnitt B.2.1 wurde die Bedeutung einer *kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* (Tajmel, 2017, S. 210) im Sinne einer Reflexion von Sprachlichkeit als soziales Phänomen thematisiert. Wenn über Sprache *Andere* konstruiert, ausgegrenzt, benachteiligt und diskriminiert werden, stellt sich die Frage, inwieweit Achtsamkeit lehrer\*innenseits eine machtkritische Perspektive auf sprachliche Strukturen und Sprachhandeln befördern und zur Offenlegung diskursiv erzeugter Unterschiede in Schulen beitragen kann. Da sich Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen als tauglich für dieses Handlungsfeld erweisen könnten, ist von Interesse, wie die Befragten im Schulalltag mit Achtsamkeit arbeiten. Daher wird im Anschluss an die Datenauswertung in Kapitel B.3 im Rahmen der Interpretation zunächst folgende Forschungsfrage diskutiert (siehe Abschnitt B.4.2.3):

### **Forschungsfrage 1:**

Wie setzen die Forschungspartner\*innen Achtsamkeit im Schulalltag ein und um?

Auf die Antworten auf diese Frage aufbauend wird ein strukturierter Überblick der Erfahrungsebenen mit Achtsamkeit im Berufsalltag entwickelt. Wie Abschnitt B.4.2.4 zeigen wird, handelt es sich dabei um Erfahrungen bezogen auf die eigene Person und die pädagogische Professionalisierung sowie die Schulpraxis. Auf die Entwicklung dieser Strukturierung arbeitet die nächste Frage hin:

**Forschungsfrage 2:**

Welche Erfahrungen sammeln die Forschungspartner\*innen mit der Achtsamkeitspraxis im Hinblick auf ihre pädagogische Tätigkeit?

Die zentrale und letzte Forschungsfrage fokussiert das pädagogische Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften. Es wird an zwei Konstrukten festgemacht, die aus den Forschungsgesprächen emergierten und die sowohl in der Pädagogik als auch für das Achtsamkeitsprinzip als bedeutsam gelten (siehe Abschnitt A.2.2). Dies sind *Haltung* und *Reflexivität* (siehe Abschnitt B.4.1.2 und B.4.1.11):

**Zentrale Forschungsfrage:**

Wie erleben die Forschungspartner\*innen ihr pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften in Bezug auf die Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung?

Nach dem *Erleben* wird gefragt, um Rückschlüsse auf die Wahrnehmung und die Perspektive der Forschungspartner\*innen auf ihr eigenes Handeln zu ziehen und sie in soziale bzw. pädagogische Sinnzusammenhänge einzuordnen. Von Interesse ist, welche Bedeutungen die Befragten der Achtsamkeit in Bezug auf pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften zuweisen, um einschätzen zu können, ob der Achtsamkeitsansatz zur pädagogischen Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften geeignet ist.

Wie in Abschnitt 1.4 der Einleitung begründet, wurden diese drei Fragen Grounded-Theory-typisch im Laufe des Forschungsprozesses präzisiert. Am Anfang der Forschungsarbeit stand ein locker umschriebener Untersuchungsgegenstand und die in Abschnitt B.3.6 erläuterten sensibilisierenden Konzepte (Blumer, 1954), die jene Ebenen benennen, auf denen aufgrund der Vorannahmen und Präkonzepte (siehe Abschnitt B.3.3) Veränderungen zu vermuten waren. Die sensibilisierenden Konzepte dienten der Generierung von Untersuchungsperspektiven, wurden aber in den Forschungsgesprächen zurückgestellt und schwangen nur im Hintergrund mit, um forscherrinnenseits vorschnelle Fokussierungsimpulse zu vermeiden. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen wurden dem Prinzip der Offenheit qualitativ-interpretativer Verfahren entsprechend in zirkulär-iterativer Schrittabfolge im Forschungsprozess ausgeschärft (Breuer et al., 2019, S. 4, 9, 131; Strübing, S. 20).

Das folgende Kapitel legt die Begründungen der Methodenwahl zur Datengewinnung und Datenauswertung dar. Bezogen auf das Forschungsanliegen war zu berücksichtigen, dass zum einen keine quantifizierbaren Merkmale, sondern Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erleben im Mittelpunkt des Interesses standen. Zum anderen ist der Forschungsstand zur interessierenden Fragestellung lückenhaft, sodass vergleichsweise wenige Vorbefunde existieren, die eine Hypothesenherleitung hätten legitimieren können. Einer der Gründe für die spärliche Datenlage dürfte im raschen Wandel der Migrationsgesellschaft zu sehen sein, der neue Forschungsfelder im Bereich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit eröffnet. Die Erforschung des Achtsamkeitsansatzes stellt in diesem Kontext ein neues Untersuchungsgebiet dar.

### 3. Empirische Untersuchung

#### 3.1 Zentrale Prinzipien der qualitativen Forschung

Die Hawthorne-Experimente als Meilenstein in der Geschichte der Arbeits- und Organisationspsychologie sind ein Beispiel für die Anfang des letzten Jahrhunderts in der Forschung geläufige Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Um Einflussfaktoren auf die Produktivität von Mitarbeitenden zu untersuchen, führten die Forschenden seinerzeit sowohl Beobachtungsstudien als auch Interviews durch. Seit den 1960er Jahren aber dominierten unter dem Einfluss des Positivismus und einer eher quantitativ orientierten Weltsicht statistische Verfahren. Qualitative Forschung existierte derweil eher unverbunden und neben dem quantitativen Mainstream. Im Methodenstreit um das Für und Wider quantitativer und qualitativer Verfahren ist jedoch in der jüngeren Entwicklung das Bemühen um integrative Ansätze erkennbar, die ihre forschungspraktische Umsetzung in Mixed-Methods-Projekten finden (Schreier & Odağ, 2010).

Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen den Methodiken besteht nach Breuer et al. (2019, S. 2) darin, dass es in der qualitativen Forschung primär um Sinnverleihen, Interpretieren und Fokussieren von Einzelfällen, Geschehnisabläufen und (Be-)Deutungsstrukturen geht, während sich die Erkenntnisarbeit in der quantitativen Forschung des Zählens und Messens bedient, um metrische Kennzahlen zu generieren. Ferner liegt der Akzent qualitativer Forschung zumeist stärker auf der Entwicklung und Ausarbeitung von Theorien als auf deren Überprüfung. Aus Sicht von Breuer et al. (2019, S. 2) ist es jedoch ungenau und leichtfertig, die unterschiedlichen Forschungslogiken als Begründung für die Konstruktion eines Gegensatzpaares anzuführen. Strübing (2013, S. 3 f.) weist ergänzend darauf hin, dass das eingebrachte Material nicht per se ein quantitatives bzw. qualitatives Datum ist, sondern erst durch die Art der Gewinnung, Auswertung und Analyse zu dem einen oder anderen wird. Außerdem argumentiert er, dass die augenscheinliche Dichotomie und Entfremdung zwischen beiden Paradigmen durchaus Übergänge und Unschärfen aufweisen, sodass es gegenstandsangemessen sein kann, sie zu kombinieren.

Auch für die vorliegende Gesamtstudie wurden qualitative Daten aus Forschungsgesprächen und quantitative Daten aus Online-Fragebogen-Erhebungen generiert, um die Erkenntnisse aus den jeweiligen Analysen zusammenzuführen und zu integrieren. Ziel ist es, mit unterschiedlichen Methoden Erklärungsansätze für die empirischen Ergebnisse der einen Studie mithilfe der Resultate der anderen Untersuchung zu entwickeln. Kuckartz (2014) bezeichnet die auf diese Weise mittels Illustration, Elaboration und umfassenderer Interpretation angestrebte Vervollständigung der Forschungsergebnisse als „Komplementarität“ (S. 58). Sie soll zu einem tieferschürfenderen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes führen. So ist in Studie A das Allgemeine, das im Einzelfall zu finden ist, von Interesse. Die Annäherung erfolgt durch Messung a priori festgelegter Variablen. Ziel von Studie B ist es, individuelle Erfahrungswelten und Erleben zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht hier die Frage, ob und falls ja, wie und mit welchen Ergebnissen sich pädagogisches Handeln im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen durch Achtsamkeit in der Selbstwahrnehmung verändert. Mithilfe der Beschreibung und Rekonstruktion pädagogischen Handelns soll in der vorliegenden Studie B im Unterschied zur Prüfung möglicher Gesetzmäßigkeiten in der Beziehung

feststehender Variablen zueinander in Studie A eine Theorie über Deutungen und Sinnrealisationen achtsamkeitsbasierter pädagogischer Praktiken generiert werden. Die aus den gemeinsamen Schlussfolgerungen gewonnenen Erkenntnisse werden in der resultatsbasierten Ergebnisdiskussion in Teil C vorgestellt und in Bezug auf ihren Nutzen für die pädagogische Professionalisierung diskutiert.

Im Hinblick auf die Güte einer qualitativen Studie und zum Zwecke der Vergleichbarkeit mit anderen Arbeiten schien im ersten Schritt die Auseinandersetzung mit der Frage relevant, mit welchen Merkmalen Studie B auszustatten ist, damit sie allgemein anerkannte Kernelemente einer qualitativen Untersuchung aufweisen kann. Diese Frage führte zu Strübing (2013, S. 22), der für die qualitative Sozialforschung fünf zentrale Prinzipien zusammenfasst, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet und etabliert haben. Qualitativen Studien sind diese Prinzipien gemein und sie unterscheiden sich in ihnen von anderen methodischen Ausrichtungen (Strübing, 2013, S. 2). Die fünf Grundsätze sind Gegenstandsangemessenheit, Prozesshaftigkeit, Offenheit, Kommunikation und Reflexivität. Sie werden im Folgenden überblicksartig dargestellt.

Für qualitative Verfahren gilt das Prinzip der *Gegenstandsangemessenheit*, d. h. Design sowie Methoden der Materialgewinnung, -auswertung und -analyse sind vor dem Hintergrund des Forschungsproblems an die Gegebenheiten des Forschungsfeldes anzupassen. Die zu generierende Theorie emergiert aus der Analyse und Interpretation der Daten. Der Maxime der Gegenstandsangemessenheit ist das Prinzip der *Offenheit* hinzuzufügen, welches nicht-lineare Bewegungen zwischen Materialgewinnung und Materialanalyse mit sich bringt. Mit Offenheit ist die Aufgeschlossenheit gegenüber neuen, überraschenden Phänomenen gemeint, verbunden mit der Bereitschaft und Flexibilität, auf definitive Vorannahmen zu verzichten und im Forschungsprozess Anpassungen der Forschungsfragen sowie der Verfahrenswahl zur Datengewinnung und Datenauswertung vorzunehmen. Während des Forschungsprozesses sind Spezifizierungen und Anpassungen gleichsam unausweichlich, weil a priori die Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes unbekannt ist. Die dadurch entstehende *Prozesshaftigkeit* adressiert zwei Aspekte qualitativ-interpretativen Forschens. Erstens ist die Datengewinnung kein einmaliger Akt, sondern besteht aus fortgesetzten Interaktionsprozessen mit den Forschungspartner\*innen. Zur Ausschöpfung des im Feld vorhandenen Informationspotenzials ist der Feldkontakt als sozialer Prozess der *Kommunikation* zu begreifen. Zweitens wird das interessierende Phänomen prozessual hergestellt, denn soziale Wirklichkeit wird permanent im Feld hervorgebracht und verändert sich. Die Phänomene sind folglich nicht einfach vorhanden, sondern müssen interpretativ herauspräpariert werden. Ihre Sinnhaftigkeit und Bedeutung entstehen durch reziproke Verweise von Objekt, Kontext und Äußerung. In diesem Verhältnis zwischen Einzelem und Ganzem ist das Prinzip der *Reflexivität* begründet (Strübing, 2013, S. 20–22).

Auf die Realisation dieser Prinzipien in Studie B wird im Zuge der Beschreibung des methodischen Vorgehens in diesem Kapitel sowie im Rahmen der Gütebeurteilung in Kapitel B.5 eingegangen.

Als Forschungsmethode zur Exploration wurde der Grounded-Theory-Forschungsstil gewählt. Die Ausgangsüberlegungen zur Passung zwischen dem Untersuchungsgegenstand und den empirischen Verfahrensweisen der Grounded Theory sind Inhalt des nächsten Abschnitts.

## 3.2 Forschungsverfahren zur Exploration: Der Grounded-Theory-Forschungsstil

### 3.2.1 Gegenstandsangemessenheit der Grounded-Theory-Methodik für das fragliche Phänomen

Da ein Forschungsdesiderat im Mittelpunkt von Studie B steht, wurde die Grounded Theory als theoriegenerierendes Verfahren gewählt, weil sie auf ein besseres Verständnis des untersuchten Phänomens und der Entwicklung von Erklärungsansätzen für sein Zustandekommen zielt (Breuer et al., 2019, S. 11; Strauss & Corbin, 1998, S. 8; Strübing, 2013, S. 110). Um dem Kriterium der Gegenstandsangemessenheit Rechnung zu tragen, erfolgte im Sinne einer „pragmatischen Patchwork-Kombination“ (Breuer et al., 2019, S. 26) die Anwendung der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al., 2019) unter passgenauem Einbezug von Elementen des Forschungsstils von Strauss und Corbin (1998). Im Folgenden wird zunächst die Grounded Theory in ihren Grundzügen betrachtet, um daran anschließend die Entscheidung für den Forschungsstil zu begründen und im Fortgang dieses Kapitels das methodische Vorgehen zu beschreiben.

Wenn die Grounded Theory als empirisches Verfahren für ein Forschungsvorhaben in Betracht kommt, führt die Auseinandersetzung mit der Methodologie unweigerlich zu den Gründungsvätern Anselm Strauss und Barney Glaser. Ihr Werk *The Discovery of Grounded Theory* veröffentlichten sie erstmalig im Jahre 1967 und legen darin die Systematisierung der Grounded-Theory-typischen Vergleichsheuristiken dar (Glaser & Strauss, 1967, S. 9; Strübing, 2013, S. 16). Die Entstehung des Grounded-Theory-Forschungsstils Ende der 1960er Jahre ist als Gegenentwurf zu den seinerzeit dominierenden quantitativ ausgerichteten Survey-Forschungspraktiken zu sehen, die vor allem die Überprüfung von Theorien zum Ziel hatten. Strauss und Glaser gehörten einer Generation seinerzeit junger Sozialforscher\*innen an, die jenseits quantifizierender Verfahren neue Zugänge erkundeten, um empirisch fundierte Theorien zu generieren (Strübing, 2013, S. 16, 110). Zu diesen neu entwickelten Verfahrensweisen zählt die Grounded Theory als empirisch begründeter theoriebildender Forschungsstil. Die Fragehaltung theoriebildender Forschung richtet sich auf Erkenntnisse darüber, wie Einzelpersonen, aber auch Dyaden und Gruppen zu geteilten Weltansichten und Handlungsorientierungen kommen und wie sie mit gegensätzlichen Positionen umgehen. Im Mittelpunkt steht folglich die Erkundung des subjektiven und sozialen Sinns von Praktiken (Strübing, 2013, S. 24). Die Grounded Theory basiert, so Strübing (2013, S. 24), auf der sozialkonstruktivistischen Grundannahme, dass Menschen im sozialen Miteinander fortwährend neue Beziehungen und Strukturen aushandeln und herstellen.

Das Forschen mit der Grounded Theory bezeichnen Breuer et al. (2019, S. 98) als Vorreiter\*innen der Reflexiven Grounded Theory als abduktiv-kreative Entdeckungsarbeit – angeregt durch das empirisch zu erklärende Phänomen. Der Forschungsstil soll Wissenschaftler\*innen die Gelegenheit zur eigenständigen Entwicklung von sozialwissenschaftlichen Konzeptwelten und Theorien geben. Quantitative Forschung ist im Vergleich dazu in der Regel durch die Erfassung und Überprüfung dessen gekennzeichnet, was theoriebasiert in die Hypothesenformulierung eingeflossen ist (Breuer et al., 2019, S. 156). Die Datengewinnung für ein Grounded-Theory-Forschungsprojekt dient ergo nicht der Hypothesentestung, sondern der Theoriebildung durch Fragen, mit deren Hilfe das interessierende Phänomen systematisch eingekreist und konzeptu-

alisiert wird. Die aus diesem Prozess abgeleiteten Konzepte sind kritisch auf Konsistenz, Erklärungs- und Integrationskraft zu befragen, indem sie auf neue Fälle in Form von Interviewtranskripten angewendet und mit den anderen, bereits gebildeten Konzepten in Relation gesetzt werden (Breuer et al., 2019, S. 252 f.). Die Erkenntnisarbeit fokussiert sich auf Muster oder Bedeutungsstrukturen im Datenmaterial und ist auf Interpretieren, Sinnverleihen und Verstehen gerichtet, um belastbare Aussagensysteme für lebensweltliche Felder zu entwickeln (Breuer et al., 2019, 2 f.). Ziel eines Grounded-Theory-Forschungsprojektes ist die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie mit praktischer Erklärungskraft. „Gegenstandsbezogen“ (S. 33) bedeutet nach Strübing (2013), dass über die Beschreibung sozialer Prozesse und Zustände hinaus mittels theoretischer Durchdringung des empirischen Materials die Formulierung einer Theorie über das zu analysierende Phänomen anvisiert wird. Folglich soll sowohl Wissensfortschritt als auch gesellschaftlich nutzbringendes Praxiswissen generiert werden. Die Beurteilung der Gültigkeit der erarbeiteten Ergebnisse obliegt sodann ihren praktischen Anwender\*innen (Strübing, 2013, S. 127).

Wie für die qualitative Sozialforschung charakteristisch geht es bei der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie insbesondere um die Hervorbringung von Erklärungen der Variation sozialer Praxis und um die Rekonstruktion der Entstehungs- oder Verlaufslogik von Mustern (Strübing, 2013, S. 24). Die Kurzdefinition von *Rekonstruktion* als die Einordnung sozialer Praktiken in Sinnzusammenhänge nach Strübing et al. (2018) wurde bereits in Abschnitt 1.4 zitiert. Präziser noch expliziert Strübing (2013, S. 3) das Begriffsverständnis und bezeichnet Rekonstruktion als die mit wissenschaftlich-methodischer Interpretation erbrachte Leistung. Interpretation bezieht sich auf die hinter manifesten Symbolen wie Sprache liegenden latenten Sinnstrukturen, die für das Handeln der Akteur\*innen eine Rolle spielen und die durch Deutung zugänglich werden (S. 2 f.). Die methodologische Grundannahme der Rekonstruktion besagt, dass sich im sozialen Interagieren ein Sinn realisiert, der den Handelnden zumeist nicht vollumfänglich bewusst und für sie nicht verfügbar ist. Wertorientierungen oder Distinktionsmuster, die sich im Handeln artikulieren, können nach Strübing (2013, S. 3) mittels Rekonstruktion erhellt werden.

Die Zielsetzung der Rekonstruktion ist somit kompatibel mit dem Erkenntnisinteresse von Studie B, mit der in der Sicht auf das Selbst der befragten Lehrpersonen nach Bedeutungen von Achtsamkeitsübungen und Achtsamkeit für Veränderungen pädagogischen Handelns im Kontext von Mehrsprachigkeit gefragt wird. Um diese Veränderungen besser zu verstehen, ist von Bedeutung, wie die Forschungspartner\*innen Achtsamkeit im Schulalltag ein- und umsetzen, welche Erfahrungen sie machen, wie sie achtsames pädagogisches Handeln erleben – und auch, inwiefern sie es als pädagogisch wirksam einschätzen. Von Interesse ist dabei ferner, in welchen Variationen Achtsamkeit in der Fallauswahl als bedeutsam für pädagogisches Handeln wahrgenommen wird. Differenzieren zu können, welche unterschiedlichen Sinnhaftigkeiten sich mittels Achtsamkeit in pädagogischen Interaktionen realisieren, ermöglicht, so die Annahme, eine fundiertere Beurteilung der Eignung des Achtsamkeitsansatzes für die pädagogische Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften. Der Zugang zu Sinnstrukturen erfolgt rekonstruktiv durch Deutung „manifeste[r], sinnlich wahrnehmbare[r] Vergegenständlichungen wie Sprache, Haltungen, Handlungen [und] Artefakte[n]“ (Strübing,

2013, S. 196). Im Falle von Studie B handelt es sich dabei primär um die Transkripte der Forschungsgespräche, aber auch um die Fruchtbarmachung der Subjektgebundenheit der forschenden Person als Erkenntnisquelle (siehe Abschnitt B.3.3).

Mithilfe der Grounded Theory wird folglich der Versuch unternommen, das zu explorierende Phänomen aus Sicht der in ihrer sozialen Wirklichkeit agierenden Personen zu verstehen. Forschende lassen Artefakte gewissermaßen sprechen, um im Material verankerte Theorien zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1998, S. 59): „They [students] must learn to listen, letting the data speak to them.“ und „placing one’s perspectives on data (...) letting meaning evolve.“ (S. 292) Daher gehen die Denkbewegungen der untersuchenden Person nicht von theoretischen Vorannahmen aus, im Gegenteil sind die interessierenden alltagsweltlichen Phänomene mit „unverstelltem Blick“ (Breuer et al., 2019, S. 9) zu betrachten. Die Spezifizierung des Forschungsfokus im Laufe des Arbeitsprozesses stellt somit eine zentrale Entwicklungsfigur der Grounded Theory dar (S. 9). Diese Entwicklungsfigur impliziert fortgesetzte Anpassungen und Modifikationen des Forschungsvorgehens während der Arbeit am Projekt. Der Grounded-Theory-Forschungsstil ist folglich nicht an obligatorisch einzuhaltende, detaillierte und sequenzierte Arbeitsschritte gebunden, sondern trägt mit seinem flexiblen Regelwerk den Konstellationen im Feld und den verfügbaren Ressourcen Rechnung. Diese Flexibilität begünstigt kreative und zugleich notwendige Erfindungsprozesse seitens der forschenden Person, denn Theorie emergiert nicht ohne ihr Zutun (Breuer et al., 2019, S. 58; Strübing, 2013, S. 112).

Der mit dem „unverstellten Blick“ (Breuer et al., 2019, S. 9) verbundene Verzicht auf theoretische Vorannahmen, von Breuer et al. (2019, S. 144) scharfzünftig als „Lektüerverbot“ bezeichnet, wird forschungspraktisch und methodologisch kontrovers diskutiert. Zwar führen theoretische Vorannahmen forschender\*innen zu einer Aufmerksamkeitslenkung, wodurch der Blick auf die fokussierten Elemente limitiert werden kann. Andererseits wird durch dieses Vorwissen überhaupt erst die Entdeckung von Zusammenhängen möglich, die das Phänomen hervorbringen. Reichertz (2019) argumentiert, dass das Wissen um einen interessierenden Gegenstand Kenntnisse bedingt, weil sonst kein Interesse geweckt wird. Forschungsfragen bedürfen geradezu eines theoretischen Hintergrundwissens der Forscherin oder des Forschers, um die Sensibilität für empirische Probleme zu schärfen. Gelungen ist Forschung nach Strübing et al. (2018) dann, wenn dem Forschungsgegenstand kein theoretisches Korsett übergestülpt wird, sondern Feld und theoretisches Denken in produktiver Relation wechselseitiger Irritationen stehen. In Abschnitt B.3.3 wird dieser Aspekt erneut aufgegriffen, um die Handhabung für Studie B offenzulegen.

Diese Betrachtungen und Überlegungen begleiteten den Abwägungsprozess auf dem Weg zu der Entscheidung für ein gegenstandsangemessenes Verfahren für Studie B. Die von Glaser und Strauss konzipierte Ursprungsform kam nicht in Betracht, ebenso wenig die von Glaser nach Meinungsverschiedenheiten und dem Bruch mit Strauss im Jahre 1990 verfolgte Traditionslinie, mit der Glaser auf dem induktiven Zugang insistiert (Strübing, 2007). Da sich die vorliegende Gesamtstudie mit der Untersuchung wissenschaftlicher Konstrukte befasst und in Studie B (auch) theoretische Kategorien mit dem Datenkorpus verglichen werden, ist eine ausschließlich aus den Daten emergierende Theorie wie Glaser (1978, S. 62, 72) sie postuliert nicht generierbar. Neben diesem methodischen Gesichtspunkt sprechen die Vorprägungen forschender\*innen gegen die Verwendung der Variante Glasers. Die Forscherin ist mit ihren theoretischen

und erfahrungsbasierten Kenntnissen unweigerlich ein erkennendes Subjekt, das in einem Verhältnis wechselseitiger Konstitution der Situation mit ihrem Gegenüber, der Umwelt und dem Erkenntnisgegenstand steht. Von den Konzepten wissenschaftlichen Schlussfolgerns ist für die vorliegende Studie folglich auch das deduktive Schließen von Bedeutung. Vertreter\*innen unterschiedlicher Weiterentwicklungen der Grounded Theory postulieren zudem abduktive Schlüsse als Erkenntnisfiguren, wenn die Ergebnisse nicht auf Basis des Kenntnisstandes interpretiert werden können. Auf diese Weise kommen neue Verbindungen mit bekanntem Wissen zustande (Scheu, 2015). Breuer et al. (2019, S. 59) sprechen von einem zirkulär-iterativen Prozess, in dem Induktionen aus dem Material ebenso hervorgehen wie abduktive Schlüsse, die wiederum deduktiv auf das Material bezogen werden.

Inwieweit der Achtsamkeitsansatz in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften bei Lehrpersonen zur Reflexion der eigenen pädagogischen Haltungen und Handlungen beitragen kann, ist bislang kaum erforscht. Darüber hinaus handelt es sich bei der pädagogischen Haltung und der Reflexivität um nicht übereinstimmend definierte und derzeit nicht messbare Merkmale der pädagogischen Professionalität. Wie in Kapitel B.4 beschrieben wird, emergierten die beiden Phänomene aus den Forschungsgesprächen durch die Art und Weise, wie die befragten Lehrkräfte sie im Kontext von Achtsamkeit und als relevant für die pädagogische Tätigkeit elaborierten. Daher wurden zwecks Annäherung an den Untersuchungsgegenstand Motivationen, Sinnwelten und Deutungsmuster der befragten Lehrpersonen als aufschlussreich erachtet. Wie zu Beginn des Abschnitts erläutert, geht es in Anlehnung an Strübing (2013, S. 24) insbesondere im Hinblick auf „migrationsandere“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen um den subjektiven und sozialen Sinn von Achtsamkeit für die pädagogische Tätigkeit.

### 3.2.2 Die Reflexive Grounded Theory

Breuer et al. (2019, S. 41) bezeichnen die Erkenntnisprinzipien des Forschungsstils der Reflexiven Grounded Theory in ihren Grundzügen als deckungsgleich mit der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz. Auf dem gemeinsamen konstruktivistischen Hintergrund thematisieren beide Stilrichtungen welt- und gegenstandsbezogene Wahrnehmungen und Konzeptualisierungen als Hervorbringungen eines Erkenntnissubjekts in einem Bedingungsgefüge (S. 40). Davon ausgehend, dass Erkenntnisse nie als gesichert oder *wahr* gelten können, betrachten Breuer et al. (2019) und Charmaz Wissen als sozial hergestellt und anerkennen multiple Standpunkte sowohl der Befragten als auch der Forscher\*innen (S. 42). Diesen Aspekt des sozialen Konstruktivismus der Handlungen von Forschenden *und* Forschungsteilnehmenden haben Breuer et al. (2019) für die Reflexive Grounded Theory ausdifferenziert und die Variante von Kathy Charmaz um den expliziten Einbezug selbstreflexiver Überlegungen forschers\*innenseits als Erkenntnisquelle erweitert (S. 41).

Die Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al. (2019) basiert auf der Grundannahme, dass „die Dinge nicht an sich“ (S. 40) zugänglich sind, sondern Forschende ihnen immer gefiltert oder präformiert durch das Erkenntnisssystem von einem Standpunkt aus begegnen (S. 108). Folglich schließen sich Breuer et al. (2019) nicht dem „Ideal der Erkenntnisobjektivität“ (S. 85) an, sondern schlagen vor, die Subjekthaftigkeit von Wissenschaftler\*innen produktiv nutzbar zu machen, woraus sich umfassende Konsequenzen für die Rolle und die Arbeitsweisen von

Forschenden ergeben. Weiterhin nämlich gehen Breuer et al. (2019) davon aus, dass die untersuchende Person ebenso an der Konstituierung der Forschungssituation teilhat wie die Gesprächspartner\*innen. Dieser Umstand darf im Sinne der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al., 2019, S. 100) erkenntnistheoretisch eingebracht werden, indem Forschende die Aufmerksamkeit auf die eigenen assoziativen und affektiven Resonanzen lenken und ihren Körper als Ort der Selbst- und Weltdeutung im Blick halten. Zugleich jedoch hat die forschende Person den eigenen analytischen Konstruktionen eine reflexive und hinterfragende Haltung entgegenzubringen (Charmaz, 2011, S. 188, zitiert nach Breuer et al., 2019, S. 42). Das tut sie, indem sie innerlich von eigenen Handlungs- und Erkenntnispraktiken zurücktritt und einen Metastandpunkt gegenüber ihrer Forschungstätigkeit einnimmt (Breuer et al., 2019, S. 111–113). Als Konsequenz daraus gilt, dass die Ergebnisse der Analysearbeit immer im Kontext der Umstände ihres „weitgehend unter der Verfügungsmacht des Forschenden bzw. des Text-Autors“ (Breuer et al., 2019, S. 218) stehenden Zustandekommens zu betrachten sind. Entsprechend umgrenzt sind die Spielräume der Lesarten von Zitaten der Forschungspartner\*innen.

An die Anerkennung der Subjektgebundenheit der forschenden Person schließt auch die folgende epistemologische Grundfrage der Reflexiven Grounded Theory an: „Können wir des Vorhandenseins der wahrgenommenen bzw. referierten (Außen-)Welt gewiss sein?“ (Breuer et al., 2019, S. 39). Mit der Diskussion dieser Frage beziehen Breuer et al. (2019) eine erkenntnistheoretische Position. Sie betrachten empirische Phänomene als Träger von Sinn und Bedeutung für Handeln und Erleben in sozialen Lebenswelten. Als gegeben gilt, dass die Wahrnehmung der oder des Forschenden und der Beforschten durch ihre jeweiligen Biografien, ihr Wissen und ihre Erfahrungen beeinflusst wird (S. 38). Mehr noch – die Welt kann nur durch die Konstruktionen erkennender Subjekte beschrieben werden, denn jegliche Darstellungsweisen sind an individuelle Wahrnehmungen gebunden und subjektiv präformiert (S. 234). Unbekannt bleibt, ob eine Realität jenseits dieser Vorstellungen existiert (S. 39).

In der Forschungssituation als kommunikative Interaktion und Übertragungsraum stehen Beforschte und forschende Person in einem komplementären Verhältnis; sie beobachten und beeinflussen sich wechselseitig (Breuer et al., 2019, S. 96): „Das Feld reagiert auf die Forschende – die Forschende reagiert auf das Feld.“ (S. 10) Dieses Merkmal der Reflexiven Grounded Theory wird nicht als objektivitäts-beinträchtigend und als ein zu eliminierender Fehler betrachtet, sondern im Gegenteil erkenntnisproduktiv genutzt. Aus methodologischer Sicht hat dieses Charakteristikum einen integrierten Stellenwert, weil es Informationen über den Erkenntnisgegenstand und die Erkennenden liefert (S. 10 f., 107). Mithin beeinflussen Forschende mit ihrer Leiblichkeit, ihrer Eigenbezüglichkeit und mit ihren Präkonzepten die Datengewinnung als „leibhaftige Geschehnisteilnahme und Interaktion“ (S. 219). Hinzu kommen in die Forschungsarbeit einfließende persönliche Wertesysteme, Abneigungen und Vorlieben (S. 6). Als Präkonzepte gelten Erfahrungen, vorhandene Kenntnisse, Sichtweisen und Haltungen sowie Gefühlsmuster und Körperinschreibungen, die die „Wahrnehmungsoptik“ (Breuer et al., S. 140) beeinflussen und für die Grounded-Theory-Generierung nutzbar gemacht werden dürfen. Aus diesem Bedingungsgefüge werden Kategorien, Konzepte und Theorien konstruiert, die die Prägung der forschenden Person tragen und folglich nur *eine* von vielen Perspektiven auf die Forschungssituation und ihre Handelnden darstellt (Breuer et al., 2019, S. 406).

Die hier skizzierten Charakteristika der Reflexiven Grounded Theory wurden als Hinweise in Bezug auf die Handhabung der Forscher\*innen-Reflexivität und die Subjektgebundenheit verwertet und entsprechend umgesetzt. In welcher Weise der Orientierungsrahmen Breuers et al. (2019) für Studie B realisiert wurde, ist Inhalt von Abschnitt B.3.3.

Die Auswahl der für Studie B verwendeten handwerklichen Elemente einer Grounded-Theory-Studie orientiert sich im Wesentlichen an den Darlegungen von Breuer et al. (2019). Als verbindliche Komponenten nennen die Wissenschaftler\*innen das Kodieren, das theoretische Sampling und die theoretische Sättigung, die Heuristik des Vergleichens, das Schreiben von Memos als informelle Aufzeichnungen über alle den Forschungsprozess und die Forschungsgespräche umgebenden Umstände und Ereignisse sowie das Kontrastieren (S. 132–134, S. 362). Der handwerklichen Realisation dieser Arbeitsschritte widmet sich Abschnitt B.3.7.

### **3.3 Umgang mit der Subjektgebundenheit der forschenden Person**

#### **3.3.1 Aufmerksamkeit, Selbstreflexion und leibgebunden-kontextuiertes Forschen als Erkenntnisquellen**

Da in der Reflexiven Grounded Theory von einer ganzheitlichen Involviertheit der forschenden Person in die Erkenntnissituation ausgegangen wird, sind über die kognitiv-intellektuelle Dimension hinausweisende epistemologische Ebenen wie Empfindungen und Emotionalität in den Blick zu bringen. Die daran anschließende Feststellung, dass die Subjektgebundenheit der forschenden Person und die Wirkung ihrer Anwesenheit im Feld nicht eliminiert werden kann (und soll), macht fundamentale Überlegungen bezüglich ihrer Rolle, Funktionen und Arbeitsweisen, aber auch ihrer Charakteristika und Fähigkeiten notwendig. Forschende selbst haben wie die Gesprächspartner\*innen Anteil an der Forschungssituation. Sie wirken ebenso gestaltend und sind mit ihrem persönlichen und wissenschaftlichen Interesse, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen über den Forschungsgegenstand sowie ihrer Lebensgeschichte und Sozialisation in die Situation involviert. Breuer et al. (2019, S. 84) postulieren diese Gegebenheit als epistemisches Potenzial der Reflexiven Grounded Theory, das reflexiv fruchtbar gemacht werden darf, und sehen in der Subjektgebundenheit eine methodische Stärke. Sie bezeichnen die forschende Person als „engagierte Protagonistin“ (S. 84). In die Forschungsarbeit fließen neben ihrem individuellen Bezugssystem Merkmale wie Alter, berufliches Praxisfeld oder familiäre Zusammenhänge sowie thematische und methodische Vorprägungen und Kenntnisse ein. Solche Merkmale sind Bestimmungsfaktoren der Auswahl des Forschungsgegenstandes, sie spielen eine Rolle in den Feldkontakten und sind eng an die Forschungsmotivation geknüpft. Persönliches Berührtsein, Haltung und Erfahrungen seitens der forschenden Person sind an der Konstitution der Feldsituation beteiligt und beeinflussen somit auch die Forschungsergebnisse. Aus Perspektive des Konstruktivismus kann die Forschungsperson diesen Bezugsrahmen einerseits nicht verlassen und andererseits nicht wissen, was sich außerhalb befindet. Die Forschungspartner\*innen vermögen dies ebenso wenig, und Teilhabe an ihrem Erleben ist nur durch Beschreibung möglich. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der Bezugssysteme der Beteiligten sind in der Tradition des Konstruktivismus folglich eher Unterschiede als Übereinstimmungen von Interesse. Zentrales analytisches Werkzeug sind Vergleichsheuristiken, um Differenzen und Übereinstimmungen herauszuarbeiten und zu systematisieren (Breuer et al., 2019,

S. 107). Vergleiche kommen auf unterschiedlichen Ebenen der Analysearbeit zum Tragen, indem Materialstücke einander auf den als relevant bestimmten inhaltlichen Dimensionen gegenübergestellt werden (Strübing, 2013, S. 115). In Abschnitt B.3.7.3 wird dieses Prinzip der ständigen Vergleiche beschrieben.

Die Konsequenz der Anerkennung der forschenden Person als engagierte Protagonistin ist das Postulat der selbstreflexiven Herangehensweise an die Forschungstätigkeit und die reflektierende Einbeziehung der subjektgebundenen Erkenntnisbedingungen (Breuer et al., 2019, S. 85). Ein Aspekt dieser Selbstreflexivität ist die Sensibilität für mitgebrachte Norm- oder Wertvorstellungen, weil die forschende Person ihre Subjektgebundenheit nicht auflösen kann und durch sie mehr oder weniger bewusst im Gespräch Reize setzt. Aufgrund der affektiv-leiblichen Durchlässigkeit der forschenden Person können leiblich gespeicherte Erinnerungen wachgerufen werden und in der Forschungssituation zutage treten. Auch Fuchs (2017) führt aus, dass Menschen in leiblicher Resonanz aufeinander bezogen sind. Ein Individuum erlebt die leiblich ausgedrückten Emotionen eines anderen Individuums sowohl mit als auch durch seine eigene leibliche Resonanz, wodurch seine Reaktionen beeinflusst werden. Daher bedarf es der Sensibilität gegenüber leiblich repräsentierten Emotionen. Das gilt jedoch nicht nur für die Feldsituation. Im Sinne der Erkenntnisgenerierung empfehlen Breuer et al. (2019) eine „reflexiv-spürsame“ (S. 117) Beobachtung des gesamten Forschungsprozesses. Selbstaufmerksamkeit, Achtsamkeit und Reflexion unterstützen die hierzu notwendige Dezentrierung. Dieser in der phänomenologischen Tradition stehende Ansatz begreift den Leib bzw. Körper der forschenden Person als Resonanzraum und „Ort des Ablesens“ (Breuer et al., 2019, S. 94 f.). Er macht affektiv-leibliche Schwingungen als heuristischen Ansatz fruchtbar, um die „Entselbstverständlichung überkommener Denkstrukturen“ (Breuer et al., 2019, S. 161) zu befördern. Petitmengin (2016) empfiehlt Forschenden, sich dem gefühlten Sinn dieser Resonanzen durch Verbalisierung und Dokumentation zu nähern, denn Worte klären und präzisieren seine Bedeutung für den Forschungsgegenstand und ermöglichen die Entdeckung und Ausfaltung neuer Aspekte.

Von der Subjektgebundenheit der forschenden Person ausgehend werden die Präkonzepte beim Forschen mit der Reflexiven Grounded Theory als Erkenntnisquellen in die Datenanalyse einbezogen. So können einerseits durch Selbstreflexion eigene Grenzen und eingeschränkte Sichtweisen zutage treten, andererseits lassen sich durch Erkennen von Schnittfeldern mit dem Untersuchungsgegenstand Ideenräume jenseits des Bekannten erschließen. Für Studie B wurden die Präkonzepte in Bezug auf die in Studie A dargestellten theoretischen Grundlagen des Achtsamkeitskonstruktes, die persönlichen Erfahrungen der Forscherin mit der Achtsamkeitspraxis sowie ihre Leiblichkeit und Emotionalität zur Erkenntnisproduktion genutzt. Um der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Theoriebildung im Hinblick auf Qualitätsaspekte Rechnung zu tragen (siehe Abschnitt B.5.1 zu Güte-Reflexion) werden den Empfehlungen von Breuer et al. (2019, S. 122) folgend die Präkonzepte forscherrinnenseits in den Abschnitten B.3.3.2 und B.3.3.3 offengelegt und expliziert.

### **3.3.2 Präkonzepte der forschenden Person als epistemische Inspiration**

In der epistemologischen Figur einer hermeneutischen Spiralbewegung des Erkenntnisprozesses wird davon ausgegangen, dass die oder der Forschende über ein Vorverständnis des fokus-

sierten empirischen Phänomens und über motivational getönte Präkonzepte verfügt. Diese Faktoren leiten Deutungen und Sinnzuweisungen, führen zu Verunsicherungen oder Bestärkungen, woraufhin sich die Verstehensgrundlage verändert und zur Basis des nächsten Erkenntnissschrittes wird (Breuer et al., 2019, S. 55).

Wie im vorangegangenen Abschnitt angemerkt, handelt es sich bei den Vorprägungen um theoretische und erfahrungsbasierte Kenntnisse sowie Haltungen und Sichtweisen forschender\*innen-seits. In Bezug auf die vorliegende Studie B sind hierzu lebensgeschichtlich bedingte persönliche Erfahrungen und Alltagsbeobachtungen bezüglich der Achtsamkeitspraxis sowie Literaturstudien unterschiedlicher Genres zum Thema zu nennen. Auf Grundlage vorhandener Kenntnisse existierten Annahmen über mögliche Bedeutungen des Achtsamkeitskonstruktes für das Forschungsfeld. Im Forschungsfortgang veränderten sich sowohl das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes als auch die Präkonzepte, was im Arbeitsprozess zu einer rekursiven Überarbeitung des jeweiligen Erkenntnisstandes führte. Die Untersuchungsschritte wurden also wiederholt unter Einbezug der neuen Ergebnisse durchlaufen. Hierbei manifestierten sich Erkenntnisse oder gerieten in Zweifel und wurden verworfen. Wegen der eingebrachten Präkonzepte ist es, wie bereits angemerkt, für Forschende essenziell, sich fortwährend der eigenen Aufmerksamkeit zu versichern sowie Schlussfolgerungen aus den Analysen z. B. mithilfe von Notizen und visuellen Darstellungen selbstreflexiv auf den Prüfstand zu stellen. Durch Introspektion erfährt die forschende Person zum einen etwas über ihre eigenen Prägungen und Wahrnehmungen sowie die „Brille“ (Breuer et al., 2019, S. 419), durch die sie das Forschungsfeld betrachtet. Zum anderen sind die Notizen aus der Beobachter\*innen-Perspektive in Ansehung des Forschungsgegenstandes von erkenntnisproduktivem Nutzen (Breuer et al., 2019, S. 65 f.).

Forschen mit der Grounded Theory verlangt von der Forscherin oder dem Forscher das Bemühen um theoretische Offenheit durch das Einklammern bzw. die selbstreflexiv-kritische Einbeziehung von Vorannahmen und affektiven, leiblichen sowie assoziativen Resonanzen (Breuer et al., 2019, S. 362). Während des Forschungsgesprächs und beim Einstieg in die Materialauswertung soll sich die forschende Person mit Zugewandtheit und Aufgeschlossenheit jeglicher Vermutungen über die Bedeutung des Gesagten enthalten. In den unterschiedlichen Kodierphasen der vorliegenden Studie B erwies es sich als herausfordernd, diese Haltung beizubehalten. Der Schritt von der Neuordnung zur Verdichtung des Materials bedingt die selbstreflexive Distanzierung von theoretischen Vorprägungen, Konzepten und dem Forschungsinteresse, um sich dem Datenmaterial zu öffnen. Förderlich waren in diesem Stadium das nochmalige Anhören der Gesprächsmitschnitte, das Evozieren der Interviewsituation sowie die Frage, welche Emotionen in der Stimme hör- und spürbar waren, welche Aspekte die Gesprächspartner\*innen akzentuierten und an welchen Stellen sie Pausen zum Nachdenken einlegten. Auch die Anregung eines die Überlegungen spielerisch zur Disposition stellenden „Es könnte alles auch ganz anders (zu verstehen) sein!“ (Breuer et al., 2019, S. 161) erwies sich als hilfreich.

Bei den Überlegungen zu Subjektgebundenheit, Selbstreflexion und Präkonzepten stellt sich auch die Frage, auf welcher Grundlage der Kontakt zwischen Untersuchungspartner\*in und forschender Person zu gestalten ist. Da ein kaum erforschtes Phänomen im Mittelpunkt von Studie B steht, ist die Haltung forschender\*innen-seits gegenüber den befragten Lehrkräften eine spezifische. So galt die Annahme, dass Interviews mit partizipativem Charakter Vertrauen fördern und eine rege Gesprächsteilnahme begünstigen, um über die Online-Befragung in Studie

A hinaus Hinweise auf verborgene Bedürfnisse und innerschulische Belange zu erhalten. Einblicke in die Erfahrungswelten der Befragten nämlich erleichtern die Ableitung praxisnaher Handlungsansätze aus den Forschungserkenntnissen (Denner, 2008). Denner (2008) beurteilt Lehrkräfte als eine Berufsgruppe, die sich durch eine hohe Elaborierfähigkeit auszeichnet, Forschungstätigkeiten mit distanzierendem wissenschaftlichem Habitus eher skeptisch betrachtet und sich im Forschungsprozess als selbstbestimmt erleben will. Diese Behauptung mutet zwar wie die Verallgemeinerung der Angehörigen einer Berufsgruppe an, allerdings ist ihr insofern auch nicht zu widersprechen, als der Anspruch auf Selbstbestimmtheit als Grundbedürfnis betrachtet werden kann. Entsprechend werden die Befragten in der Reflexiven-Grounded-Theory-Terminologie (Breuer et al., 2019, S. 77) nicht als Beforschte oder Versuchspersonen bezeichnet, sondern als am Prozess Beteiligte und Partner\*innen betrachtet, die ihr Expert\*innen-Wissen einbringen.

### 3.3.3 Open mind oder empty head? – Zur Handhabung wissenschaftlicher Literatur

*Open mind oder empty head?* Diese Frage von Giles, King und Lacey (2013) im Titel ihres Artikels rekurriert auf die von Glaser und Strauss (1967, S. 46) postulierte theoretische Sensibilität, deren inhaltliche Auslegung im Laufe der Jahrzehnte seit der Begriffsschöpfung durch die Gründungsväter der Grounded Theory bis heute kontrovers diskutiert wird. Die Debatten thematisieren einerseits das geforderte Vermeiden theoretischer Vor-Konzeptualisierungen forschender\*innenseits durch Literaturstudien, um kreative Gedanken bei der Modellbildung nicht einzuschnüren. Im Widerspruch dazu proklamieren Glaser und Strauss (1967, S. 43) jedoch andererseits den Einbezug von Wissensbeständen in den Forschungsprozess, weil die forschende Person eine Perspektive benötigt, um Kategorien aus den Daten abstrahieren zu können. Breuer et al. (2019) kritisieren diese „Ungereimtheiten“ (S. 144) des zur Sicherstellung der theoretischen Offenheit formulierten „Lektüerverbots“ (S. 144), während Kelle und Kluge (2010) vom „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (S. 18) sprechen und argumentieren, dass das sogenannte Emergenzkonzept eher forschungspraktisch als methodologisch zu verstehen sei.

Dieser augenscheinliche Widerspruch im Grundlagenwerk von Glaser und Strauss (1967) wird von Vertreter\*innen der Grounded Theory also unterschiedlich interpretiert und kommentiert. Breuer et al. (2019, S. 143) geben zu bedenken, dass der Leitgedanke des Ignorierens von Forschungsliteratur im Gegensatz zur etablierten wissenschaftlichen Vorgehenslogik steht, nach der auf Grundlage des Forschungsstandes empirische Leerstellen identifiziert, schlüssige Forschungsfragen abgeleitet und darauf abgestimmt die empirische Untersuchung modelliert wird. Zudem wird die Maxime der Präkonzeptlosigkeit einem zeitgemäßen Verständnis nach als erkenntnislogische Unmöglichkeit betrachtet – Ideen entstehen nicht ohne Voraussetzungen oder Deutungshintergrund und Forschungsfragen nicht ohne Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Phänomen. Giles et al. (2013) sind sogar der Auffassung, dass die theoretische Rahmung einer Grounded Theory ihre Qualität anheben kann.

Während Glaser seinerzeit an der induktivistischen Spielart der Grounded Theory und dem Emergenzkonzept festhielt, ermunterten Strauss und Corbin (1998, S. 48, 53) Forscher\*innen zu einem späteren Zeitpunkt ausdrücklich zu einem eingehenden Literaturstudium bzw. zur

Einbindung der eigenen Erfahrungen in den interessierenden Phänomenbereich und postulieren, dass Wissenschaft auf Grundlage von Daten und deren Interpretation, aber auch auf Grundlage von literaturbasierten Annahmen entsteht (S. 137):

We are deducing what is going on based on data but also based on our reading of that data along with our assumptions about the nature of life, the literature that we carry in our heads, and the discussions that we have with colleagues. (This is how science is born.)

An einer anderen Stelle ihres Werkes definieren Strauss und Corbin (1998, S. 270) theoretische Sensibilität als Bewusstsein für die Feinheiten in den Daten und die Fähigkeit, Einsichten zu erzeugen, den Daten Bedeutung zu verleihen und ein konzeptuelles Verständnis des Datenkorpus zu entwickeln. Die Auslegung von Kelle und Kluge (2010) weist in eine ähnliche Richtung: Theoretische Sensibilität sei die Fähigkeit der forschenden Person, das empirische Material in theoretischen Begrifflichkeiten zu reflektieren, um so schrittweise das Kategoriengerüst zu strukturieren und eine möglichst spezifische Theorie zu entwickeln. Strübing (2013, S. 112 f.) schließlich formuliert seine Perspektive auf die theoretische Sensibilität als die Kenntnis von Fachliteratur, ohne dass sich die forschende Person auf Vorannahmen über den Forschungsgegenstand festlegt, sondern eine differenzierte, theorieinformierte Sicht auf die Grundlagen entwickelt und sich neugierig-gespannt dem Datenmaterial zuwendet.

Für die vorliegende Gesamtstudie galt es, sich mit dem Postulat der theoretischen Sensibilität auseinanderzusetzen, weil das Mixed-Methods-Design mit seiner quantitativen Studie A die Aufarbeitung von Fachliteratur bedingt. Wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorging, prägten sowohl der Migrationsdiskurs und wissenschaftliche Publikationen über die zu analysierenden Konstrukte als auch persönlichen Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis forscherrinnenseits das Vorverständnis. Die Auseinandersetzung mit themenbezogener Literatur und vorfindlichen Theorien, aber auch bisherige Berührungen mit den untersuchten Phänomenen flossen somit unweigerlich in die Präkonzepte ein und führten ebenso wie der Kontakt mit den Forschungspartner\*innen sowie die Schreibtätigkeit fortwährend zu neuen Fragen. Den Empfehlungen von Breuer et al. (2019, S. 147) folgend wurde der Forschungsverlauf daher von kritisch-distanzierten Positionierungen gegenüber den Quellen sowie einer aktiven Suche nach divergierenden Perspektiven und der Lektüre unterschiedlicher literarischer Genres flankiert. Dazu gehört auch die Aufarbeitung möglicher Schattenseiten und Hemmnisse bei der Umsetzung des Achtsamkeitsprinzips in Abschnitt C.3.3.1.

In der Gesamtschau begünstigten forscherrinnenseits die durch das Mixed-Methods-Design bedingten unterschiedlichen Herangehensweisen an das Forschungsproblem den Perspektivenwechsel. Dieser wiederum förderte die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen und erleichterte die Distanzierung und das Einklammern von theoretischen Vor-Konzeptionierungen. Wie in der Einleitung, Abschnitt 1.4 und 1.5 erläutert, war die Entscheidung für ein Mixed-Methods-Design unter anderem an eben diesen Vorteil des Perspektivenwechsels geknüpft, um das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes durch Abwägen methodisch unterschiedlich generierter Ergebnisse zu vertiefen.

### 3.4 Fallzusammenstellung

#### Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

Allgemein sprechen Strauss und Corbin (1998, S. 292) von theoretischer Sättigung, wenn Produktion und Analyse neuen Materials keinen weiteren Erkenntnisgewinn bieten und sich die bis dahin entwickelte Theorie in Bezug auf Dichte und Variation nicht weiter verfeinern lässt. Dabei gestehen Strauss und Corbin (1998) zu, dass sich die Materialgewinnung aus sachlichen Gründen nur „within the limits of available time and money“ (S. 292) vollziehen könne, mit Blick auf das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (siehe Abschnitt B.5.1) bietet der Hinweis jedoch wenig substantielle Anhaltspunkte. Offenkundig setzen Strauss und Corbin voraus, dass Forscher\*innen in der Lage sind zu erkennen, ob und wie Kategorien und Konzepte inhaltlich weiter anzureichern sind. Weil also die Beschreibung der Grounded-Theory-Methodik von Strauss und Corbin (1998) nicht exakt Aufschluss darüber gibt, woran sich erstens die oder der Forschende beim Samplingvorgehen orientieren kann und wann zweitens die theoretische Sättigung erreicht ist, prägen Momente „des Ausbuchstabierens des GTM-Regelwerks“ (Breuer et al., 2019, S. 26) den Forschungsverlauf. Breuer et al. (2019, S. 3, 159) erläutern, dass sich der Einbezug weiterer Fälle erübrigt, wenn Redundanzen auftreten und neue Daten nicht zu Änderungen der Konzepte und zu Erweiterungen der theoretischen Annahmen führen. Als gesättigt gilt die Grounded Theory im Anschluss an Breuer et al. (2019, S. 361) dann, wenn neue Fälle konsistent in das vorhandene begriffliche und konzeptuelle Inventar eingebettet werden können und Zusammenhangsannahmen sowie die Theorie-Elaboration bestätigen. Diese Explikation verweist auf den engen Bezug zwischen Fallauswahl und Fallanzahl hinsichtlich der theoretischen Sättigung.

Bezogen auf die erstgenannte Herausforderung – die Fallauswahl – wurden für Studie B Variationen sozialer Praktiken gesucht (siehe Abschnitt B.3.2.1). Die daran geknüpften Ziele bestehen in der analytischen Rekonstruktion der Vielfalt von Mustern und der Differenzierung ihrer Entstehens- und Verlaufslogik. Im Zentrum steht die Frage nach dem *Wie* von Handlungsweisen und nicht, *dass* sie sich ereignen (Strübing, 2013, S. 24). Die Auswahl der Interviewpartner\*innen und des Materials zielte demnach für Studie B sowohl auf eine minimal als auch auf eine maximal kontrastive Zusammenstellung der Fälle, um einerseits eine tragfähige, dichte und konsistente Theorie zu entwickeln und andererseits zu prüfen, für welchen Bereich das Konzept Geltung beanspruchen darf und wo seine Grenzen liegen (Strübing, 2013, S. 115 f.). Wie die Darstellung der generierten Theorie in Abschnitt B.4.4 zeigen wird, entwickelten sich aus dieser Kontrastierungsstrategie unterschiedliche Perspektiven auf das fragliche Phänomen. Im Ergebnis wurden sowohl argumentative Verknüpfungen und Synergien zwischen Achtsamkeit und einem professionellen pädagogischen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen herausgearbeitet als auch ein irritierendes Moment, das in der Grounded Theory als *Bruch* bzw. als *Weggabelung* im Professionalisierungsprozess bezeichnet wird. Diese Ergebnisse führten zu der Schlussfolgerung, dass Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen nur unter spezifischen Bedingungen für das Gegenstandsfeld tauglich sind und dass diese Bedingungen mit Blick auf die unterschiedlichen individuellen und kollektiven pädagogischen Professionalisierungsbedarfe der Ausdifferenzierung bedürfen (siehe Abschnitt C.2.2.4 und C.2.3 zu Herleitung der Schlussfolgerung und Implikationen).

## Vorgehen bei der Fallauswahl

Das Ziel des theoretischen Samplings zur Rekrutierung der Forschungspartner\*innen besteht darin, für die Befragung Personen zu finden, die möglichst essenzielle Daten in Bezug auf das interessierende Phänomen einbringen. Wie im letzten Absatz erläutert, bereichern minimal und maximal kontrastive Fälle die Kategorien, wodurch die zu entwickelnde Theorie an inhaltlicher Dichte und an Variationsbreite gewinnt. Eine solche Theorie kann dazu beitragen, das untersuchte Phänomen besser zu verstehen (Strübing, 2013, S. 115 f.). Insofern fügt sich auch die theoretische Samplingstrategie in das Grounded-Theory-Prinzip der „multiplen Vergleichsaktivitäten“ (Strübing, 2013, S. 116) ein und ermöglicht Facettenreichtum. Kennzeichen des theoretischen Samplings stellen der fortgesetzte Analyseprozess und die Verwebung von Materialgewinnung und Datenanalyse dar. Erhebungs- und Analysephasen finden folglich nicht, wie bei quantitativen Verfahren zumeist üblich, zeitlich getrennt voneinander statt, sondern sie wechseln einander wiederholt ab (Muckel, Maschwitz & Vogt, 2017).

Nach Formulierung eines Forschungsanliegens wird ein erstes Interview geführt und analysiert, worauf das zweite Interview mit einer anderen Gesprächspartnerin oder einem anderen Gesprächspartner folgt. Danach wird dieses zweite Interview analysiert. Die entwickelten Konzepte und Analyseergebnisse sind mit dem ersten Interview und dessen Konzepten zu vergleichen, um über das weitere Vorgehen zu entscheiden. Das Arbeiten mit der Grounded Theory ist also prozessoffen (Strauss & Corbin, 1998, S. 5). Forscher\*innen reflektieren den jeweiligen Stand ihrer Datenanalyse und suchen in Abhängigkeit von neu entstandenen Fragen geeignete Gesprächspartner\*innen. Die Grounded Theory ist, wie eingangs dargestellt, gesättigt, wenn die Daten vollständig systematisiert wurden, die Beziehungen der Kategorien zueinander und die Variationen innerhalb der Kategorien erläutert sowie das Konzept aussagekräftig ist und weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse versprechen (Breuer et al., 2019, S. 159).

Da Entscheidungen bezüglich der Fallselektion und der Feststellung der theoretischen Sättigung das Kategoriensystem und das Forschungsprodukt mitbestimmen, werden im Folgenden die relevanten Entscheidungsmomente von Studie B dargestellt.

Als Voraussetzung für die Teilnahme am Interview galt die Absolvierung einer der beiden GAMMA-Weiterbildungen, die zwischen September 2019 und März 2020 in zwei Bundesländern stattfanden. Das erste Interview wurde im März 2020 geführt, das letzte im August 2020. Die Studie war querschnittlich angelegt, weil das Forschungsinteresse aktuelle Erlebnisse, Wahrnehmungen und Befindlichkeiten auf Grundlage erster Erfahrungen fokussierte, die die Lehrkräfte mit der Anwendung der Fortbildungsinhalte der GAMMA-Weiterbildung gesammelt hatten. Es lagen keine thematisch-inhaltlichen Einschränkungen oder Festlegungen für die Forschungsgespräche vor; vielmehr wurden passende Fälle im Nachhinein durch kontrastive inhaltliche Vergleiche deutlich.

Die befragten Lehrpersonen waren selbstselektierte Kursteilnehmende. Folglich stand der Personenkreis potenzieller Untersuchungspartner\*innen fest, sodass die theoretische Samplingstrategie den Rahmenbedingungen der Studie entsprechend Adaptionen erfuhr – wie es zulässig ist (Strübing et al., 2018) und nachfolgend beschrieben wird. Im Mittelpunkt stand die Suche nach Forschungspartner\*innen, deren Aussagen eine Kontrastierung im Hinblick auf die Rekonstruktion achtsamkeitsbasierter Veränderungen pädagogischen Handelns in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften zuließen. Nach den ersten Interview-Erfahrungen

und den zugehörigen Kodierarbeiten erfolgte für die nächsten Analysen die Auswahl jener Forschungspartner\*innen, deren Aussagen Kontrastierungen im Hinblick auf Achtsamkeit und migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit erlaubten. So zeigten sich durch die theoretische Samplingstrategie nach den ersten Gesprächen ähnliche Vorgehensweisen im Einsatz von Achtsamkeitspraktiken, aber unterschiedliche Motivationen und Zielsetzungen für das Üben von Achtsamkeit sowie differierende persönliche Zugänge und Haltungen zum Thema lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Es lag also auf der Hand, im ersten Vergleichsschritt minimale Kontraste herauszuarbeiten, um eine vorläufige Theoretisierung für den Einsatz von Achtsamkeit sowie den damit gesammelten Erfahrungen und Sinndeutungen vorzunehmen. Ferner wurden die unterschiedlichen Beweggründe, die die Befragten zur Achtsamkeitspraxis motivieren, ausdifferenziert. Der zweite Vergleichsschritt bestand in der Anvisierung abweichender, maximal kontrastiver Fälle, um der Frage nachzugehen, welche Aspekte sich bestätigen und inwiefern die erste Theoretisierung möglicherweise nicht stimmig ist. Ergo wurden jene Gesprächsteilnehmenden ausgewählt, deren Aussagen die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse infrage stellten.

Zu Beginn des Identifizierungsprozesses erkenntnisversprechender Kontrastierungen und Variationen wurde nach vorfindlichen Schulformen (Grundschule: 7 Lehrpersonen, Gymnasium: 1 Lehrperson, Berufskolleg: 3 Lehrpersonen) und spezifischen Tätigkeiten (Schulleitung: 3 Personen, Lehrer\*in ohne spezifische Funktion bzw. Aufgaben: 8 Personen) differenziert. Ausgangsüberlegung war, einerseits kontextspezifische Besonderheiten und andererseits kontextübergreifende Merkmale oder Eigenschaften herauszuarbeiten. Leitend war dabei beispielsweise die Frage, worin sich im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit eine Grundschul-Lehrperson von einer Lehrperson unterscheidet, die Deutsch als Zweitsprache an einem Berufskolleg unterrichtet. Im Laufe der Kodierarbeiten jedoch zeigte sich eine größere Ergiebigkeit im Hinblick auf die eigene Involviertheit und persönliche Berührungspunkte mit dem Forschungsthema. In die Erzählungen der Forschungspartner\*innen über ihre beruflichen Aufgaben und deren Erfüllung nämlich flossen explizite und implizite Verweise auf ihre Haltungen, Motivationen, Erfahrungen und ihr Erleben ein. Diese und weitere Konzepte und Kategorien, die in Abschnitt B.4.1 expliziert werden, waren daher mit Blick auf eine kontrastive Auswahl maßgeblich für die weiteren Suchbewegungen.

Auffällig war, dass die Forschungspartner\*innen unterschiedlich auf die Frage nach Mehrsprachigkeit und Achtsamkeit in der Schulgemeinschaft reagierten. Hatte eine Person spontan Ideen zum Thema, so klang bei einer anderen wenig an. Manche der Befragten stellten Bezüge zur eigenen Person her, andere wiederum zu Schüler\*innen, zu deren Eltern oder zu Kolleg\*innen. Auch hier lag der Fallauswahl-Fokus auf Kontrasten. Bewusst wurde ferner auf die Auswahl prekärer Konstellationen Wert gelegt. Dazu gehörte beispielsweise die Betroffenheit einer Lehrkraft angesichts familialer Gewalt in der Schüler\*innenschaft. An diesem Punkt im Forschungsprozess stellte sich erneut die Frage nach der weiteren Vorgehensweise bei der Samplingstrategie, der Konturierung des Forschungsgegenstandes und der Schärfung der Forschungsfragen. Schlussendlich versprach die „Datengewinnung als leibhaftige Geschehnisteilnahme und Interaktion“ (Breuer et al., 2019, S. 219) die ertragreichste Art und Weise zur Erzielung einer kontrastiven und perspektivreichen Fallauswahl. So fanden in Einklang mit dem „All-is-data-Prinzip“ (Breuer et al., 2019, S. 401) affektive und leibgebundene Schwingungen

forscherinnenseits sowie Assoziationen während der Gespräche, der Transkriptions- und Kodierarbeiten und aufmerksame, „spürsame“ (Breuer et al., 2019, S. 98) Beobachtungen Eingang in das Erkenntnisprodukt. Tatsächlich erwiesen sich Selbstbezüglichkeiten als sinnvoller heuristischer Ansatz und befruchteten die „abduktiv-kreative Entdeckungsarbeit“ (Breuer et al., 2019, S. 98), weil zuvor unbemerkte oder unbeachtete Details sichtbar wurden. Wie Längle (2007) empfiehlt, wurden zu diesem Zweck die bedeutungstragenden Fundstellen auch auf die Wortwahl untersucht. Dieser Zugang erwies sich vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens als nutzbringend, weil sich Be- und Abwertungen im Kontext von Migration unter anderem über Sprache und Wortwahl realisieren und Alltagsrassismus hervorbringen. Forschungsleitend war dabei die Frage, welche Lesarten die Verwendung bestimmter Termini oder Redewendungen, der stimmliche Unterton, das Ausschmücken mit Beispielen oder sinngemäße Wiederholungen des Gesagten nahelegen. Diese Vorgehensweise bei der Fallauswahl steht im Einklang mit den Ausführungen Strübing (2013, S. 116), der vorschlägt, das Sampling sukzessive im Forschungsverlauf durchzuführen und seine Auswahlkriterien aus der entstehenden Grounded Theory zu beziehen.

Forschungspraktisch kann es sich als nicht realisierbar erweisen, weitere Gesprächspartner\*innen und kontrastierende Fälle mit dem Ziel der theoretischen Sättigung zu finden. Für die vorliegende Studie war die Fallzahl, wie weiter oben erläutert, aufgrund der Teilnehmenden-Anzahl an der GAMMA-Weiterbildung und ihrer Gesprächsbereitschaft begrenzt. Wie nun wurde die theoretische Sättigung festgestellt und die Fallauswahl beendet? Anhaltspunkte für einen angemessenen Stichprobenumfang bot zunächst die Studie von Petitmengin, van Beek, Bitbol, Nissou und Roepstorff (2017) über einen vergleichbaren Forschungsgegenstand. Die Forscher\*innen befragten zwölf Meditierende zu ihren Erfahrungen. Weitere Recherchen führten zu der Metaanalyse von Mason (2010), der für qualitativ-sozialwissenschaftliche Studien nach der Grounded-Theory-Methodik einen Durchschnitt von 32 interviewten Personen und eine Standardabweichung von 16.6 berichtet, was auf eine hohe Streuung hindeutet. Das Minimum der Fallzahl beziffert er mit 4, das Maximum mit 87 befragten Personen. Mason (2010) stellt fest, dass einer Theorie zwar stets etwas Neues hinzugefügt werden könne, dass aber die Größe der Stichprobe grundsätzlich unabhängig von der theoretischen Sättigung sei.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Literaturrecherche nach belastbaren Kriterien für einen angemessenen Stichprobenumfang nicht zu eindeutigen Resultaten führte. Im Arbeitsprozess aber kristallisierten sich vielfältige Ideen für die Modellierung der Theorie heraus, die nach der Transkription und Kodierung von sieben Interviews deutliche Konturen angenommen hatte. Zugleich zeigten sich wiederkehrende inhaltliche Bedeutsamkeiten, die der zu entwickelnden Grounded Theory eine konzeptuelle Dichte verliehen. Dazu zählen wahrgenommene achtsamkeitsbasierte Veränderungen der befragten Lehrkräfte auf Ebene der Körper- und Stresswahrnehmung, der Emotionsregulation sowie der sozialen bzw. pädagogischen Interaktionen. Im Rahmen der kategorialen Elaborierungen mittels weiterer Kontrastierungen zeichnete sich ab dem achten Gespräch zunehmend ab, dass neue Fälle die theoretische Grundstruktur des Modells nicht (mehr) irritierten, jedoch inhaltlich weiter abrunden konnten. Die Fallauswahl fand somit nach 11 von 21 durch die Forscherin geführten Interviews ihren Abschluss.

Im folgenden Abschnitt geht es um die Auseinandersetzung mit zu den Forschungsfragen passenden Formen der Materialgewinnung und die Begründung der Wahl der Erhebungsverfahren.

### 3.5 Die Materialgewinnung – vom narrativen Interview zur Phänomenologie

Bei der Auswahl eines geeigneten Verfahrens zur Materialgewinnung war vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zu berücksichtigen, dass die Forschungsgespräche einerseits eine wenn auch lockere Struktur, andererseits aber auch Gestaltungsspielraum benötigten, um den noch nicht konturierten Untersuchungsgegenstand einzukreisen und zu präzisieren. Zugleich sollte das Datengewinnungsverfahren erlauben, die kognitive, emotionale und leibliche Ebene der Erfahrungen der Befragten sowie Aspekte der Forscherinnen-Subjektivität in die Gesprächsführung und folglich auch in die Materialauswertung einfließen zu lassen. Daher fiel die Wahl nicht auf eine einzelne Erhebungsform, sondern auf eine Kombination von Elementen des narrativen Interviews nach Schütze (2016), des Forschungsgesprächs nach Breuer et al. (2019) sowie der phänomenologisch orientierten Verfahren nach Altner (2019) und Petitmengin (2006). Im Weiteren wird beschrieben, wie diese Verfahren für Studie B verknüpft und eingesetzt wurden.

Primär folgte die Gesprächsführung der Logik des narrativen Interviews, weil es als etabliertes Verfahren für Untersuchungen geeignet ist, in deren Mittelpunkt Erlebtes und Erfahrungen der Forschungspartner\*innen stehen (Schütze, 2016). Das am narrativen Interview orientierte Forschungsgespräch nach Breuer et al. (2019, S. 238, 240 f.) regte die Kreierung einer Kommunikationssituation an, die einem alltagsweltlichen Gespräch ähnelt, um eine möglichst vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die die Forschungspartner\*innen zum Erzählen ihrer persönlichen Anschauungen ermutigt und animiert. Von dem Grundgedanken ausgehend, dass Handelnde die Welt durch ihre leibliche Positionierung in ihr erfahren (Strübing, 2013, S. 24), inspirierten schließlich der achtsame phänomenologische Dialog (Altner, 2019) sowie die mikro-phänomenologische Interviewführung (Petitmengin, 2006) Fragen nach körperlich-leiblichen Resonanzen.

Über das Forschungsanliegen hinaus lässt sich die Entscheidung für eine Kombination dieser Erhebungsverfahren mit Rosenkranz et al. (2019) begründen, die postulieren, dass erfahrungsbasierte, qualitativ ausgewertete Beschreibungen neben der quantitativen empirischen Erforschung von Achtsamkeit einen wenig verbreiteten, aber chancenreichen Ansatz bieten, um das fragliche Phänomen vom individuellen Erleben her auszuleuchten und neue Perspektiven zu erschließen. Da das Forschungsinteresse von Studie B dem Grounded-Theory-Forschungsstil entsprechend anfangs breit angelegt war (Breuer et al., 2019, S. 151), stellte sich die Frage nach einem kompatiblen Datengewinnungsverfahren. Das Führen von Forschungsgesprächen unter Einbezug phänomenologischer Aspekte schien, wie weiter oben erläutert, geeignet, um einen Zugang zu Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis einschließlich leiblicher Bezüge zu gewinnen und Veränderungen von Haltung und Handeln in ihren subjektiv-sinnhaften (sozialen) pädagogischen Zusammenhängen herauszuarbeiten. So wurde im vorangegangenen Absatz erwähnt, dass perspektivisch individuelle Erfahrungen die leibliche Positionierung in „der Welt“ bedingen (Strübing, 2013, S. 24). Bedeutungen von Erfahrungen zeigen Interaktionspartner\*innen einander vor allem durch Sprache an. Folglich „sind die Dinge der Welt nicht als solche gegeben, sondern das Produkt von Prozessen der interaktiven Aushandlung von Bedeutungen“ (Strübing, 2013, S. 24).

Wie in Abschnitt 1.5 der Einleitung und in Abschnitt B.3.4 dargestellt, sollen auf Grundlage der Ergebnisse von Studie B Aussagen darüber getroffen werden, in welchen Variationen der Achtsamkeitsansatz zur pädagogischen Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften beitragen kann, um ein Verständnis für das *Wie* der Entstehungslogik von Veränderungen zu entwickeln (Strübing, 2013, S. 24). Allerdings ist bezüglich der Befragung zur Ausführung alltäglicher Handlungen – wie sie gewiss zu jeder beruflichen Tätigkeit dazu gehören – zumeist nur eine partielle Bewusstheit für die Umsetzung der Handlung vorhanden, sodass Beschreibungen dieser Tätigkeiten schwerfallen und im Ergebnis eher ungenau sind. Auch pädagogisches Handeln dürfte zumindest teilweise einer gewissen Regelmäßigkeit und standardisierten Abläufen unterliegen (Combe & Kolbe, 2008). Gerade weil Routinen selten unmittelbar bewusst sind, eignen sich introspektive Verfahren zur Exploration der den Handlungen zugrunde liegenden intellektuellen, emotionalen und körperlichen Prozesse (Petitmengin & Bitbol, 2009).

Wenn Erlebtes introspektiv in den Blick genommen wird, setzt dies die Verlagerung der Perspektive von Außen nach Innen voraus, d. h. von der *third person perspective* zur *first person perspective*. Dem subjektiven Erleben liegt an Merleau-Ponty (2009 [1945], zitiert nach Busch, 2021, S. 24 f.) anschließend das leibliche Sein zugrunde. Der Leib ist Bedingung und Möglichkeit der Wahrnehmung und wird vom Begriff des *Körpers* abgegrenzt. Der Körper kann als materielle Hülle objektiv erfasst, also beobachtet, gewogen und gemessen werden, mithin Objekt biologischer und physikalischer Untersuchungen sein, während der Leib als Basis des Fühlens, Agierens, Erlebens und Interagierens diesen Verfahren nicht zugänglich ist.

Da introspektive Prozesse mit quantitativen Methoden nur begrenzt erfassbar sind, erscheint für Studie B eine phänomenologische Untersuchung von Wahrnehmungen als *first person experiences* zielführend (Lutz et al., 2015). Die Phänomenologie ist philosophische Strömung und qualitative Forschungsmethode zugleich. Beide Zugänge orientieren sich möglichst ohne jegliche Vorannahmen und offen für Entdeckungen im Sinne einer reflexiven Wesensanalyse des unmittelbar Erlebten „an den Sachen selbst“ (Rentsch, 2014, S. 28). Finlay (2012) führt unter Bezugnahme auf den als Begründer der Phänomenologie geltenden Philosoph Edmund Husserl aus, dass die Phänomenologie als deskriptive Methode eingesetzt wird, um die Struktur von Phänomenen besser zu verstehen. Durch die Tatsache der Interpretation seitens des Forschers oder der Forscherin wird zwar die Ebene der reinen Deskription verlassen, Interpretationen sind nach Auffassung Finlays (2012) jedoch eine unvermeidliche und grundlegende Strukturkomponente des menschlichen „being-in-the-world“ (S. 22). Erleben sei immer etwas, das bereits gedeutet wurde.

Bei der mikrophenomenologischen Interviewführung nach Petitmengin (2006) handelt es sich um ein strukturiertes Erhebungsverfahren, das die Gesprächspartner\*innen darin unterstützt, Erlebtes zu evozieren. Mithilfe gezielter Interviewfragen werden die multimodalen Wahrnehmungen einer Erfahrung untersucht, wobei es weniger um das Ereignis an sich als vielmehr um das *Wie* seines Erlebens geht (Petitmengin, 2016). Das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit der Befragten mithilfe von Fragetechniken vom Objekt zur Erfahrung verlagert wird (Petitmengin, 2006). Die Forschungsarbeit von Petitmengin und Bitbol aus dem Jahre 2009 zeigt, dass die Untersuchungspartner\*innen durch das Explizieren einer vergangenen Erfahrung und einem spezifischen, auf körperliche Empfindungen ausgerichteten introspektiven Aufmerksamkeitsmodus in der Lage sind, mit Qualitäten dieser vergangenen Erfahrung in Kontakt zu kommen.

Damit ist ein Zugang zu Details der Situation möglich, die im Augenblick des ursprünglichen Erlebens durch die Absorption der Aufmerksamkeit auf die Situation an sich nicht wahrgenommen wurden. Als exemplarisches Anwendungsfeld im klinisch-therapeutischen Bereich nennt Petitmengin (2009) das Schulen der Körperwahrnehmung in Kombination mit Messungen der Hirnaktivität, um zwecks Antizipation eines epileptischen Anfalls frühzeitig dessen physisch wahrnehmbare Signale und Symptome zu erkennen.

Inspiration bot die mikrophenomenologische Interviewführung in Anlehnung an Claire Petitmengin für Studie B insbesondere in Ansehung sensorischer Empfindungen und deren Verschränkung mit Emotionen und Erleben sowie der Frage, welche Bedeutung die befragten Lehrpersonen diesen Wahrnehmungen beimessen. Zur Illustrierung folgt ein Beispiel aus einem Interview der vorliegenden Studie B. Die Lehrkraft erzählt von einem Telefonat mit einer Mutter, in dem es um eine herausfordernde Situation mit ihrem Kind geht:

Forscherin: Okay. Das ist jetzt so eine rationale Ebene, die du beschreibst.

P3: Nein, ist auch eine verständnisvolle. Also, da geht das Herz auch mit.

Forscherin: Also, es ist auch eine emotionale Ebene oder eine von Mensch zu Mensch-Ebene. [...] Und wie fühlt sich das dann an? [...] Wenn du sagst, Herz?

P3: Das [Herz von P3] öffnet sich. Das ist also wirklich dieses [macht eine öffnende Bewegung mit den Armen vor ihrem Körper] [...] Wenn die Mutter sagt, „Du sollst dich an die Aufgaben setzen“, knallt das Kind mit dem Kopf gegen die Wand. Dieses Bild habe ich gerade (...) oder diese Schilderung von der Mutter habe ich gerade vor Augen. Und damit öffnet sich das [Herz] sofort. Und sogar noch einen Schritt weiter, was kann ich dieser Mutter anbieten, um ihr, soweit es uns möglich ist, Unterstützung anzubieten? Wollen wir sie coachen? Wir haben einen Beratungslehrer, dass man per Telefon Tipps gibt und so weiter.

Forscherin: Also, dieses Öffnen auf körperlicher Ebene, weil du machtest ja auch so eine Bewegung [mit den Armen], das wäre dann so eine Weite? Weil vorher habe ich ein Bild gehabt von das wird so eng.

P3: Genau. (22–26)

Die Fundstelle verdeutlicht, wie die Aufmerksamkeit der Lehrperson durch die Gesprächsführung auf gedankliche und emotionale Prozesse sowie ihre leiblichen Empfindungen gelenkt wird. Sie nimmt den Impuls auf und sagt ein wenig später, dass sich Emotionen, die mit belastenden Situationen wie die gesche verbunden sind, auflösen, wenn sie sich ihnen zuwendet (P3, 42). Die Forschungsperson fügt sodann hinzu: „Weil, wenn man wegläuft, bleibt es. Nicht immer bewusst, aber es bleibt immer irgendwo im Körper.“ (P3, 44) Auffällig ist, dass die Lehrperson in dem Gesprächsausschnitt im Präsens spricht – als sei ihr die Situation im Moment des Erzählens gegenwärtig.

Für den achtsamen phänomenologischen Dialog (Altner, 2019) sind gleichermaßen Fragen nach den Empfindungen der Gesprächspartner\*innen charakteristisch, forschende\*innenseits angeregt durch eigene Wahrnehmungen und Resonanzen im gegenwärtigen Moment. Diese Dialogform zielt ähnlich wie die mikrophenomenologische Interviewführung (Petitmengin, 2006) auf die Erkundung von Erlebnisqualitäten, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern. Begründet erscheint diese Herangehensweise vor dem Hintergrund der bereits zitierten Theorien Damasio (1996), der postuliert, dass körperlich-leibliche Wahrnehmungen die Basis von Bewusstsein und Erkenntnisquellen sind. Das bedeutet zugleich, dass der Körper als Maßstab für Denken, Fühlen und Handeln fungiert und nicht eine absolut existierende Realität den Bezugsrahmen für subjektive Konstruktionen bildet (S. 17).

Übergeordnet ist festzuhalten, dass der Anerkennung der Befragten als Partner\*innen im Verständnis der in Studie B kombinierten Erhebungsverfahren ein großer Stellenwert beigemessen wird. Eine partnerschaftliche Haltung gegenüber den Untersuchungsteilnehmenden befördert die in Grounded-Theory-Studien zumeist interessierenden selbstreflexiven Auskünfte über Sichtweisen, Praktiken, Erleben und Deutungen des thematisierten Weltausschnitts, weil sie der Interviewsituation einen kooperativen Anstrich verleiht (Breuer et al., 2019, S. 236, 238). So bezeichnen Breuer et al. (2019, S. 238) die Forschungssituation als eine soziale Interaktion, in der das Entstehen von Neuem durch eine möglichst natürliche Atmosphäre begünstigt werden soll und daher auch starre Interviewleitfäden zu vermeiden sind (S. 237). Dementsprechend zeichnet sich das *Forschungsgespräch* nach Breuer et al. (2019) dadurch aus, dass die Schaffung einer Gesprächssituation beabsichtigt ist, die einem vertrauensvollen, alltagsweltlichen Kommunikationskontext ähnelt und die die forschende Person mit aufmerksamem und teilnehmendem Interesse begleitet. Strübing (2013, S. 24) vertritt gleichermaßen die Auffassung, dass sich das Informationspotenzial der Datengewinnungssituation am besten ausschöpfen lässt, wenn Forschende den Feldkontakt als soziale Kommunikation begreifen, in der sich die Beteiligten wechselseitig sowohl verbal als auch körperlich auf ihr jeweiliges Agieren beziehen und ihm dadurch Bedeutung verleihen. Schütze (2016) als Vertreter des narrativen Interviews fügt hinzu, dass Forschungspartner\*innen als Person interessant seien und nicht als Fälle, die mithilfe vorab definierter Variablen in Bezug auf bestimmte Merkmalsprägungen erfasst werden.

Auch Altner (2019) unterstreicht die Bedeutung einer partnerschaftlichen Gesprächsatmosphäre. Der Terminus *phänomenologischer Dialog* (Altner, 2019) impliziert das Fehlen eines ausformulierten Leitfadens, um dem Raum zu geben, was in der Interviewsituation entsteht. Breuer et al., 2019 (S. 226) erläutern ergänzend, dass spärliche Gesprächsvorgaben die Wahrscheinlichkeit erhöhen, mannigfaltige Einblicke in das Erleben der Forschungspartner\*innen zu erhalten. In Struktur und Ablauf ist der achtsame phänomenologische Dialog (Altner, 2019) mit der Eröffnung, dem Nachfrageteil und der Bilanzierung bzw. dem abschließenden Metagespräch dem narrativen Interview (Schütze, 2016) verwandt, das ebenfalls auf einen Leitfaden verzichtet und neben Beschreibungen auf Argumentationen bzw. Begründungen zielt. Auch Petitmengin (2006) legt Wert auf einen Gesprächsabschluss, um der Forschungspartnerin oder dem Forschungspartner Gelegenheit zu geben, zu schildern, wie sie oder er den Dialog erlebt hat, und zu fragen, ob daraus Erkenntnisse hervorgehen. Ein weiteres Argument, das mit Blick auf das Forschungsinteresse von Studie B gegen das Festhalten an einem Leitfaden spricht, nennen Merton und Kendall (1946). Demnach behindert der Leitfaden die Tiefgründigkeit des Gesprächs. Merton und Kendall (1946) empfehlen jedoch, den Detailliertheitsgrad der sich jeweils anschließenden Frage zu verfeinern. Weiterhin postulieren die Wissenschaftler\*innen die Nichtbeeinflussung der Gesprächspartner\*innen sowie Aufgeschlossenheit und Flexibilität, wenn die befragte Person eigene Schwerpunkte setzt.

Die theoretischen Hintergründe der für die Reflexive Grounded Theory charakteristischen Fruchtbarmachung der affektiv-leiblichen Resonanzen der forschenden Person im Forschungsgespräch und als „Erkenntnissonde“ (Breuer et al., 2019, S. 224) wurden in Abschnitt B.3.3 dargestellt. Folgendes Beispiel aus einem Interview veranschaulicht den Vorgang. Die Lehrperson erzählt von einer Schülerin, die „verheiratet wird gegen ihren Willen“ (P3, 60) und dem Treffen mit dem Vater des Mädchens, woraufhin die Forscherin antwortet:

Was mich jetzt gerade so anspringt, ist so ein Gedanke von, es geht viel über den persönlichen Austausch von Mensch zu Mensch, als wenn das dann irgendwie auch keine Rolle spielt, welche *Hautfarbe* man hat, wenn man so auf so einer persönlichen Ebene sich begegnet. Jetzt auch der Vater, du sagst, ja jetzt kennt er dich oder auch die Lehrer und weiß, wo seine Tochter hinget und dann ist es gleich ganz anders für ihn. (75)

Zunächst paraphrasiert die Forscherin das zuvor Gehörte, beschreibt ihre Resonanz und formuliert eigene Gedanken zur Bedeutung von Begegnungen „von Mensch zu Mensch“. Der Begriff „Hautfarbe“ setzt hier den beabsichtigten Impuls, denn danach kommt die Forschungsperson auf Rassismus in der Schule zu sprechen. Ein methodischer Bezug zu dieser Gesprächsführung findet sich bei Breuer et al. (2019, S. 240). Sie empfehlen forschert\*innenseits die vorsichtige Sichtbarmachung der eigenen Person durch Verbalisierung von Gedanken, Erfahrungen oder Haltungen, um Reflexionen anzuregen und Vertrauen zu schaffen. Diese Praktik mindert zudem die Gefahr, dass das Gespräch ein Frage-Antwort-Muster annimmt. Zugleich entsteht eine Atmosphäre, die vermutlich von den Beteiligten weniger als Forschungssituation, sondern eher als natürliche Gesprächssituation wahrgenommen wird und der von Breuer et al. (2019) postulierten „kooperativen Datenproduktion“ (S. 238) entspricht.

Alle genannten Erhebungsverfahren, die die Datengewinnung für Studie B inspirierten, haben wie die Grounded Theory eine Form, sind aber im Entstehen begriffen. Sie gehen strukturiert und schrittweise vor, aber nicht restriktiv. Methodik und Forschungsgespräch haben eine Richtung, sind aber ergebnisoffen. Daher wurde die Entscheidung für die beschriebene Vorgehensweise zur Materialgewinnung als stimmig mit dem Grounded-Theory-Stil und dem Untersuchungsgegenstand befunden.

Inhalt des nächsten Abschnitts ist neben der Beschreibung der Anbahnung und Vorbereitung des Forschungskontaktes die Gestaltung des Gesprächsablaufs.

### 3.6 Durchführung der Forschungsgespräche

Im Rahmen der quantitativen Datensammlung, die in Form eines Online-Fragebogens zur Selbsteinschätzung vor Beginn und nach Abschluss der GAMMA-Weiterbildung stattfand, hatten die Teilnehmenden die informierte Einwilligung zur Erhebung und Verarbeitung der Daten zu Forschungszwecken durch Anklicken bestätigt (siehe Abschnitt A.3.3 und Anhang 1 Nr. 1). Der Link zur Fragebogenbatterie ging den Versuchspersonen per E-Mail zu. Das Vorblatt enthielt Informationen zur Studie und den geplanten Interviews sowie zum Datenschutz. Ebenfalls angegeben waren die Kontaktdaten der beteiligten Wissenschaftler\*innen, sodass die Möglichkeit bestand, Fragen zur Studie und zum Ablauf zu stellen. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte ebenso wie das Ausfüllen des Online-Fragebogens für Studie A freiwillig und unentgeltlich. Zusätzlich bestätigten die Versuchspersonen ihr Einverständnis vor Beginn der Erhebungen mit ihrer Unterschrift.

Wegen des Beginns der Corona-Pandemie waren keine persönlichen Treffen mit den Forschungspartner\*innen möglich. Daher wurden fünf Interviews fernmündlich geführt, sechs Gespräche fanden als Videokonferenz statt.

Die erhobenen Daten der Interviewpartner\*innen wurden pseudonymisiert, d. h. die Kontaktdaten und die personenbezogenen Angaben wurden erstens von den sonstigen Daten getrennt

auf einem passwortgeschützten Laufwerk gespeichert (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 26, 29), um die Bestimmung der Betroffenen auszuschließen bzw. wesentlich zu erschweren (§ 3 Abs. 6a BDSG; Art. 4 Nr. 5 DSGVO; Art. 6 DSGVO ber. ABl. L 127, 23.05.2018). Zweitens trat im Rahmen der Erhebung an die Stelle des Namens ein Code, der bei der Datenanalyse verwendet wurde (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 17). Im Bemühen um eine zweckadäquate Pseudonymisierung der Namen wurde der Buchstabe P für (Forschungs-)Person gewählt und in unsystematischer Reihenfolge um die Zahlen 1 bis 11 ergänzt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird ab Kapitel B.4 das generische Femininum für *die* Forschungsperson P verwendet. Nennungen fallbezogener Detailinformationen erfolgten nur, soweit für den Forschungszweck sinnvoll und relevant. Beispielsweise waren Alter und Geschlecht sowie Sitz der Schule für das Erkenntnisinteresse unerheblich und wurden nicht erfasst. Die Originalangaben der Städte, in denen die Weiterbildungen stattfanden, wurden zu „Bundesland“ aggregiert (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 27). Die beruflichen Funktionen der befragten GAMMA-Teilnehmenden innerhalb der Schule hingegen, z. B. eine leitende Tätigkeit, und die Schulform stehen, wie die Interviews zeigen werden, in Bezug zu Art und Umfang der thematischen Betroffenheit und wurden daher in die Interpretation in Abschnitt B.4.2 einbezogen. So sind den Forschungsgesprächen zufolge beispielsweise in Grundschulen Kontakte mit Eltern und Erziehungsberechtigten eher üblich als am Berufskolleg, woraus sich spezifische Kommunikationssituationen ergeben.

Vorbereitende Bestandteile der Forschungsgespräche waren die telefonische Kontaktbahnung mit den Partner\*innen und die Terminvereinbarung für das Interview. Dieses Gespräch im Vorfeld galt zudem der Vertrauensbildung und beinhaltete daher Informationen über den wissenschaftlichen Hintergrund der Studie, den Interessenbezug forscherrinnenseits und die Aufzeichnung des Interviews. Es erfolgte der nochmalige Hinweis auf die Freiwilligkeit und Vertraulichkeit des Interviews sowie die Möglichkeit, das Gespräch auf Wunsch jederzeit zu beenden. Drei der Gesprächspartner\*innen stellten die Frage, ob sie sich auf das Interview vorbereiten können. Um den Gesprächsrahmen den Bedürfnissen der Befragten anzupassen und sie einzustimmen, wurden daher bei der Terminvereinbarung den Empfehlungen von Breuer et al. (2019, S. 239) folgend überblicksartig interessierende Gesprächsinhalte kommuniziert, die den nachstehend dargestellten sensibilisierenden Konzepten nach Blumer (1954) entsprachen. Organisatorische Details zur Interviewaufzeichnung und zur Gesprächsgestaltung wurden unmittelbar zu Beginn des Forschungsgesprächs erneut besprochen, um bei Bedarf Fragen zu klären, Gelegenheit des Vertrautwerdens mit der Situation zu schaffen und zu erläutern, dass für das Forschungsanliegen primär subjektiv-persönliche Resonanzen und Auskünfte von Interesse sind.

In Abschnitt B.3.4 fand Erwähnung, dass die Teilnehmenden nicht nur zu Achtsamkeit und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, sondern auch zu Gesichtspunkten befragt wurden, die ihre Achtsamkeitspraxis sowie ihren Arbeitskontext betreffen, weil sie als aufschlussreich hinsichtlich des Umgangs mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen und Mehrsprachigkeit eingeschätzt wurden. Diese Annahme waren forscherrinnenseits durch Präkonzepte begründet (siehe Abschnitt B.3.3). So war auf Grundlage von Vorbefunden beispielsweise anzunehmen, dass persönliche Erfahrungen mit der Achtsamkeitspraxis Auswirkungen auf prosoziales Verhalten (Jennings & Greenberg, 2009) und somit auf die Teamarbeit und die differenzfreundliche Gestaltung pädagogischer Interaktionen haben. Zwecks methodologischer Begründung des Einbezugs der Präkonzepte wurde den Ausführungen Bowens (2006) folgend auf

das Prinzip der sensibilisierenden Konzepte nach Blumer (1954) zurückgegriffen. Blumer (1954) schreibt, dass „sensitizing concepts merely suggest directions along which to look“ (S. 7). Bowen (2006) widmet sich der Anwendung der sensibilisierenden Konzepte auf die Grounded Theory und erklärt, dass sie im Forschungsprozess Ausgangspunkte bilden, die die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte lenken und Orientierung bei der Annäherung an empirische Phänomene bieten. Sie sollen helfen, Phänomene im Geschehen zu entdecken und zu interpretieren und dürfen genutzt werden, um Kategorien aus den Daten abzuleiten. Für die vorliegende Studie hatten die sensibilisierenden Konzepte die Funktion, vorläufige Fragen und Untersuchungsperspektiven zu generieren, veränderten und erweiterten sich aber, wie das elaborierte Kategoriensystem zeigt (siehe Abschnitt B.3.7.4), im Forschungsprozess.

Die sensibilisierenden Konzepte stecken für Studie B unterschiedliche Bereiche ab, in denen Veränderungen durch Achtsamkeit möglich schienen. Entsprechend bezog sich die ursprünglich formulierte Forschungsfrage, die den Empfehlungen von Strauss und Corbin (1998, S. 41) folgend weit gefasst war, auf wahrgenommene Veränderungen nach der GAMMA-Weiterbildung. Aber bereits im ersten Interview wurde offensichtlich, dass eine Forschungsfrage nach Veränderungen zu kurz greift, wenn das Ziel darin besteht, ein besseres Verständnis von Achtsamkeit als Professionalisierungsansatz zu erlangen. Folglich fokussieren die in Abschnitt B.2.4 hergeleiteten finalen Forschungsfragen den Einsatz, die Umsetzung und die Erfahrungen mit Achtsamkeit in der Schulpraxis sowie die Frage, wie die Forschungspartner\*innen ihr Handeln erleben. Die Forschungsfragen kreisen somit Praktiken, Sichtweisen, Deutungen und reflexive Auskünfte der befragten Lehrpersonen ein, um sie in soziale bzw. pädagogische Sinnzusammenhänge einzuordnen.

Die sensibilisierenden Konzepte sind die folgenden:

- Bewegendes seit Beginn der GAMMA-Weiterbildung
- Achtsamkeitspraxis im Kollegium
- Achtsamkeitspraxis mit den Schüler\*innen
- Umgehensweisen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft
- Metagespräch (Wie hast du das Forschungsgespräch erlebt?)

*Kollegium* und *Schüler\*innen* wurden a priori konzeptuell eingeschlossen, weil pädagogisches Handeln in der Sicht auf das Selbst eng an diese Personenkreise gebunden ist. Ferner ist die Art der Zusammenarbeit im Kollegium und die Kooperation mit anderen pädagogisch-professionell Beteiligten essenziell für die erfolgreiche Umsetzung von Konzepten wie die durchgängige Sprachbildung (Gogolin, 2020). Das *Metagespräch* war nicht in allen Fällen realisierbar, weil es sich nicht aus dem Gesprächsverlauf ergab. Ausführlich wird auf diese Aspekte in Abschnitt B.3.7.4 eingegangen.

Alle Gespräche begannen mit einer Erzählaufforderung, die als weitgefaste und offene Frage formuliert war: „Wenn du zurückdenkst an den Start von GAMMA und die Zeit seitdem: Was bewegt dich?“ Nach dem ersten Erzählimpuls folgten vertiefende Fragen, und zwar – falls angebracht – verbunden mit dem Versuch, mutmaßlich bedeutungstragende Schilderungen durch leiblich-affektive Evokationen auszufalten. In Abschnitt B.3.5 wurden dazu Beispiele aus den Forschungsgesprächen mit P3 und P6 erläutert. Festzuhalten ist, dass die Partner\*innen unterschiedlichste Formen der Beschreibung körperlich-leiblicher, kognitiver und emotionaler Resonanzen verwendeten. Die Vielfalt lässt vermuten, dass der Zugang zu diesen Dimensionen

und die Fähigkeit der verbalen Beschreibung der Erfahrungen äußerst unterschiedlich ausgeprägt ist. Verließ eine Person die deskriptive Ebene des Ereignisses nicht, so erkannte und beschrieb eine andere Person Zusammenhänge zwischen Vorkommnis, emotionalen, reflexiven und leiblichen Auslösungen sowie eigenen Handlungsimpulsen. Offensichtlich bedarf die Verbalisierung leiblich-affektiver Wahrnehmungen und daran geknüpfter kognitiver Prozesse einerseits der Selbstwahrnehmung und andererseits des sprachlichen Ausdrucksvermögens. In Kapitel B.4 wird eingehender betrachtet, wie diese Beobachtungen in Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen gedeutet werden können.

Neben gezielten Fragen kamen in den Interviews Paraphrasierungen des Gehörten, Aufforderungen zur Nennung von Beispielen und zur Beschreibung von Erfahrungen und Erleben zum Einsatz, um, wie Breuer et al. (2019, S. 238) es formulieren, die Schilderungsbemühungen der Gesprächspartner\*innen zu unterstützen. Aktives Zuhören etwa in Form von Blickkontakt und kleinen Pausen signalisiert Aufmerksamkeit und regt dazu an, näher auf das jeweilige Thema einzugehen (Breuer et al., 2019, S. 240). Um die Gesprächspartner\*innen darin zu unterstützen, sich an die in Rede stehende Erfahrung zu erinnern und das Erlebte aufzurufen, waren die Fragen auf ihre Beschreibung und mit der Erfahrung verknüpfte Sensationen gerichtet. Die Evozierung von Wahrnehmungen erfolgte durch Fragen wie:

- Was spürst du?
- Wie fühlte es sich an?
- Wie fühlt es sich jetzt für dich an?
- Woran erkennst du das?
- Wie machst du das?
- Wie kam es dazu?

Experimentell wurde die Frage nach lehrkraftseitigen Umgehensweisen mit Mehrsprachigkeit und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen gehandhabt, denn wie lässt sich eine solche Frage stellen, ohne nicht schon durch die Formulierung Differenzen zu produzieren? Darüber hinaus schien es in Anknüpfung an Fereidooni (2016, S. 57) aufgrund der Tabuisierung von Diskriminierung und Rassismus ratsam, die Begriffe nicht direkt anzusprechen und die Gesprächspartner\*innen womöglich „abzuschrecken“ (S. 57), sondern offen für Aspekte zu sein, die sie von sich aus mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit assoziieren. Vor diesem Hintergrund erfolgte im Vorfeld der Forschungsgespräche zunächst der Hinweis, dass Erfahrungen mit Sprachen-Vielfalt in der Schule für das Forschungsprojekt von Interesse seien. In der Interviewsituation wurde das Gespräch unter Bezugnahme auf diesen Hinweis auf das Thema gelenkt, um sodann, wie im vorangegangenen Abschnitt am Beispiel der Äußerung forscherrinnenseits gegenüber P6 (75) erläutert, Erzählstimuli zu setzen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die sensibilisierenden Konzepte nicht als Leitfaden, sondern als Orientierungshilfe dienten. Priorität hatten die Relevantsetzungen der Gesprächspartner\*innen. Während der Gespräche standen die Schaffung einer authentischen Kommunikationssituation sowie die Erkundung der leiblich-affektiven Ebene der Forschungspersonen im Vordergrund. Vertiefendes Nachfragen beruhte auf Impulsen, die forscherrinnenseits Interesse, Neugier, Überraschung, aber auch Irritationen und Unbehagen weckten. Somit wich der inhaltliche Gesprächsablauf stets von der vorab formulierten Orientierungshilfe ab. Durch diese Loslösung

von Konzepten war forscherrinnenseits nicht nur die Aufmerksamkeit für die Forschungspartnerin oder den Forschungspartner stärker ausgeprägt, sondern auch der Kontakt mit sich selbst. Im Folgenden werden die Arbeitsschritte der Grounded Theory am Datenmaterial und ihre Umsetzung in Studie B expliziert.

### 3.7 Vorgehen bei der Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials

#### 3.7.1 Aufbereitung des Datenmaterials

Unter Transkription versteht Strübing (2013, S. 105) die regelgeleitete Abschrift des Interviewverlaufs anhand einer audio- oder audiovisuellen Aufzeichnung. Durch diese Überführung des Gesprochenen in eine Textdatei wird das ursprüngliche Forschungsgespräch schon vor Beginn der Materialauswertung in eine andere Form gebracht, weil die Verschriftlichung Selektionsprozesse hinsichtlich der verfügbaren Beobachtungen bedingt. Details wie Mimik, Gestik, Tonhöhen oder Hintergrundgeräusche gehen je nach gewählter Transkriptionsregel verloren. Das Notationssystem entscheidet folglich darüber, welche Informationen für die spätere Datenanalyse und Interpretation zur Verfügung stehen. Daher ist die Wahl der Transkriptionsregel mit Blick auf die analytischen Zwecke der Studie abzuwägen (Strübing, 2013, S. 105).

Für Studie B wurde ein weniger ausgefeiltes Notationssystem verwendet, als es beispielsweise für linguistische Analysen notwendig ist, weil die im Vordergrund stehende Erkenntniserwartung auf den Inhalt des Gesagten gerichtet ist (Strübing, 2013, S. 167 f., 106). Zunächst wurden die Gesprächsaufzeichnungen vollständig transkribiert und den Regeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 27 f.) folgend dabei

- wörtlich transkribiert, d. h. Dialekte wurden nicht mit transkribiert
- sprachlich leicht geglättet und dem Schriftdeutsch angenähert (z. B. wurde aus „so’n Buch“ „so ein Buch“)
- deutliche Pausen durch Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet
- nonverbales Verhalten in Form von Lachen vermerkt
- Satzabbrüche mit einem Schrägstrich / gekennzeichnet

Die Transkripte der Interviews sind absatzweise nummeriert, weil die Fundstellen in der Regel mindestens einen Satz umfassen und somit im Vergleich zur Analyse einzelner Worte umfangreich sind. Damit soll gewährleistet werden, dass die im Fortgang von Studie B angeführten Zitate der Forschungspartner\*innen leicht auffindbar sind.

Nach der Transkription wurde das als Audio- oder Videodatei vorliegende Datenmaterial mit der zugehörigen Textdatei in die Software MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) importiert (siehe Anhang 2 Nr. 14 bis 16). Es erfolgte eine vollständige Sichtung des Datenfundus, um Textsegmente in ihren Kontext eingebettet analysieren und passagenübergreifende Sinnzusammenhänge entdecken zu können.

#### 3.7.2 Arbeitsschritte der Materialauswertung

*Kodieren* bezeichnet in der qualitativen Forschung die analytische und interpretative Arbeit am Datenmaterial. Durch unterschiedliche Kodierarten werden schrittweise theoretische Konzepte

aus dem Material entwickelt und zu Kategorien umgeformt, sodass die Theorie allmählich entsteht (Strübing, 2013, S. 118 f.). In dem im Folgenden beschriebenen mehrstufigen Prozess wurden aus dem Datenkorpus von Studie B mithilfe der Grounded-Theory-spezifischen Kodierarten offen, axial und selektiv substanzielle Konzepte herauspräpariert, um eine Theorie zu entwickeln. Das offene Kodieren dient dem Aufbrechen, Konzeptualisieren, Ordnen und neu Zusammensetzen des Datenmaterials, während es beim axialen Kodieren um die Entwicklung von Strukturen und die Verbindung der entdeckten Phänomene geht. Das selektive Kodieren schließlich umfasst den Prozess der Kategorienverfeinerung und Integration zu einer Theorie (Strauss & Corbin, 1998, S. 58, 65, 109, 123, 143). Zu Beginn der Analysen boten die sensibilisierenden Konzepte (siehe Abschnitt B.3.6) Orientierung bei der Auswahl relevanter Materialstücke und der Benennung von Konzepten, verstanden als textnahe inhaltliche Wiedergabe der Fundstellen und noch unklare, jedoch strukturierende Vorstufen der Kategorien (Kuckartz, 2016, S. 36). Kategorien bringen Konzepte summarisch auf die nächsthöhere Abstraktionsebene und in einen größeren Ordnungszusammenhang. Mehrere Konzepte mit inhaltlich identischem Kern können zu einer Kategorie zusammengefasst werden (Strübing, 2013, S. 124).

Wie Kuckartz (2016, S. 35) darstellt, werden Codes, Konzepte und Kategorien als Grundbegriffe der qualitativen Forschung je nach Forschungsstil unterschiedlich verstanden und eingesetzt. Daher ist an dieser Stelle das Begriffsverständnis der für Studie B relevanten Termini zu explizieren. Vor allem die Vokabel *code* tritt in der Grounded Theory in mehrfacher Gestalt auf und kann beispielsweise das Produkt des offenen, axialen bzw. selektiven Kodierens oder den *key code* bezeichnen, der in Studie B in Anlehnung an Breuer et al. (2019, S. 132) den Namen *Kernkategorie* trägt. Die Kernkategorie stellt einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problems dar. Sie ist der konzeptuelle Mittelpunkt der entstehenden Grounded Theory und bildet die Grundlage für die Integration der gefundenen Phänomene. Mitunter wird *code* auch synonym zu *Kategorie* benutzt (Kuckartz, 2016, S. 36). Aufgrund dieser uneinheitlichen Verwendungsweisen wurde im Rahmen der Beschreibung des methodischen Vorgehens in Studie B gänzlich auf den Begriff *code* bzw. *Kode* verzichtet. Verwendet werden die bereits erläuterten Begriffe Kodieren, Konzept, Kategorie, Kernkategorie und Kategoriensystem bzw. Kategoriengerüst oder Kategoriengebilde.

Aus forschungspraktischer Sicht sind Kategorien Bestandteile eines deskriptiven, begrifflichen Analyserasters und ordnen den Datenkorpus mithilfe von Oberbegriffen (Reinhoffer, 2008). Die Art und Weise der Kategorienbildung muss im Einklang zur Forschungsfrage stehen. So erlaubt die deduktive Variante größtmögliche Regelgeleitetheit und Systematisierung, steht aber im Gegensatz zum Postulat der Offenheit und ist daher in Reinform nicht mit der Grounded Theory und dem explorativen Forschungsinteresse von Studie B vereinbar. Bei der induktiven Kategoriengewinnung werden die empirischen Phänomene textnah aus dem Datenmaterial generiert. Dieses Vorgehen ist laut Reinhoffer (2008) mit der Chance erweiterter Interpretationsmöglichkeiten verbunden. Die Logik der vorliegenden Gesamtstudie als sequenzielles Mixed-Methods-Interventionsdesign, bei dem die quantitative Studie der qualitativen Studie zeitlich vorgelagert ist, impliziert forscherrinnenseits theoretisches Wissen. Daher entstand das Kategoriensystem in einem deduktiv-induktiven Ausdifferenzierungsprozess sowie durch abduktiv gewonnene Schlüsse, wenn die Aufarbeitung der theoretischen Hintergründe keine hinreichenden Erklärungen für die Entdeckungen bot (Scheu, 2015). Der Ausdifferenzierungsprozess des Kategoriensystems wird in Abschnitt B.3.7.4 beschrieben.

Beim offenen Kodieren kam für das Aufschließen der Daten die Kommentar-Funktion von MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) zum Einsatz, um das für die bedeutungstragenden Textstellen neu generierte Vokabular in einer Konzeptliste zu dokumentieren (siehe Anhang 2 Nr. 19). Die bedeutungstragenden Textstellen wurden kleinschrittig-sequenziell Line-by-line analysiert, d. h. als einzelne Satzteile gelesen und daraufhin befragt, was die sprechende Person thematisiert bzw. was sie alternativ oder kontrastiv hätte sagen können. Ziel dieser Vorgehensweise ist das Erschließen von Sinndimensionen unter einer vordergründig vertraut erscheinenden Oberfläche der Transkripte (Strübing, 2013, S. 118). Im nächsten Schritt erfolgte eine erste abstrahierende Umformulierung der Textstellen durch die Bildung von *soziologisch-konstruierten* Bezeichnungen, d. h. forschert\*innenseits formulierten Konzepten, sowie *In-vivo*-Ausdrücken – also natürliche, von den Forschungspartner\*innen gewählte Idiome (Strauss, 1991, S. 64). Sodann wurden die Konzepte gebündelt, sortiert, sinnvoll zusammengefasst und weiter abstrahiert, um daraus Kategorien zu generieren. Dies geschah zum einen, indem für sich sprechende Ausdrücke wie beispielsweise das mehrfach vorkommende *Loslassen* als *In-Vivo*-Konzept übernommen wurde. Zum anderen wurde z. B. die Äußerung von P1 mit der Absatznummer 47 als Konzept *ich erkenne meine Vorurteile und Vorstellungen darüber, wie in syrischen Familien gelebt wird* unter die spätere Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt – stimmig* und die Äußerung von P3 mit der Absatznummer 32 als Konzept *in Afrika sind Schläge eine Erziehungsmethode* unter die spätere Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt – diskrepant* subsumiert. Die Kategorie-Ausprägungen *stimmig* und *diskrepant* unterscheiden sich darin, dass in den Beispielen von P1 und P3 eine der Lehrpersonen ihre Vorurteile erkennt und sie zur Sprache bringt, während die andere Lehrperson behauptet, „dass es in Afrika zur Erziehung gehört, dass Kinder geschlagen werden“ (32). Mögliche Lesarten dieser Textstellen werden in Abschnitt B.4.2.5 diskutiert.

Durch diese Benennungsarbeit entstanden Konzepte, die zur Transparenz und Überschaubarkeit des Materials beitragen und dem fokussierten Untersuchungsbereich Konturen verliehen.

Ein weiteres Beispiel soll die Vorgehensweise illustrieren. So erzählt P2 (48):

Da gibt es natürlich auch Kolleginnen und Kollegen die verhalten sich, oder die haben (...) wie soll ich das denn jetzt richtig sagen? Die haben Ansichten, die sind diskriminierend, so. Und das ist natürlich eher so ein Alltagsrassismus oder so, der dann da zum Teil zum Ausdruck kommt. (P2, 48)

Aus dieser Fundstelle entstand die soziologisch-konstruierte Bezeichnung *es gibt Alltagsrassismus im Kollegium*. Sie wurde weiter abstrahiert zu einem Konzept, das Charakteristika für den Umgang mit „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) in der Schule einerseits und eine berufliche Anforderung andererseits inkludiert. Die in leitender Stellung tätige P2 äußert nämlich auch, dass sie unsicher ist, wie sie mit dem in der Schule zu beobachtenden Alltagsrassismus umgehen soll. Die Textstelle wurde den später gebildeten Kategorien (*Sprachen-*) *Vielfalt* und *Ansprüche des Umfeldes* zugeordnet. Das Konzept *es gibt Alltagsrassismus im Kollegium* fungierte gleichsam als eine Vorstufe der beiden Kategorien. *Ansprüche des Umfeldes* beinhaltet neben den beruflichen Anforderungen auch Informationen über die Arbeitsbedingungen und institutionelle Gegebenheiten (siehe Abschnitt B.4.1.6), während die Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt* Umgangsweisen mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft umfasst (siehe Abschnitt B.4.1.7). Im Vergleich dazu wurde z. B. die mehrfach genannte Strategie zur Selbstregulation, das *Innehalten und Atmen*, nur einer Kategorie, nämlich den *Umgangsweisen* zugewiesen.

Zu Beginn der Kodierarbeiten lag auf Grundlage des Vorverständnisses und der Präkonzepte forscherrinnenseits der Fokus, wie weiter oben erwähnt, auf interessant erscheinenden Interviewpassagen. Im Mittelpunkt standen umrisshaft und breit angelegt Fragen nach wahrgenommenen persönlichen Veränderungen pädagogischen Handelns in Zusammenhang mit der GAMMA-Weiterbildung, Gelegenheiten des Praktizierens von Achtsamkeit mit Schüler\*innen und Kolleg\*innen, den Umgehensweisen mit Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft sowie die Metareflexion des Interviews. Diese a priori formulierten Themenfelder bilden sensibilisierende Konzepte (siehe Abschnitt B.3.6), die zwar zunächst den analytischen Blick auf den Datenkorpus förderten, sich aber bald als nicht umfassend und profund genug erwiesen, weil sie lediglich einen Vorverständnis-Hintergrund bildeten, um bedeutungstragende Aussagen ersten Konzepten und Kategorien zuzuordnen (Breuer et al., 2019, S. 250). Die sensibilisierenden Konzepte stellen gleichsam das Kondensat der Vermutungen über bedeutungstragende Komponenten dar, ohne jedoch die Relevantsetzungen der Forschungspartner\*innen zu berücksichtigen.

Aus diesem Grund wurden den sensibilisierenden Konzepten nicht zuordenbare Inhalte zeitlich parallel kodiert und neu emergierenden Kategorien zugewiesen. Mit dem Ziel, Benennungen zu finden, die den „Geruch und Geschmack des Gegenstandsfeldes bei sich tragen“ (Breuer et al., 2019, S. 266), entstanden alltagssprachliche Bezeichnungen, die mit den Charakteristika des Themenfeldes assoziiert sind. So fielen beispielsweise Inhalte, die konzeptuell mit persönlichen Bezügen zum Thema Achtsamkeit überschrieben wurden, unter die Kategorie *Ich in der Welt*. Neben *Ich in der Welt* zeigten sich weitere Dimensionen, mit denen analog verfahren wurde und die als Kategorien in das Kategoriensystem eingingen. Die so entstehenden Kategorien wurden während des gesamten Arbeitsprozesses ebenso wie Konzepte, Textausschnitte und Kodierungen miteinander verglichen und überarbeitet.

Im nächsten Schritt führte das axiale Kodieren zu einer Verdichtung des Materials. Dies geschah in iterativen Schleifen mittels Herstellung inhaltlicher Bezüge zwischen den Kategorien, indem sie mithilfe des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) zu möglichen Relationierungen befragt wurden. Im Gegensatz zum selektiven Kodieren als letztem Schritt auf dem Weg zur Theoriebildung werden beim axialen Kodieren einzelne Vorkommnisse und ihre Abstraktionen in den Blick genommen, um die Ursachen, Umstände und Konsequenzen bestimmter Ereignisse oder Ereignistypen zu erklären (Strübing, 2013, S. 118 f.). Beispielfür Studie B zu nennen ist das von den Forschungspartner\*innen vielfach berichtete *Innehalten und Atmen* in stressigen Situationen als Strategie der Selbstberuhigung (P11, 20, 21, 23). Wie das Kodierparadigma im Einzelnen auf das Datenmaterial angewendet wurde und welche Funktion den Vergleichsheuristiken zukommt, wird im folgenden Abschnitt B.3.7.3 dargestellt.

Das axiale Kodieren des ersten Interviews von Studie B erfolgte unmittelbar nach seiner offenen Kodierung. Mithilfe grafischer Darstellungen wurden mutmaßlich zentrale Elemente kontextuell aufeinander bezogen. Strauss und Corbin (1998, S. 141) empfehlen wie Breuer et al. (2019, S. 138) mit Diagrammen als analytisches Werkzeug zu arbeiten, um Zusammenhänge zwischen Kategorien und Memos zu visualisieren. Nachdem mit vier Interviews so verfahren worden war, fand dieser Ablauf zirkulär-iterativ statt, um Kodierungen auf Basis der im Forschungsprozess gesammelten Erfahrungen zu vergleichen, gegebenenfalls anzureichern und

Zuordnungen zu überarbeiten. Fortwährend dienten Memos als Instrumente der „inkrementelle[n] Theoriebildung“ (Strübing, 2013, S. 125), um erste Impulse zu dokumentieren und mögliche Deutungen festzuhalten. Neben den Memos fungierte wie erläutert die mithilfe der Kommentar-Funktion von MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) generierte Konzeptliste als Grundlage für das axiale Kodieren und Anpassungen des Kategoriengebildes.

Ergebnis des axialen Kodierprozesses waren eine Reihe textueller und grafischer „Theoriemi-niaturen“ (Strübing, 2013, S. 122). Wiederholt auftauchende Bezüge der Kategorien untereinander führten schließlich zum Erkennen eines roten Fadens und zur Identifizierung einer Kern-kategorie, die die Beschreibungen der Befragten bezogen auf die Fragestellung am besten er-klärte. Ihre Herleitung wird in Abschnitt B.4.1.11 erläutert. Mit der Entscheidung für die Kern-kategorie war der Übergang zum selektiven Kodiermodus vollzogen (Strübing, 2013, S. 122). Beim selektiven Kodieren wurden die Kategorien mit Blick auf die Kernkategorie weiter zueinander in Beziehung gesetzt. Dieser Arbeitsschritt war teilweise mit der Revision der Kodie-rungen und Kategorien verbunden. Es erfolgte eine verfeinerte Herauspräparierung der Kate-gorien, um wiederholt auftretende Muster und Bedeutungsstränge aufzudecken und zu integrieren. Die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstandenen Diagramme und Abbildungen zu den einzelnen Gesprächen wurden verglichen, um Ähnlichkeiten und Abweichungen, aber auch übergeordnete Sinnzusammenhänge zu abzuleiten und den daraus resultierenden Erkenntnissen folgend das Gefüge immer wieder neu zu überarbeiten.

Während des gesamten Forschungsprozesses fanden Vergleiche auf allen Ebenen statt, um den theoretischen Gehalt der Grounded Theory anzureichern und auszufalten. In diese zirkulär-ite-rativen Vergleiche sind die Konzepte, das Material, die Kategorien, die Memos und auch das Sampling einzubeziehen (Breuer et al., 2019, S. 133). Es erwies sich als dem Erkenntnisfort-schritt zuträglich, die Interviews in zeitlichen Abständen zu führen. So konnten im Prozess ge-wonnene Erfahrungen und Erkenntnisse in den nächsten Arbeitsschritt eingebracht werden. Das Schreiben von Memos diente der Schreibstimulation und dem Festhalten von Interpretations-ansätzen. Zugleich halfen sie, Nebengedanken zu parken, bereits Entwickeltes zu strukturieren und darüber hinauszudenken. Das Verfassen von Memos als Grounded-Theory-Werkzeug be-gleitet den Forschungsprozess im Anschluss an Breuer et al. (2019, S. 175) synchron zur Ent-stehung der Theorie. Formal sind Memos frei gestaltbar, müssen allerdings mit dem Entste-hungsdatum und der Fundstelle versehen sein (Strauss & Corbin, 1998, S. 221). Für Studie B sind die Memo-Details in Anhang 2 Nr. 17 zu finden.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen zentralen Eckpunkte der Materialauswertung im Ko-dierungsprozesses von Studie B bestehen zusammengefasst darin, dass sich der Ablauf von Interviewführung, offenem Kodieren, Diagrammerstellung zwecks Visualisierung der Erkennt-nisse und ihrer Verschriftlichung über das axiale Kodieren bis hin zu ersten Versuchen, mittels stärker abstrahierender selektiver Kodierung die Kategorien zu integrieren und ein Modell zu konzipieren, in rekursiven Verzweigungen und iterativen Schleifen wiederholte. Der perma-nente Vergleich des Materials mit Konzepten erfolgte interviewübergreifend, um Kategorien zu relationieren und zu verdichten. Die Auswahl der nächsten Forschungsperson erfolgte auf Basis der Erkenntnisse im Forschungsprozess oder mehr noch des Entstehens neuer Fragen. Neue Fragen schafften Gelegenheiten zur kritisch-systematischen Prüfung von Konsistenz, Er-klärungs- und Integrationskraft der entstehenden Theorie (Breuer et al., 2019, S. 252). Auch forschungstagebuchähnliche theoretische und selbstbezügliche Notizen sowie Reflexionen und

Bemerkungen zum Forschungsgespräch fanden ihren Platz in Memos und Eingang in die Analyse. Die Flexibilität der Methode nutzend, veränderten sich die Memos im Arbeitsprozess, wurden erweitert und modifiziert oder für den Erkenntnisfortschritt als nicht gewinnbringend befunden. Eigene Sichtweisen, im Gespräch entstandene Assoziationen und affektive Verstrickungen auf diese Weise zu dokumentieren half, Gedanken zu entwickeln und zu kondensieren, zu sortieren und zu strukturieren. So entstand ein Gerüst für den ersten Theorieentwurf.

Die Analysearbeit begann grundsätzlich unmittelbar nach den Forschungsgesprächen mit frischen Eindrücken und setzte sich bei der Transkription sowie dem wiederholten Anhören der Aufzeichnungen fort. Strukturen entstanden mithilfe der in MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) verfügbaren gesprächsübergreifenden Verlinkungen von kodierten Textsegmenten mit Memos und grafischen Visualisierungen möglicher Zusammenhänge, wodurch Auffälligkeiten, Muster und Abweichungen sichtbar wurden. Beständiges fallinternes und fallübergreifendes Vergleichen des textförmigen Materials führte zur sukzessiven Erweiterung einer konsistenten Theorie, bis keine neuen, in einen zusammenhängenden theoretischen Sinn einbettenden Eigenschaften oder Dimensionen der Kategorien mehr erkennbar waren.

### **3.7.3 Das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) im zirkulär-iterativen Forschungsprozess**

In dem dreistufigen Kodierprozess von offenem, axialem und selektivem Kodieren dient das offene Kodieren, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, dem ersten Aufschließen und Ordnen des Materials auf Grundlage der Transkripte (Strauss & Corbin, 1998, S. 277). Für die Kodierarbeiten von Studie B waren analytische Fragen an das gesammelte Material hilfreich. Sie lauteten z. B.: Worum geht es? Wer ist beteiligt? Wie interagieren die Personen? Welche Strategien wenden sie an? Bedeutungstragende Aussagen erhielten, wie vorgängig ebenfalls erläutert, Bezeichnungen in Form von Konzepten, die den Inhalt treffend wiedergeben, und die – falls redundant – in weiteren Kodier- und Vergleichsvorgängen zusammengefasst wurden. Um Informationsverluste zu minimieren, fand die Reduktion der Konzepte sorgfältig auf dem Hintergrund des Forschungsanliegens und der wahrgenommenen Relevanzsetzungen der Forschungspartner\*innen statt.

Auf die sensibilisierenden Konzepte (siehe Abschnitt B.3.6) gestützt erfolgte die Zuordnung ausgewählter Textstellen zu ersten Kategorien und parallel die Erzeugung neuer, induktiver bzw. abduktiver Kategorien. Kategorien bilden die „abstraktiv-theoretische[n]“ (Breuer et al., 2019, S. 253) Grundbegrifflichkeiten der zu entwickelnden Theorie und versprechen eine „gegenstandstheoretische Bedeutsamkeit“ (S. 249). Im Rahmen ihrer Ausarbeitung werden die Kategorien nach Eigenschaften, Dimensionen oder Ausprägungen wie z. B. zeitliche Merkmale strukturiert (S. 253). Den Kategorien in Studie B wurden Eigenschaften zugewiesen, die sich auf ihren jeweiligen praktischen, ideellen, biografischen oder theoretischen Gehalt beziehen. *Praktisch* rekuriert die Schulpraxis, *ideell* spiegelt einzelpersonenbezogene mentale Prozesse und mutmaßliche Haltungen, Wertvorstellungen oder Sichtweisen wider, während *biografisch* Lebens- oder Berufserfahrungen umfasst und *theoretisch* den potenziellen wissenschaftlichen Gehalt der Konzepte und Kategorien repräsentiert. Die Differenzierung dieser kategorialen Eigenschaften erwies sich als zweckmäßig für den axialen Kodiervorgang bzw. die Systematisierung und Relationierung der Kategorien gemäß Kodierparadigma nach Strauss und Corbin

(1998, S. 127 f.). Wie die Zuweisung der Eigenschaften erfolgte, wird im nächsten Abschnitt im Rahmen der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems anhand von Beispielen illustriert.

Die weiteren Ausführungen widmen sich der Arbeit mit dem Kodierparadigma im axialen Kodiermodus, um die Entstehung der Grounded Theory transparent zu machen.

Das Kodierparadigma bietet einen Bündelungsrahmen für konzeptionelle Ideen im Fokussierungsprozess und fördert die Ausfaltung von Bezügen zwischen den Kategorien. In der Arbeitsphase des axialen Kodierens stellt es einen forschungspraktischen Vorschlag dar, um forschender\*innenseits auf bestimmte Art und Weise Reflexionen anzuregen und potenzielle Relationierungen der bis dahin erarbeiteten, eher als deskriptiv zu bezeichnenden Kategorien zu formulieren, sodass als Grundlage für die Erarbeitung der Grounded Theory kategoriale Bedeutungsnetzwerke entstehen. Ziel des axialen Kodierens ist es, die jeweils fokussierte Kategorie möglichst umfassend zu erklären, wobei nur solche Kategorien einbezogen werden, die dem jeweiligen Arbeitsstand entsprechend relevant für die Forschungsfrage zu sein scheinen (Strübing, 2013, S. 120). Diese vorläufig als bedeutsam erachteten Kategorien werden sodann durch das Einkreisen von

- Bedingungen hinter dem Phänomen (Ausgangslage, konstituierende Bedingungen)
- Rahmenbedingungen und intervenierenden Bedingungen
- Strategien im Umgang damit und
- Konsequenzen der Strategie oder Taktiken

systematisch befragt (Strauss & Corbin, 1998, S. 127), um ihre Beziehungen zueinander zu modellieren. Diese werden ebenso wie Bedeutungen und Gewichtungen innerhalb der entstehenden Theorie im Arbeitsfortgang immer wieder neu justiert (Kühlmeyer, Muckel & Breuer, 2020). Mit dem Kodierparadigma werden somit Erkenntnisbewegungen initiiert, die die folgende Abbildung (siehe Abb. 8) unter Einbezug des Prinzips der ständigen Vergleiche veranschaulicht. Sie zeigt, wie sich das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes durch die Arbeit mit dem Kodierparadigma verändert und vertieft, indem sich die forschende Person – Konzepte, Datenmaterial, Kodierungen, Kategorien, mögliche Kernkategorie und Memos einschließlich – gedanklich vor- und zurückbewegt. Die Abfolge ist also nicht linear, sondern durch Verzweigungen und Schleifen, bei konfligierenden Konstellationen zwischen den Ebenen auch durch Umwege charakterisiert (Breuer et al., 2019, S. 9, 139). Die Schnittstellen der Kreise symbolisieren den hermeneutischen Zirkel, den Breuer et al. (2019, S. 9) als Prozess beschreiben, in dem empirische Phänomene auf Basis von Annahmen gesucht und gedeutet werden. Dadurch verändern sich die Wahrnehmungs- und Erkenntnisvoraussetzungen der forschenden Person für weitere, nachfolgende Deutungsakte. Der hermeneutische Zirkel ist ein Vorgang, der unter epistemologischen Gesichtspunkten ad infinitum wiederholt werden kann.

Auf das Einfügen von Pfeilen in Abbildung 8 wurde verzichtet, weil sich der Arbeitsprozess in rekursiven Verzweigungen und iterativen Schleifen auf allen Ebenen und in alle Richtungen wiederholt und jederzeit Bezüge zwischen den Komponenten sichtbar werden können.

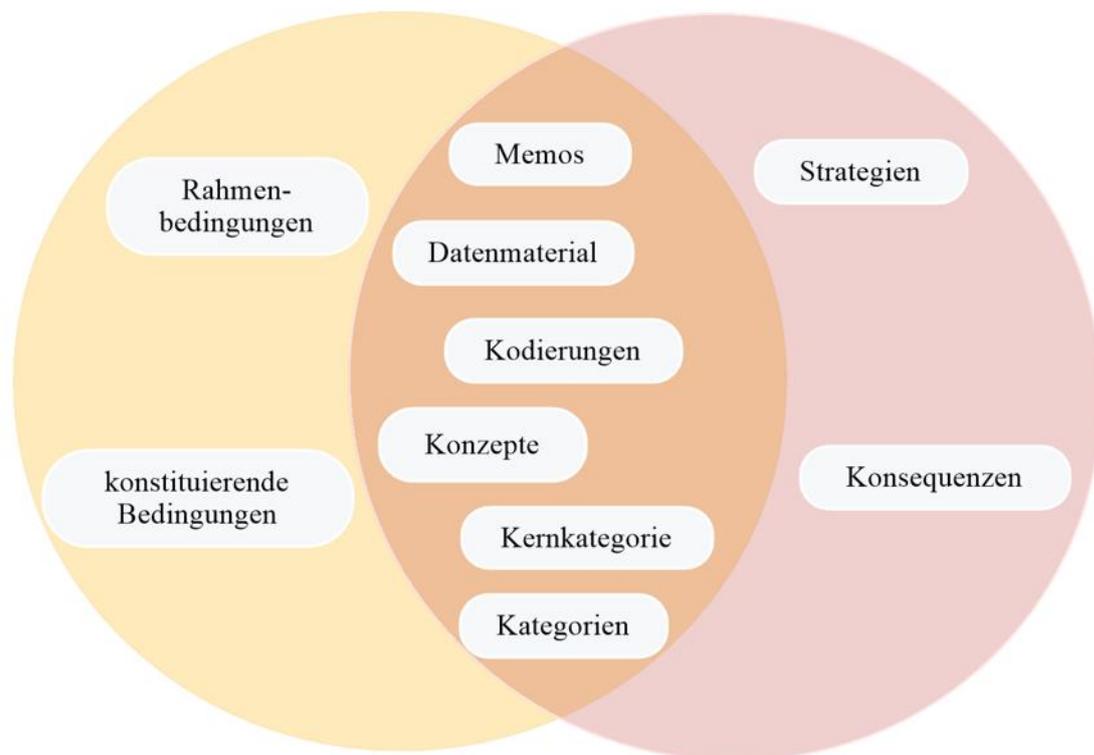


Abbildung 8: Erkenntnisbewegungen im Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) unter Einschluss des Prinzips der ständigen Vergleiche  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für Studie B soll die Verwendung des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.) ebenso wie die methodisierte Textauslegung mithilfe rahmender Themenfelder in Form von sensibilisierenden Konzepten (Blumer, 1954) erstens Leser\*innen die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ermöglichen. In Abschnitt B.4.2.1 wird daher exemplarisch beschrieben, wie und mit welchem Ergebnis das Kodierparadigma auf das Forschungsgespräch mit P11 Anwendung fand. Zweitens regt das Kodierparadigma die forschende Person zum Denken in (kausalen) Zusammenhängen sowie zur Strukturierung des Materials an (Breuer et al., 2019, S. 288, 290). Entsprechend folgt die in Abschnitt B.4.4 dargestellte Modellierung der Grounded Theory einer nach Kausalität fragenden Logik, um pädagogisches Erleben und Handeln sinnhaft rekonstruieren zu können und herauszupräparieren, welche Bedeutung die befragten Lehrpersonen dem Achtsamkeitsprinzip für persönliche Veränderungen und pädagogisches Handeln beimessen.

### 3.7.4 Ausdifferenzierung des Kategoriensystems

Die Gesamtheit aller Kategorien wird als Kategoriensystem bezeichnet und kann linear, hierarchisch oder als Netzwerk strukturiert sein (Kuckartz, 2016, S. 38). Das Kategoriensystem von Studie B wurde im Sinne einer Gleichrangigkeit der Kategorien linear angeordnet (siehe Abb. 9). Zu Beginn des Arbeitsprozesses stand – angelehnt an die vorab formulierten sensibi-

lisierenden Konzepte (siehe Abschnitt B.3.6) – die Kodierung augenscheinlich theoretisch gehaltvoller und als bedeutsam befundener Textstellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die sensibilisierenden Konzepte hier nochmals im Überblick aufgeführt:

- Bewegendes seit Beginn der GAMMA-Weiterbildung
- Achtsamkeitspraxis im Kollegium
- Achtsamkeitspraxis mit den Schüler\*innen
- Umgehensweisen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft
- Metagespräch (Wie hast du das Forschungsgespräch erlebt?)

Die Antworten der Forschungspartner\*innen auf Fragen, die sich auf die sensibilisierenden Konzepte bezogen, erwiesen sich bei der Konzeptionierung der Grounded Theory gleichsam als Hintergrund, auf dem sich implizite oder explizite, d. h. verbalisierte Deutungsstrukturen und Sinnzuweisungen zeigten. Jenseits dieser Orientierung fielen weitere vielversprechende Fundstellen auf, die nicht in diese Themenbereiche passten, jedoch im gleichen Arbeitsschritt kodiert und unter Nutzung der Memo-Funktion mit Anmerkungen versehen wurden. Es könnte sich um noch nicht entdecktes Terrain handeln!

Bevor die Herleitung des Kategoriensystems beschrieben wird, ist die Handhabung der in Abschnitt B.3.2.1 dargestellten abduktiv-deduktiv-induktiven Spielart des Schlussfolgerns zu explizieren. Grundsätzlich führt die Argumentationslogik der Reflexiven Grounded Theory Breuer et al. (2019, S. 8) folgend vom Speziellen zum Allgemeinen, ist also als induktionistisch zu bezeichnen. Darin kommt zum Ausdruck, dass die zu entwickelnde Theorie aus den empirischen Phänomenen entsteht. Darüber hinaus sind Deduktion und Abduktion für die praktische Konstruktion der Theorie von Belang (Breuer et al., 2019, S. 8). Im zirkulär-iterativen Forschungsprozess spielen folglich alle drei Formen des wissenschaftlichen Schließens ineinander. Aus kreativ-abduktiven Deutungen werden deduktiv Erwartungen bezüglich weiterer empirischer Fälle oder Phänomene abgeleitet. Das übrige Datenmaterial wird daraufhin analysiert, ob sich induktiv weitere kategoriale Belege für das jeweilige Konzept finden (Breuer et al., 2019, S. 59). So werden Phänomene im fortwährenden Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie abduktiv und induktiv entdeckt und in weiteren Arbeitsschritten durch Materialanalysen validiert (Strübing, 2013, S. 127). Strübing (2013, S. 48) argumentiert in eine ähnliche Richtung wie Breuer et al. (2019) und weist darauf hin, dass abduktive Schlüsse erkenntnispraktischer Art und daher hypothetisch sind. Ob sie sich für die Forschungsfragen und die Problemstellung bewähren, muss die forschende Person in weiteren empirischen Überprüfungen erarbeiten, denn auch die „qualitative Forschung [kann sich] nicht allein mit der Produktion guter Ideen begnügen“ (Strübing, 2013, S. 48). Die Überprüfung erfolgt, indem abduktive Schlüsse daraufhin befragt werden, ob sie die interessierenden empirischen Zusammenhänge angemessen abbilden und erklären.

Da mit Studie B ein kaum erforschtes Feld untersucht wird und es sich bei der vorliegenden Gesamtstudie um ein Mixed-Methods-Design mit theoretischen Vorannahmen aus Studie A handelt, ist die abduktiv-deduktiv-induktive Spielart des Schlussfolgerns aber noch aus einer anderen Perspektive zu erörtern, die bereits in dem mit *Open mind oder empty head?* überschriebenen Abschnitt B.3.3 diskutiert wurde. Wie andere, in Abschnitt B.3.3 zitierte Autor\*innen bezeichnet auch Strübing (2013, S. 7) die dichotome Entgegensetzung von deduktiv und induktiv als „problematisch, ja in methodologischer Perspektive sogar [als] falsch“ (S. 7), weil

Induktion in Reinform als erfahrungswissenschaftliches Prinzip nicht möglich ist. Jegliche Auswahl dessen, was beobachtet und mehr noch die Art, wie es begrifflich gefasst wird, ist durch Vorwissen geprägt. Das Grundlagenwerk von Strauss und Corbin (1998, S. 137) über *Basics of qualitative research* spiegelt diesen Standpunkt wider. Die Forscher\*innen schreiben, dass Wissenschaftlichkeit grundsätzlich auf Daten und deren Interpretation, ebenso aber auf literaturbasierten Vorannahmen beruht.

Ein anschauliches Beispiel abduktiv-deduktiv-induktiven Schließens stellt die Herleitung der Kategorien *Ich in der Welt*, *Haltung* und *Motiv* in den Abschnitten B.4.1.1, B.4.1.2 und B.4.1.3 dar. Ihr Entstehen illustriert den von Breuer et al. (2019, S. 59) postulierten zirkulär-iterativen Prozess, in dem sich Induktionen ebenso ausbilden wie abduktive Schlüsse, die wiederum deduktiv auf das Material zu beziehen sind, um zu prüfen, ob sie sich für andere Fälle und letztendlich für die Theorie bewähren. Für *Ich in der Welt* kam zunächst in Betracht, sie unter *Haltung* oder *Motiv* zu fassen. Durch wiederholtes Abwägen und Vergleichen der Konzepte, der Kategorien, des Materials und der Fälle untereinander aber wurde deutlich, dass sie eher biografisch-beschreibende Aspekte repräsentiert und widerspiegelt, was die Lehrperson in ihren Beruf einbringt, sodass sie mit *Ich in der Welt* benannt wurde und als induktiv gebildete, eigenständige Kategorie fungiert. Sie verweist auch auf die von Person zu Person variierenden Perspektiven auf das, was Achtsamkeit sei, und bildet die subjektiv gedeuteten Strukturmerkmale des Phänomens ab. Im Gegensatz dazu gibt die Kategorie *Haltung* Aufschluss darüber, mit welcher intraindividuellen Ausrichtung sich die Befragten zu sich selbst und ihrer Umgebung in Beziehung setzen (siehe Abschnitt B.4.1.2), während unter *Motiv* individuelle Beweggründe der Untersuchungspartner\*innen gefasst sind, die sie zur Achtsamkeitspraxis führten und sie zum Üben motivieren (siehe Abschnitt B.4.1.3). Die in der Ausdifferenzierungsarbeit von *Ich in der Welt*, *Haltung* und *Motiv* hervortretenden Unterschiede zwischen diesen drei Kategorien werden weiter unten in diesem Abschnitt erläutert. Dabei wird auch verdeutlicht, warum *Ich in der Welt* sowie *Haltung* als induktiv und *Motiv* als abduktiv generierte Kategorien zu charakterisieren sind.

Nach Transkription und Sichtung des fünften Interviews wurde deutlich, dass die ursprünglich gebildete Kategorie *Metagespräch* bezogen auf die Forschungsfragen inhaltlich kaum Erkenntniskraft besitzt. Sie wurde bis zum Ende mitgeführt und befüllt, entfiel aber im Rahmen der Modellbildung. Ihre Generierung erfolgte ursprünglich in Anlehnung an den mikrophänomenologischen Dialog, um die Forschungspartner\*innen anzuregen, ihre Erfahrungen im Forschungsgespräch auf der Metaebene zu durchdenken. Die Äußerungen beinhalteten im Ergebnis jedoch hauptsächlich Worte des Dankes sowie der Freude über die Teilnahme an der GAMMA-Weiterbildung und am Forschungsgespräch. Die Kategorien (*Sprachen-*) *Vielfalt*, *Bedeutung der Teamarbeit* und *pädagogische Beziehungen* stehen in Zusammenhang mit den sensibilisierenden Konzepten. Ihre Kennzeichnungen fungieren als kategoriale Oberbegriffe und spiegeln übergreifend die Inhalte der Kategorien wider. Verästelungen bzw. Subkategorien im Sinne unterschiedlicher Ausprägungen wurden zu Beginn der Kodierarbeiten sparsam erzeugt, weil identifizierte Kategorien zunächst gleichermaßen essenziell und als nicht unter einen Oberbegriff subsumierbar erschienen. Für die Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt* traten im Arbeitsprozess unterschiedliche Ausprägungen zutage, sodass sie in *stimmig* und *diskrepanz* differenziert wurde. Diese Differenzierung bezieht sich auf die in Abschnitt B.4.2 erläuterte Nicht-

Passung von Gesagtem und dem gedeuteten Sinngehalt der in Rede stehenden Materialauschnitte. Die unten stehende Abbildung (siehe Abb. 9) zeigt das finale Kategoriengerüst mit einer dimensionalisierten Kategorie.

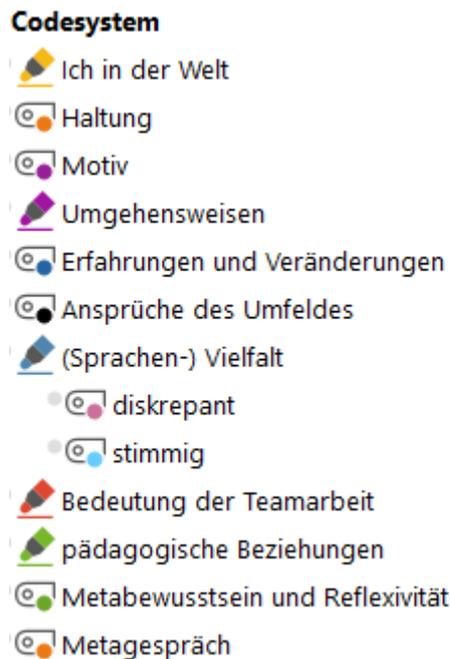


Abbildung 9: Kategoriensystem  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das Kategoriensystem stellt das Ergebnis der „begrifflich-konzeptuelle[n] bzw. theoretische[n] Identifikations-, Konstruktions- und Benennungsarbeit“ (Breuer et al., 2019, S. 251) dar. In dieser Arbeitsphase findet und erfindet die forschende Person durch gedankliche Auseinandersetzungen mit dem Datenmaterial „einzelallübergreifende Charakteristika“ (Breuer et al., 2019, S. 251) und benennt sie mit Begrifflichkeiten, die einen assoziativen Bezug zum Forschungsfeld haben und die Grundzüge des fraglichen Phänomens auf einem abstrakteren Niveau erfassen. Die von Breuer et al. (2019) verwendeten Worte „einzelallübergreifend“ und „abstrakt“ inspirierten unter Zuhilfenahme der Memos von Studie B fortwährende Suchbewegungen auf einer übergeordneten Ebene mit dem Ziel, den Blick für einen umgreifenderen Bedeutungshorizont der entdeckten Phänomene zu weiten. Diese Suchbewegungen förderten Konstellationen zutage, die „zunächst [...] rätselhaft oder unverständlich anmuten und uns vor analytische Probleme stellen, die abduktive Schlüsse erfordern“ (Strübing, 2013, S. 127). So zeigte sich, dass die Forschungspartner\*innen bei Erzählungen über Herangehensweisen an konfliktrichtige Situationen mitunter konkret formulierten, *wie* sie dies taten, also etwa „freundlich“, „geduldig“ oder „wohlwollend“. Diese induktive Kategorie wurde mit *Haltung* überschrieben. Ferner war durch Betonung oder Wiederholungen des Gesagten eine Ebene zwischen den Zeilen lesbar und spürbar. Sie deutete auf eine unausgesprochene, verborgene und implizite Motivation hin, die die Forschungspartner\*innen zur Achtsamkeitspraxis geführt hatten und sie weiterhin zum Üben mobilisieren – eine abduktiv gewonnene Erkenntnis, für die der gesichtete Theoriestand keine hinreichende Erklärung bot (Scheu, 2015). Die Kategorie erhielt die Bezeichnung *Motiv*. Eine weitere, abduktiv gebildete Kategorie ist *Metabewusstsein*

und Reflexivität. Sie erwies sich während des Modellierungsprozesses der Theorie als zentrales Phänomen mit Schlüsselfunktion.

Das Metabewusstsein offenbarte sich forscherrinnenseits durch übergreifende Vergleichsvorgänge auf Ebene der Fälle, der Konzepte, des Datenmaterials und der Kategorien sowie durch das Anfertigen von Skizzen und Diagrammen bei der Analyse des vierten Interviews. Die Kategorienbezeichnung *Metabewusstsein* wurde als ein Begriff gewählt, der den „Geruch und Geschmack des Gegenstandsfeldes bei sich [trägt]“ (Breuer et al., 2019, S. 266). Er ist der kognitionspsychologischen Achtsamkeitsforschung entlehnt und schien als kategoriale Bezeichnung treffend, weil er sowohl die innere Distanznahme als auch den mentalen Modus der erzählenden Person in den Blick bringt. *Reflexivität* stellt ein sowohl in der Achtsamkeitsforschung als auch in der Bildungsforschung verwendetes und untersuchtes Konstrukt Begriff und wurde daher als passende kategoriale Kennzeichnung befunden. Das Metabewusstsein scheint, wie in Abschnitt B.4.1.11 erläutert wird, in enger Beziehung zu Reflexivität als interessierende pädagogische Kompetenz zu stehen, weshalb die Kategorie mit *Metabewusstsein und Reflexivität* überschrieben wurde. Das Metabewusstsein entsteht, wenn die Aufmerksamkeit explizit darauf gerichtet wird, die gegenwärtigen Bewusstseinsinhalte wahrzunehmen und zu erkennen, ohne sie zu bewerten und einzuordnen (Lutz et al., 2015). Es stärkt die Fähigkeit, Abstand vom Geschehen sowie von Gedanken und Emotionen zu nehmen, um beispielsweise besser Muster oder Strukturen im eigenen Denken und Handeln zu erkennen. Sollte, um ein Beispiel zu nennen, eine Person bemerken, dass sie zu impulsiven Reaktionen neigt, könnte ihr der Prozess des Abstandnehmens und Beobachtens die Erfahrung ermöglichen, dass sich ein entspannter Zustand auch dann wieder einstellt, wenn spontanen Handlungsimpulsen nicht gefolgt wird (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2, 3.6.3).

Die Benennungen *Erfahrungen und Veränderungen, Ansprüche des Umfeldes* sowie *Umgehensweisen* wurden durch das Arbeiten mit dem Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.) inspiriert und beziehen sich auf Konsequenzen, Bedingungen und Strategien. Überlegungen zu möglichen weiteren Dimensionierungen oder Ausprägungen der Kategorien führten mit Ausnahme von (*Sprachen-*) *Vielfalt* zu keinem schlüssigen und erkenntnisproduktiven Ergebnis, wohl aber konnten den Kategorien Eigenschaften zugeordnet werden (Bücker, 2020). So haben sie, wie in Abschnitt B.3.7.3 beschrieben, ideelle, biografische und theoretische Qualitäten. Das bedeutet, dass sie sowohl Rückschlüsse auf die individuelle Berufs- und Schulpraxis (praktisch), auf einzelpersonbezogene gedankliche Prozesse (ideell) und Bezüge zur individuellen Lebensgeschichte (biografisch) als auch eine Verortung in wissenschaftlichen Fundierungen (theoretisch) zuließen. Diese Differenzierungen und Zuordnungen boten nebst Kodierparadigma einen strukturellen Rahmen für die Grounded-Theory-Entwicklung.

Im Lichte dieser Entdeckungen und auf der Suche nach Querverbindungen mit anderen Kategorien offenbarte sich durch das, was Simet (2013) und andere Vertreter\*innen der Grounded Theory mit der Metapher des Geistesblitzes belegen, warum alle Kategorien für sich stehend gewichtig sind: Sie bilden ein Netzwerk, gleichsam eine organische Struktur aus interagierenden und miteinander verwobenen Bestandteilen. Aus dieser Überlegung entstand die Frage, ob sich für Veränderungen und transformative Entwicklungen durch Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen die Denkfigur eines Netzwerkes, dessen Komponenten je einzeln eine spezifische Funktion innehaben, als plausibel und schlüssig erweisen könnte. Die Schlussfolgerung würde

dann lauten: Fehlt eine der Komponenten, so ist das System nicht funktionstüchtig. Diese Überlegung war der erste Schritt zu einem Grounded-Theory-Entwurf. Im Detail wird die Herleitung der Theorie in Abschnitt B.4.4 beschrieben.

Wie in Abschnitt B.3.6 ausgeführt, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Weiteren das generische Femininum für *die* Forschungsperson verwendet. Die Pseudonymisierung erfolgte durch Ergänzung des Buchstaben P um die Zahlen 1 bis 11 (= P1 bis P11).

## 4. Ergebnisse, Interpretation und Herleitung des Grounded-Theory-Modells

### 4.1 Ergebnisse: Die Kategorien

Im ersten Analyseschritt kam die Summary-Grid-Funktion von MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) zum Einsatz, um die Essenz des Gesagten überschaubar in einer fallübergreifenden, thematisch strukturierten Matrix darzustellen (siehe Anhang 2 Nr. 20). Die Summary-Grid-Funktion erlaubt die Zusammenführung unterschiedlicher Arbeitsumgebungen, so dass erstens Konzepte, zweitens Kategorien und drittens die Rohdaten gemeinsam abgebildet und in einer Konzeptliste dokumentiert werden konnten (siehe Anhang 2 Nr. 16 und 19). Die Funktion erleichterte die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Forschungsgesprächen sowie die Verknüpfung mit den Gesprächsnotizen und Memos (siehe Anhang 2 Nr. 17 und 18), um Interpretationsansätze für die entdeckten Phänomene zu entwickeln.

Die Memos wurden mit Anmerkungen unterschiedlicher Qualitäten befüllt. Sie enthalten neben forschungstagebuchähnlichen und selbstbezüglichen Gesprächsnotizen auch im Forschungsprozess entstandene Interpretationsansätze sowie analytische Gedanken und konzeptuelle Ideen zur Ausarbeitung der Kategorien und zur Theoriebildung. Für die inhaltliche Aggregation des Datenmaterials wurde, wie in Abschnitt B.3.7.2 beschrieben, die Kommentar-Funktion von MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) genutzt, um die Konzepte schriftlich festzuhalten. Die Konzepte repräsentieren die relevanten Textstellen in verdichteter Form und bildeten die Vorstufe der Kategorienbildung. Wie die Kategorien aus einer Kombination von deduktiven, induktiven und abduktiven Schlussverfahren entstanden sind (Breuer et al., 2019, S. 59; Strübing, 2013, S. 48), wurde im vorangegangenen Abschnitt erläutert. Durch Deutung pädagogischen Handelns in der Sicht auf das Selbst erfolgten die Rekonstruktionen der von den Forschungspartner\*innen geschilderten Veränderungsprozesse. Das Bedingungsgefüge dieser Veränderungen wird nachfolgend entlang der Kategorien dargestellt. Die Zitate aus den Interviews dienen der Illustrierung der Ergebnisse. Sie sind mit dem jeweiligen, in Klammern gesetzten Pseudonymisierungscode der Forschungsperson (P1 bis P11) und der Fundstelle, d. h. der jeweiligen Absatznummer im Dokument-Browser von MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020), gekennzeichnet.

#### 4.1.1 Kategorie *Ich in der Welt*

Wie in Abschnitt B.3.7.4 ausgeführt, ist die Kategorie *Ich in der Welt* unabhängig von den Präkonzepten der forschenden Person und den sensibilisierenden Konzepten entstanden (siehe

Abschnitt B.3.3.2). Sie ist das Ergebnis des Wechselspiels von Bottom-up und Top-down-Schleifen, also einer Kombination aus datengetrieben inspirierter Arbeitsweise und kontrastierender, vergleichender Strategie (Breuer et al., 2019, S. 8 f.). Die unterschiedlichen Zitate dieser Kategorie verdeutlichen beispielhaft, was die Forschungspartner\*innen im Allgemeinen für sich und im Kontakt mit ihrem Umfeld in Bezug auf Achtsamkeit bemerken. „Im Allgemeinen“ begründet eine Abgrenzung zu den Kategorien *Haltung* und *Erfahrungen und Veränderungen* in Bezug auf den zeitlichen Horizont. Diese nämlich setzen unmittelbare, weiter unten exemplarisch veranschaulichte Bezüge zwischen Person und erzähltem Ereignis, den eingesetzten Strategien bzw. *Umgehensweisen* und wahrgenommenen Konsequenzen (*Erfahrungen und Veränderungen*) im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Prinzips. Die zu Beginn ebenfalls für *Ich in der Welt* in Erwägung gezogene Kategorie *Motiv* hat ebenfalls eine andere Qualität, weil sie nicht explizit verbalisiert wird und fungiert als eigenständige Kategorie (siehe Abschnitt B.4.1.3).

Zur Verdeutlichung des *Ich-in-der-Welt*-Seins folgen Beispiele aus den Interviews.

Was ich faszinierend fand, war die Geschichte mit eben der Meditation dann eben. Das dann eben regelmäßig durchzuführen und bei der Meditation dann ja, tatsächlich mich selber herunterzufahren, was mir ansonsten relativ schwerfällt. Ich bin sonst immer relativ oben von der Energie her. Und da dann auch mal wieder runterzukommen ein Stück weit und das dann aber auch jetzt im beruflichen Kontext vor allem auch auf die Klasse übertragen zu können. Das fand ich faszinierend. (P5, 2)

P5 und auch die folgende P6 nehmen positiv wahr, dass sich die durch Achtsamkeit entwickelte innere Ruhe und Gelassenheit auf das Klassenklima überträgt: „Dadurch auch, dass ich das Gefühl habe, ich bin noch näher zu mir selber gekommen und ich habe schon das Gefühl, dass sich das auf die Schüler überträgt.“ (P6, 4) Für P10 ist die Achtsamkeitspraxis eine Möglichkeit, persönliche Lernprozesse anzustoßen:

[...] Herausforderung, die ich auch gerne annehme, weil ich das auch für mich als Möglichkeit sehe, auch für mich an den Dingen zu wachsen und da finde ich, lerne auch ich nochmal sehr viel über mich, wenn ich dann im Nachhinein vielleicht auch darüber nachdenke, was ist da passiert und das macht schon Spaß, wenn man dann auch einfach, ja, lernt, weiterhin noch lernt. (P10, 65)

P4 entspannt sich, wenn sie sich in Erinnerung ruft, dass sie niemanden (mehr) überzeugen muss:

Und das ist auch so eine Entwicklung, die ich bei mir festgestellt habe, weil ich dachte früher immer auch, ich muss immer Stellung beziehen sozusagen. Und das entspannt mich, dass ich das nicht mehr muss. Und ich muss auch niemanden überzeugen, dass er meiner Meinung ist, sondern es ist meins und ich zeige es und bin gut dabei und fühle mich gut dabei und das ist gut. (P4, 27)

Die letzte Gesprächspassage zeigt auch, dass sich die Lehrperson von dem Gedanken, jemanden überzeugen zu müssen, lösen kann und sich mit diesem automatischen Impuls nicht (mehr) identifiziert, wodurch ein „gutes“ Gefühl entsteht, das an Vitalität denken lässt.

Fundstellen für diese Kategorie wurden hauptsächlich aus dem ersten Erzählstimulus – der Frage nach bewegenden Erfahrungen seit Beginn der GAMMA-Weiterbildung – generiert. Zwar schien die Kategorie, wie weiter oben bereits genannt, zunächst in der Nähe des *Motivs* oder der *Haltung* angesiedelt zu sein, bei näherer Betrachtung und den nächstfolgenden Forschungsgesprächen aber erwies sie sich als alleinstehend. Sie repräsentiert den explizit formulierten Ausdruck dessen, was die Gesprächspartner\*innen in Ansehung ihrer persönlichen Achtsamkeitspraxis einbringen. Die Äußerungen sind biografisch-beschreibender oder stellungbeziehender Natur und scheinen Ausdruck reflexiver Prozesse zu sein. Sie sagen etwas

über die individuellen Bezüge zu Achtsamkeit und den Schlussfolgerungen aus Erfahrungen – also wie etwa P6 insgesamt näher bei sich zu sein oder wie P6 und P4 sich im Allgemeinen leichter beruhigen und entspannen zu können. P11 formuliert einen Leitgedanken ihrer Achtsamkeitspraxis, der einer Definition gleicht und in vivo kodiert wurde: „Jetzt erst mal im Hier und Jetzt von einem Tag zum anderen.“ (P11, 6)

#### 4.1.2 Kategorie *Haltung*

Die Kategorie *Haltung* gibt Aufschluss darüber, welche spezifische innere Verfasstheit die Forschungspartner\*innen absichtlich evozieren und mit welcher inneren Ausrichtung sie sich zu ihrer Umgebung in Bezug setzen. Auf einen Impuls von außen, wie beispielsweise bei P9 (12) die Begegnung mit einem verzweiferten Kind, dem sie helfen möchte (siehe Abschnitt B.4.1.5), erfolgt gezielt eine innere Positionierung – dieser Schritt ähnelt einer Entscheidung. Er beinhaltet im Gegensatz zur Gewohnheit eine reflexive Bezugnahme zum Kontext. Der sprechenden Person sind diese Ausrichtung und ihre situative Entstehung bewusst – erkennbar an expliziten Vorgangsbeschreibungen. So erzählt P11, dass sie bewusst Freude evoziere und sich „einfach auch an dem freuen, was ich mache“ (P11, 23). Die von den Gesprächspartner\*innen genannten Ausrichtungen wurden wie folgt benannt:

- P1 ungeteilte Hinwendung zur gegenwärtigen Tätigkeit
- P2 Hinwendung zu Körperempfindungen
- P3 beobachtend, (an)erkennend und loslassend
- P4 nicht (mehr) müssend
- P5 Offensein für Lernprozesse
- P6 Bereitschaft, für sich einzustehen und sich abzugrenzen
- P7 Kultivieren von Milde gegenüber subjektiv wahrgenommenen eigenen Fehlern und den subjektiv wahrgenommenen Fehlern anderer Menschen
- P8 Offenheit gegenüber der gegenwärtigen Situation
- P9 Bereitschaft, herausfordernde Momente mit den Schüler\*innen zu teilen
- P10 Bereitschaft, anderen Menschen Raum zu geben
- P11 Freude evozierend

Die obige Übersicht enthält die in den Interviews zur Sprache gebrachten inneren Haltungen der einzelnen Personen, die durch ausführliche Erzählweisen oder wiederholte Elaborierungen hervortraten. Zur Verdeutlichung folgen Beispiele aus den Forschungsgesprächen mit P1 und P10. P1 schildert, wie sie sich ausschließlich der augenblicklichen Aktivität widmet und sich dem Moment gegenüber öffnet, ohne Handlungsimpulsen zu folgen.

Und trotzdem hat mich das in dieser Weiterbildung [GAMMA] schon auch nochmal so bestärkt, wie wichtig eigentlich die Zeit ist, wirklich eine Sache zu machen und sich auch gerade Zeit zu lassen im Kommunizieren miteinander. Sich darauf einzulassen, was steckt da jetzt dahinter. Oder gar nicht zu gucken, einfach nur da zu sein so. (P1, 41)

Eine weitere innere Positionierung, die des Raum-Gebens, beschreibt P10. In ihrer Funktion als Schulleitung erzählt die Lehrperson von einem spannungsgeladenen Gespräch im Kollegium:

Mein Verhalten in diesem Fall war auch, dass ich dem Ganzen Raum gegeben habe, Zeit gegeben habe, dass ich gesagt habe, wir wollen uns mal in Ruhe mit der ganzen Sache beschäftigen und wollen mal genau hingucken, wie spürt es sich einerseits gerade an, wie fühlt es sich an und was für Chancen haben wir. Und

diesen Blick mal zu weiten und auch dem Raum zu geben, in den Austausch zu gehen, das war sehr hilfreich für die Problemlösung. (P10, 11)

Damit signalisiert P10 Offenheit und Interesse. Sie schafft Raum und Zeit für alle Beteiligten, um Ausdrucksformen für Gedanken und Bedürfnisse zu finden. Das „Raum-Geben“ kann auch als Bereitschaft gelesen werden, sich mit der Meinung anderer Menschen auseinanderzusetzen. Zu weiteren bewusst kultivierten und von P10 angesprochenen Haltungen gehören *Freundlichkeit* und *Offenheit*.

#### 4.1.3 Kategorie *Motiv*

Diese Kategorie entstand erst nach mehreren Forschungsgesprächen und rekursiven Verzweigungen zu den zuvor geführten Interviews. In dieser Arbeitsphase fiel auf, dass zwischen den Zeilen nicht ausdrücklich genannte, offensichtlich mit der Achtsamkeitspraxis in Zusammenhang stehende Intentionen durchschienen. Sie können als individuelle Ziele, Fähigkeiten oder Absichten bezeichnet werden, die die Gesprächspartner\*innen durch die Achtsamkeitspraxis verwirklichen oder weiterentwickeln möchten. So kondensierten sich im Abgleich mit den Eigenresonanzen der Forscherin mehr oder weniger deutliche Beweggründe der Partner\*innen, die Achtsamkeitspraxis in ihr Leben zu integrieren. Diese *Motive* traten in den Gesprächen durch inhaltliche Wiederholungen des Gesagten, durch Ausschmücken mit Beispielen, durch den stimmlichen Unterton und die Projektion der Merkmale auf grundsätzlich als relevant beurteilte Lebensführungskompetenzen zutage. *Motiv* bezieht sich demnach auf verborgene Beweggründe der Befragten, die dazu führen, dass sie sich regelmäßig der Achtsamkeitspraxis widmen. Die den *Motiven* beigemessene Bedeutsamkeit für die Lebensgestaltung sowie die Erfolge des Praktizierens scheinen die zum Üben notwendige Beharrlichkeit und das Durchhaltevermögen mit sich zu bringen. Beispielsweise wird ein gesteigertes Wohlbefinden berichtet oder dass durch die GAMMA-Weiterbildung „etwas angestoßen“ sei, „als was Ausgesätes und das wächst jetzt“ (P11, 62). P8 (2, 42) äußert, dass sie sich für gewöhnlich als ungeduldig wahrnehme sowie den Schüler\*innen gegenüber impulsiv und heftig reagiere. Durch die Achtsamkeitspraxis falle ihr der Umgang mit Emotionen leichter. Aus ihrer Sicht müsste die Fähigkeit der Emotionsregulation als verbindliches Bildungsziel formuliert und bereits in der Grundschule vermittelt werden, weil sie für die Kindesentwicklung und die Qualität des sozialen Miteinanders entscheidend sei. Somit erhielt das *Motiv* von P8 die Bezeichnung *Emotionsregulation*. Ein anderes *Motiv*, das von P10, zeichnet sich durch die mehrfache Betonung der Bedeutung von Freundlichkeit gegenüber anderen Menschen aus. Sie erzählt auch, dass die gemeinsame Erfahrung der GAMMA-Weiterbildung im Kollegium spürbar sei. So wurde das *Motiv* von P10 mit *Verbundenheit schaffen* bezeichnet.

Die Motive der Forschungspartner\*innen erhielten die nachstehenden Bezeichnungen:

- P1 Loslassen können
- P2 durch Körperwahrnehmung bei sich ankommen
- P3 Grenzen (an)erkennen entlastet
- P4 achtsames Hinschauen ermöglicht Gestaltung
- P5 Achtsamkeitspraxis als Methode zur Selbststeuerung
- P6 Selbstvertrauen
- P7 eigenen Körper als Ort der Stärkung nutzen

- P8 Emotionsregulation  
 P9 mit Achtsamkeit Klarheit erlangen  
 P10 Verbundenheit in der Schulgemeinschaft schaffen  
 P11 Achtsamkeit zur Entfaltung persönlicher Potenziale

Nachfolgend wird exemplarisch die Herleitung der Motive anhand von Textstellen aus den Gesprächen mit P6 und P9 erläutert. Zitate aus dem Interview mit P6 machen transparent, wie die Benennung des Motivs *Selbstvertrauen* entwickelt wurde. P6 thematisiert ausführlich, welchen Stellenwert sie der Selbstfürsorge einerseits und der Abgrenzung zum sozialen Umfeld andererseits beimisst. So sagt sie: „Achtsamkeit und Selbstfürsorge ist auch, für sich einzustehen und nicht immer nur nett und freundlich und lieb und zurückhaltend zu sein. Sondern dass das eben auch Selbstfürsorge ist, dass ich für mich einstehe.“ (P6, 16) Durch einen Kommentar später im Gespräch tritt deutlicher hervor, dass Selbstfürsorge für sie die Fähigkeit einschließt, schüler\*innenbezogene Aufgaben und Verantwortlichkeiten abzugeben, woraus ein Wohlgefühl entsteht:

Ich schaffe es da sehr gut, mich abzugrenzen, weil ich genau weiß, wenn das in so eine psychologische Richtung geht, dass ich damit meine Kompetenzen übersteigen würde. Und damit fühle ich mich absolut nicht wohl. Dafür habe ich auch zu viel Verantwortungsbewusstsein und deshalb hole ich mir immer sofort Hilfe. [...] Ich weiß, es gibt gute Stellen, es wird sich drum gekümmert, ich bin nicht alleine damit. Und muss das nicht tragen und ich kann das auch ein Stück-weit abgeben. Aber trotzdem freue ich mich natürlich, dass die Schüler Vertrauen zu mir haben und zu mir mit so einem Problem kommen. (P6, 60, 64)

Zugleich spricht P6 an, dass sie es auch für ihre Schüler\*innen als wichtig erachtet, sich auf Ressourcen und Stärken zu besinnen sowie Selbstvertrauen zu entwickeln. Daher bietet sie ihnen im Unterricht an, sich in Dankbarkeit zu üben. P6 unterrichtet unter anderem Deutsch als Zweitsprache an einem Berufskolleg:

Die werden dann in so eine Maßnahme gesteckt. Dann haben die drei Tage in der Woche Praktikum bei irgendeinem Träger und zwei Tage gehen die dann in die Schule. Und die sind oft richtig niedergeschlagen, haben keine Lust. Ja, weil sie ja in diese Maßnahme gezwungen wurden. Und da habe ich auch gemerkt, also das sind total nette Schüler, aber einfach vom Leben schon enttäuscht, das ist auch sehr traurig schon mit 16, 17 so vom Leben enttäuscht. Und dann haben wir auch mal angefangen mit so einer Dankbarkeitsminute, aber nicht in der Stille, sondern jeder hat gesagt, wofür er dankbar ist. Und am Anfang kam gar nichts und irgendwann kam dann aber schon was, ja dass ich heute überhaupt aufgestanden bin, oder dass wir hier ein Dach über dem Kopf haben, oder dass es gerade nicht regnet. [...] Und ich glaube, wenn man da früh anfängt, kann man unglaublich viel draus machen. Auch, dass die Schüler wieder Vertrauen in sich selber gewinnen. Wenn sie auch merken, sie sind keine hilflosen Opfer. Auch zum Stichwort Resilienz. Auch, dass man da unglaublich viel mit Achtsamkeit machen kann. (P6, 88)

P9, deren Motiv als *mit Achtsamkeit Klarheit erlangen* benannt wurde, berichtet von zwei Jungen, die sich gestritten haben und sehr aufgewühlt in das Klassenzimmer zurückkehren. Sie gibt der Aufregung Raum durch gemeinsames Innehalten:

Ich habe dann meiner Klasse gesagt, wisst ihr, wenn ich in solchen Momenten bin, zum Beispiel wie jetzt, dann nehme ich immer einen Atemzug für mich und einen Atemzug für die Person, die gerade so in Not ist und aufgeregt ist. Dann habe ich denen das auch erklärt, warum ich das mache, also dass ich auch gut bei mir bleiben möchte, ne? – in dem Moment, aber auch für den anderen da sein möchte. Und habe dann der Klasse gesagt, wisst ihr was, das machen wir jetzt mal alle zusammen. Wir atmen jetzt zusammen und ja, dann hat jeder einen Atemzug für sich genommen und [...] einen Ausatemzug für diesen Jungen. Und dann haben wir wirklich da eine Weile gesessen und der ganze Raum hat geatmet. (P9, 35)

So hatten die Kinder Gelegenheit, ihre Emotionen zu regulieren. P9 berichtet, dass sich im Anschluss an den Unterricht ein Kind bei dem anderen entschuldigt hat: Offenbar fand die Situa-

tion intra- und interpersonale Klärung. Deutlich wird auch, dass Motive und Haltungen aufeinander bezogen sind. Um Klärung herbeizuführen (*Motiv*), ist die Lehrperson bereit, schwierige Momente mit den Schüler\*innen zu teilen (*Haltung*).

Zu den Kategorien *Ich in der Welt*, *Haltung* und *Motiv* bleibt in der Zusammenschau festzuhalten, dass sie nicht bei allen Forschungspartner\*innen gleichermaßen offenkundig schienen. Sie sind nicht trennscharf zu systematisieren und spielen ineinander. Der Versuch zu verstehen, wie sich durch Achtsamkeitspraktiken Veränderungen des pädagogischen Handelns vollziehen, kann angesichts der Komplexität folglich nur konzeptioneller Natur sein. Fraglich ist überdies, inwieweit den Forschungspartner\*innen diese mit *Motive* bezeichneten Beweggründe oder Intentionen bewusst sind bzw. ob sie, gezielt danach gefragt, andere Motive benennen würden. Offen bleibt an dieser Stelle auch die Frage nach der Stabilität oder Veränderlichkeit individueller Motive und Intentionen. Auf diesbezügliche Überlegungen wird im Rahmen der Interpretation und der Präsentation der Grounded Theory in den Abschnitten B.4.2 und B.4.4 eingegangen.

#### 4.1.4 Kategorie *Umgehensweisen*

Die Kategorie *Umgehensweisen* korrespondiert mit den sogenannten Strategien im Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.) und inkludiert unterschiedliche Verfahrensweisen der Selbstregulation und Selbstberuhigung. Die von den meisten Forschungspartner\*innen genannten Strategien sind die des Innehaltens und Atmens sowie die Fokussierung auf den gegenwärtigen Augenblick: „Ich konzentriere mich bewusst auf den Atem, ich versuche dann auch nicht direkt was zu sagen, sondern erst mal einmal durchzuatmen.“ (P6, 20). P11 beschreibt es ähnlich:

Ich merke, also das ist etwas, das ich, was ich tatsächlich auch bewusster merke, wenn ich anfangs mich so hochzuspulen und mein Puls geht. Und dann kann ich tatsächlich einfach mal kurz innehalten, durchatmen und die Konzentration auf das nehmen, was ich im Moment mache. (P11, 23).

Damit einher geht die Intention und Entscheidung, die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die aktuelle Aufgabe zu richten. Das steigert die innere Ruhe, was auf die nächstfolgende Kategorie *Erfahrungen und Veränderungen* überleitet:

Weil ich sage okay, du machst das jetzt und das, was du in einer Stunde machst oder zwei Stunden am Morgen, das kann ich tatsächlich dann einfach ausschalten und einfach das machen, was ich jetzt mache [...] Und dadurch merke ich bei mir selber, dass ich eher zur Ruhe komme in bestimmten Situationen (P11, 21)

Zu weiteren Umgehensweisen gehört die Besinnung auf die eigenen Fähigkeiten. P1 erzählt: „Da verlasse ich mich dann auch so ein bisschen auf meine innere Ausgeglichenheit, die ich dann versuche, da ja auch herzustellen.“ (P1, 63) Ähnlich drückt es P6 aus: „Und ich habe auch immer im Hinterkopf, dass ich meine Gedanken so ein bisschen steuern kann.“ (P6, 14)

Manche der Gesprächspartner\*innen berichten, dass sie den Zugang zu sich selbst und zur Situation neben dem Atem auch über andere körperliche Wahrnehmungen herstellen:

Also mein Körpergefühl in dem Moment, das kann ich gut zurückholen, glaube ich. Deswegen meinte ich, dass ich deine Frage [nach der Evozierung von Gefühlen] auch interessant finde, weil das ja eine gute Anregung ist zu gucken, wie kann ich im Alltag, wenn ich das zurückhole, was kann das tun, weißt du, im Kontakt mit den anderen. [...] Ich suche einen Zugang über den Körper, zu meinem Gehirn sozusagen. [...]

Eben so der naheliegendste oder relativ einfach eigentlich so ein Zugang ist eben kein kognitiver, sondern ein sensitiver. (P7, 10, 12)

Das Zitat zeigt auch, dass sich P7 durch den Einbezug ihrer Körperempfindungen im Umgang mit anderen Menschen besser orientiert fühlt. Eine Variante der Nutzung körperlicher Ressourcen schildert P4. Wenn sie innerlich erregt ist, arbeitet sie mit Übungen in Bewegung:

Zurzeit mache ich Yoga morgens. [...] Wenn ich, so wie jetzt gerade, ziemlich aufgewühlt bin, dann ist Sitzen [Sitzmeditation] für mich, das ist eine echte Last. Und wenn ich aber den Körper bewegen kann dazu, dann ist der Effekt derselbe. Ich bin ganz bei mir, wenn ich fertig bin damit, und dann fallen mir Entscheidungen des Tages leichter. Also ich werde nicht so hineingezogen in die Dinge, sondern ich habe oft das Gefühl, ich stehe daneben und kann noch gucken, bevor ich einfach auch was entscheiden muss. (P4, 23)

Mit den zentralen Achtsamkeitskomponenten des Beobachtens, des Nicht-Wertens, der Annahme der gegenwärtigen Gegebenheiten und einer freundlichen, neugierig-erkundenden Haltung arbeitet P10: „Ja, und eigentlich auch immer wirklich mit Freundlichkeit der Sache begegnen und zu sagen, hör dir das mal an und guck mal, was da kommt und versuche, das mal ganz wertfrei erstmal, ja, erstmal anzunehmen.“ (P10, 47) Auch bei P3 geht es im nächsten Zitat um Akzeptanz und darum, etwas „da sein“ zu lassen, ergo seine Existenz zu akzeptieren und sich zu erlauben, „es“ wieder ziehen zu lassen:

Also wirklich Grenzen anzuerkennen und diese Hilflosigkeit zu spüren, das ist ein ganz, ganz großes Geschenk, zu sagen, ich fühle genau da rein. Es darf da sein. Aber es darf sich nicht manifestieren. Es darf nicht haften bleiben. Und trotz allem aufmerksam zu bleiben, um vielleicht dann den Moment mitzubekommen, wo kann ich denn wieder aktiv werden? Und das Loslassen, das kann ich sogar körperlich loslassen. Also, es fließen zu lassen, raus zu lassen. (P3, 36)

Die zitierten Gesprächsausschnitte haben gemeinsam, dass *Umgehensweisen* das Verweilen im gegenwärtigen Augenblick bzw. das Innehalten und die Beobachtung der Situation voraussetzen, um „mitzubekommen, wo kann ich denn wieder aktiv werden?“ (P3, 36). Damit verknüpft ist die bewusste Absicht und Entscheidung, sich zu „fokussieren“ und „im Moment“ zu verweilen (P1, 49), um die innere Verfassung, die körperlichen Empfindungen und die äußeren Geschehnisse zu beobachten. Durch rezeptive Offenheit gegenüber der aktuellen Situation sowie den damit verbundenen Gedanken, Emotionen und physischen Wahrnehmungen vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, einen zufriedenstellenden Umgang mit der jeweiligen Situation zu finden.

Neben der Erkenntnis, dass der Einsatz von Strategien eine Absicht und eine innere Ausrichtung bzw. das Einnehmen einer Haltung, die z. B. freundlich oder wertfrei ist, bedingt, fiel auf, dass die Befragten zumeist im gleichen Atemzug davon erzählen, wie sie diese Erfahrung erleben. Diese Beobachtung führte zu der im Folgenden erläuterten Kategorie *Erfahrungen und Veränderungen* und es entstand die Idee, als Grounded Theory ein Prozessmodell zu entwickeln (siehe Abschnitt B.4.4). Der Mechanismus des Verweilens in der Situation und des Beobachtens intraindividuellem und äußerem Vorgänge erwies sich bei allen befragten Lehrpersonen als essenziell für das Zustandekommen des komplexen Wechselspiels im Kategoriengefüge. Dieser Mechanismus trat durch das Neu-Zusammensetzen des Datenmaterials und die Vergleichsheuristiken hervor und gleicht dem Konstrukt, das in der Achtsamkeitsforschung als Metabewusstsein bezeichnet und in Kapitel A.2 erläutert wurde. Auf seine Bedeutung für das Kategoriensystem und die Grounded Theory wird in den Abschnitten B.4.1.11 und B.4.2.2 bzw. B.4.4 eingegangen.

#### 4.1.5 Kategorie *Erfahrungen und Veränderungen*

Auch die Kategorie *Erfahrungen und Veränderungen* interagiert mit den Komponenten des Kategoriengebildes – ein weiteres Indiz dafür, dass die Modellierung einer *prozess*-orientierten Theorie gegenstandsangemessen sein könnte. Wie die Zitate im vorigen Abschnitt belegen, beschreiben die Gesprächspartner\*innen *Erfahrungen und Veränderungen* gleichsam in einem Atemzug mit den eingesetzten *Umgehensweisen*. Es folgen Fundstellen, die illustrieren, wie die Forschungspartner\*innen mit der Achtsamkeitskomponente *Beobachten* arbeiten und was sie dann erleben. So sagt P11: „Für den Moment gucken und ich denke, wenn ich wirklich im Moment bin, dann bin ich ja auch von anderen Dingen im Kopf nicht so beschwert, kann dann besser bei mir selber gucken. Was ist da? Und auch mehr mitbekommen vom Umfeld.“ (P11, 19) P7 macht die Erfahrung, dass sie sich durch den Einbezug ihrer Körperempfindungen gestärkt fühlt und dass sich Ängste mildern:

Also ich kann eigentlich in jeder schwierigen Situation kurz innehalten, das sowieso. Aber ich kann dann einfach warten, in mich reinspüren und an einem Ort in meinem Körper mich auf einen besinnen, an dem ich eine angenehme Empfindung habe. Und dann muss ich mich ja auch gar nicht so fürchten. Ich kann das einfach tun, weißt du, das brauche ich. (P7, 22)

Auch bei P3 wirken sich das *Beobachten* und *Akzeptanz* dämpfend auf Ängste aus – bis hin zu ihrer Auflösung:

Meine Erfahrung ist aber, dann wirklich zu sagen, jetzt guck dir das Gefühl an. Wo sitzt es? Wie fühlt es sich an? Dann versuche ich das zu beschreiben für mich. Ist es eng? Ist es weit? Ist es spitz? Ist es ziehend? Ist es groß? Hat es eine Farbe? Hat es eine Bewegung? Und in dieser Auseinandersetzung, wirklich dieses auch willkommen heißen, auch wenn das vielleicht widersprüchlich ist, aber Gefühle gehören zum Leben dazu und nicht nur die schönen, zu sagen, ja, du darfst jetzt hier sein, du hast deine Berechtigung, weicht es ja auch auf, dieses Gefühl. Also, es wird weniger. Als würde die Angst sagen: „Du hast mich wahrgenommen. Du hast mich gesehen. Ich habe meinen Zweck erfüllt. Du hast mich erkannt.“ Und anstatt zu sagen, du darfst keine Angst haben, du musst, sondern wirklich zu sagen, ja, es ist in Ordnung. Jetzt bist du gerade da. Ich habe mich dir zugewandt. Und es löst sich dann auf zum Teil. (P3, 42)

Inwieweit in der Selbstwahrnehmung die *Umgehensweisen* im Handeln zum Ausdruck kommen, schildert P3. Es um den Umgang mit Eltern der Schüler\*innen:

Wenn die Mutter sagt, „Du sollst dich an die Aufgaben setzen“, knallt das Kind mit dem Kopf gegen die Wand. Dieses Bild habe ich gerade (...) oder diese Schilderung von der Mutter habe ich gerade vor Augen. Und damit öffnet sich das [Herz] sofort. Und sogar noch einen Schritt weiter, was kann ich dieser Mutter anbieten, um ihr soweit es uns möglich ist, Unterstützung anzubieten. Wollen wir sie coachen? Wir haben einen Beratungslehrer, dass man per Telefon Tipps gibt und so weiter. (P3, 24)

Dadurch, dass sich P3 in die Lage der Mutter versetzt, entsteht Mitgefühl. Erkennbar wird es an der verwendeten Metapher des sich-öffnenden Herzens. Aus dieser Offenheit und der emotionalen Anwesenheit für die Sorgen der Mutter entstehen Ideen, welche Art der Unterstützung sie anbieten könnte, und sie bleibt handlungsfähig.

Eine ähnliche Erfahrung macht P6. Auch hier scheint wesentlich zu sein, dass sie sich in die Situation des Vaters hinein denkt, dessen Tochter „verheiratet werden soll“ (74) und seine Sorge würdigt.

Es ist manchmal schwer, weil die Eltern in der Regel kein Deutsch können. Also dann kommt oft irgendwie so ein Cousin oder so als Übersetzer mit, aber ich versuche schon da zu allen einen Kontakt zu halten. Also gerade auch bei dem Mädchen, was verheiratet werden soll, war mir zum Beispiel sehr wichtig, dass der Vater sieht, was wir in der Schule machen, dass er sieht, dass seine Tochter da sicher ist, weil er ihr jetzt auch verbieten wollten, dass sie im nächsten Jahr wieder in die Schule geht. Weil er meint, sie heiratet ja jetzt und dann soll sie Kinder kriegen, dann muss sie das nicht mehr machen. Und das hat insgesamt schon

geholfen, dass er sich ein Bild machen konnte, dass da wirklich nette Lehrer sind und die ihr was beibringen können, dass sie sicher ist, dass er sich keine Sorgen machen muss. (P6, 74)

Die Textstelle aus dem Gespräch mit P9 (12) illustriert, dass sich durch Achtsamkeit ihr Erlebensprozess verlangsamt. Sie spricht davon, dass „es stockt“, wodurch sich offenbar ein Zugang zu mentalen Kapazitäten eröffnet, denn sie erkennt, dass sie „jetzt anders reagieren“ muss. Im geschilderten Fall geht es um ein verzweifertes Kind und ihre Gedanken, wie sie helfen kann:

Im Schulalltag, da bin ich wie im Fluss. Und dann stockt das für einen Moment, dass ich selber wie innehalte, aber also nicht jetzt erst mal in dem ersten Moment bewusst, sondern irgendwas wird so unterbrochen in dem Moment und ich muss anders reagieren. [...] Ich denke, das hat auch mit dem Achtsamkeitstraining zu tun. [...] Und kommuniziere das auch mit dem Kind, dass ich mich gleich noch mal mit ihm beschäftige. (P9, 12)

Wie sie mit Achtsamkeit arbeitet, beschreibt P8. Durch das Einnehmen einer Metaperspektive als *Umgehensweise* gewinnt sie Distanz und bleibt handlungsfähig. P8 erzählt, wie Ideen für alternative Handlungswege entstehen:

Wenn ich total aufgeladen bin, dann ist es eigentlich eher so, dass ich mich aus der Situation rausziehe, indem ich, keine Ahnung, tief durchatme, bis drei zähle, mich gegebenenfalls umdrehe oder einfach erst mal einen Schluck trinke oder irgendwas mache, um sozusagen einmal kurz rauszukommen aus der Situation. Und dann erst ist sozusagen überhaupt der Kopf wieder frei, um zu überlegen okay, wie mache ich es jetzt am besten nochmal. Gehst nochmal hin, erklärst die Situation nochmal und so weiter. (P8, 17)

Neben der Selbstberuhigung, der Erweiterung mentaler Kapazitäten und der höheren Beziehungszufriedenheit wurden folgende *Erfahrungen und Veränderungen* mehrfach geäußert, weshalb sie im Überblick mit exemplarischen Fundstellen dargestellt sind:

- Gelassener, ruhiger und entspannter sein P11, 58
- der Kopf ist nicht so beschwert P11, 19
- es können situativ mehr Informationen aufgenommen und verarbeitet werden P11, 19
- besser mit sich selbst in Kontakt sein P1, 23
- bessere Impulskontrolle und Selbstregulation P6, 16
- bessere Schlafqualität P6, 18
- eine insgesamt bessere Gemütsverfassung P1, 5
- mehr Gestaltungsspielraum in meinem Leben / *Ich* gestalte P4, 59

#### 4.1.6 Kategorie *Ansprüche des Umfeldes*

Die *Ansprüche des Umfeldes* repräsentieren, in den Termini des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.) gesprochen, die intervenierenden Rahmenbedingungen. Sie bilden den Rahmen und die Vorbedingungen für den Einsatz von Strategien bzw. *Umgehensweisen*. Die von den Forschungspartner\*innen genannten *Ansprüche des Umfeldes* charakterisieren die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in der Schule. Die Angaben ähneln einander inhaltlich und sind für sich stehend aussagekräftig. Daher werden sie nachstehend im Überblick referiert und im Rahmen der Diskussion der Forschungsfragen in Abschnitt B.4.2 aufgegriffen. Auch hier sind wie für die zuvor explizierten Kategorien Fundstellen vermerkt.

- Schüler\*innen mit spezifischen Lernbedürfnissen gerecht werden P8, 42
- sprachliche Missverständnisse, auch mit Eltern von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen klären P11, 46
- Elterngespräche P11, 48

– Hektik, Zeitdruck	P10, 7
– gesundheitliche Beanspruchungen	P3, 54
– keine Unterstützung der Implementierung von Achtsamkeit seitens der Schulleitung	P4, 17
– künstliche Barrieren durch normative Bildungsvorgaben	P3, 36
– künstliche institutionelle Barrieren durch Festhalten an tradierten Regeln	P5, 40
– wenig Zeit zum Austausch im Kollegium	P10, 3
– Kommunikation im Kollegium ist anstrengend und belastend: z. B. unzureichende Klärung von Spannungen	P2, 24
– Kollegialität, Zusammenhalt, Unterstützung und Wertschätzung im Kollegium als Ressource	P10, 9

#### 4.1.7 Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt*

Die Resonanzen auf die Frage, wie die Forschungspartner\*innen sich und ihren Umgang mit mehrsprachigen Schüler\*innen erleben, weisen im Vergleich zu den anderen Kategorien eine größere Variationsbreite auf. Daher erfordert die Ergebnisdarstellung eine Ausdifferenzierung. Bei einigen Gesprächspartner\*innen löste die Frage geringe Antwortimpulse aus, andere sahen keinerlei Verknüpfungen zwischen (*Sprachen-*) *Vielfalt* und Achtsamkeit. Manche Lehrkräfte dachten laut über persönliche, vom Schulkontext unabhängige Bezugspunkte nach. Dann wieder gab es Personen, die von den Schüler\*innen oder den sprachlichen Hürden im Kontakt mit Eltern erzählten. Bemerkenswert ist ferner, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit oder *kulturellen Unterschieden* von einer Reihe der Lehrpersonen mit anderen Formen der sogenannten *Andersheit* gleichgesetzt wurde, beispielsweise mit körperlichen Merkmalen, sozialen Unterschieden, der Familienform oder Unterscheidungen von Geschlechtern. Um der Variationsbreite der Antworten Rechnung zu tragen, ist der Begriff *Sprachen-* für diese Kategorie in Klammern gesetzt. Die kategoriale Bezeichnung *Vielfalt* wurde trotz kritischer Betrachtung der Verwendung des „[euphemisierenden]“ (Tajmel, 2017, S. 121, siehe Abschnitt B.2.1.1) und unpräzisen Begriffs *Vielfalt* im Migrationskontext gewählt, da *Vielfalt* als alltagssprachlicher Begriff den „Geruch und Geschmack“ (Breuer et al., 2019, S. 266) des Feldes mittransportiert und Nähe zur Lebens- und Problemwelt des Untersuchungsgegenstandes aufweist. Im Sprachgebrauch des Heterogenitätsdiskurses wird *Vielfalt* in der Regel positiv konnotiert und häufig in Kontexten verwendet, in denen von Potenzial, Wertschätzung und Anerkennung die Rede ist (Quehl et al., n. d., S. 8; Trautmann & Wischer, 2011, S. 65)

Je nachdem, was anklang, wurde mit der nächsten Interviewfrage eingekreist, welche Bedeutung die Forschungspartner\*innen einer achtsamen Haltung im pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit beimessen. Die Antworten auf diese Frage wurden wie folgt nach wiederholt geäußerten Inhalten bzw. Auffälligkeiten strukturiert:

- a: Achtsamkeit ermöglicht Selbstreflexion und Bewusstwerdung von Vorurteilen.
- b: Institutionalisierte Räume zum wertfreien Austausch und zur Kultivierung von Verbundenheit sind wichtig für die Schulgemeinschaft.
- c: Die befragten Lehrkräfte fühlen sich durch *kulturelle Unterschiede* emotional berührt oder belastet.

d: Die Forschungsgespräche weisen Herstellungsmechanismen von Differenz und das Konstruieren von *Andersheit* auf.

Es folgt die verdichtete Ergebnisdarstellung für die Punkte a bis d.

### **Zu a: Achtsamkeit ermöglicht Selbstreflexion und Bewusstwerdung von Vorurteilen.**

P7 erzählt von ihrer Sicht auf die eigenen Vorurteile, wenn sie sich ihrer bewusst wird und begreift die Auseinandersetzung mit ihnen als Bestandteil eines Lernprozesses:

Aber was ich dabei auch verfolge oder worum es mir auch geht im Zusammenhang mit der Arbeit mit meinen Kindern oder mit meinen Mitmenschen. Also es ist ein fehlerbehafteter Weg. Aber ich muss es eben nicht als Fehler, sondern eben als Weg betrachten. (P7, 40)

Der folgenden Textstelle gehen Schilderungen über Alltagsrassismus im Kollegium voraus. Dann spricht P2 spricht über ihre Prägungen und welchen Umgang sie mit ihnen durch Achtsamkeit gefunden hat:

[...] an meine eigene Nase fassen [...] dass ich dann denke oh Gott was hast du denn jetzt da (...), also passiert mir auch. Aber ich denke, also mein Eindruck ist jetzt von mir ganz persönlich, dass ich schon durch diese Praxis [Achtsamkeit] das eher mitbekomme und dann kann ich was ändern. (P2, 51) [...] Also wenn mir das jetzt jemand sagen würde, dann hätte ich vielleicht früher gedacht oh Gott. Und jetzt nehme ich das eben als ja okay das war nicht in Ordnung, aber es ist eben ein Teil, ein Aspekt, eine Facette. Aber das heißt ja nicht, dass ich jetzt deshalb alles falsch mache, nur weil ich mich da mal vielleicht nicht so glücklich ausgedrückt habe und dann eben auch damit arbeiten kann auf Grundlage dessen. (P2, 53)

P2 erkennt eigene Denk- und Verhaltensmuster, die sie wertfrei anzunehmen versucht, ohne sich mit ihnen zu identifizieren. Sie betrachtet sie als eine Facette ihrer Persönlichkeit und nutzt diese Einsicht, um sich mit diesen Mustern auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, darüber nachzudenken, ob Gedanken übernommen und unreflektiert reproduziert werden, so wie es P4 schildert: „Gehört das auch zu mir? Wenn es auch zu mir gehört okay dann, aber vielleicht übernehme ich gerade nur etwas.“ (P4, 55)

Zum Aspekt der konstruierten Unterschiede bzw. der Gleichschaltung (siehe Abschnitt B.2.1.3) sind die folgenden Fundstellen aufschlussreich. Auf die Frage, wie sie sich in ihrer beruflichen Tätigkeit mit mehrsprachigen Schüler\*innen erlebt, sagt P9: „Ich erlebe mich da wie mit allen anderen auch. Also da gibt es eigentlich für mich erst mal so gar keinen Unterschied. Nein. Nein, da gibt es keinen Unterschied. (...) Weil Kinder, egal, woher sie kommen, alle sehr unterschiedlich sind.“ (P9, 6–8) Offensichtlich sieht P9 die Verbundenheit bzw. die Gemeinsamkeit aller Menschen in dem Aspekt der Grundsätzlichkeit von Vielfalt. Im Gegensatz dazu differenziert P1, dass – auch auf sie selbst bezogen – Unterschiede gemacht werden und folglich konstruiert sind:

Und weil wir einen Unterschied machen. Also wir versuchen ja ganz oft, Unterschiede zu machen zwischen dem, wie jetzt er aufgewachsen ist und wie ich aufgewachsen bin und dass das Grundlage ist für irgendwas. Und sehen nicht das, was jetzt gerade in dem Moment ist. Und ich glaube, dahin zu kommen wirklich jetzt mal nur zu gucken: Jetzt gerade ist mir das alles total zu viel oder er flippt auch völlig aus, wenn er Druck spürt. Also da genauer hinzugucken. Klar kann man das alles analysieren, aber man muss es vielleicht auch nicht. Und das ist für mich sehr hilfreich gewesen, da einen besseren Umgang zu finden. (P1, 49)

P1 verdeutlicht, wie sie mit sich selbst und dem Gegenüber auf emotionaler und nicht-analyzierender Ebene in Kontakt bleibt und einen besseren Umgang mit der Situation findet, indem sie versucht zu erspüren, welche Gefühle hinter Verhalten oder Worten stehen: „Und da merke ich, dass ich auch durch dieses Hinschauen, nicht darauf schauen, was er sagt, sondern auch

ganz oft dahinter zu schauen. Das Gefühl dahinter zu suchen.“ (P1, 45) Dadurch, dass P1 die eigenen Befindlichkeiten formuliert und kommuniziert, bleibt sie mit dem Schüler im Dialog:

Also ich begeben mich nicht nur in seine, sondern auch in meine. Also ich reagiere ja nicht auf irgendwelche kulturellen Geschichten, sondern ich reagiere ja auch auf diese Gefühle und ich versuche eigentlich, dann meine eigenen auch zu formulieren. (P1, 51)

Später dann sucht P1 gezielt ein klärendes Gespräch mit dem Schüler:

Und dann auch eher mal in einer Situation, also wenn dann das Akute vorbei ist, dass es ich wirklich danach nochmal irgendwie sage: Ich habe das so wahrgenommen, dass du so wütend warst und jetzt erzähl doch mal: Wie war das für dich oder so? (P1, 53)

### **Zu b: Institutionalisierte Räume zum wertfreien Austausch und zur Kultivierung von Verbundenheit sind wichtig für die Schulgemeinschaft.**

Um der Konstruktion von Differenz entgegenzuwirken, erachten es eine Reihe der Befragten als fundamental, Gelegenheiten und Raum zum Austausch in der Schulgemeinschaft zu schaffen:

Und Achtsamkeit kann ja dann auch schon da anfangen, dass man einfach Raum gibt, um sich über sowas auszutauschen [...] und die Idee oder einen Anstoß gibt irgendwie, worüber nachzudenken. Ob das ein Theaterstück ist, was man dazu sieht. (P8, 40)

Auch P5 hält einen Austausch über persönliche Standpunkte und Sichtweisen für wichtig und spricht sich dafür aus, einander möglichst wertfrei zu begegnen. Die Lehrkraft hebt außerdem die Bedeutung von Gleichwürdigkeit im Sinne der gleichrangigen Priorisierung der Ansichten, Bedürfnisse, Gefühle und Wahrnehmungen aller Beteiligten (Juil & Jensen, 2019, S. 171) heraus:

Reden. (...) Sichtweisen austauschen, aber dann eben auch, ja, einen fairen Austausch haben. Einen Austausch auf Augenhöhe. Und nicht, dass sich der eine über den anderen stellt [...] Und da dann eben auch, ja, den Blick öffnet, sodass jeder die Chance hat, ohne in eine Abwehrhaltung zu gehen, einfach mal die Gedanken des anderen wahrzunehmen. (P5, 66)

Weiterhin ist für P5 die Kultivierung zwischenmenschlicher Verbundenheit essenziell, denn „es geht immer um das Individuum, es geht immer um den Menschen. Es geht nie um irgendwie eine Gruppe, eine Zusammengehörigkeit zu irgendwie einer Gruppe, sondern für mich geht es tatsächlich um den einzelnen Menschen“ (P5, 68). Inwieweit diese Äußerung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive differenziert zu sehen ist, wird in Abschnitt B.6.2 diskutiert. Ähnlich wie P5 sieht es P9 und berichtet von einem Gespräch mit dem Vater eines Kindes:

Also der eine [Vater] hat von den Kriegserfahrungen gesprochen, der andere von der Flucht, wie er die erlebt hat. Und der andere von Anfeindungen aus der Zeit, als er in Ostdeutschland gelebt hat und wie er jetzt versucht, damit zurechtzukommen. Ja, und der andere mit den Kriegserfahrungen hat auch davon gesprochen, wie es ihm jetzt so damit geht. Aber das war halt möglich durch Zeit in Einzelgesprächen. [...] Und es hat ja der eine Vater auch mir hinterher gesagt. [...] Dass er mich gefragt hat, komisch, ich habe noch nie mit einer Frau darüber gesprochen, warum mache ich das jetzt? Und wahrscheinlich ist es das Verbundensein von Mensch zu Mensch. [...] Und das zugelassen haben in diesem Moment und in einem ganz geschützten Raum waren, das spielt wahrscheinlich auch eine Rolle. Und ich glaube, dass man dann merkt, wenn der andere mit offenem Herzen zuhört. Und dadurch können diese Gespräche entstehen und ich erlebe das auch als wertvoll. (P9, 18–22)

Auch P10 versucht, Verbundenheit zu schaffen, indem sie „auch die Schönheit, auch wenn es kontrovers, mir sehr kontroverse Menschen sind, auch die Schönheit darin zu suchen, das Gute auch zu finden“ (P10, 45), obschon unklar ist, wie der Ausdruck „kontroverse Menschen“ in diesem Kontext zu verstehen ist.

Eine weitere Form der Aufarbeitung des Umgangs mit *Anderssein* oder *Fremdheit* ist – gleichsam als Form der Verbundenheit mit sich selbst – das wohlwollende Nachdenken über mögliche Bedeutungen von Kategorisierungen oder Bewertungen, geknüpft an die Frage, welchen Sinn sie für das Selbst haben könnten. P7 sieht eine der Funktionen von Vorurteilen im Selbstschutz:

Und ich glaube, dass die [Vorurteile] ja auch eine Funktion haben. [...] So funktioniert das, dass wir uns ein Urteil bilden über etwas, was wir sehen oder fühlen oder vermuten oder so. Und dann ist ja diese Achtsamkeit eben so wahrzunehmen, was ich da tue, dass ich das tue. Auch zu wissen, es ist ein Konstrukt. Ich muss darüber gar nicht böse sein mit mir. Da darf ich milde sein. Das hat seinen Sinn. Das brauche ich. Aber das ist nicht die Wahrheit sehr wahrscheinlich, muss es auch nicht sein. Und dann beginnt dieser nächste Schritt, damit bewusst umzugehen. Will ich das und wenn ja, warum und genau, was hat das mit mir zu tun. Diesen Blick durch diese verschiedenen Vorhänge, die da aufgrund von Menschsein, aufgrund von Geschichte, von Erfahrungen, die was weiß ich woher kommt oder die man vielleicht auch wiederholen möchte, um sich sicher zu sein oder was auch immer. Diese Vorhänge so vielleicht durch Übungen auch immer leichter beiseite zu schieben und, genau, so seinen offenen Weg dazu zu finden, sich und jemand anderen anzusehen. Ja, und auch eben, sich selbst da auch nicht zu kasteien damit, dass wir irgendwelche blöden Sachen denken. (P7, 38)

Anhand ihres *Motivs*, den Körper als Ort der Stärkung zu erfahren (siehe Abschnitt B.4.1.3), erläutert P7, in welcher Weise sie mithilfe des Körpers bzw. Leibes Zugang zu ihren Ressourcen erlangt. Sie bezieht sich in der nächsten Textstelle in ihrer Elaborierung auf eine mit geschlossenen Augen ausgeführte Übung in der GAMMA-Weiterbildung, durch die ihr ihre Voreingenommenheit bewusst wurde:

[...] so für mich erkannt habe, dass dieses mit geschlossenen Augen das tun, eben so ein wichtiger Aspekt darin war. Weil wir uns dann eben als Wesen mit einem Körper in diesem Raum bewegen und berühren, mal grober, mal feiner und darauf reagieren. Das aber ohne Achtung oder Ansehen der Person, die dahintersteht, tun. Also es ist dieses Gerechtigkeitsprinzip von Justitia, wo eben genau dieses Vorurteil, zumindest weil, oh da kommt mein Schulleiter, und schon habe ich dieses ganze Muster im Kopf von Hierarchie oder so. Oder dann kommt die Kollegin, die immer so viel spricht. Also all diese Schubladen, die eben dann sind oder die ich dann neige, aufzumachen. (P7, 46)

P7 gehört zu jenen Forschungspartner\*innen, die auf die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit unterschiedliche Bezüge herstellen und, wie obiges Zitat zeigt, auch strukturelle Aspekte der Institution Schule thematisieren. Vorurteilsbildung hält sie für eine grundsätzliche menschliche Neigung. Bei der Fallauswahl wurden im Hinblick auf die hergestellten Bezüge zu Mehrsprachigkeit Variationen und Kontraste gesucht, weil divergierende Antworten in Breite und Tiefe ein Licht auf das werfen, was die Befragten mit *Mehrsprachigkeit* assoziieren. So greift P2 (50) diskriminierende Äußerungen im Kollegium auf, während P6 (78) neben Rassismus auch über die Ablehnung von Homosexualität unter den Schüler\*innen spricht. Damit adressiert sie konstruierte gesellschaftliche Normalitätsannahmen wie z. B. Heterosexualität, die Stigmatisierungen fördern und mit Benachteiligungen verbunden sind. Weiterhin ist zu beobachten, dass manche Lehrpersonen, wie beispielsweise P7, die Frage auf sich beziehen. Wie zu Beginn dieses Abschnitts geschildert, wurde die Interviewfrage insgesamt betrachtet oft übergreifend ausgelegt und in den Kontext von sogenanntem *Anderssein* gesetzt.

P2 spannt wie P7 den Bogen zur Körperwahrnehmung, als sie laut darüber nachdenkt, auf welche Weise sie das Thema Alltagsrassismus im Kollegium ansprechen könnte und zu dem Schluss kommt, dass die Grundlage der Achtsamkeitspraxis und „der erste Ansatz [...] erst mal diese Körperlichkeit“ (58) ist:

Und ich glaube das wäre jetzt immer so mein Ansatz, dass ich eigentlich vom Körper erst mal anfangen, erst mal dieses Wahrnehmen, Spüren und ja einfach da-Sein üben sozusagen und dann kann man ja auch noch

wieder in die intellektuellen Sachen reinkommen und irgendwelche Strategien, Mindsets trainieren und so weiter. Aber ich glaube, die Basis wäre für mich erst immer erstmal die Körperarbeit. (P2, 58)

P2 erklärt weiterhin, was Vorurteile aus ihrer Sicht mit Körperwahrnehmung und Verbundenheit zu tun haben:

Sich immer abgrenzen wollen und dann Leute ausschließen wollen, oder Vorurteile ausleben, oder solche Sachen. Also ich glaube das ist einfach das Problem, wenn man sich selbst eben nicht so sicher ist. Ich glaube halt, wenn jeder sich selber mehr spürt, dann passiert das einfach auch weniger. Dann ist gar keine Notwendigkeit mehr da andere so schlecht zu machen. (P2, 46)

Diese Aussage kann so gelesen werden, dass Körperwahrnehmung die Zentriertheit und die Kontaktintensität zu sich selbst und dem Umfeld stärkt, als seien körperliche Empfindungen das Bindeglied zwischen Gedanken, Emotionen und der Außenwelt. Folglich schließen ein differenziertes leibliches Empfinden und das Ausleben von Vorurteilen einander aus, denn „wenn jeder sich selber mehr spürt, dann passiert das einfach auch weniger.“ (P2, 46)

### **Zu c: Die befragten Lehrkräfte fühlen sich durch *kulturelle Unterschiede* emotional berührt oder belastet.**

In Zusammenhang mit lehrkraftseitiger emotionaler Berührtheit oder wahrgenommenen Belastungen durch *kulturelle Unterschiede* schildern die Forschungspartner\*innen Herausforderungen im Lehrberuf, für deren Bewältigung ihnen die Achtsamkeitspraxis Möglichkeiten der Ressourcenstärkung bietet. Der an dieser Stelle verwendete Begriff *kulturelle Unterschiede* soll verdeutlichen, dass die Gesprächspartner\*innen häufig genau das mit Mehrsprachigkeit assoziieren. Auf die Frage, wie die Lehrpersonen sich selbst und ihren Umgang mit mehrsprachigen Schüler\*innen erleben, erzählen P6 und P3 von Situationen, die sie überfordert, emotional berührt oder befremdet haben und beschreiben ihre Selbstfürsorge-Strategien im Umgang mit diesen Emotionen.

Ist eine Schülerin von mir, die verheiratet wird gegen ihren Willen. Und da gibt es auch eine Stelle [...], die sich dann kümmert, wo ich den Kontakt herstellen konnte. Denn das übersteigt absolut meine Kompetenz. Wenn ich mich da jetzt mit der Familie, wenn ich mich da einmische. (P6, 60)

P6, die in einem multiprofessionellen Kollegium arbeitet, sucht sich Unterstützung. Dazu klärt sie zunächst für sich, um welche Art der Aufgabe, Belastung bzw. Beanspruchung es sich handelt und akzeptiert, dass sie nicht über die erforderlichen Kompetenzen bzw. den Handlungsspielraum verfügt. Von diesem Standpunkt aus zieht sie professionelle Hilfe hinzu. Damit handelt sie selbstfürsorglich und delegiert Verantwortung. Auf die Frage, was sich durch Achtsamkeit in solchen Situationen verändert habe, sagt P6:

Also es ist selten, dass ich diese Probleme mit nach Hause nehme. Weil ich mich eben mit den Kollegen so viel darüber austauschen kann und weil ich weiß, es gibt gute Stellen, es wird sich drum gekümmert, ich bin nicht alleine damit. Und muss das nicht tragen und ich kann das auch ein Stück weit abgeben. Aber trotzdem freue ich mich natürlich, dass die Schüler Vertrauen zu mir haben und zu mir mit so einem Problem kommen. (P6, 64)

P3 thematisiert ihre persönliche Berührtheit und wahrgenommene Begrenztheit angesichts familialer Gewalt in *den* afrikanischen Familien, die sich nach ihrer Einschätzung im Zuge der Corona-Pandemie verschärft hat.

Ich weiß, wir haben halt afrikanische Kinder, die zuhause Gewalt erfahren. Und wir haben dort auch Gespräche geführt. Und es ist wirklich so, dass in Afrika es zur Erziehung gehört, dass Kinder geschlagen werden. Die Eltern haben es erfahren und es ist einfach eine Erziehungsmethode. Wie vielleicht bei uns

auch noch vor, weiß ich nicht, fünfzig, sechzig Jahren, gehörte die Züchtigung einfach dazu. [...] Wir wissen aber nicht, was zuhause läuft. Und das heißt, diese Kontrollfunktion, das ist dem Vater klar geworden, ich werde in meiner Funktion als Schulleitung werde ich eingreifen, wir haben ein Auge drauf, mein Kollege wird eingreifen. Jetzt haben wir aber gar keine Chance, eingreifen zu können. Und das ist sehr bedrückend. Das ist der eine Aspekt, was die afrikanischen Kinder angeht. Für mich sehr schwer, sehr belastend, weil ich das ertragen muss, dass da uns eine Grenze aufgezeigt ist. Wir können Jugendamt informieren und, und, und, aber derzeit kann ich nur spekulieren. Und diesen Fantasien will ich mich gar nicht hingeben. (P3, 32)

Ich muss dieses Gefühl eigentlich der Hilflosigkeit auch loslassen, um mich zu schützen. Denn ich kann jetzt nicht von der Anzahl sagen, wie viele Familien betroffen sind, aber bei uns mit 91 Prozent Migrationshintergrund bei 130 Schülern sprechen wir mit Sicherheit von, ich weiß nicht, mehr als ein Viertel der Familien. Und das ist eine Menge. Wenn nicht sogar mehr. Vielleicht auch die Hälfte der Familien, die eben nicht rausgehen, die wirklich zuhause bleiben. Ich würde auch sagen, islamische Familien, da ist weniger Gewalt, aber bei den afrikanischen Familien, wenn die so eng aufeinander hocken, nicht rausgehen, da wird wohl Gewalt zuhause herrschen. (P3, 34)

Das Gefühl benennt P3 mit Hilflosigkeit und versucht, wie in Abschnitt B.4.1.4 dargestellt, sich davon zu lösen. Auf diese Gesprächspassage wird aus einem anderen Blickwinkel noch in Zusammenhang mit dem in den Forschungsgesprächen beobachteten Sprachverhalten in Abschnitt B.4.2.5 einzugehen sein.

P3 spricht ferner über Ungleichstellungen, die sie als Frau wahrnimmt. Im nächsten Textausschnitt geht es um das Gespräch mit den Eltern eines *afrikanischen* Kindes, das „zuhause Gewalt [erfährt]“ und die Reaktion des Vaters.

Und das, was ich jetzt in Erinnerung habe, dieses eine Gespräch, das geht dann schon sehr nahe, weil ich merke, welche Grenzen ich auch habe. Grenze ich als Frau. Ich habe das Gespräch mit beiden Eltern geführt, habe aber meinen Beratungslehrer und der ist Mann und Deeskalationstrainer, der ist Kampfsportler, den hatte ich dabei. Und das war gut. Weil ich konnte dann nur in Form als hierarchische Schulleitung auftreten und sagen: „Das ist verboten.“ Denn als Frau hat er mich überhaupt nicht wahrgenommen. Ernst genommen. Während der Kollege, der dann als Mann auftrat, ganz anders mit ihm sprechen konnte. Das fand ich sehr bedauerlich, weil es mir eine Grenze aufzeigt. Und diese Grenze ist jetzt gerade in der Corona-Krise nochmal deutlich (P3, 32)

Wie bereits erläutert, findet P3 durch das Zulassen des Gefühls der Hilflosigkeit und die (An-)Erkennung ihrer Handlungsgrenzen einen zufriedenstellenden Umgang mit den geschilderten Situationen, wodurch sie sich in Spannungsfeldern als handlungsfähig erlebt. Durch Loslassen ist sie in der Lage, aufmerksam zu bleiben und den Moment zu erkennen, in dem sie aktiv werden kann, um beispielsweise Unterstützung anzubieten (P3, 36). An einer anderen Stelle sagt P3, dass es „schwer“ ist, mit „Anklagen“ von Eltern zurechtzukommen, „weil wir wirklich viel leisten und dieser Punkt der Anklagen ungerecht ist. Um dann wieder den Schritt zurückzugehen und zu sagen, sie klagen nur an, weil sie vielleicht es nicht besser wissen oder weil sie selber Angst haben.“ (P3, 18) Die Aussage illustriert die Bemühungen von P3, sich in die Lage von Eltern hineinzuversetzen. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass die Interviewpassage zum Thema *Kultur* und die Aussage gegenüber dem Vater „Das ist verboten.“ (P3, 32) nicht den Eindruck erweckt, als stelle sie im Gespräch mit den Eltern Gleichrangigkeit her. Ferner wird die Aussage „denn als Frau hat er mich überhaupt nicht wahrgenommen“ (32) an einem *afrikanischen* Vater festgemacht – als stelle sie *afrikanische* Väter *allen anderen* Vätern gegenüber. Die darin erkennbare Dichotomisierung und Verallgemeinerung wirft die Frage auf, wie sie sich von *allen anderen* Vätern wahrgenommen fühlt.

### **Zu d: Die Forschungsgespräche weisen Herstellungsmechanismen von Differenz und das Konstruieren von *Andersheit* auf.**

Während der Analysearbeiten fiel auf, dass die Forschungspartner\*innen zwar durchgängig Offenheit gegenüber *anderen Kulturen* deklarieren, bei einigen Lehrpersonen jedoch Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten zwischen dem Sprachgebrauch und dem Inhalt des Gesagten festzustellen sind. Beispielsweise hebt P11 Offenheit „der Menschen hier“ als Selbstverständlichkeit heraus, äußert im gleichen Atemzug: „Zu [Kultur] fällt mir spontan nichts ein.“ (P11, 43), führt aber „schlecht deutsch sprechen“ (46) als Grund für „Probleme“ an. Entsprechend wurden für die Kategorie (*Sprachen-*) *Vielfalt* zwei, den Sprachgebrauch der Forschungspartner\*innen betreffende Ausprägungen differenziert, und zwar *stimmig* und *diskrepant*. Mögliche Lesarten und Deutungen der Fundstellen werden in Abschnitt B.4.2 expliziert. Zunächst aber sollen ausgewählte Gesprächspassagen exemplarisch veranschaulichen, welche Datenausschnitte als *diskrepant* und welche als *stimmig* kodiert wurden.

Auffälligkeiten zeigen sich erstens in der Verwendung von Begriffen wie *mit Migrationshintergrund*, *integrieren*, *Parallelgesellschaft* oder *Ethnie*. P7 äußert, dass sie sehr interessiere, „wie wir auf diesem Hintergrund, auch diese unterschiedlichen religiösen und kulturellen Dinge, die die Kinder mitbringen und die Familien, wie können wir da auch miteinander umgehen. Stichwort auch Parallelgesellschaft.“ (P7, 32) Das Zitat von P7 ist ein Beispiel für die Verwendung normativ und affektiv aufgeladener Termini, für die die sprechende Person nicht transparent macht, von welchem Verständnis des Einschubs „Stichwort auch Parallelgesellschaft“ sie ausgeht (siehe Abschnitt B.4.2.5 zu Diskussion der zentralen Forschungsfrage).

Zweitens sind Kategorisierungen von *Wir* und *Nicht-Wir* beobachtbar. Beispielsweise sagt P11: „Ja, klar haben wir es mit diesen verschiedenen Kulturen zu tun, *die* einen haben dann das Fest, dann fasten *die*, dann verstehen die Araber sich mit den Türken nicht, weiß ich nicht.“ (P11, 48)

Drittens handelt es sich wie im nächstfolgenden Zitat um Schilderungen, die auf Vorstellungen über bestimmte Personenkreise schließen lassen. P2 berichtet über die durch die Corona-Pandemie veränderte Situation in der Schule. Die Lehrperson verbleibt im Unpräzisen, indem sie sagt „es gibt viele Probleme“ (66), betont jedoch, dass die Schüler\*innen, die sich angesteckt haben, überwiegend Schüler\*innen *mit Migrationshintergrund* seien: „Bei den Vollzeitschülern waren das fast alles Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wo eben irgendwelche Familienverbände sich eben da angesteckt haben.“ (P2, 66)

Ein weiteres Beispiel ist dem Gespräch mit P11 zu entnehmen, die von einem Vater erzählt, der „schlecht deutsch spricht“ (P11, 46):

Und dann die Geduld zu bewahren, das ist schwierig. Letzte Woche zum Beispiel. Da habe ich den Vater schriftlich und per Telefon zu einem Elterngespräch eingeladen und habe ihn auch dreimal gefragt, ob er versteht, was ich von ihm möchte. Ja, ja, ja, ja. Und dann kam er eigentlich zu spät, als ich eigentlich schon keine Zeit mehr für ihn hatte. (P11, 46)

P11 erlebt die geschilderte Situation offenkundig als problembehaftet, unklar bleibt dabei allerdings, was „schwierig“ für sie bedeutet. Aufschlussreich wäre ferner zu erfahren, wie das Gespräch mit dem Vater verlaufen ist und ob der Grund der Unpünktlichkeit thematisiert wurde. Stattdessen beschreibt sie das Vorkommnis ausschließlich aus ihrer Perspektive und erzählt, dass sie sich gemeinsam mit einer Kollegin doch noch Zeit für den Vater genommen habe (P11,

46). Zugleich scheint im Laufe der Schilderung der Situation auf, dass P11 das „Schwierigsein“ an *Sprache* und *Herkunft* festmacht.

Auch ein letzter Datenausschnitt aus dem Gespräch mit P3, die in der bereits zitierten Textstelle von *den* afrikanischen Familien berichtet, in denen das „Schlagen von Kindern eine Erziehungsmethode“ (P3, 34) darstelle, verdeutlicht defizitäre und unhinterfragte Vorstellungen von „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11). So äußert sie in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, dass die „syrischen Familien alles Flüchtlinge“ (34) seien, die sich „sechs Wochen in einen Keller setzen und den nicht verlassen würden“ (34).

Abschließend bleibt anzumerken, dass einige der befragten GAMMA-Teilnehmenden Alltagsrassismus sowohl im Kollegium als auch unter den Schüler\*innen bemerken und dringenden Handlungsbedarf kundtun. Angesichts dieser Schilderungen ist davon auszugehen, dass Mitglieder dieser Schulgemeinschaften Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erleiden:

Rassismus ist schon auch ein Thema in der Schule. Jetzt dieses Jahr in meiner Klasse nicht, aber generell ja. Also wir haben oft Konflikte in der Schule. Vor allem so was wie Syrer gegen die Kurden und so weiter. Solche Konflikte oder wir hatten jetzt drei Fälle, bei denen Mädchen das Kopftuch abgelegt haben und auf übelste Weise gemobbt wurden. Also so was ist dann leider auch an der Schule. Oder auch Homosexualität wird von ganz vielen Schülern nicht respektiert. (P6, 78)

Auf die Frage, ob sie persönlich Achtsamkeitsübungen als geeignet einschätzt, um Alltagsrassismus unter den Schüler\*innen zu begegnen, resümiert die an einem Berufskolleg tätige P6:

Auf jeden Fall würde das helfen. Am besten so früh wie möglich, am besten schon in der Grundschule. Also die Übungen sind fast allen Schülern fremd, die finden das komisch, aber die merken dann, irgendwas passiert, irgendwie tut mir was gut. Ja, das würde auf jeden Fall helfen. (P6, 80)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich als zentrale Differenzkategorien, entlang derer die Gesprächspartner\*innen Unterschiede imaginieren, *Sprache* und *Herkunft* herausgeschält haben.

#### **4.1.8 Kategorie *Bedeutung der Teamarbeit***

Unter der Kategorie *Ansprüche des Umfeldes* (siehe Abschnitt B.4.1.6) wurde angesprochen, dass die Forschungspartner\*innen ihre Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen unterschiedlich wahrnehmen. Die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen scheint der Teamarbeit und Kooperationen einen hohen Stellenwert beizumessen. Sie erzählen in unterschiedlichen Zusammenhängen ausführlich von den Kolleg\*innen – bezogen auf die eigene pädagogische Professionalisierung und Tätigkeit, die Zugehörigkeit zu einem Team im Sinne einer Gemeinschaft sowie den Bildungsauftrag gegenüber den Schüler\*innen. Daher wurde die Kategorie mit *Bedeutung der Teamarbeit* überschrieben. Die folgende Ergebnispräsentation konzentriert sich auf Aspekte der Zusammenarbeit, die die Befragten in Verbindung mit der GAMMA-Weiterbildung bringen und die im Kontext von Mehrsprachigkeit relevant sind. Darüber hinaus werden Besonderheiten beschrieben, die den Forschungspersonen in leitender Position in ihrer Funktion als Schulleiter\*in wichtig erscheinen.

Wie in Abschnitt B.4.1.6 deutlich wurde, kann Teamarbeit in Abhängigkeit von Personen, aber auch in Abhängigkeit von strukturellen Gegebenheiten eine Ressource darstellen oder kräftezehrend sein (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 87). Für Studie B ist festzustellen, dass jene

Gesprächspartner\*innen, die die GAMMA-Weiterbildung gemeinsam mit Kolleg\*innen besucht hatten, mehrheitlich von einer positiven Veränderung der Arbeitsatmosphäre berichten. In erster Linie nennen sie gegenseitige Wertschätzung, Freundlichkeit, Offenheit und größere Hilfsbereitschaft. Diese Qualitäten seien im Arbeitsklima jetzt deutlicher spürbar als vorher. Außerdem nehmen sich die Kolleg\*innen trotz des unverändert hektischen Schulalltags nun mehr Zeit füreinander, insbesondere dann, wenn es Klärungsbedarf gibt (P10, 7). P8 (28) bringt die Entwicklung im Team mit den gemeinsamen, geteilten Erfahrungen der GAMMA-Weiterbildung in Zusammenhang. Die gemeinsame Erfahrung bewirkt, so P7 (6), dass auf einer neuen Ebene Bezugspunkte zwischen den Kolleg\*innen entstehen, die das gegenseitige Vertrauen stärken (P7, 6). P10 nimmt im Schulalltag verstärkt stilles Einvernehmen und gegenseitiges Verstehen wahr. Es liegt an der freundlichen Art, mit der die Lehrpersonen einander begegnen und die sich weiter zu festigen scheint (P10, 9).

In Zusammenhang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und achtsamer Kommunikation erzählt P2 von ihren bisherigen Bemühungen, alltagsrassistischen Anschauungen im Kollegium entgegenzuwirken:

Also ein schrecklicher Sprachgebrauch, aber dann auch eben die Haltung, die da dahintersteckt, eben, dass die nicht in Ordnung ist und als Lehrer schon mal gar nicht. Also so. Und da haben wir schon öfter überlegt wie kann man jetzt da auch nochmal, ja dagegensprechen, das klingt immer so komisch. Aber auf jeden Fall, das nicht so stehenlassen. Und haben halt verschiedene Fortbildungen angeboten, um Leute auch zu stärken in dem Erkennen von Rechtsextremismus oder von Rassismus und solche Sachen. Aber man kriegt halt darüber die Kollegen nicht automatisch. Also wir haben einen Leitbildprozess gemacht, da haben wir schon alle so überlegt was für Werte vertreten wir und so weiter. Da sagen natürlich auch die Leute alle das Richtige. Natürlich haben alle die gleichen Werte letztlich. Aber viele, die jetzt solche Sachen sagen, die sind ja auch sich gar nicht bewusst. (P2, 50)

In ihrer Funktion als Schulleitung fühlt sich P2 durch die GAMMA-Weiterbildung angeregt, achtsame Formen der Kommunikation im Kollegium zu praktizieren, weil hier aus ihrer Sicht Handlungsbedarf besteht:

Also ich will jetzt nicht von Extremen sprechen, aber da gibt es natürlich auch Kolleginnen und Kollegen die verhalten sich, oder die haben (...) wie soll ich das denn jetzt richtig sagen? Die haben Ansichten, die sind diskriminierend, so. Und das ist natürlich eher so ein Alltagsrassismus oder so, der dann da zum Teil zum Ausdruck kommt. (P2, 48)

P2 denkt über Umsetzungsmöglichkeiten nach und hält achtsame, wertschätzende Kommunikation für eine Möglichkeit, auch spannungsgeladene Inhalte wie alltagsrassistische Äußerungen im Kollegium ansprechen und gemeinsam aufarbeiten zu können:

Also ich denke Kollegen können auch bestärkt werden darin, sich selbst wahrzunehmen und in dem Sinne, wie du das gerade beschrieben hast, sich selbst dann sicherer sein und dann eben vielleicht auch anders mit Kritik umgehen können, oder einfach dann. Dann könnte man dem Kollegen auch eher sagen, pass mal auf, ich finde das jetzt eigentlich nicht okay, wenn du das so sagst. Und dann auch einfach, dass man in das Gespräch darüber kommt. Das heißt ja dann nicht so du bist der letzte Mensch, dass du so redest, sondern also man hat halt manchmal das Gefühl man kann das eigentlich gar nicht so gut ansprechen, ohne dass es halt dann zu so einem Eklat kommt oder so. Aber wenn man jetzt, wenn man Leute [...], also was jetzt nicht mein Thema wäre, also ich könnte das trotzdem ansprechen. (P2, 56)

Bemerkenswert ist die Beobachtung von P2, dass die Kolleg\*innen Weiterbildungsangebote selten eigeninitiativ wahrnehmen, sondern dass es der direkten Ansprache bedarf. Dies gilt sowohl für Schulungen zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus als auch zum Thema Gesundheit (P2, 18, 50).

P6 arbeitet in einem multiprofessionellen Team und erzählt von den Vorteilen der Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen, die unterschiedliche Expertisen einbringen. Davon profitieren aus ihrer Sicht sowohl die Schüler\*innen als auch sie selbst:

Ich mache mir immer sehr viele Gedanken um die Schüler, ich kenne die auch sehr gut. Ich komme damit aber erstaunlich gut klar, weil wir ein ganz gutes Hilfsnetzwerk an der Schule haben. Also wir haben ein großes multiprofessionelles Team und ich habe im Prinzip für jeden Schüler einen Sozialarbeiter oder einen Lehrer, die ich dann so matchen kann, wo ich weiß, dass das passt. Wo sich jemand drum kümmert. (P6, 56)

P6 macht sich viele Gedanken über ihre Schüler\*innen, erlebt das aber nicht als belastend, weil sie in einem multiprofessionellen Kollegium tätig ist, das als Hilfsnetzwerk organisiert ist. So kann sie folglich sicher sein, unter ihren Kolleg\*innen stets eine adäquate Ansprechpartnerin oder einen adäquaten Ansprechpartner zu finden.

Auf die Frage, wie sie Achtsamkeit im Alltag umsetzt („Wie machst du das?“), wenn sie mit Eltern oder Kolleg\*innen über leidvolle persönliche Situationen und Erfahrungen spricht, gibt P3 ein Beispiel in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie:

Da gehe ich ganz bewusst rein. Das bedeutet also, wir kriegen ja gerade sehr viel Leid zu hören oder ich durch einzelne Kollegen. Wenn sie dann den Mut haben, ihr Leid zu zeigen, denn auch die Kolleginnen sind natürlich hoch belastet dadurch, dass niemand genau weiß, wie es jetzt in der Schule weitergeht. Und versuche dort auch anzuknüpfen, um nachzufragen. Wie geht es dir gerade mit der Situation [Corona-Pandemie]? Können wir Unterstützung anbieten? Können wir irgendwie an einem Rädchen im System drehen, damit es dem Lehrer besser geht? Und oft merke ich, dass es reicht, dass sie sich äußern können. Und das tut gut. Also, einfach, dass sie auch merken, da ist jemand. Der fragt nicht nur, wie geht es Eltern, wie geht es Kindern, sondern wie geht es mir auch? Und ich habe auch den Eindruck, dass nachher eine Erleichterung da ist und ein gewisser Mut auch. So, komm wir gehen weiter nach vorne und wir machen das schon. (P3, 13–14)

Die Schilderungen von P3 illustrieren, wie sie sich bewusst und mit Offenheit dem, was im Moment entsteht, nähert. In dieser Textstelle geht es um Belastungen, die Eltern oder Kolleg\*innen erleben. P3 wendet sich ihnen zu, indem sie sich nach ihrem Befinden erkundigt und Unterstützung anbietet. Offenbar entsteht in diesem Raum, in dem es erlaubt ist, Ängste und Kummer zu zeigen, ein Gemeinschaftssinn und es stellen sich Erleichterung und frischer Mut ein.

Zu resümieren ist, dass die Forschungspartner\*innen dem Umgang und der Art des Miteinandersprechens eine hohe Bedeutung für die Zusammenarbeit im Kollegium beimessen. Wenn eine implizite oder explizite Teamregel darin besteht, die eigenen Emotionen zur Sprache zu bringen, kann das entlastend und erleichternd wirken. Das verdeutlichen die Schilderungen mehrerer Lehrkräfte.

Drei der Gesprächspartner\*innen haben eine leitende Funktion und berichten als erwähnenswerten Randaspekt Besonderheiten in Bezug auf diese Stellung in der Schule. P3 würde als Schulleiter\*in selbst kein Achtsamkeitsprogramm in der Schule durchführen, sondern externe Trainer\*innen damit beauftragen. Ihr ist der Aspekt der Freiwilligkeit wichtig und sie möchte den Eindruck vermeiden, ein Weiterbildungsangebot sei „von oben aufgedrückt“ (P3, 49). P10 erzählt von einem schwierigen Personalgespräch nach Abschluss der GAMMA-Weiterbildung, an dem die Mehrheit des Kollegiums teilnahm, und davon, wie sie Personalgespräche nun gestaltet. P10 berichtet, dass sie den Beteiligten zu Gesprächsbeginn Raum gibt, um mögliche Befürchtungen zu äußern und die individuellen Ziele zu klären. Sie hat den Eindruck, dass

durch Zugewandtheit und ein Miteinandersprechen auf Augenhöhe die Kompromissbereitschaft wächst, weil es „dem anderen guttut, wenn jeder in seinen Bedürfnissen einen Schritt zurückgeht“ (P10, 11). Resümierend ist zu sagen, dass die befragten Lehrpersonen mit Führungsaufgaben der Auffassung sind, dass Achtsamkeit der Zusammenarbeit im Team und der Bildungsqualität zuträglich ist.

Abschließend sei P5 ohne leitende Funktion zitiert. Sie vertritt den Standpunkt, dass Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden sollten, und wünscht sich eine Änderung der Sichtweise auf die Schulgemeinschaft als *ein* lernendes Team:

Sich selber einfach als Team wahrzunehmen, ne? Und ja, auch mich als Lehrer als Teil des Teams zu sehen. Auch des Schülerteams. Also einer Lerngemeinschaft, die da sitzt und gut, da ist dann einer, der weiß ein kleines bisschen mehr als die anderen, okay. Aber letztendlich lernen wir da miteinander und voneinander ein Stück weit. Ja. Das entspannt die Situation meiner Meinung nach ganz deutlich. (P5, 52)

P5 ist außerdem der Ansicht, dass sich durch konstruierte Hierarchien und Status der Druck erhöht (26). Sie spricht sich für Achtsamkeitsprogramme aus, an denen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft gemeinsam teilnehmen können, denn das wäre „eine ganz tolle Chance einfach, um wirklich mehr Gemeinschaft in der einen Richtung zu haben. Und nicht immer dieses Die und Wir. Sondern tatsächlich nur ein Wir.“ (P5, 36) P5 befürchtet allerdings eine ablehnende Haltung der Kolleg\*innen aus Angst, „die Schüler so nah dann quasi an sich heranzulassen.“ (P5, 32)

#### 4.1.9 Kategorie *pädagogische Beziehungen*

Einige der befragten GAMMA-Teilnehmenden waren überaus motiviert zu beschreiben, wie sie die Achtsamkeitspraxis im Unterricht umsetzen und welche Übungen sie mit den Schüler\*innen praktizieren. Zwar besteht das Forschungsanliegen von Studie B nicht darin, die Art und Weise zu untersuchen, wie Lehrkräfte die Achtsamkeitspraxis in das Unterrichtsgeschehen einflechten. Dennoch bildet dieser Gesprächsinhalt einen aufschlussreichen Randaspekt im Hinblick darauf, wie die Forschungspartner\*innen ihren Bildungsauftrag verstehen und das eigene pädagogische Handeln beschreiben und begründen. Darüber hinaus erlauben einige Materialausschnitte Rückschlüsse auf das individuelle Achtsamkeitsverständnis sowie die Haltung gegenüber „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11). Daher sind sie relevant für die Modellierung der Grounded Theory.

Einige Lehrkräfte erzählen, dass sie bei den Schüler\*innen das Bedürfnis nach Ruhe und verminderter Reizüberflutung. Zwar kennen die Schüler\*innen Achtsamkeitsübungen zumeist nicht und finden sie zu Anfang „komisch“ (P6, 80), spüren dann aber doch, dass sie ihnen „guttun“. (P6, 80). P2 und P11 sehen das Angebot von Achtsamkeitsübungen als einen Weg, Heranwachsenden Möglichkeiten des Ressourcenaufbaus aufzuzeigen, damit sie Ruhe finden und sich besser konzentrieren können (P11, 29). P2 (42) sieht die Chance von Achtsamkeitsübungen darin, dass Schüler\*innen sich selbst besser kennenlernen und sich auf ihre Stärken zu besinnen vermögen (P2, 42). Darüber hinaus betrachtet sie die Achtsamkeitspraxis als einen praktikablen Weg, um eine tolerante Haltung im Umgang mit *anderen Kulturen* zu erlernen, indem Schüler\*innen „Andersartigkeit wahrnehmen und dann aber auch die stehenlassen. Das hat natürlich dann schon auch direkt eine Wirkung, wenn man mehr bei sich selber sein kann.“ (P2, 42) Insgesamt sehen es die Befragten als ihren pädagogischen Auftrag an, die Schüler\*innen über

Wissensinhalte hinaus beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen für eine selbstbestimmte Lebensführung zu unterstützen.

Auch P6 fühlt sich offenbar dazu berufen und erzählt von ihren Erfahrungen mit Schüler\*innen bei einer Achtsamkeitsübung. Sie arbeitet mit „migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen, denen einige ihrer Kolleg\*innen mangelnde Motivation unterstellen.

Und die [Schüler\*innen] sind oft richtig niedergeschlagen, haben keine Lust. Ja, weil sie ja in diese Maßnahme gezwungen wurden. Und da habe ich auch gemerkt, also das sind total nette Schüler, aber einfach vom Leben schon enttäuscht, das ist auch sehr traurig schon mit 16, 17 so vom Leben enttäuscht. Und dann haben wir auch mal angefangen mit so einer Dankbarkeitsminute aber nicht in der Stille, sondern jeder hat gesagt, wofür er dankbar ist. Und am Anfang kam gar nichts und irgendwann kam dann aber schon was, ja dass ich heute überhaupt aufgestanden bin, oder dass wir hier ein Dach über dem Kopf haben, oder dass es gerade nicht regnet. Oder, dass ich mir gleich in der Pause ein Brötchen holen kann. Und ich glaube, wenn man da früh anfängt, kann man unglaublich viel draus machen. Auch, dass die Schüler wieder Vertrauen in sich selber gewinnen. Wenn sie auch merken, sie sind keine hilflosen Opfer. Auch zum Stichwort Resilienz. Auch, dass man da unglaublich viel mit Achtsamkeit machen kann. (P6, 88)

Zugleich wird deutlich, dass in Kollegien unterschiedliche Haltungen gegenüber *anderen Kulturen* existieren. P6 berichtet von unter Kolleg\*innen bestehenden Vorurteilen gegenüber bestimmten „schwierigen“ Schüler\*innen.

Ich bin ja fast nur in der Ausbildungsvorbereitung. Das ist bei uns in der Schule nicht unbedingt der beliebteste Bereich. Weil viele dann sagen, da sind die ganzen schwierigen Schüler, die auch kein Bock auf Schule haben oder mit denen man ganz von vorne anfangen muss. [...] Hatte auch am Gymnasium nette Schüler, die haben aber mehr oder weniger von selber gelernt. Die hatten auch Probleme, aber ganz, ganz andere. Ich bin jetzt auf einer ganz anderen Ebene mit den Schülern. Am Gymnasium ging es wirklich mehr um Inhalte vermitteln. (P6, 94)

Aufgrund mangelnder Präzision bleibt hier wie in anderen bereits zitierten Interviewpassagen unklar, worin das „Schwierigsein“ konkret besteht.

#### **4.1.10 Kategorie *Metagespräch***

Die Kategorie *Metagespräch* erwies sich als nicht ertragreich für das Forschungsanliegen und die Modellbildung. Sie wurde zwar im gesamten Arbeitsprozess mitgeführt, floss inhaltlich aber nicht in das elaborierte Kategoriengebilde ein und ist kein Baustein der Grounded Theory.

#### **4.1.11 Kategorie *Metabewusstsein und Reflexivität***

Den Abschluss der Ergebnispräsentation bildet die Darlegung der datengetriebenen Entdeckung eines zentralen Mechanismus der Achtsamkeitspraxis mit mutmaßlich wichtiger Funktion im Professionalisierungsprozess der befragten Lehrkräfte. Mehrere Forschungspartner\*innen beschreiben, wie sie sich ihrem Erleben des Schulalltags und dem äußeren Geschehen aus einer beobachtenden Position nähern. Indem sie „genauer hinschauen“ (P1, 23), nehmen sie deutlicher wahr, wie die aktuelle Situation mit ihrem Denken und Fühlen interagiert. Es scheint, dass eine Überwachungsinstanz aktiviert wird, indem sie den Beobachtungsmodus auf die Metaebene verlagern. Dieser Aspekt trat als Strukturmoment im Material bei der Auswertung des vierten Gesprächs aufgrund von Ähnlichkeiten zwischen den Elaborierungen der Forschungspartner\*innen zutage und konnte plausibel mit den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt werden (Strauss & Corbin, 1998, S. 142). Das Strukturmoment offenbarte sich – um bei der Metapher von Simet (2013) zu bleiben – gleichsam als Geistesblitz, verbunden mit der Frage,

ob diese Entdeckung als Denkfigur für die Modellbildung geeignet sein könnte. Folgende Materialausschnitte veranschaulichen die Funktionsweise des Mechanismus und verdeutlichen, warum es im Moment seiner Entdeckung als mögliche Kernkategorie mit zentraler Funktion für die zu bildende Theorie in Betracht kam:

Wenn ich total aufgeladen bin, dann ist es eigentlich eher so, dass aus der Situation mich rausziehe, indem ich, keine Ahnung, tief durchatme, bis drei zähle, mich gegebenenfalls umdrehe oder einfach erst mal einen Schluck trinke oder irgendwas mache, um sozusagen einmal kurz rauszukommen aus der Situation. Und dann erst ist sozusagen überhaupt der Kopf wieder frei, um zu überlegen okay, wie mache ich es jetzt am besten nochmal. Gehst nochmal hin, erklärst die Situation nochmal und so weiter. (P8, 16)

P8 beschreibt schrittweise, wie sie vorgeht und was sich durch den Mechanismus des Sich-in-die-beobachtende-Position-Begebens verändert. Ein weiteres Beispiel gibt P1:

Und ich habe aber oft so Teamsitzungen, wo ich schon so mit so ganz viel Wünschen reingegangen bin und dann selber gemerkt habe, wie ich total unzufrieden und nervös da auch rausgehe, weil ich voll auflaufe mit diesem Überschwänglichen, was wir jetzt alles tun müssten. Und seitdem ich das auch rausnehme und viel genauer hinschauen. Also einerseits auch: Was passiert da mit mir, wenn ich nämlich auflaufe. Und andererseits auch: Was wollen die anderen eigentlich? Seitdem funktionieren viele Sachen sehr viel angenehmer. (P1, 23)

P1 (23) beschreibt eine innere Distanznahme und ein „genaues Hinschauen“, worauf ein Prozess in Gang kommt, dessen Fortgang sie mitgestalten kann. Das macht sie offenbar zufrieden, weil die „Sachen sehr viel angenehmer“ funktionieren. Sowohl P1 als auch P8 haben durch das distanzierte Beobachten augenscheinlich nicht nur ein Selbstregulativ entwickelt, sondern sind darüber hinaus in der Lage, die Perspektive auf das Umfeld auszuweiten, um zu erkunden, „was wollen die anderen eigentlich?“ (P1, 23).

Die folgende Äußerung von P4 verdeutlicht, wie das Praktizieren von Achtsamkeit mit dem Metabewusstsein zusammenhängt. Sie erzählt, wie sie den Tag erlebt, wenn sie morgens Yoga-Übungen praktiziert, und bezeichnet es als „ganz bei mir“ sein:

Ich bin ganz bei mir, wenn ich fertig bin damit, und dann fallen mir Entscheidungen des Tages leichter. Also ich werde nicht so hineingezogen in die Dinge, sondern ich habe oft das Gefühl, ich stehe daneben und kann noch gucken, bevor ich einfach auch was entscheiden muss. (P4, 23)

Die Schilderung erweckt den Eindruck, als habe sich P4 durch die morgendliche Praxis innerlich ausgerichtet, sodass es ihr tagsüber leichter fällt, sich auf die Metaebene zu begeben. Interessant an der Beschreibung ist, dass sich die Person als „daneben stehend“ wahrnimmt, also eine Metapher der Positionierung ihres Körpers wählt, um zu erklären, wie sie sich erlebt – mit dem Ergebnis, dass sie sich in beruflichen Situationen stärker als selbstbestimmt wahrnimmt. Laut Erkenntnissen der Achtsamkeitsforschung fördert der Körper als permanent vorhandener Anker die situative Gegenwärtigkeit. Die Körperwahrnehmung ist das Bindeglied zwischen Gedanken, Emotionen und der Außenwelt. Sie gilt als Grundlage für das Erkennen von Emotionen und Bedürfnissen sowie als Basis von Empathie und Mitgefühl (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.5.4).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die abduktiv entstandene Kategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* den Schilderungen der Forschungspartner\*innen zufolge eine *Ermöglichungsbedingung* für Veränderungen zu sein scheint. Die Kategorie hat eine Schlüsselfunktion im Kategoriensystem, weil sie eine Stellschraube sein könnte, die Achtsamkeit anschlussfähig für einen differenzfreundlichen, zuschreibungsreflexiven und rassismuskritischen Umgang mit

Mehrsprachigkeit und „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) macht. Der Begriff des Metabewusstseins stammt aus der Erforschung von Achtsamkeit als psychologisches Phänomen und wurde als sprachlich treffend befunden, weil es einerseits die innere Distanznahme der erzählenden Person und andererseits ihren mentalen Modus kennzeichnet. Die befragten Lehrpersonen erzählen schlüssig, wie sie sich stärker und klarer mit sich selbst in Kontakt erleben und daraus andere Umgehens- und Verhaltensweisen entwickeln. In Anlehnung an die Achtsamkeitsforschung enthält sich die Person in diesem Bewusstseinsmodus jeglicher Wertungen oder Einordnungen, die eine Vergegenständlichung der Beobachtung zur Folge haben und den Boden für Zu- und Festschreibungen sowie Stereotypisierungen und Schubladisierungen bereiten (Ströhle et al., 2010). Wenn also die Metaperspektive den Zugang zu eigenen Zuschreibungen und Vorurteilen begünstigt, könnte durch die Achtsamkeitspraxis der Reifikation von *Andersheit* begegnet werden. Erkennbar wäre dann, dass bestimmte migrationsgesellschaftliche Begriffe und Konzepte eine Verdinglichung erfahren haben, sodass sie als Realität in Erscheinung treten und ihr vermeintlich objektiver Sinn nicht (mehr) hinterfragt wird.

Die bereits zitierte Äußerung von P1 begründet diese Annahme:

Und weil wir einen Unterschied machen. Also wir versuchen ja ganz oft Unterschiede zu machen zwischen dem, wie jetzt er aufgewachsen ist und wie ich aufgewachsen bin und, dass das Grundlage ist für irgendwas. Und sehen nicht das, was jetzt gerade in dem Moment ist. Und ich glaube, dahin zu kommen wirklich jetzt mal nur zu gucken. (P1, 49)

P1 und auch P4 zeichnen nach, wie ihnen ihre Voreingenommenheit bewusst wird und sich ein Reflexionsprozess anschließt, weshalb die Kategorie mit *Metabewusstsein und Reflexivität* überschrieben wurde.

Was für mich zum Beispiel eine ganz wichtige Sache ist, ist, dass ich den anderen, der mir gegenüber ist, immer auch im Blick habe. Auch, wenn ich jetzt wütend bin auf die Rektoren zum Beispiel, dass ich da auch furchtbar schimpfen kann, das ist gar keine Frage, aber auch immer das Gefühl habe, ich sehe die Not, die sie auch oder so irgendwie haben und deswegen nicht so sehr in dieses Schwarz-Weiß hineinfalle. Also das ist was, was für mich so, auch halt, dass es dieses klassische Schwarz-Weiß gar nicht mehr so gibt, weil eigentlich in jeder Situation, der ich begegne, ich den anderen auch viel besser oder mehr wahrnehme. Was heißt, viel besser, weiß ich jetzt nicht, aber mehr wahrnehme, auf alle Fälle. (P4, 21)

Aus der Prüfung und Abwägung ihrer Gedanken entsteht bei P4 Klarheit über Denk- und Verhaltensmuster sowie die Entscheidung, sich von ihnen zu lösen und das Gegenüber in ihre Überlegungen und Handlungen einzubeziehen.

## 4.2 Interpretation und inhaltliche Ergebnisdiskussion

### 4.2.1 Inhaltliche Zusammenführung der Kategorien am Beispiel des Forschungsgesprächs mit P11

Nachdem im letzten Abschnitt die Herleitung des Kategoriensystems beschrieben und die Ergebnisse präsentiert wurden, folgt exemplarisch anhand des Forschungsgesprächs mit P11 die Erläuterung und visuelle Darstellung des kategorialen Bedeutungsnetzwerkes (siehe Abb. 10). Abbildung 10 ist das Resultat des axialen Kodiervorgangs, in dem die Kategorien relationiert und systematisiert wurden. Eine solche visuelle Darstellung potenzieller und vorläufiger Theoriestrukturen stellt nach Breuer et al. (2019, S. 138) ein Denkwerkzeug dar, um gedankliche Konstruktionen auf Kohärenz und Stimmigkeit zu inspizieren. Im fließenden Übergang zum

selektiven Kodieren kam es durch Ausprobieren verschiedener diagrammatischer Versionen zu der Entscheidung für die Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* (siehe Abschnitt B.4.1.11 zu datengetriebener Herleitung). Ausschlaggebend dafür war, dass die bis dahin gefertigten textuellen und grafischen „Theorieminaturen“ (Strübing, 2013, S. 122) mit *Metabewusstsein und Reflexivität* auf eine einheitliche Analyseperspektive hin überarbeitet werden konnten. Wie aus Abschnitt B.4.4 hervorgehen wird, hat die Kategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* eine zentrierende Bedeutung für die Grounded Theory. Im Zuge des selektiven Kodierens kristallisierte sich ferner deutlicher als zuvor heraus, dass sich die Beziehungen zwischen den Kategorien bzw. Komponenten der Grounded Theory prozesshaft verändern, sodass als Denkfigur einer achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierung ein Prozessmodell entwickelt wurde (siehe Abschnitt B.4.4).

Abbildung 10 zeigt das Beziehungsnetz der kategorialen Bereiche des Gespräches mit P11 inklusive ihrer in roter Schrift hervorgehobenen Zuordnungen zum Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.). Das Kodierparadigma umfasst erstens die Bedingungen hinter dem Phänomen bzw. die konstituierenden Bedingungen, zweitens die Rahmenbedingungen bzw. intervenierenden Bedingungen, drittens die Strategien lehrer\*innenseits im Umgang mit den Bedingungen und viertens die Konsequenzen aus dem Einsatz der Strategien. Das Verbindungsgewebe ist mit Pfeilen in beide Richtungen versehen, um das interaktive Wechselspiel der Komponenten sichtbar zu machen.

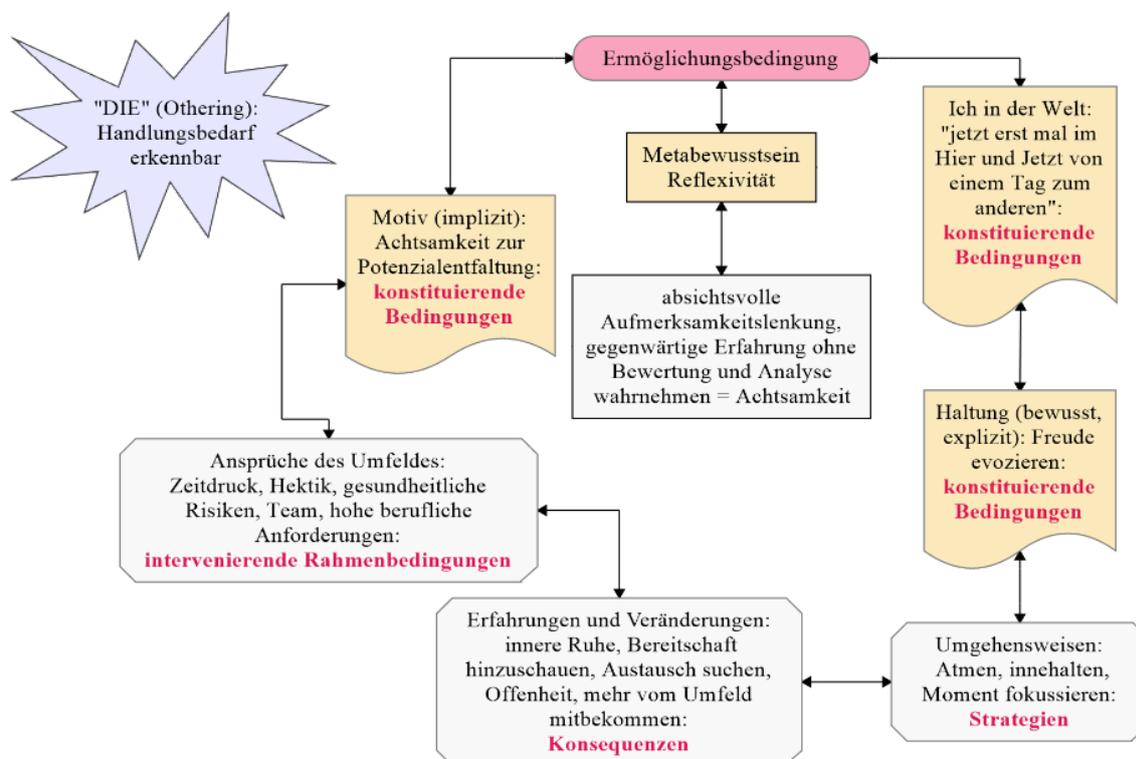


Abbildung 10: Exemplarisches Ergebnis des axialen Kodierens: Forschungsgespräch mit P11 als Vorstufe und Entwurf der Grounded Theory (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Verknüpfungen zwischen den Komponenten in obigem Schaubild (siehe Abb. 10) folgen einer Ursache-Wirkungs-Logik, für die in Anknüpfung an Strübing (2013, S. 41, 122) grundsätzlich zu beachten ist, dass sie zwar zu plausiblen Erklärungen für stattgehabte Ereignisse führen mag, Aussagen über eine womöglich prognostische Kausalität jedoch nur näherungsweise zulässig sind. Als Grund hierfür nennt er die Kontingenz und Nichtvorhersehbarkeit individuellen Handelns. Spontan und kreativ wie es ist, kann es mit empirischer Theoriebildung nicht auf zwingend-logische Ursache-Wirkungs-Beziehungen limitiert werden (Strübing, 2013, S. 41).

Wie lässt sich die Ursache-Wirkungs-Logik für das Gespräch mit P11 beschreiben?

Um Abbildung 10 in den Kontext des Forschungsgesprächs mit P11 einzubetten, ist zunächst zu erwähnen, dass sich die Lehrperson zum Ziel gesetzt hat, ihre Achtsamkeitspraxis weiterzuentwickeln. Das Erkennen des Potenzials von Achtsamkeitsübungen für ihr persönliches Vorankommen ist in einem ursächlichen Sinne das *Motiv als konstituierende Bedingung* bzw. ihr Beweggrund, zu üben. P11 scheint sich auf einen persönlichen Entwicklungsprozess ebenso zu freuen wie auf die Vermittlung von Übungen im Unterricht und das gemeinsame Praktizieren mit den Schüler\*innen (P11, 58). Diese Freude ist zugleich die für sie charakteristische *Haltung*, die sie bewusst kultiviert. Wenn ihr etwas nicht gelingt, ist P11 nachsichtig und wohlwollend mit sich selbst (P11, 21) und nimmt sich vor, schwierige Situationen als Lerngelegenheiten zu nutzen. Als Beispiel erzählt sie, dass im Schulalltag manchmal alles über sie „hereinbricht“ (*intervenierende Rahmenbedingungen*). Sie nimmt sich vor, sich nicht ablenken zu lassen und bei dem zu bleiben, was sie im gegenwärtigen Augenblick macht. P11 erzählt auch, wie sie das tut, nämlich durch Innehalten und Atmen (P11, 23) (*Strategien*), und welche Wirkungen sie sodann verspürt (*Konsequenzen*). P11 fühlt sich „ruhiger“ und kann „manche Dinge besser genießen als früher“ (P11, 20, 21). Eine Äußerung von P11, die die Bedeutung und Funktionsweise des Metabewusstseins treffend beschreibt, lautet: „Und draufgucken. [...] Wenn ich wirklich im Moment bin, dann bin ich ja auch von anderen Dingen im Kopf nicht so beschwert, kann dann besser bei mir selber gucken: Was ist da? Und auch mehr mitbekommen vom Umfeld.“ (P11, 19) Charakteristisch für das Metabewusstsein ist die Analogie zu einem Sich-in-die-beobachtende-Position-Begeben und das holistische Eintauchen in die gegenwärtigen Wahrnehmungen. In der Folge ist der „Kopf nicht so beschwert“ (P11, 19). P11 fühlt sich besser in Kontakt mit sich selbst, mit der Situation und dem Umfeld. Sie kann mehr Informationen über ihre eigene Verfassung und der Umgebung wahrnehmen und verarbeiten. Ihre mentalen Kapazitäten sind weniger beansprucht, was sich offensichtlich förderlich auf die Reflexivität auswirkt. Das Zitat deutet auf eine weitere Qualität von Achtsamkeit hin, Präsenz. Das Erleben von Präsenz wird oft als wache Erfahrung des gegenwärtigen Moments beschrieben und Zusammenhang mit Erdung, Zentrierung, Vertrauen und Leichtigkeit gebracht (Harrer, 2013).

Jedoch stellen sich die sprachlichen Formulierungen und der stimmliche Unterton beim Thema „Kultur“ (P11, 43) widersprüchlich zur vorgegeblich wohlwollenden und aufgeschlossenen Haltung von P11 dar, die sie damit zu belegen versucht, dass „die Menschen hier sowieso offen sind“ (P11, 43). Auf die Frage nach Mehrsprachigkeit in der Schule merkt sie gereizt an: „Die einen haben dann das Fest, dann fasten die, dann verstehen die Araber sich mit den Türken nicht.“ (P11, 48) oder „[...] es geht nicht nur um Eltern mit Migrationshintergrund. Wie bleibt man da ruhig?“ (P11, 50) Bereits zitiert wurde die Situation mit dem zu spät zum vereinbarten Termin gekommenen Vater (P11, 46):

Und dann die Geduld zu bewahren, das ist schwierig. Letzte Woche zum Beispiel. Da habe ich den Vater schriftlich und per Telefon zu einem Elterngespräch eingeladen und habe ihn auch dreimal gefragt, ob er versteht, was ich von ihm möchte. Ja, ja, ja, ja. Und dann kam er eigentlich zu spät, als ich eigentlich schon keine Zeit mehr für ihn hatte. (P11, 46)

Die Schilderungen deuten darauf hin, dass P11 Unpünktlichkeit und die Notwendigkeit der mehrfachen Vergewisserung auf Verständlichkeit von Vereinbarungen bestimmten Personengruppen zuschreibt. Darin ist eine als Linguizismus zu lesende Herabwürdigung des Sprechers aufgrund seiner Sprechweise zu erkennen. Zugleich verdeutlicht obiges Zitat exemplarisch, dass P11 *Sprache* und *Herkunft* als rassimusrelevante Differenzkategorien zusammendenkt und als Hinweise auf intellektuelle Unterschiede aufruft, die an eine vermeintlich abgrenzbare *kulturelle Herkunft* gebunden sind und die die Lehrperson an *Sprache* bzw. „schlecht deutsch sprechen“ (P11, 46) festmacht. Darüber hinaus trennt der von P11 verwendete Terminus *mit Migrationshintergrund* das *Wir* und das *Nicht-Wir*. In der Abbildung (siehe Abb. 10) wurde dieses Phänomen mit *Othering* bezeichnet. Das Sprachverhalten von P11 kann unterschiedlichste Hintergründe haben. Es mag mit Einstellungen und Überzeugungen von P11 zusammenhängen; möglicherweise ist es unbeabsichtigt bzw. unbewusst. So nämlich erzählt P11, wie sie trotz aus ihrer Sicht widriger Umstände bemüht ist, dem zu spät gekommenen Vater zu helfen (P11, 46). Ein Mitdenken der Situation aber, in der sich der Vater befinden könnte, ist nicht erkennbar. Beispielsweise erzählt P11 nicht, in welcher Verfassung der Vater in der Schule eintrifft. Auch Versuche der Klärung der Situation mit dem Gesprächspartner scheinen zu unterbleiben.

Gegenüberstellend sei nochmals P6 zitiert (siehe Abschnitt B.4.1.5), die dem Vater, der seine Tochter verheiraten will, die Schule zeigt und ihn mit den anderen Lehrkräften bekanntmacht, damit er weiss, dass seine Tochter „sicher ist, dass er sich keine Sorgen machen muss“ (P6, 74). Die Fundstelle deutet darauf hin, dass sich P6 in die Situation der Beteiligten hinzuversetzen und Vater *und* Tochter zu unterstützen versucht. Weiterhin kann gesagt werden, dass die Interviewpassage durch wertneutrales Sprachhandeln gekennzeichnet ist.

Aufgrund der auch bei anderen Gesprächspartner\*innen beobachteten Vermengung von *Sprache* und *Herkunft* werden diese Differenzkategorien im Weiteren gemeinsam gelesen und gedeutet. Es ist davon auszugehen, dass der bei den befragten Lehrkräften festgestellte Sprachgebrauch und die damit einhergehende wirkmächtige Hervorbringung von Ein- und Ausschlüssen unter Pädagog\*innen keine Ausnahme darstellt, denn auch die Beschreibungen von Gesprächen in den Schulkollegien zeigen die Verquickung von *Sprache* und *Herkunft* als rassimusrelevante Differenzkategorien. So erzählt P2, dass ihre Kolleg\*innen beispielsweise äußern, dass „in der Klasse, da ist ja nichts anderes zu erwarten, da sind ja dann die ganzen Zugezogenen.“ oder „Der kann ja halt nichts, weil, also was willst du da erwarten, der kommt ja auch da aus dem Hinterland.“ (50)

#### 4.2.2 Zum Metabewusstsein

Der vorangegangene Abschnitt B.4.2.1 thematisierte unter anderem die Einbettung der Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* in das Kodierparadigma als handlungstheoretisches Modell (Strübing, 2013, S. 122) und beschrieb, wie sie sich in das Zusammenspiel von konstituierenden und intervenierenden Rahmenbedingungen sowie von Strategien und Konsequenzen einfügt. Aufgrund der Bedeutung der Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* für die

Diskussion der Forschungsfragen und die Theoriebildung wird sie im Folgenden inhaltlich präzisiert.

Die Befragung der Kategorien zu möglichen Relationierungen mithilfe des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.) führte zu der Entdeckung des Metabewusstseins als Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problems und als Bestandteil der Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität*. Die Resultate sprechen insgesamt dafür, dass das Metabewusstsein als beobachtende Instanz ein zentraler Mechanismus und Ermöglichungsbedingung für das Anstoßen von *Reflexivität* und von intraindividuellen Veränderungsprozessen mithilfe der Achtsamkeitspraxis ist. Abbildung 10 des exemplarischen Modells eines Forschungsgesprächs veranschaulicht in Ansehung des zentralen Erkenntnisinteresses der Gesamtstudie – die achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – die relationalen Bezüge der Kategorien und die Funktion des Metabewusstseins in diesem Gefüge.

*Metabewusstsein* entsteht nach Lutz et al. (2015), wenn die Aufmerksamkeit explizit darauf gerichtet wird, die gegenwärtigen Bewusstseinsinhalte wahrzunehmen und zu erkennen. Das Bewusstsein selbst entzieht sich der Beobachtung und wird durch ein Bewusstsein *von* etwas erfahren. Vermutlich wird das bewusst, was beachtet wird, ob jedoch unbeachtete Objekte unbewusst bleiben, ist ungeklärt (Spering & Schmidt, 2017, S. 121). Zumindest scheint klar, dass die frühen Phasen der visuellen und visuomotorischen Verarbeitung unbewusst ablaufen (S. 124). Von Brück (2013) definiert Bewusstsein als einen komplexen, sich ständig neu formierenden Informationsaustauschprozess in einem in sich vernetzten System. Wenn sich auch in dem Sprung auf die Metaebene in der (Meta-)Reflexivität als pädagogische Kompetenz und im Metabewusstsein eine Analogie zeigt, so ist doch Reflexion mit Nachdenken verbunden, während das Metabewusstsein nicht-sprachlich arbeitet und in der Achtsamkeitsforschung auch als innerer Beobachter oder innerer Zeuge bezeichnet wird (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.1; Piron, 2020, S. 85). Die Benennung *Metabewusstsein* der Kategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* wurde, wie in Abschnitt B.4.1.11 erläutert, der kognitionspsychologischen Achtsamkeitsforschung entlehnt und als kategoriale Bezeichnung gewählt, weil sie sowohl die innere Distanznahme als auch den mentalen Modus der erzählenden Person in den Blick bringt. In den Elaborierungen der Forschungspartner\*innen gleicht der Zustand einem inneren Zurücktreten von Gedanken und Emotionen, sodass sich die Befragten als intensiver und klarer mit sich selbst in Verbindung erleben. Das Einnehmen einer beobachtenden Position, die verfeinerte Wahrnehmung sowie Offenheit gegenüber dem, was sich im gegenwärtigen Moment entfaltet, fördern reflexive Prozesse, sowie die aktive Mitgestaltung der Situation und des eigenen Erlebens. *Klarheit* wurde in Abschnitt A.2.2.1 als die Fähigkeit definiert, spezifische Gefühle zu identifizieren, zu differenzieren und zu beschreiben (Gohm & Clore, 2000). Klarheit hat den Effekt, dass die kognitiven Ressourcen weniger stark beansprucht werden, wodurch die Selbstregulation leichter fällt (Ellis & Ashbrook, 1988).

Die Diskussion der Forschungsfragen einleitend werden zunächst die in Abschnitt B.4.1 dargestellten Ergebnisse für die Kategorien und die theoretischen Hintergründe zu Achtsamkeit, migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und pädagogischer Professionalität zueinander in Beziehung gesetzt. Wie in Abschnitt B.2.4 im Rahmen der Herleitung der Forschungsfragen angemerkt, geht es in Frage 1 darum, wie die Gesprächspartner\*innen Achtsamkeit im Schul-

alltag ein- und umsetzen, um darauf aufbauend unter Frage 2 die verschiedenen Erfahrungsebenen mit Achtsamkeit zu strukturieren. Mit einem umfassenderen Verständnis der Einsatzweisen von Achtsamkeit und den geschilderten Erfahrungen fokussiert die dritte, zentrale Forschungsfrage das pädagogische Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften in der Sicht auf das Selbst. Es wird an zwei Konstrukten festgemacht, die aus den Forschungsgesprächen herausgearbeitet wurden und sowohl in der Pädagogik als auch für das Achtsamkeitsprinzip bedeutsam sind (siehe Abschnitt A.2.2), und zwar *Haltung* und *Reflexivität* (siehe Abschnitt B.4.1.2 und B.4.1.11). Haltung und Reflexivität werden von Lehrpersonen erwartet, bislang im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung jedoch nicht systematisch vermittelt (Schwer et al., 2014). Die pädagogische Haltung betreffend ist derzeit nicht im Detail erforscht, inwieweit sie erlern- und lehrbar ist (Fiebert & Solzbacher, 2014; Schwer & Solzbacher, 2014). Die zentrale Forschungsfrage adressiert das *Erleben*, um Rückschlüsse auf die Wahrnehmung des eigenen pädagogischen Handelns zu ziehen und in Sinnzusammenhänge einzubetten. Dabei sind Variationen hinsichtlich der Bedeutung von Achtsamkeit für pädagogisches Handeln von Interesse, um umfassender zu beurteilen zu können, ob der Achtsamkeitsansatz tauglich für die pädagogische Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften ist und das Forschungsfeld bereichern kann.

Die Zusammenarbeit im Kollegium und die Interaktionen mit Schüler\*innen sind zwar keine empirischen Untersuchungsebenen, stellen aber Inhalte des Schulalltags dar und sind Zielebenen pädagogischen Handelns. Aus diesem Grund wurden sie gemäß Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1998, S. 127 f.) als intervenierende Bedingungen konzeptualisiert. Vor allem aber stehen die Schilderungen der sozialen Prozesse in engem Bezug zum Forschungsinteresse. So regten Art und Inhalt der Kommentare Deutungen der Haltung zum Lehrberuf, zu Achtsamkeit und zu Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft an. Dabei waren die Ausführlichkeit der Schilderungen, das Ausschmücken mit Beispielen und der stimmliche Unterton der Untersuchungspartner\*innen neben den Selbstreflexionen sowie leiblichen und emotionalen Resonanzen forscherrinnenseits besonders aufschlussreich.

Das Metabewusstsein erwies sich, wie Abschnitt B.4.4 zeigen wird, als strukturgebendes Herzstück der Grounded Theory, mit dem sich ihre Komponenten relationieren und eine schlüssige, konsistente Denkfigur entwickeln ließ. Mithin wird die Bedeutung und Funktion des Metabewusstseins in die folgende Diskussion der Forschungsfragen einbezogen.

Im Rahmen der Gesprächsanalysen und der Ausfaltung des Sprachgebrauchs der GAMMA-Teilnehmenden wurden vielversprechende Beobachtungen in Bezug auf den Achtsamkeitsansatz gesammelt, aber auch die Erzeugung von Differenzen offengelegt, die Diskriminierungen und Benachteiligungen hervorbringen. Um die Auffälligkeiten des Sprachgebrauchs auszu-leuchten und im Bildungsdiskurs zu verorten, erfolgt die Ergebnisinterpretation in den Abschnitten B.4.2.3 bis B.4.2.5 unter Rückbindung an theoretische Bezüge.

### 4.2.3 Diskussion von Forschungsfrage 1

Wie setzen die Forschungspartner\*innen Achtsamkeit im Schulalltag ein und um?

Im Schulalltag führt der überwiegende Teil der Forschungspartner\*innen Übungen mit den Schüler\*innen, seltener hingegen mit den Kolleg\*innen durch. Die Lehrkräfte erzählen unisono

von positiven Rückmeldungen der Schüler\*innen. Zumeist kennen die Schüler\*innen Achtsamkeitsübungen nicht und finden sie zu Beginn „komisch“, spüren dann aber doch, dass sie ihnen „guttun“ (P6, 80). Bezogen auf die individuelle formale Praxis bestätigen die Lehrpersonen mehrfach, dass kontinuierliches und insbesondere morgens praktiziertes Yoga, Meditation oder der Body Scan zum Erspüren körperlicher Empfindungen das Wohlbefinden sowie die Zentriertheit steigern und diese Effekte im Tagesverlauf anhalten. Die Forschungspartner\*innen sehen hierin eine berufliche und persönliche Ressource zur Stärkung der Gegenwärtigkeit, Präsenz und Genussfähigkeit. Ergebnisse aus der Achtsamkeitsforschung untermauern diese Feststellungen (Meibert, 2013) und zeigen ferner, dass das bewusste Wahrnehmen von Empfindungen mittels Körperübungen bereichernd sein kann. Körperübungen ermöglichen direkte Erfahrungen, die dabei helfen, mit der Lebendigkeit und Fülle des Augenblicks in Berührung zu kommen, sodass es zum Erleben von Qualitäten wie Freiheit, Mitgefühl, Dankbarkeit und Selbstfürsorge kommen kann (Michalak et al., 2012, S. 5; Schussler et al., 2019).

Die Gesprächspartner\*innen berichten weiterhin, dass sie über die formale Achtsamkeitspraxis hinaus während des Arbeitstages eine achtsame Haltung kultivieren und dass diese ihr Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. Um eine achtsame Haltung im Alltag zu pflegen und daraus situativ angemessene Handlungsweisen abzuleiten, ist es, wie die Gespräche zeigen, erforderlich, die erläuterte Überwachungsinstanz bzw. das Metabewusstsein zu aktivieren, um innere und äußere Vorgänge beobachten, erkennen und beispielsweise den Modus des „Hamsterrades“ (P11, 26) verlassen zu können. P11 benennt mit der Metapher des Hamsterrades das Phänomen des Getriebenseins im Tun, geleitet von dem Bestreben, einer Vorstellung davon, was zu leisten sei, immer schneller und besser zu entsprechen (Crane, 2009). Die Fundstelle verdeutlicht, dass die gezielte Anwendung von Strategien bzw. Umgehensweisen voraussetzt, dass der Person ihre gegenwärtige Verfassung bewusst ist und sie sie introspektiv analysiert (Dunne et al., 2019; Hirshberg et al., 2020). Introspektion wird als die Beobachtung des eigenen Erlebens sowie seiner Veränderung im intraindividuellen Verarbeitungsprozess bezeichnet und kann Erkenntnisquelle sein (von Brück, 2013; Petitmengin & Bitbol, 2009).

Von den befragten Lehrkräften oft genannte Strategien zur Selbstregulation sind Atmen, Innehalten und das bewusste Verweilen im Augenblick, was eine Verzögerung des Erfahrungsprozesses mit sich bringt (Michalak et al., 2012, S. 35). Durch diese Verzögerung entsteht Raum, um innere und äußere Ereignisse zu beobachten. „Es stockt.“ sagt P9 (12), als sie von dem Gespräch mit einem verzweifelten Kind erzählt und überlegt, wie sie helfen kann: „Ich denke, das hat auch mit dem Achtsamkeitstraining zu tun. Mir ist das bewusst und ich kann dann mir auch Ruhe und Zeit dafür nehmen beziehungsweise abwägen, reagiere ich jetzt darauf oder später. Und kommuniziere das auch mit dem Kind, dass ich mich gleich noch mal mit ihm beschäftige.“ Dunne et al. (2019) erläutern, dass während dieser Verlangsamung des Erlebensstroms durch das Verweilen in der Erfahrung Raum entsteht, um die Aufmerksamkeit vom persönlichen Erleben auf die Erfahrung selbst zu lenken. Werden die Phänomene von dieser Metaebene aus wahrgenommen, fällt es leichter, Gedanken als Gedanken, als vergänglich zu erkennen und sie nicht mit den Ereignissen und Emotionen gleichzusetzen, die sie repräsentieren. Durch diesen Prozess eröffnen sich mentale Kapazitäten für neue oder alternative Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsweisen: „[...] wenn ich wirklich im Moment bin, dann bin ich ja auch von anderen Dingen im Kopf nicht so beschwert, kann dann besser bei mir selber

gucken“ (P11, 19). Insbesondere in schwierigen Situationen bestehen die von den Gesprächspartner\*innen beschriebenen Umgehensweisen darin, genauer „hin[zu]schauen“ und „auch ganz oft dahinter zu schauen. Das Gefühl dahinter zu suchen“ (P1, 45), um mit der eigenen Gefühlslage in Kontakt zu kommen und festzustellen, dass sich gerade durch die Bereitschaft, sich mächtigen Emotionen auszusetzen, deren Intensität verringert. „Hilflosigkeit zu spüren, das ist ein ganz, ganz großes Geschenk, zu sagen, ich fühle genau da rein. Es darf da sein.“ sagt P3 (36) „und das Loslassen [...] körperlich loslassen.“ Eine Erklärung dafür könnte das Identifizieren und das (An-)Erkennen des jeweiligen Gefühls sein, verbunden mit der Entscheidungsfreiheit, sich von diesem Gefühl zu lösen. Das gilt auch für unbemerkt auftretendes Gedankenwandern und Grübeln, das mit einem Stimmungswechsel verbunden ist (Michalak et al., 2012, S. 21, 35).

Das persönliche *Motiv* und die Beweggründe für das Üben von Achtsamkeit, z. B. die eigenen Emotionen besser regulieren zu lernen, die evozierte *Haltung* wie Freundlichkeit oder Wohlwollen und der individuelle lebensbiografische Hintergrund (*Ich in der Welt*) einschließlich der *Erfahrungen und Veränderungen* bilden den Rahmen, in dem die Befragten ihr Erleben und die Art und Weise, wie sie sich selbst in das Geschehen einbringen, mitgestalten. Durch das Erkennen dieses Gestaltungsspielraums (P4, 25) und die Besinnung auf die eigenen Fähigkeiten (P6, 14) erleben sich die Forschungspartner\*innen als selbstbestimmt und selbstwirksam, begleitet von einem Wohlgefühl und von Selbstvertrauen. Shapiro et al. (2006) führen zur bisher in der Achtsamkeitsforschung nicht systematisch untersuchten Bedeutung der Absicht bzw. des *Motivs* aus, dass sie den Hintergrund dessen bildet, weshalb eine Person Achtsamkeitsübungen praktiziert (siehe Abschnitt A.2.2). Die Forscher\*innen konstatierten bereits vor mehr als fünfzehn Jahren, dass die Absichten den Übungseffekt determinieren und dass sich die Wirkung der Übungen in Richtung der Intention bewegt. Aktuelle wissenschaftliche Arbeiten zur Bedeutung der Absicht für den Achtsamkeitsansatz waren nicht auffindbar.

Eine achtsame Haltung als die Art und Weise des Aufmerksamseins ist nach Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.5.3) gekennzeichnet durch das Annehmen der gegenwärtigen Erfahrung und die Bereitschaft, sie wertfrei mit Zuwendung, Warmherzigkeit und Neugier zu erkunden. Durch das Kultivieren von Qualitäten wie Geduld, Wohlwollen und Mitgefühl gelingt es eher, auch unangenehme Erfahrungen mit Akzeptanz zu begegnen. Werden diese Effekte als Übungserfolg beurteilt, so kann sich die Absicht bzw. Motivation verändern. Folglich ist die Motivation entwicklungsfähig (Sedlmeier & Theumer, 2020). Stehen zu Beginn beispielsweise die Wiederherstellung, Stabilisierung oder Verbesserung der Gesundheit im Mittelpunkt, so kann sich die Absicht mit zunehmender Achtsamkeitserfahrung auf die Selbsterkundung, die gezielte Selbststeuerung oder die Stärkung personaler Ressourcen verlagern. Dazu gehören Studien zufolge Mitgefühl, Resonanzfähigkeit und subjektive Sinnerfülltheit (Piron, 2020, S. 137). In Anknüpfung an Sedlmeier und Theumer (2020) formulieren erfahrene Achtsamkeitspraktizierende vielfach als Absicht, Gedanken und Emotionen besser differenzieren zu können sowie deren angemessene Umsetzung in Sprache und Handeln zu erlernen – ein für das Forschungsanliegen von Studie B aufschlussreicher Vorbefund.

Einige Gesprächspartner\*innen erzählen von einer bewusst kultivierten Haltung der Freundlichkeit und des Mitgefühls, gefolgt von einem Gefühl der Verbundenheit mit anderen Menschen. Hupfeld und Ruffieux (2011) bezeichnen diese Erfahrung als Bewusstheit für die ver-

bindende Humanität (Common Humanity). Die Ergebnisse der Forschungsgespräche entsprechen folglich dem Theoriestand und den empirischen Vorbefunden, die im Selbstbericht ebenfalls ein stärker ausgeprägtes prosoziales Verhalten durch das Üben von Achtsamkeit, Mitgefühl und Selbstmitgefühl belegen (Jazaieri et al., 2013). Bezogen auf gesundheitsförderliche Aspekte ist zu ergänzen, dass Mitgefühl im Gegensatz zu Mitleid mit einem geringeren Burn-out-Risiko verbunden ist (siehe Abschnitt A.2.1.2).

Auf zwischenmenschlicher Ebene schließlich ist aus theoretischer Perspektive bedeutsam, dass achtsamkeitsgeübte Lehrpersonen weniger dazu neigen, Verhalten persönlich zu nehmen, weil sie sich darin schulen, die Aufmerksamkeit vom individuellen Erleben auf die Erfahrung an sich zu verlagern und diese möglichst wertfrei in ihrem Entstehen und Vergehen zu beobachten (Felver & Jennings, 2016; Jennings & Greenberg, 2009). Das stärkere Verbundenheitsempfinden in Kombination mit der Verlagerung der Aufmerksamkeit vom inhaltlichen Erleben auf die Erfahrung an sich sowie auf das Erkennen der Prozesshaftigkeit von Gedanken und Emotionen hilft den befragten Lehrpersonen nach eigenen Angaben auch dabei, Differenzsensibilität und eine differenzkritische Haltung im Umgang mit *anderen Kulturen* zu entwickeln, weil sie erkennen, dass „diese Konstrukte [...] nicht die Wahrheit sind“ (P7, 38).

#### 4.2.4 Diskussion von Forschungsfrage 2

Welche Erfahrungen sammeln die Forschungspartner\*innen mit der Achtsamkeitspraxis im Hinblick auf ihre pädagogische Tätigkeit?

Im vorangegangenen Abschnitt wurden erste Anknüpfungspunkte zwischen Achtsamkeit und pädagogischer Professionalisierung in Bezug auf Zuschreibungsreflexivität und Differenzfreundlichkeit gesetzt. Bevor diese in der Diskussion der zentralen Forschungsfrage ausdifferenziert werden, folgt zunächst die Ausleuchtung der schulpraktischen Erfahrungsebenen mit Achtsamkeit.

Hinsichtlich der von den Gesprächspartner\*innen bemerkten und auf die Achtsamkeitspraxis zurückgeführten Veränderungen ihres Handelns im Schulalltag lässt sich die intraindividuelle und die zwischenmenschliche Ebene unterscheiden. Die intraindividuelle Ebene beinhaltet den Kontakt und Umgang mit Emotionen, Gedanken, Befindlichkeiten und Körperwahrnehmungen, die zwischenmenschliche Ebene inkludiert Interaktionen mit Kolleg\*innen sowie Schüler\*innen und deren Eltern. Die Ebenen werden im Weiteren als *selbstbezogene Erfahrungen*, *Erfahrungen im Kollegium* und *Erfahrungen in pädagogischen Beziehungen* vorgestellt.

##### Selbstbezogene Erfahrungen

Selbstbezogene Erfahrungen beschreiben die befragten Lehrkräfte auf kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene. Einige Interviewpartner\*innen erzählen von gesteigertem Wohlbefinden, innerer Ruhe und Gelassenheit. Mentale Aktivitäten empfinden sie in der Regel als vermindert und daher als weniger anstrengend. Wenn sie die Aufmerksamkeit auf gegenwärtige internale und externale Faktoren richten, nehmen sie mehr Informationen über ihre eigene Befindlichkeit und aus dem Umfeld auf, sodass sie sich gezielter regulieren können und eher eigene Bewertungstendenzen bemerken (siehe Abschnitt B.4.1).

Die Schilderungen der befragten Lehrpersonen finden zahlreiche Entsprechungen in empirischen Arbeiten der Achtsamkeitsforschung. Die Forschungspartner\*innen berichten eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, eine differenziertere Informationsverarbeitung und einen zufriedeneren Umgang mit Emotionen (Farb et al., 2010; Moore & Malinowski, 2009; van Vugt & Jha, 2011). Die Entscheidung, mit Aufmerksamkeit zu handeln und sich ausschließlich der momentanen Aktivität zuzuwenden (Ströhle et al. 2010), wirkt offensichtlich erleichternd oder entlastend und führt zu mehr Gelassenheit. Die Verlangsamung des Denkens und Handelns, die durch das Innehalten entsteht, kann selbst Routinetätigkeiten transformieren, wenn eine offene, forschende und neugierige Haltung das Erkennen zuvor unbemerkter Erfahrungsdetails begünstigt (Michalak et al., 2012, S. 35). Die Blickverlagerung auf die Wahrnehmungen im aktuellen Moment fördert die Einsicht in den prozesshaften Wandel aller Phänomene. Im Ergebnis führt das dazu, dass die Befragten den eigenen Ausführungen zufolge besser in der Lage sind, mitfühlend und selbstfürsorglich zu denken und zu handeln. Das Üben des Kontaktes mit dem Hier und Jetzt kann die Mannigfaltigkeit eines jeden Augenblicks bewusst werden lassen (Michalak et al., 2012, S. 21), sodass Freude angesichts der Fülle entsteht: „Mich einfach an dem freuen, was ich mache“ (P11, 23), wie P11 es ausdrückt. P10 baut jetzt öfter am Tag Zeiten ein, die ihr „guttun [...] spazierst ganz genussvoll durch die Straßen [P10 spricht von sich selbst].“ (69) Für P4 entsteht Entspannung aus einer Haltung des „nicht mehr Mühsens“ (27). In der Forschung findet sich eine Analogie zum Phänomen der Nicht-Reaktivität (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.8.4). Es kommt durch das Erkennen zuvor unbewusster reaktiver Impulse zustande. Auf diese Weise entkoppeln sich eingefahrene Reiz-Reaktions-Schemata und Automatismen verringern sich. Das erhöht die Auswahlmöglichkeiten zwischen Alternativen des Denkens, Fühlens und Handelns, sodass die Gestaltungsfreiheit wächst. Ein weiterer Effekt besteht darin, dass subjektiv als real erlebte Gedanken oder imaginierte Situationen als solche erkannt werden. Dadurch nimmt das Stresserleben ab (Lebois et al., 2015). P6 (16) nimmt neben größerem Wohlbefinden eine Außenwirkung wahr und erzählt, dass sie Wut besser regulieren kann:

Also ich glaube, dass der eine oder andere Kollege, oder die ein oder anderen Kollegin schon gedacht hat. was ist denn mit der Frau [P6 spricht von sich selbst], die ist plötzlich widerspenstig oder sagt was dagegen [nach der GAMMA-Weiterbildung]. Und das hilft mir aber, dass ich diese Wut, die ich manchmal innerlich spüre, dann eben nicht mehr spüre, weil ich das irgendwie dann rauslasse. (P6, 16)

Weiterhin scheinen für den Lehrberuf jene Wirkungen bedeutsam, die die Forschungspartner\*innen durch das Üben der Körperwahrnehmung feststellen. Sie bemerken seltener Ängstlichkeit, wenn sie sich auf ihren Körper fokussieren – sowohl im Umgang mit sich selbst als auch in sozialen Interaktionen. Die Erkundung der Körperwahrnehmung als Bestandteil des (Sich-)Selbst-Bewusstseins trägt auch gemäß Forschungsstand dazu bei, insbesondere in der Handhabung schwieriger oder drängender Gedanken und Gefühle eine neutrale Wahrnehmungsebene zu schaffen und dadurch eine kognitive und emotionale Entlastung zu erfahren. Körperübungen unterstützen die Verbindung mit dem gegenwärtigen Augenblick und die Verankerung im Hier und Jetzt (Meibert, 2013). Forschungsarbeiten zeigen, dass die Unterbrechung von Rumination auf die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Körperwahrnehmungen zurückzuführen ist (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.5.5). Hier ist erneut das bereits zitierte Werk des Neurowissenschaftlers Damasio (1996, S. 17) anzuführen, in dem der Forscher argumentiert, dass die Körperwahrnehmung die Grundlage für Bewusstsein darstellt. Demnach wäre sie auch für die Achtsamkeitspraxis als Form der Bewusstseinsbildung sowie für die Qualität

zwischenmenschlicher Beziehungen grundlegend, weil körperliche Empfindungen die Selbstregulation beeinflussen, die sich wiederum auf die Gestaltung von Interaktionen auswirkt (Sevinc & Lazar, 2019).

Eine zentrale, den Sprachgebrauch und kommunikative Prozesse betreffende Beobachtung, auf die im Rahmen der Bearbeitung der zentralen Forschungsfrage (siehe Abschnitt B.4.2.5) in Zusammenhang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit noch einzugehen sein wird, sind die bei einigen Forschungspartner\*innen zu beobachtenden Stigmatisierungen und alltagsrassistischen Praktiken wie Othering und Linguizismus sowie die Verwendung differenzbildender Bezeichnungen. Andere Befragte enthalten sich gänzlich dieser Praktiken und beschreiben, welche Erfahrungen sie mit Achtsamkeit sammeln, wenn sie bei sich selbst Vorurteile und Bewertungen bemerken (siehe Abschnitt B.4.2.5). Insgesamt betrachtet nehmen Lehrpersonen wie P11, bei denen alltagsrassistische Praktiken festzustellen sind, Mehrsprachigkeit eher als Problem wahr, das *geregelt* oder *organisiert* werden muss. Entsprechend schildert sie negative Erfahrungen. Für P6 hingegen, die sich einer wertneutralen Wortwahl bedient, steht das *gestalterische* Moment der pädagogischen Beziehung im Vordergrund. Sie sucht nach Möglichkeiten und Maßnahmen der Unterstützung von Schüler\*innen und Eltern (siehe Abschnitt B.4.2.1).

### **Erfahrungen im Kollegium**

Die Aussagen über die Zusammenarbeit im Kollegium lassen sich nach Qualitäten differenzieren. Einige der befragten Lehrkräfte nehmen sie als Unterstützung und Ressource, andere wiederum als Belastung bzw. Beanspruchung wahr. Auch für die Gestaltung der Zusammenarbeit in kooperativem Sinnen scheint Achtsamkeit eine wertvolle Ressource zu sein:

Und ich habe aber oft so Teamsitzungen, wo ich schon so mit so ganz viel Wünschen reingegangen bin und dann selber gemerkt habe, wie ich total unzufrieden und nervös da auch rausgehe, (lachend) weil ich voll auflaufe mit diesem Überschwänglichen, was wir jetzt alles tun müssten. Und seitdem ich das auch rausnehme und viel genauer hinschauen. Also einerseits auch: Was passiert da mit mir, wenn ich nämlich auflaufe. Und andererseits auch: Was wollen die anderen eigentlich? Seitdem funktionieren viele Sachen sehr viel angenehmer. (P1, 23)

Die Art des Miteinanderumgehens und Kommunizierens sowie das Vorhandensein von Zeit und Raum zum Austausch halten die Gesprächspartner\*innen unisono für wichtig. Die Lehrkräfte, die aus einem Kollegium stammend gemeinsam an der GAMMA-Weiterbildung teilgenommen haben, schätzen die im Kollektiv gesammelten Erfahrungen als positiv für die Zusammenarbeit ein. Sie nehmen das soziale Miteinander und die persönliche Verbundenheit im Kollegium als nachhaltige und sich weiter festigende Ressource wahr. Das sei spürbar, auch ohne dass es vieler Worte bedürfe (P10, 7). In der Rastlosigkeit des Schulalltages gestalte sich die Zusammenarbeit nunmehr gelassener, die Atmosphäre sei insgesamt freundlicher geworden und die Bereitschaft der gegenseitigen Unterstützung gewachsen. Beispielhaft genannt werden unterschiedliche Situationen – angefangen bei gemeinsam geführten Elterngesprächen bis hin zu tatkräftiger Unterstützung am Kopierer an hektischen Schultagen (P11, 11). Durch die geteilte Erfahrung der GAMMA-Weiterbildung sind die Pädagog\*innen einander persönlich nähergekommen. Arbeitspsychologische Studien besagen, dass Zusammenhalt im Arbeitskontext eine Gesundheitsressource darstellt und durch ein achtsames und wertschätzendes Miteinander gefördert werden kann (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 112). Gestützt wird der Befund von Döring-Seipel und Dauber (2013) durch die Arbeit von Grandey, Foo, Groth und Goodwin

(2012). Sie konnten zeigen, dass anstrengende Interaktionen mit unterschiedlichen Akteur\*innen im Beruf keinen Prädiktor für Burnout darstellen, wenn die Mitarbeitenden aufrichtig miteinander umgehen, weil Aufrichtigkeit im Team dazu beiträgt, emotionale Beanspruchungen abzufedern.

Diejenigen der befragten GAMMA-Absolvent\*innen, die in unterschiedlichen Schulen tätig sind, berichteten sowohl von gelingender als auch von anstrengender oder spannungsreicher Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen bzw. mit der Schulleitung. Aber durch das Mitdenken von Kommunikationsebenen über gesprochene Worte hinaus, wie beispielsweise emotionale Zwischentöne, und durch Disidentifikation, also das Erkennen von Gedanken als mentale Ereignisse, neigen sie weniger dazu, Vorkommnisse auf sich zu beziehen (Michalak et al., 2012, S. 18).

[...] dass ich den anderen, der mir gegenüber ist, immer auch im Blick habe. Auch, wenn ich jetzt wütend bin auf die Rektoren zum Beispiel, dass ich da auch furchtbar schimpfen kann, das ist gar keine Frage, aber auch immer das Gefühl habe, ich sehe die Not, die sie auch oder so irgendwie haben. (P4, 21)

Folglich sind sie eher in der Lage, sich des dichotomen Denkens in Kategorien von Schwarz und Weiß bewusst zu werden und die Perspektive zu wechseln bzw. den Blick zu weiten (P4, 21).

Im Rahmen der Erforschung von Achtsamkeit in pädagogischen Anwendungsfeldern findet die Untersuchung von Schulentwicklung und systemischen Veränderungen zunehmend Beachtung. Als gesichert gilt, dass die schulischen Eingangsvoraussetzungen für einen Wandel hin zu mehr Achtsamkeit dabei eine wichtige Rolle spielen. Altner, Erlinghagen, Körber, Cramer und Dobos (2018) berichten über die Bedeutung der Haltung von Schulleiter\*innen gegenüber der Implementierung von Achtsamkeit in der Schule. Die Schulleitung hat die Funktion einer Multiplikatorin für Wandel. Wenn sie Zweifel zeigt oder keine zeitlichen Ressourcen für die Maßnahme bereitstellt, nehmen weniger Lehrpersonen an der Weiterbildung teil. Darüber hinaus, so Altner et al. (2018), ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass negative Aussagen seitens der Schulleitung oder fehlende Informationen über die Veranstaltung ein solches Vorhaben zum Scheitern bringen. Auch die Befragten von Studie B äußerten sich zu der vorhandenen oder fehlenden Unterstützung der Schulleitung als Gelingensfaktor für die Implementierung von Achtsamkeit. In Bezug auf die Veränderungen innerhalb der Institution lässt sich sagen, dass in jener Schule, in der der *mindful change* von der Schulleitung und der Mehrheit des Kollegiums getragen wird, nach der GAMMA-Weiterbildung vor allem von einem nachhaltig fürsorglichen und besonnenen Umgang miteinander sowie eine veränderte Gesprächskultur wahrnehmbar sind. Auch in schwierigen Gesprächen mit der Schulleitung gelingt es, Verbundenheit unter den Anwesenden herzustellen und auf Augenhöhe eine ruhige und zugewandte Atmosphäre zu schaffen, in der jeder und jedem Raum gegeben wird, um persönliche Befindlichkeiten und Ziele zu formulieren (P10, 11). Gesprächspartner\*innen, die wenig oder keine Unterstützung bei der Implementierung von Achtsamkeit in der Schule bis hin zu Ablehnung seitens der Schulleitung erfahren, erzählen, dass sie durch ihre persönliche Achtsamkeitspraxis Ressourcen aufbauen, die bei der Bewältigung von strukturellen Widrigkeiten hilfreich sind. Manchmal gelingt es trotz ablehnender Haltung der Schulleitung, das Interesse und die Neugier einzelner Kolleg\*innen zu wecken und zu bewirken, dass regelmäßig gemeinsam praktiziert wird: „Und dann machen wir halt einfach ein achtsames Meeting, das können sie uns ja nicht verbieten.“ (P4, 17)

Für Schulen gilt wie für andere Organisationen, dass durch eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie wertschätzendes und mitarbeiter\*innenorientiertes Führungsverhalten ein wesentlicher Beitrag zur Sinnstiftung geleistet werden kann (Altner et al., 2018; Flüter-Hoffmann, 2018). So fanden Döring-Seipel und Dauber (2013, S. 87) in ihrer Studie über die Bedeutung von Ressourcen im Lehrberuf für das soziale Klima im Kollegium heraus, dass die Arbeitsfähigkeit bei hohem Kontrolliertheitserleben eingeschränkt ist. Gleichzeitig sinkt mit steigender sozialer Unterstützung die wahrgenommene Beanspruchung durch berufliche Anforderungen. Auch die Autoren der bereits zitierten Bertelsmann-Studie Richter und Pant (2016) kommen zu dem Schluss, dass eine essenzielle Basis für enge und intensive Teamarbeit die Unterstützung durch die Schulleitung ist, darüber hinaus feste Arbeitszeiten und definierte, transparente Strukturen für jahrgangsbezogene und -übergreifende sowie fachinterne und -übergreifende Abstimmungen.

Im Hinblick auf systemische und institutionelle Rahmenbedingungen, innerhalb derer Lehrkräfte arbeiten, äußert sich eine Lehrperson mit Führungsfunktion zu ihrem Umgang mit begrenzten Handlungsspielräumen, beispielsweise bedingt durch Lehrpläne, schulische Vorgaben und Richtlinien. P3 beschreibt, dass das Kultivieren von Präsenz und Gegenwärtigkeit mit einer aufgeschlossenen Haltung angesichts „gewisser Vorgaben“ (P3, 36) das Loslassen von eigenen statischen Vorstellungen ermöglicht. Nicht-Anhaften bringt demnach Flexibilität mit sich und bewahrt die Handlungsfähigkeit: „Und trotz allem aufmerksam zu bleiben, um vielleicht dann den Moment mitzubekommen, wo kann ich denn wieder aktiv werden?“ (P3, 36)

### **Erfahrungen in pädagogischen Beziehungen**

Häufig tritt deutlich hervor, dass die Befragten ihre Schüler\*innen darin unterstützen möchten, nachhaltige Schlüsselkompetenzen wie Selbstregulationsvermögen oder Selbstvertrauen zu erwerben. Ein Beispiel ist das Angebot von P6 (88) an die Schüler\*innen, während des Unterrichts ein Dankbarkeitsminute einzulegen. Den Erzählungen der Lehrperson zufolge nehmen die Schüler\*innen die Übung nach anfänglichem Zögern gut auf und erzählen von positiven Resonanzen zum Thema Dankbarkeit. Mit gebotener Vorsicht könnte das Beispiel so gedeutet werden, dass die Schüler\*innen durch die aktive Besinnung auf einen ethischen Wert wie Dankbarkeit eine Stärkung erfahren und somit Ressourcen entdecken. Dankbarkeit gehört zu den achtsamkeitsbezogenen Sekundäreffekten (Reb et al., 2014) und wird als Emotion, Wert und Haltung verstanden. Sie kommt durch die Wahrnehmung eines angenehmen Ereignisses, dessen Verursachung einer äußeren Quelle zugeschrieben wird, zustande. Mit Dankbarkeit sind besseres Wohlbefinden, eine höhere Lebenszufriedenheit und prosoziales Verhalten assoziiert (Emmons & McCullough, 2003).

Des Weiteren bringen die Forschungspartner\*innen die Bedeutung von Emotionen und ihrer Verbalisierung für die pädagogische und zwischenmenschliche Beziehungsqualität zur Sprache. Die Artikulation und Regulation von Emotionen zu erlernen bezeichnet P8 (42) als wünschenswertes Bildungsziel. Wenn es um negative Gefühle und die gemeinsame Bearbeitung von Unstimmigkeiten oder Konflikten geht, gelte es, zu verwendende Worte gut zu bedenken, um sich aufrichtig mitteilen zu können. Vielen Kinder aber, so P8 (42), sind die Bezeichnungen der unterschiedlichen Emotionen nicht bekannt. Sie regt die gezielte Schaffung von Gesprächsanlässen beispielsweise in Form eines Theaterstücks zum Thema Emotionen, aber auch zu den Themen Migrationsgesellschaft oder Gender und die schulweite Etablierung von Dialogräumen

an (P8, 40, 42). Wertschätzende und achtsame Formen der Kommunikation schildern die befragten Lehrpersonen wiederholt als Gelegenheiten der Begegnung „von Mensch zu Mensch“ (P9, 22). Mehrfach ist von *Raum geben* die Rede, um einen Ort für Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse zu schaffen. An einem solchen Ort sollen P10 (11) zufolge auch kontroverse Standpunkte Gehör und Anerkennung finden.

Bezogen auf die Individualisierungsverpflichtung von Lehrpersonen (Terhart, 2015) deuten viele Materialausschnitte darauf hin, dass es achtsamkeitsgeschulten Lehrkräften gut gelingt, sich mit ihrer vollen Aufmerksamkeit dem gegenwärtigen Moment zuzuwenden, „eine Sache zu machen und sich Zeit lassen im Kommunizieren mit den Schüler\*innen“ (P1, 41). Ein weiteres Beispiel findet sich im Gespräch mit P4: „Na, was für mich zum Beispiel eine ganz wichtige Sache ist, ist, dass ich den anderen, der mir gegenüber ist, immer auch im Blick habe.“ (P4, 21) In der Achtsamkeitsforschung sind analoge Schlussfolgerungen zu finden (siehe Abschnitt A.2.1). Diese Qualität der Achtsamkeit wird als Präsenz bezeichnet und bedeutet, für die Schüler\*innen auch emotional erreichbar und handlungsfähig zu sein (Geller & Greenberg, 2002). Shapiro et al. (2006) begründen diesen Effekt von Achtsamkeit mit der Verlagerung der Beobachtung des subjektiv Inhaltlichen einer Situation auf das Objekt des Erlebens. Dieser Blickwechsel unterstützt die Verortung im gegenwärtigen Augenblick, weil sich diskursive gedankliche Analyseprozesse verringern.

In neuen, ungewohnten oder unklaren Situationen ist bei Lehrpersonen häufig der Impuls vorhanden, schnell zu handeln anstatt zunächst abzuwarten. Diese Neigung steht den Ausführungen von Dobelli (2011, S. 178 f.) und Hägi-Mead et al. (2022) folgend in Zusammenhang mit ihrer Rolle als Pädagog\*innen und dem weit verbreiteten Anspruch an sich selbst, aktiv Unterstützungsleistungen zu erbringen, über Lösungen zu verfügen oder zu wissen, was richtig und was falsch ist. Oft aber ist es im Sinne des Anstoßens von Lernprozessen ratsam, abzuwarten und Stille sowie Ungewissheit auszuhalten, wenn keine Schüler\*in oder kein Schüler spontan antwortet. So ist die Chance gegeben, dass die Schüler\*innen aus eigenem Antrieb Ideen und Lösungsansätze entwickeln, was über den Lerneffekt hinaus das Selbstwirksamkeitserleben steigern kann. Achtsamkeitsmethoden eignen sich zum Einüben eines solchen bewussten pädagogischen Innehaltens und Abwartens. Wie in Abschnitt A.2.1.1 ausgeführt, kann eine beim nicht-urteilenden Beobachten verweilende ausgeglichene Haltung erlernt werden. So wurden weiter oben bereits Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.8.4) zitiert, die den Begriff der durch Meditation erlernbaren Nicht-Reaktivität erläutern. Die Nicht-Reaktivität erlaubt einer Person trotz scheinbarer Wertigkeit von Emotionen achtsam zu bleiben und sie wertfrei im Gewahrsein zu behalten. Wahrnehmung, Beobachtung und Benennung der Emotion bewirken, sich von ihr lösen und freier entscheiden zu können, welche gegenwärtigen Erfahrungsaspekte Zuwendung erhalten sollen, anstatt mit gewohnten Automatismen zu reagieren. So werden auch Muster ausgehöhlt, die für gewöhnlich mit negativen Emotionen einhergehen. Das wahrnehmende Aushalten der unter Umständen als unangenehm erlebten Situation des Schweigens und Abwartens setzt voraus, sich Gefühlen der Unsicherheit zu stellen, kann aber zu der Erfahrung führen, dass sich innere Spannungen auch dann regulieren, wenn dem ersten Handlungsimpuls nicht gefolgt wird (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2, 3.6.3).

Zur Illustration folgt eine Fundstelle aus dem Gespräch mit P4:

Also manchmal ist es so, dass ich dann aus diesem Langsamen gar nicht mehr rauskomme und dann eher nicht mehr in Aktion komme, was mich am Anfang ganz irritiert hat und auch erschreckt hat, weil ich mir

gedacht habe, jetzt bist du ja gar nicht mehr aktiv. Aber immer, wenn ich dann zurückgeschaut habe, habe ich festgestellt, das war genau richtig, weil es einfach nichts gab, was ich tun hätte können [...]. Es wäre vielleicht in einer Streiterei oder irgendwas geendet, aber nicht, was mir wichtig ist als Resultat, weil das ist so mir immer recht wichtig, dass man einfach zum Punkt kommt oder so, wenn sowas ist. Ich will mich nicht streiten, sondern ich will eine gute Lösung finden. (P4, 71)

Resümierend ist für Forschungsfrage 2 festzuhalten, dass sich die von den Gesprächspartner\*innen geschilderten Erfahrungen vor allem auf den Ausbau personaler Ressourcen und Fähigkeiten sowie die wahrgenommene Verbesserung von pädagogischen und kollegialen Interaktionen sowie die Beziehungszufriedenheit beziehen. Um die Erkenntnisse theoretisch zu verorten, kann in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) und unter Bezugnahme auf Abschnitt 1.2 der Einleitung und A.1.2 von der Aneignung erfahrungsbasierten pädagogischen Wissens gesprochen werden, das sich unter anderem durch kommunikatives Handeln entwickelt. Ergänzend empfehlen Kuhbandner und Schelhorn (2016, S. 116) die fortwährende Reflexion der Frage, ob der gewählte Auflösungsgrad der Wahrnehmung situativ angemessen ist. Der Auflösungsgrad steuert maßgeblich, wie detailliert Informationen aus dem Umfeld wahrgenommen und verarbeitet werden. Genau hier stellen die Befragten Unterschiede fest, wenn sie achtsam sind. Die Ausführungen über die selbstbezogenen Erfahrungen zu Beginn dieses Abschnitts zeigen, dass Achtsamkeitsübungen die Wahrnehmungsfähigkeit steigern und die Informationsverarbeitung verbessern, gepaart mit dem Gefühl, über einen größeren Gestaltungs- und Handlungsspielraum zu verfügen. Das bedeutet jedoch nicht, dass ein grober Auflösungsgrad grundsätzlich vermieden werden soll. Ausschlaggebend ist, ob der Grad an Genauigkeit in der fraglichen Situation funktional ist (Kuhbandner & Schelhorn, 2016, S. 115).

#### 4.2.5 Diskussion der zentralen Forschungsfrage

Wie erleben die Forschungspartner\*innen nach der GAMMA-Weiterbildung ihr pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften in Bezug auf die Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung?

Forschungsfrage 1 hatte zum Ziel, mehr darüber zu erfahren, wie die Forschungspartner\*innen im Schulalltag mit Achtsamkeit arbeiten und wie sie sie ein- und umsetzen. Im Rahmen von Forschungsfrage 2 wurden die geschilderten Erfahrungen mit Achtsamkeit im Schulalltag inhaltlich systematisiert und in drei Ebenen gegliedert: *selbstbezogene Erfahrungen*, *Erfahrungen im Kollegium* und *Erfahrungen in pädagogischen Beziehungen*. Unter Einbezug der Erkenntnisse aus den Forschungsfragen 1 und 2 konzentriert sich die zentrale Forschungsfrage nunmehr auf die aus dem Datenmaterial emergierten Phänomene Reflexivität und Haltung. Die beiden Konstrukte scheinen bedeutsam für den Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen zu sein. Entsprechend wird mit dem Fokus auf Reflexivität und Haltung nach dem *Erleben* gefragt, um die Sicht der Forschungspartner\*innen auf ihr eigenes pädagogisches Handeln zu erhellen und in (pädagogische) Sinnzusammenhänge einzubetten. Ziel ist es, herauszuarbeiten, welche Bedeutung Achtsamkeit aus sozialer und gesellschaftlicher Perspektive für pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften zukommt.

Aus den Daten wurden drei Ebenen extrahiert, auf denen die Befragten ihr Erleben beschreiben: sie selbst als Lehrperson, das Kollegium bzw. die Institution Schule und die Interaktionen mit Schüler\*innen.

## Die Lehrperson selbst

Die Ergebnisse der Interviewanalysen legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Achtsamkeitspraxis den Ausbau der mit der Gesamtstudie untersuchten Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität begünstigt. Wie sich zeigte, gilt dies sowohl für die aus der explorativ-interpretativen Studie B hervorgebrachten Ebenen Reflexivität und Haltung als auch für die mit der quantitativen Studie A untersuchten Emotionsregulationsstrategien und das Stresserleben. Letztere brachten die Forschungspartner\*innen von sich aus in den Interviews zur Sprache. Sie erzählten unisono von einem entspannteren und zufriedenstellenden Umgang mit Stress und Emotionen.

Im Folgenden werden zunächst Reflexivität und Haltung in ihrer Bedeutung für das interessierende Phänomen diskutiert. Es schließt sich die Einordnung der häufig angesprochenen achtsamen Körperwahrnehmung in dieses Gefüge an. Ferner geht es um weitere Ebenen der pädagogischen Professionalität, die mit Achtsamkeitsübungen erreicht werden können wie beispielsweise die Selbstregulation. Die Ausführungen über die Lehrperson selbst schließen mit der Beschreibung und Deutung des Sprachgebrauchs im Kontext der von einigen der befragten Lehrpersonen (re-)produzierten Differenzkategorien *Sprache* und *Herkunft*.

Weiter oben wurde herausgearbeitet, wie Achtsamkeit bei den Gesprächspartner\*innen reflexive Prozesse befördert und wie die Befragten eine achtsame Haltung aufrufen. Bickes (1997) argumentiert, dass automatisiertes Verhalten durch Reflexivität in willenskontrolliertes, selbstbestimmtes Handeln transformiert werden kann, während sich eine pädagogische Haltung nicht ohne Reflexivität entwickelt (Schwer et al., 2014). Cramer (2020a) und Terhart (2015) bestätigen den Stellenwert von Reflexivität für den Lehrberuf. Die Funktion der Metaebene bzw. der beobachtenden Position für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit sowie der pädagogischen Haltung wurde bereits in den Abschnitten B.4.2.2 und B.4.2.3 diskutiert. Daraus leitete sich ab, dass durch das Heraustreten aus der Handlungs- und Reflexionssituation (Cramer, 2020a) ein Bewusstsein für Entstehungsmechanismen von konstruierten Unterschieden entwickelt werden kann. Diese Argumentation wurde durch die Interviews bestätigt. So erzählen auch die befragten Lehrpersonen von ihrem, durch Achtsamkeitsübungen trainierbaren Bewusstsein für eigene Vorbehalte oder Vorurteile gegenüber Unbekanntem oder Fremdem. Sie schildern, wie sie die beobachtende Position in die Lage versetzt, eigene Differenzsetzungen, Zuschreibungen und Vorurteile zu erkennen, aufzubrechen und die Erkenntnisse in ihr Handeln einfließen zu lassen. P7 (38) denkt laut über die Neigung zur Vorurteilsbildung nach und bezeichnet sie als „menschlichen“ Wesenszug. Werturteile und Voreingenommenheit dienen ihrer Ansicht nach oft dem Selbstschutz und der Angstvermeidung. Deshalb versucht P7, den eigenen Vorurteilen mit Milde zu begegnen und bemerkt, dass Ansatzpunkte für Veränderung das Wahrnehmen und Wohlwollen sind. Sie arbeitet mit dem Metabewusstsein, indem sie die Aufmerksamkeit gezielt auf gegenwärtige mentale Bewegungen, emotionale Regungen und physische Befindlichkeiten richtet (P7, 38). Nach Hupffeld und Ruffieux (2011) schaffen Selbstmitgefühl und Freundlichkeit die Voraussetzung dafür, sich mit eigenen Prägungen auseinanderzusetzen, während die Geringschätzung der eigenen Person oder das Wegwünschen von Gedanken oder Emotionen eher zu Gefühlen von Schuld, Minderwertigkeit oder Wut führen (Piron, 2020, S. 141).

Eine mitfühlende, verständnisvolle und annehmende Haltung gegenüber der eigenen Person wird in weiterer Fachliteratur zum Thema Achtsamkeit und (Selbst-)Mitgefühl als Grundlage

für die Kontaktaufnahme mit negativen Gefühlen genannt (Germer, 2013; Meibert, 2013). Der Psychologe Ulrich Ott (2010) erläutert, dass sich die Selbstwahrnehmung mithilfe der Metabeobachtung dergestalt verändert, dass die eigenen mentalen Inhalte und Gefühle klarer erkannt werden und folglich zwischen dem gegenwärtigen Erleben und einer Bewertung differenziert werden kann. Infolgedessen ist es möglich, das aktuelle Befinden von der Bewertung zu entkoppeln (Dezentrierung). Dabei werden Emotionen nicht ausgeblendet, sondern möglichst wertfrei und akzeptierend wahrgenommen und beobachtet. Sie sind dann besser zu regulieren oder regulieren sich selbst, denn wie die Beobachtung offenbart, verändern sie sich permanent und ein entspannter Zustand stellt sich auch ohne die Aktivierung von Vermeidungsimpulsen wieder ein (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2). Darüber hinaus verhindert die Entkopplung von Erfahrung und Bewertung die Identifikation mit den Emotionen – Gedanken werden als Gedanken im Sinne mentaler Ereignisse erkannt (Disidentifikation) (Dunne et al., 2019). Daraus resultierende Effekte bestehen in der Verringerung von Erwartungsängsten, einer größeren Akzeptanz von Gedanken und Gefühlen sowie der Reduzierung von Rumination – verstanden als repetitive mentale Beschäftigung mit negativen Emotionen, ihren Auslösern und vermeintlichen Konsequenzen. Herauszuheben ist, dass es nicht um eine veränderte Wahrnehmung von Emotionen geht. Im Gegenteil würde die Verleugnung oder Ablehnung des möglicherweise als unangenehm erlebten Eingeständnisses, Vorurteile zu haben, die Differenzierungsarbeit mit dem Gefühl hemmen (Chawla & Ostafin, 2007; Meibert, 2013). So schildern es auch die Forschungspartner\*innen: Das Erkennen und Anerkennen eigener Schubladisierungen und damit einhergehender Be- und Abwertungstendenzen beurteilen sie als grundlegend, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Wohlwollen und die Aufarbeitung dieser vielleicht als unschön empfundenen Seiten des Selbst werden durch Selbstmitgefühl erleichtert. Eine Lehrkraft erzählt von einem Konflikt mit einem syrischen Schüler und ihrer Erkenntnis, dass Unterschiede konstruiert seien und sie im Grunde genommen nicht auf diese Konstrukte reagiere, sondern auf die dahinterliegenden Emotionen der Beteiligten (P1, 49). Diese Einsicht versetzt sie in die Lage, gezielt das Gespräch zu suchen, „wenn dann das Akute vorbei ist, dass ich wirklich danach nochmal irgendwie sage: Ich habe das so wahrgenommen, dass du so wütend warst und jetzt erzähl doch mal. Wie war das für dich?“ (P1, 53)

Die Bedeutung der Körperwahrnehmung als ein Übungsebene der Achtsamkeitspraxis wurde bereits im Rahmen der Diskussion von Forschungsfrage 1 und 2 thematisiert. Um in Interaktionen die Verbundenheit bzw. den Kontakt mit sich selbst, mit dem Gegenüber und der Situation herzustellen, ist die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers von großem Nutzen. Damasio (1996) Arbeit stützt die von einigen Forschungspartner\*innen geschilderte Erfahrung, dass körperliche bzw. leibliche Vorgänge zentral für Bewusstheit sind. Damasio (1996, S. 17) nämlich schließt die Existenz von Bewusstsein ohne Körperrepräsentationen aus und bezeichnet den Körper als unentbehrlich für neuronale Prozesse. Einige der Gesprächspartner\*innen berichten, dass sie über die Körperwahrnehmung gezielt Zugang zu sich selbst und zur Umwelt herstellen, um sich im Hier und Jetzt zu verorten und präsent zu sein. Dieser Akt entspricht einem der Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung nach Kuhl et al. (2014). Das Kennzeichen besteht in der Fähigkeit einer Lehrkraft, die Situation sowie die an ihr Beteiligten *und* die eigenen Befindlichkeiten und Körperresonanzen bei Entscheidungsfindungen zu berücksichtigen. Aus Perspektive der Achtsamkeitsforschung fördert der Körper als permanent vorhandener Anker die situative Gegenwärtigkeit. Eine differenzierte Körperwahrnehmung gilt

als Grundlage für das Erkennen eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie als Basis von Empathie und Mitgefühl (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.5.4).

Vom pädagogischen Professionalitätsansatz nach Baumert und Kunter (2006) sowie weiteren, in der Einleitung, Kapitel 1 und in Abschnitt A.1.2 skizzierten Professionalitätskonzepten ausgehend sind neben Reflexivität und Haltung auch andere pädagogische Kompetenzen durch Achtsamkeitsübungen trainierbar. Dazu gehören neben Emotionsregulationsfähigkeiten und einer differenzierteren Körperwahrnehmung auch Gegenwärtigkeit und Präsenz. Präsenz nimmt aus Sicht von achtsamkeitsbasierten bildungswissenschaftlichen Ansätzen in der Pädagogik eine wichtige Rolle ein, weil sie für die Fähigkeit einer Lehrperson steht, in der Unterrichtssituation emotional und mental gegenwärtig zu sein (Valtl, 2018). Sie schließt eine offene, neugierige Zugewandtheit, rezeptive Wahrnehmungsqualitäten und emotionale Erreichbarkeit ein. Zugleich ist es durch bewusstes Beobachten ohne Wertung möglich, Distanz zu wahren und sich von Vorkommnissen weniger stark mitreißen zu lassen, sodass die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Präsenz bedeutet, so die Achtsamkeitsforscherinnen Geller und Greenberg (2002), mit dem Erleben des Gegenübers mitzuschwingen und darauf reagieren zu können. Ein Beispiel gibt die bereits in Abschnitt B.4.1.3 zitierte P9 (35), die von Schüler\*innen erzählt, die sich gestritten haben. Sie beschreibt, wie sie sich selbst inmitten der aufgeregten Kinder durch Atmen mit ihrem Körper verbindet und sie einlädt, mitzumachen. P9 erklärt den Schüler\*innen, dass es wichtig sei, in schwierigen Situationen mit sich selbst und der anderen Person in Kontakt zu bleiben. Sodann erläutert P9, wie sie körperlich, reflexiv und emotional für die Schüler\*innen anwesend ist, sich in ihrer Gegenwart selbst reguliert und handlungsfähig bleibt. Zugleich fungiert sie als Modell und Vorbild für Offenheit, Freundlichkeit und Mitgefühl. Das Vorleben dieser Qualitäten hat laut Aussagen von P9 zur Folge, dass die (mit Achtsamkeitsübungen vertrauten) Schüler\*innen die Atemübung mitmachen und sich angesichts des Streits ihrer Klassenkamerad\*innen in Anteilnahme üben. Nach dem Unterricht entschuldigt sich ein Kind bei dem anderen.

Wie die bisher dargestellten Ergebnisse verdeutlichen sollen, lassen sich die Äußerungen der Befragten als Bestätigung der theoretisch hergeleiteten Vermutung interpretieren, dass Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen dazu beitragen können, Wertungen und Voreingenommenheit ins Bewusstsein zu heben, Denk- und Handlungsautomatismen zu hinterfragen und Reaktionen kontextbezogen auszurichten. Daher scheinen sie für eine zuschreibungsreflexive Gestaltung sozialer Interaktionen tauglich zu sein. Die Frage, ob sich die Forschungspartner\*innen die von Pädagog\*innen erwarteten Selbstkompetenzen wie die Selbstregulation und Reflexivität als Bestandteile der pädagogischen Haltung (siehe Abschnitt A.2.2) durch das Üben von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl aneignen können und ob diese Fähigkeiten pädagogisch handlungsrelevant sind, wäre dem rekonstruierten Erleben der Gesprächspartner\*innen zufolge zu bejahen.

Um diese Schlussfolgerungen aus theoretischer Perspektive in das Forschungsfeld einzuordnen, ist an dieser Stelle der Bogen zu Abschnitt A.2.2 zu spannen. In Abschnitt A.2.2 ging es um die Einbettung der Konstrukte Reflexivität und Haltung in die Achtsamkeitsforschung und in pädagogische Professionalitätskonzepte. Darüber hinaus wurde dargestellt, inwiefern die beiden Konstrukte mit dem pädagogischen Ethos, an dem sich Lehrkräfte nach Auffassung von Foster-Heinzer und Oser (2020) orientieren sollten, in Bezug gebracht werden können. Daran anknüpfend standen mögliche Verbindungslinien zwischen Achtsamkeit und den Anforderungen

des Lehrberufs im Blickpunkt der Betrachtung. Das Ergebnis bestand unter primärer Bezugnahme auf Fiegert und Solzbacher (2014), Harder (2014) und Oser et al. (1990) in der Herausarbeitung von Parallelen und Synergien zwischen der ethischen Komponente von Achtsamkeit und den Kennzeichen einer pädagogischen Haltung. Mit *Synergien* ist gemeint, dass das Trainieren bestimmter Fähigkeiten und Attribute mittels Achtsamkeitsübungen mit den Aufgaben im Lehrberuf zusammenwirkt und Vorteile für die pädagogische Tätigkeit mit sich bringen könnte. Beispiele für Übereinstimmungen stellen folgende Merkmale und Qualitäten dar: Fürsorge, Empathie, Flexibilität, Verantwortungsbewusstsein, Zugewandtheit, Anerkennung bzw. Wertschätzung und das Miteinander sowie Wohlgehen bzw. Gesundheit in der Schulgemeinschaft zu fördern bestrebt sein. Diese Merkmale, Fähigkeiten und Qualitäten können den Forschungsgesprächen zufolge durch Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen zum Nutzen für die pädagogische Tätigkeit gestärkt werden.

In Abschnitt A.2.2 wurde auch erläutert, dass es sich bei einigen der hier genannten Merkmale um strapazierte, von Lehrpersonen erwartete und zugleich ungeklärte und bislang nicht zufriedenstellend messbare Begriffe und Konstrukte handelt. Dies gilt vor allem für das pädagogische Ehtos. Daher wurden theoretische Fundierungen gesucht, die eine ethische Argumentation für das Gegenstandsfeld plausibilisieren. Die Suche führte zu Kiesel und Volz (2013). Als Grundlage für „gemeinsame interkulturelle Lernprozesse“ (S. 77) setzen die Forscher den in demokratisch verfassten Gesellschaften geltenden Respekt vor der Würde aller Menschen und die Anerkennung der Menschenrechte. Weiterhin differenzieren sie zwei Ebenen dieser Anerkennung. Der ersten Ebene liegt eine Sicht auf Individuen als Weltbürger\*innen und Träger\*innen unveräußerlicher Menschenrechte zugrunde. Der Vollständigkeit halber sei auch die zweite Ebene genannt. Sie beinhaltet die kontextuelle Perspektive auf Personen als unvertretbare Subjekte, die Interesse am Gelingen ihres Lebens haben. Folglich fragt Ethik in *interkulturellen* Lernprozessen in Anknüpfung an Kiesel und Volz (2013) nach Voraussetzungen gelingenden Lebens und den Entwürfen, die jede und jeder Einzelne vom Gelingen ihres oder seines Lebens hat.

Insgesamt sprechen die empirischen Analysen von Studie B dafür, dass Haltung und Reflexivität auch dem professionellen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zugutekommen und Ausdruck im Sprachhandeln finden. Darauf wird im Folgenden sowie in Kapitel B.6 detailliert eingegangen.

Die Ergebnisse einer der wenigen auffindbaren empirischen Arbeiten, die sich mit einem ähnlichen Untersuchungsgegenstand wie Studie B befasst, stützen die Schlussfolgerungen aus den Interviewanalysen. Jankowski und Sandage (2014) berichten positive Effekte des „meditative prayer“ auf die „intercultural competence“ (S. 360). Der Studie liegt das Modell der *intercultural sensivity* von Milton J. Bennett zugrunde, auf das in Abschnitt B.6.1 eingehender Bezug genommen wird. Unter *meditative prayer* verstehen die Forscher eine Achtsamkeitsübung, die die anhaltende Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein gewähltes heiliges Objekt zum Inhalt hat – methodisch vergleichbar mit einer Atemmeditation. Auch hier besteht die Absicht darin, die Stabilität der gegenwartszentrierten Aufmerksamkeit und die Akzeptanz der eigenen Erfahrung zu schulen. Jankowski und Sandage (2014) fanden heraus, dass sich die „intercultural competence“ (S. 360) mithilfe dieser Übung verbessert. Der Effekt wird offensichtlich durch die *differentiation of self* sowie Dankbarkeit mediiert, wobei Letztere positive affektive Zustände hervorruft. *Differentiation of self* beinhaltet nach Jankowski und Sandage (2014) das Vermögen, die emotionale Reaktivität zu verringern sowie ungeachtet von sozialem Druck über Emotionen

zu sprechen und Gedanken zu äußern. Darüber hinaus trägt *differentiation of self* dazu bei, sich für zwischenmenschliche Nähe zu öffnen und zugleich die eigenen Grenzen sowie jene des Gegenübers zu achten. Unter Dankbarkeit verstehen Jankowski und Sandage (2014) die Fähigkeit, das Positive im Leben zu erkennen und wertzuschätzen. Die Forscher bezeichnen Wertschätzung als eine Dimension von Dankbarkeit. Wertschätzung scheint nach Jankowski und Sandage (2014) eine zentrale Einflussgröße der „intercultural competence“ (S. 360) zu sein. Die Wissenschaftler schlussfolgern, dass die beobachteten Mechanismen zwischen „meditative prayer“ und „intercultural competence“ (S. 360) mit Wertschätzung, der nicht-wertenden und nicht-reaktiven Wahrnehmung sowie Akzeptanz zusammenhängen und vermuten, dass Achtsamkeitsübungen Wertschätzung fördern. Wertschätzung wiederum gehe mit einer erhöhten Fähigkeit zur Affektregulierung und zur interpersonellen Verhaltenssteuerung einher, was „intercultural competence“ (S. 360) verbessere. Auch die für Studie B befragten Lehrkräfte berichten, wie sie sich selbst regulieren und dass sie bewusst Verbundenheit zum Gegenüber herstellen, indem sie Wertschätzung, Wohlwollen und Freundlichkeit kultivieren und sich der Person mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwenden. Somit trägt die Arbeit von Jankowski und Sandage (2014) zum konzeptionellen Verständnis der auch mit Studie B gefundenen Beziehungen zwischen Achtsamkeitsübungen bzw. Achtsamkeit, Wohlbefinden, positivem Affekt und Beziehungszufriedenheit bei und unterstreicht die Bedeutung von Wertschätzung sowie nicht-wertender und nicht-reaktiver Beobachtung für soziale Interaktionen.

Die in Abschnitt B.3.7.4 beschriebenen disparaten, d. h. als *stimmig mit* oder *diskrepant zu* der beschriebenen Haltung interpretierten Äußerungen, sowie geringe oder fehlende Resonanzen auf die Frage nach Mehrsprachigkeit führten forscherrinnenseits zunächst zu der Frage, ob die gewählte Formulierung der Interviewfrage ein Grund hierfür sein könnte. Andererseits scheint plausibel zu sein, dass Menschen unterschiedliche Berührungspunkte mit der Frage assoziieren. Wie das Gespräch mit der von einem syrischen Schüler erzählenden P1 zeigt, stehen die Schilderungen in engem Bezug zu persönlichen Erfahrungen. Lehrkräfte wie P1, die in den Interviews selbst bemerkte Vorurteile, Be- und Abwertungen oder Alltagsrassismus thematisieren, berichten davon, wie die Bewusstheit für die eigenen Verstrickungen aus dem Achtsamkeitsmodus erwächst und wie diese Erkenntnis ihre Emotionen, ihr Denken und Handeln mitsteuert. In Anknüpfung an Chakkarath (2010) hat das „menschliche“ (P7, 38) Merkmal der Neigung zu Stereotypen- und Vorurteilsbildung den Effekt einer Komplexitätsreduzierung von Realität. Es mindert Dissonanzen und suggeriert ein Gefühl der Sicherheit. Die Neurowissenschaftlerin Britta Hölzel (2015) konstatiert, dass sich durch die Achtsamkeitspraxis die Identifikation mit Gedanken und Emotionen abschwächt und die Beobachtung mentaler Prozesse die kontinuierliche Konstruktion des eigenen Selbst offenbart, sodass ein Loslassen der Vorstellung einer statischen Identität logisch wird – eine Einsicht, die in Zusammenhang mit Kulturalisierungsprozessen, Zuschreibungen und gesellschaftlichen Dichotomisierungstendenzen anschlussfähig für die Entwicklung antiessenzialistischer Sichtweisen sein könnte.

Der Bewusstheit einiger Forschungspartner\*innen für eigene Vorurteile stehen, wie weiter oben angesprochen, allerdings Kommentare anderer Lehrpersonen gegenüber, die ein auffälliges Strukturmoment aufweisen, und zwar ihren Sprachgebrauch, wenn sie von sogenannten *anderen Kulturen* erzählen. Als zentrale und von den Befragten miteinander verquickten rassismusrelevanten Differenzkategorien wurden *Sprache* und *Herkunft* identifiziert. Wie in Abschnitt B.4.2.1 herausgestellt, zieht beispielsweise P11 *Sprache* und *Herkunft* als rassismusrelevante

Differenzkategorien heran, um intellektuelle Unterschiede zu konstruieren, die an eine vermeintlich abgrenzbare *kulturelle Herkunft* gebunden sind und die sie an „schlecht deutsch sprechen“ (P11, 46) festmacht. Die Fundstelle bestätigt die Ausführungen Hägi-Meads und Tajmels (in Druck), die auf die den Akteur\*innen im Bildungswesen häufig wenig bewusste Verwobenheit des Mehrsprachigkeits- und Migrationsdiskurses aufmerksam machen. Diese Verwobenheit manifestiert sich in dem Paradox, dass Mehrsprachigkeit einerseits global als „Normalität“ (Tracy, 2014, S. 15) anerkannt ist, andererseits jedoch Menschen *mit Migrationshintergrund* als *der Sprache Deutsch nicht mächtig* und als *förderbedürftig* bezeichnet werden.

In den Interviews offenbarten sich die identifizierten Differenzkategorien durch Widersprüche aufgrund der Nicht-Passung zwischen Worten bzw. Schilderungen oder Beschreibungen und ihren Lesarten. Dazu gehört zunächst die Verwendung essenzialistischer und festschreibender Termini wie *Ethnie*, *Migrant\*innen*, *Flüchtlinge* und *ausländische Kinder*. P7 (32) beispielsweise spricht vom „Stichwort Parallelgesellschaften“. Unklar bleibt, ob der Einschub bewusst gesetzt wurde und wie er zu verstehen ist, rekuriert er doch auf abwertende Weise einen geschützten Raum, in dem sich Menschen über ihre Diskriminierungserfahrungen austauschen (Amjahid, 2021, S. 220). Die Bundeszentrale für politische Bildung (2006) ergänzt, dass mit dem Begriff *Parallelgesellschaften* die Vorstellung von sich räumlich und sozial abschottenden Bevölkerungsgruppen einhergeht. Der Terminus impliziert die Forderung nach Assimilation, d. h. die vollständige Anpassung von Minderheiten an soziale und kulturelle Normen der Mehrheitsgesellschaft (Amjahid, 2021, S. 211). Das Zitat von P7 ist ein Beispiel für die Verwendung affektiv aufgeladener und im Migrationsdiskurs kritisch hinterfragter Termini.

Diese und ähnliche Formulierungen wurden als widersprüchlich zu der Art und Weise gedeutet, wie die Befragten ihr Achtsamsein erklären. So betont P11 einerseits ihre Offenheit und dass, „wenn ich wirklich im Moment bin, dann bin ich ja auch von anderen Dingen im Kopf nicht so beschwert, kann dann besser bei mir selber gucken. Was ist da? Und auch mehr mitbekommen vom Umfeld.“ (P11, 19) Andererseits ist Gereiztheit wahrnehmbar, wenn sie sagt: „[...] es geht nicht nur um Eltern mit Migrationshintergrund. Wie bleibt man da ruhig?“ (P11, 50) – eine angesichts der im Vorfeld geklärten Inhalte des Forschungsgesprächs irritierende Anmerkung. Unklar bleiben die Hintergründe der Äußerung von P11, die z. B. mit der Einstellung der Lehrkraft zu „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) zusammenhängen könnten. Eine weitere Lesart besteht darin, dass die Aussage auf Unkenntnis der Mechanismen beruht, die zur Herstellung von Ungleichheitsphänomenen durch Sprache führen. Doch ungeachtet der potenziellen Unkenntnis werden Schulen durch diesen Sprachgebrauch zu einem Ort der Reproduktion gesamtgesellschaftlich dominanter Sprachideologien und Zugehörigkeitsordnungen sowie der Entscheidung über Machtverhältnisse (Mecheril, 2010b). Daher ist es wichtig, auch dann einen reflexiven Zugang zu eigenen Verstrickungen in Prozesse und Strukturen migrationsgesellschaftlicher Ungleichstellungen zu entwickeln, wenn Reduktionen und Festschreibungen unbeabsichtigt sind und aus nicht hinterfragten Mechanismen hervorgehen (Dirim & Mecheril, 2018).

Des Weiteren ist festzuhalten, dass einigen Befragten ein vergleichbarer Sprachgebrauch im Kollegium auffällt. Die in einem Berufskolleg tätige P6 erzählt, dass manche Kolleg\*innen die Schüler\*innen im ausbildungsvorbereitenden Unterricht als „schwierig“ bezeichnen und ihnen unterstellen, dass „die auch kein Bock auf Schule haben“ oder dass „man mit ihnen ganz von vorne anfangen muss.“ (94) Die Aussagen lassen defizitorientierte Zu- und Festschreibungen

erkennen. Denkbar wäre, dass die im Kollegium verwendeten Gemeinplätze Ausdruck der eigenen Hilflosigkeit wie z. B. bei P3 (34) sind, als Platzhalter für einen empfundenen Mangel an pädagogischen Kompetenzen oder die fehlende fachliche Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld fungieren. Hinweise auf die letzten beiden Aspekte wurden unter anderem aus den Gesprächen mit P11 (46) und P2 (50) herauspräpariert. Die Interviews lassen mit Ausnahme des Gespräches mit P6, die von ihrer Arbeit in einem multiprofessionellen Kollegium erzählt, nicht erkennen, dass innerhalb der jeweiligen Schulen systematisch Maßnahmen ergriffen werden, um das Thema des wahrgenommenen *Schwierigseins* aufzuarbeiten.

Neben der prekären Verwendung einzelner Vokabeln wurden Fundstellen analysiert, die durch Verallgemeinerungen, Essenzialisierungen, Differenzsetzungen und alltagsrassistische Anschauungen gekennzeichnet und deren mögliche Lesarten nur im Kontext nachvollziehbar sind. Sie werden im Folgenden durch direkte Zitate illustriert, um den rassistischen Impetus zu verdeutlichen.

Die bereits in Abschnitt B 4.1 zitierte Lehrkraft P3 äußert in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, dass die „syrischen Familien alles Flüchtlinge“ seien, die sich „sechs Wochen in einen Keller setzen und den nicht verlassen würden“ (P3, 34). Von *den* afrikanischen Familien sagt sie, dass das „Schlagen von Kindern eine Erziehungsmethode“ sei (P3, 32). Die Textstellen lesen sich wie Erklärungen *der* Lebensweise afrikanischer und syrischer Familien – als gäbe es nur eine und als sei P3 davon überzeugt, dass ihre Statements für alle Bewohner\*innen Afrikas und Syriens Gültigkeit besitzen. Woher dieses *Wissen* stammt, hinterfragt sie offenbar nicht. Reusser und Pauli (2014) zufolge ist dieses häufig bei Lehrpersonen zu beobachtende Phänomen ein Produkt aus personalen Überzeugungssystemen und beruflichem Habitus. Da die unreflektierte Beanspruchung von Vorwissen, von Überzeugungen und Urteilen wie ein Filter auf den Erlebensprozess wirkt, wird, so der Achtsamkeitsforscher Piron (2020, S. 20), das Sammeln neuer Erfahrungen unterbunden. Auf den Migrationsdiskurs übertragen könnte eine Hemmung oder gar Verunmöglichung des Sammelns neuer Erfahrungen zur Verfestigung von Differenzen und kategorisierenden Deutungsmustern führen. Demgegenüber argumentiert Piron mit neurowissenschaftlichen Befunden, die nahelegen, dass Meditation jene kortikalen Strukturen kräftigt, die für die Aufmerksamkeitslenkung und das unmittelbare Erleben zuständig sind. Ferner werden Gehirnregionen trainiert, die die Regulation und Integration von Emotionen und emotionalen Erinnerungen fördern, sodass Altes tiefgreifender verarbeitet wird. Das begünstigt eine Loslösung von Mustern und Glaubenssätzen und es entsteht Raum für neue Erfahrungen und Lernprozesse (S. 18).

Die Äußerungen seitens P3 über *die* afrikanischen Familien könnte als Komplexitätsreduktion der Hintergründe familialer Gewalt gelesen werden. Eine weitere Deutung besteht darin, dass P3 die für sie, wie sie selbst sagt, belastende Situation gegenüber sich selbst „be-fremdet“ (Brinkmann, 2020, S. 3), um sie zu bewältigen. Die Vorsilbe *be-* des Wortes *Be-fremdung* bringt zum Ausdruck, dass eine Bearbeitung oder Zustandsveränderung vorgenommen wird (Pfeifer & Braun, 1989). Auf die Fundstellen bezogen könnte dies bedeuten, dass die sprechende Person den Erzählgegenstand durch die Art und Weise der Schilderung sich selbst gegenüber *fremd macht*, d. h. Fremdheit produziert und somit vom inneren Erleben abspaltet.

Ferner (re-)konstruiert P3 binäre Trennungen zwischen *Wir* und *Nicht-Wir*, d. h. hier liegt die Praxis des Othering vor: „Wie vielleicht *bei uns* auch noch vor, weiß ich nicht, fünfzig, sechzig

Jahren, gehörte die Züchtigung einfach dazu.“ (P3, 32) Die Textstelle deutet darauf hin, dass P3 familiäre Gewalt als für bestimmte Personengruppen spezifisch einschätzt. Mecheril und Castro Varela (2010) bezeichnen Othering als „gewaltvolle hegemoniale Praxis“ (S. 42) des Fremdmachens bei gleichzeitiger Konstruktion des Wir und Nicht-Wir. Hinter der Aussage „Sind die Fremden wild, so sind wir zivilisiert“, so Mecheril und Castro Varela (2010, S. 42), steht eine für den Kolonialdiskurs typische Haltung. Hinzu kommt, dass, wie P3 selbst sagt, ihre Aussagen auf Mutmaßungen beruhen: „Ich würde auch sagen, islamische Familien, da ist weniger Gewalt, aber bei den afrikanischen Familien, wenn die so eng aufeinander hocken, nicht rausgehen, da wird wohl Gewalt zuhause herrschen.“ (P3, 34)

Fraglich ist, inwieweit P3 reflektiert, wie ihre Äußerungen auf das Gegenüber und im Setting betrachtet – in diesem Falle die Forschungssituation – wirken mögen.

Auch P2 gibt vor zu wissen, was *richtig* ist. In ihrem Kommentar geht es um *richtiges* Verhalten in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, nachdem sie zuvor erzählt hat, dass „das fast alles Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ waren, „wo eben irgendwelche Familienverbände sich eben da angesteckt haben“ (P2, 66), denn „wenn man auf der Straße laienhaft beobachtet, wie Leute sich verhalten [...]. Das ist halt so, dass man sich in manchen Kulturen eben anders verhält. [...] Wo man dachte so, Leute ihr müsst Abstand halten und wo ist eure Maske?“ (P2, 68). An die Stelle von Reflexivität tritt zur Erklärung der Ausbreitung der Corona-Pandemie eine pauschale Zuschreibung, die als normative Kausalattribution auf *andere Kulturen* funktionalisiert wird. Zugleich lässt das Beispiel die Herstellung bzw. Reproduktion machtförmiger Wir- und Nicht-Wir-Bilder erkennen. Deutlich wird ferner ein Phänomen, das Dirim und Mecheril (2018) beschreiben: Kulturalistische Erklärungen setzen dann ein, wenn Differenz und *Heterogenität* als „Störung“ (S. 17) wahrgenommen werden. Um den Sachverhalt als *Störung* zu bestätigen und somit eigene Denk- oder Verhaltensweisen zu legitimieren, werden Kulturalisierungen immer wieder von neuem aufgerufen: „Das ist halt so, dass man sich in manchen Kulturen eben anders verhält.“ (P2, 66)

Kontrastiv wird nachfolgende Textstelle aus einem anderen Gespräch angeführt. Sie lässt Stimmigkeit zwischen Gesagtem und dem gedeuteten Sinngehalt aufscheinen:

Es ist manchmal schwer, weil die Eltern in der Regel kein Deutsch können. Also dann kommt oft irgendwie so ein Cousin oder so als Übersetzer mit, aber ich versuche schon da zu allen einen Kontakt zu halten. Also gerade auch bei dem Mädchen, was verheiratet werden soll, war mir zum Beispiel sehr wichtig, dass der Vater sieht, was wir in der Schule machen, dass er sieht, dass seine Tochter da sicher ist, weil er ihr jetzt auch verbieten wollten, dass sie im nächsten Jahr wieder in die Schule geht. Weil er meint, sie heiratet ja jetzt und dann soll sie Kinder kriegen, dann muss sie das nicht mehr machen. Und das hat insgesamt schon geholfen, dass er sich ein Bild machen konnte, dass da wirklich nette Lehrer sind und die ihr was beibringen können, dass sie sicher ist, dass er sich keine Sorgen machen muss. (P6, 74)

P6 scheint es wichtig zu sein, sich in die Lage des Vaters zu versetzen und mögliche Beweggründe für sein Verhalten zu reflektieren. Spürbar werden Qualitäten, die Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.7.1) mit einer achtsamen Haltung jenseits von Bewertungen in Verbindung bringen. P6 gibt sich als verständnisvolle und zugewandte Lehrkraft, die die Sorge des Vaters ernst nimmt. Flexibilität zeigt sie, indem sie den Vater in die Schule einlädt und mit anderen Lehrpersonen bekannt macht.

## Resümee der Lesarten von Fundstellen bezogen auf die Lehrperson selbst

Die Zusammenschau der einzelpersonbezogenen Ergebnisse und ihre Interpretation verdeutlichen die Schlüsselfunktion des Metabewusstseins als Terminus aus der kognitionspsychologischen Achtsamkeitsforschung. Durch diesen Mechanismus werden mittels Verlagerung der Aufmerksamkeit vom persönlichen Erleben auf die Erfahrung selbst aufgrund der Distanznahme mehrdimensionale Betrachtungsweisen möglich. Wenn also, wie es die Forschungspartner\*innen schildern, die Metaperspektive den Zugang zu eigenen Zuschreibungen und Vorurteilen begünstigt, könnte durch die Achtsamkeitspraxis der Reifikation von *Sprache* und *Herkunft* bzw. *Kultur* begegnet werden. Erkennbar wäre dann, dass migrationsgesellschaftliche Konzepte und daran geknüpfte Vorurteile eine Verdinglichung erfahren haben, sodass sie als Realität in Erscheinung treten und ihr vermeintlich objektiver Sinn keiner Rechenschaft bedarf. Die Verfeinerung des Metabewusstseins als beobachtende Instanz wäre demnach eine zentrale Stellschraube, die zur Tauglichkeit des Achtsamkeitsansatzes im professionellen pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen beiträgt, weil sie die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit fördert und eine Ressource zur Heranbildung einer pädagogischen Haltung darstellt (Schwer et al., 2014; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.3).

Weiterhin wurde im Datenmaterial das vielfach beobachtete Sprachverhalten in Zusammenhang mit widersprüchlichen Äußerungen über mehrsprachige Schüler\*innen und damit verbundene Konstruktionen *kultureller Unterschiede* als auffälliges Strukturmoment identifiziert. Widersprüche manifestieren sich in den Forschungsgesprächen in der Nicht-Passung zwischen Gesagtem und den festzustellenden Zuschreibungen, Essenzialisierungen und Differenzsetzungen. So etwa hebt P11 Offenheit „der Menschen hier“ als Selbstverständlichkeit heraus, sagt jedoch im gleichen Atemzug: „Zu [Kultur] fällt mir spontan nichts ein.“ (43) und führt „schlecht deutsch sprechen“ (46) als Grund für „Probleme“ an. Ferner sind keine Hinweise darauf erkennbar, dass P11 Versuche der Klärung der Situation mit dem beteiligten Vater unternimmt und das Gespräch sucht oder bemüht ist, sich in das Gegenüber hineinzusetzen. Das Vorkommnis beschreibt sie ausschließlich aus ihrer Perspektive und aus den Schilderungen geht hervor, dass sie die Situation als unangenehm erlebt hat (P11, 46). Das bei P11 zu beobachtende Verhalten scheint kein Einzelfall zu sein. So verweist Hägi-Mead (in Druck) – insbesondere bei angehenden Lehrkräften – auf eine auch bei P11 feststellbare „oberflächlich positive Einschätzung von Mehrsprachigkeit“ (S. 17) und zugleich auf von Othering gekennzeichneten Äußerungen.

Einigen Gesprächspartner\*innen scheint ihr widersprüchliches Sprachverhalten nicht zugänglich zu sein – gleichsam ein *blinder Fleck*, während sich andere Lehrpersonen gänzlich der Verwendung differenzbildender Bezeichnungen enthalten. Die hier verwendete Metapher des *blinden Flecks* ist vom Modell des Johari-Fensters der Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham aus dem Jahre 1955 inspiriert. Unter *blinden Flecken* verstehen die Forscher von anderen Menschen wahrgenommene Verhaltensweisen oder Merkmale einer Person, der nicht bewusst ist, dass sie diese nach außen zeigt. Dem Modell zufolge können *blinde Flecken* durch Spiegelung im Gegenüber und Feedback verkleinert werden (Caspers, 2007).

Zu klären bleibt für Studie B, welcher konkreten Maßnahmen es bedarf, damit Lehrkräfte die Diskrepanz zwischen ihren Äußerungen, dem Sprachgebrauch sowie den Othering-Praktiken erkennen und selbstreflexiv Mechanismen, die Andersmachungen konstruieren, freilegen, um

die Erkenntnisse im Sprachhandeln umsetzen. Neben einem unzureichend reflektierten Sprachgebrauch könnten explizite oder implizite Einstellungen und bzw. oder mangelndes Wissen über differenzbildende und rassismusrelevante Praxen der Mehrheitsgesellschaft ursächlich sein.

Denkbare Hintergründe der hier in Rede stehenden Interviewpassagen sowie theoretische und praktische Implikationen werden in Kapitel B.6 diskutiert.

### **Das Kollegium bzw. die Institution Schule**

Die Mehrzahl der Forschungspartner\*innen erzählt in unterschiedlichen Zusammenhängen von sich aus und ausführlich von der Zusammenarbeit im Kollegium, was dafürspricht, dass ihnen die Teamarbeit wichtig ist. Zur Sprache gebracht werden vor allem die eigene Rolle oder Positionierung im Team und das Miteinander unter den Kolleg\*innen. Zwar stellt die Teamarbeit keine empirische Untersuchungsebene dar, aber die ausgewählten Fundstellen geben Einblicke in Erfahrungen im Schulalltag, wie er erlebt wird und welche Bedeutung Achtsamkeit einnimmt. Darüber hinaus ist dieser Aspekt aufschlussreich im Hinblick auf die von den Forschungspartner\*innen geschilderten Umgehensweisen mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Schulkollegien. Die entsprechenden Materialausschnitte wurden im Kategoriensystem als intervenierende Rahmenbedingungen der Kategorie *Ansprüche des Umfeldes* zugeordnet (siehe Abschnitt B.4.1.6).

Die Qualität der Zusammenarbeit in Schulkollegien gilt im Bildungsdiskurs als zentrale Größe der Schulentwicklung und als Erfolgsfaktor der Sprachbildung. Für Konzepte wie die durchgängige Sprachbildung bedarf es der Kooperation, damit eine fächerübergreifende Zusammenarbeit und Unterrichtskoordinationen stattfinden können (Gogolin, 2020). Doch lediglich P6 als Lehrkraft eines Berufskollegs berichtet von sprachsensiblen Unterrichten, das in die systematische Kooperation innerhalb des multiprofessionellen Kollegiums und den Einsatz eines spezifischen Programms zur sprachlichen und sozialen Erstorientierung für *Migrant\*innen* eingebettet und an der Schule etabliert ist. Der bedarfsweise Einbezug von Spezialist\*innen wie beispielsweise Sozialpädagog\*innen entlastet nicht nur P6 (64) als Lehrperson, sondern wirkt sich ihrer Ansicht nach auch positiv auf die Bildungsqualität aus. Die an der Schule eingesetzte Methode des sprachsensiblen und sprachbildenden Unterrichts erlebt die Lehrkraft als Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit und als Beitrag zum Lernerfolg der Schüler\*innen (P6, 46).

Gegenüber „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) scheint eine beträchtliche Anzahl an Kolleg\*innen der Forschungspartner\*innen eine eher defizitorientierte Haltung einzunehmen. Die Schilderungen zeigen deutliche Hinweise auf Othering sowie Linguizismus und veranschaulichen, wie unter Lehrkräften Bezeichnungspraxen wie *Kultur* und *mit Migrationshintergrund* funktionalisiert werden, um wirkmächtige Differenzen zu produzieren. Das ursprünglich statistische Konstrukt *mit Migrationshintergrund*, das „zur Beobachtung von Wirklichkeit eingeführt wurde, [wird] nun selbst zur Wirklichkeit“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 172). *Der Migrationshintergrund* hat in der Vorstellung etwas Wesenhaftes, er hat ein „Sein“ und kann folglich als „Ursache für etwas herhalten“ (S. 172). Wenn aber eine Ursache gefunden wurde, um sogenannten Bildungsmisserfolge zu erklären, ist es naheliegend, die Verantwortung von

Lehrkräften, der Institution Schule und der Bildungspolitik für Bildungsbenachteiligungen auszublenzen (Knappik & Mecheril, 2018).

Genau das spiegeln die Gesprächsauswertungen wider:

Eine der Lehrkräfte erzählt, dass eine Reihe von Kolleg\*innen ungern mit den „schwierigen“ (P6, 94) Schüler\*innen zusammenarbeitet – sie spricht von „migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen. Auch hier taucht wie in einigen anderen Interviews die Vokabel *Schwierigsein* auf, ohne jedoch die Bedeutung zu präzisieren. Die betreffenden Lehrpersonen erleben die Begegnungen und die Arbeit mit den Schüler\*innen als problembehaftet, die *Probleme* aber bleiben unbenannt bzw. werden nicht konkretisiert und am „Zugezogen“-Sein oder am „aus dem Hinterland“ (P2, 50) stammend festgemacht. Diese Zuschreibungen, Verallgemeinerungen und Herabwürdigungen verweisen auf einen defizitorientierten Modus, der unter anderem in Zusammenhang mit einem Mangel an personalen bzw. pädagogischen Kompetenzen stehen könnte. Für diese Möglichkeit der Lesart spricht die Arbeit von Buchwald und Ringen (2007) über den lehrkraftseitigen Umgang mit *interkulturellen Konflikten*. Die Wissenschaftler\*innen fanden bei den befragten Lehrpersonen Hinweise auf ein wahrgenommenes Defizit an Konfliktlösungs- und Stressbewältigungsstrategien. P3 bringt es durch den Begriff „Hilflosigkeit“ (34) zum Ausdruck.

Ungeachtet möglicher Hintergründe des Verhaltens ist anzumerken, dass die Forschungsgespräche in Studie B deutlich die in der PISA-Bilanz thematisierte „mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz“ (Stanat et al., 2010, S. 227) als Determinanten der Schlechterstellung von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen in Kollegien erkennen lassen. Eine der Folgen besteht laut PISA-Bilanz (Stanat et al., 2010) darin, dass Schüler\*innen *mit Migrationshintergrund* bei Bildungsabschlüssen nachweislich unterrepräsentiert sind. Es ist folglich davon auszugehen, dass Benachteiligungen, Schlechterstellungen sowie institutionelle, strukturelle und interaktive Diskriminierungen regelmäßig im und durch das Schulwesen erzeugt werden und existieren, weil sie systemisch angelegt sind (Solga & Dombrowski, 2009, S. 29). Dabei setzt interaktive Diskriminierung keine benachteiligenden Absichten einzelner Personen voraus. Die Absicht, *nicht* zu diskriminieren ist jedoch keine Garantie dafür, dass Diskriminierung ausbleibt (Dirim & Mecheril, 2018).

Mehrfach üben die befragten Lehrpersonen Kritik an abwertenden Äußerungen von Kolleg\*innen über Schüler\*innen *mit Migrationshintergrund*. Zwar unterstellen die Forschungspartner\*innen, dass dies unbeabsichtigt geschieht, doch formuliert eine Lehrperson mit leitender Funktion die grundsätzliche Erwartung an Pädagog\*innen, ihren Sprachgebrauch bewusst und reflektiert zu wählen. Diskriminierungen äußern sich den Schilderungen der Interviewpartner\*innen zufolge z. B. in konstruierten kausalen Zusammenhängen zwischen kognitiven Fähigkeiten und dem zugeschriebenen Herkunftsland sowie den von schulischen oder gesellschaftlichen Normen abweichenden Verwendungsweisen von Sprache (Massumi & Fereidooni, 2017). P2 (50) zitiert ihre Kolleg\*innen:

Ja also, ja halt so Banalitäten letztlich, aber dass das dann heißt, ja in der Klasse, da ist ja nichts anderes zu erwarten, da sind ja dann die ganzen Zugezogenen, oder sowas. Alleine so, das sind so Begriffe. Also so, alleine diese Abgrenzung, die würde ich alleine nicht machen. Also das ist gar nicht mein Thema. Und oder, ja oder dass dann manche erzählen, ja der so und so, der kann ja halt nichts, weil, also was willst du da erwarten, der kommt ja auch da aus dem Hinterland. (P2, 50)

Grundsätzlich verweist der hier erkennbare abschätzige Ton beim Reden über Schüler\*innen auf ein belastetes<sup>4</sup> Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis, in dem zumeist Respekt und Vertrauen beeinträchtigt sind (Fend, 2008, S. 176). Die Schilderungen von P2 lassen vermuten, dass die Thematisierung solcher Missstände und der offene Umgang mit Kritik im Kollegium nicht üblich ist, denn P2 spricht ihre Beobachtungen im Team nicht an, weil sie einen „Eklat“ (P2, 56) befürchtet. Im weiteren Verlauf des Forschungsgesprächs denkt P2 laut über Möglichkeiten der Etablierung einer wertschätzenden Gesprächskultur in der Schule nach (P2, 50, 56). Die positiven Erfahrungen mit achtsamen Formen der Kommunikation, wie sie in der GAMMA-Weiterbildung vermittelt werden, bringen P2 auf die Idee, den Kolleg\*innen entsprechende Trainings anzubieten. Dahinter steht ihr Bedürfnis, mit Kolleg\*innen auch brisante oder unbequeme Themen in einem geschützten und sicheren Rahmen besprechen zu können, und zwar auf eine Art und Weise, die nicht verletzt und spaltet, sondern Brücken baut und verbindet. Ein direkter Hinweis auf die Wirksamkeit solcher Dialogformen findet sich bei Oliver (2013) in ihrem Beitrag über die Fähigkeit des Zuhörens als Kernkompetenz in mitfühlenden Beziehungen. Diese Fähigkeit lässt sich mit meditativen Übungen trainieren. Oliver (2013) erläutert, dass die Fähigkeit, das Gehörte kognitiv zu erfassen, bei den meisten Menschen gut ausgebildet ist, während das Zuhören auf der Gewährsebene als umfassende Wahrnehmung der gesprochenen Worte einschließlich nonverbaler Aspekte und Zwischentöne zumeist der Schulung bedarf. Eine der Komponenten des „tiefen Zuhörens“ (Oliver, 2013, S. 242) ist die Fähigkeit, das Gehörte auch auf leiblicher Ebene auf sich wirken zu lassen und diese Ebene als Referenzort zu nutzen, um Unausgesprochenes zu erspüren. Eine weitere Komponente ist Präsenz im Sinne von Offenheit, um der Sprechenden Person mit uneingeschränkter Zuwendung als zuhörende Person zur Verfügung zu stehen. Drittens schließlich ist eine mitfühlende und empathische Verbindung zur Sprechenden Person eine Komponente des Zuhörens. Da sich dieses Mitgefühl, so Oliver (2013), im Dialog vermittelt, kann eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen.

Das obige Zitat von P2 weist eine weitere Auffälligkeit auf: Es erscheint widersprüchlich, dass sie die Äußerungen der Kolleg\*innen als „Banalitäten“ bezeichnet, als wolle sie sie verharmlosen oder rechtfertigen. Der beschwichtigende Unterton in der Stimme lässt vermuten, dass es ihr peinlich ist, davon zu erzählen. Zugleich aber ist ihr wichtig, dass ein solches Sprachverhalten im Kollegium zur Sprache gebracht wird, denn es ist „die Haltung, die da dahintersteckt, eben, dass die nicht in Ordnung ist und als Lehrer schon mal gar nicht“ (P2, 50). Deshalb sucht sie nach konstruktiven Möglichkeiten der Ansprache mithilfe von wertschätzenden Kommunikationsformen. Aufschlussreich ist ferner die Anmerkung derselben Person bezüglich des Engagements der Kolleg\*innen für Fortbildungsangebote. Weiterbildungen zum Thema Rassismus und Rechtsextremismus beispielsweise werden laut Aussagen von P2 (50) selten eigeninitiativ besucht, sodass sie die Kolleg\*innen direkt anspricht und zu entsprechenden Angeboten einlädt. Die Erfahrungen von P2 lassen sich theoretisch mit Nolles (2012, S. 70) Analysen der Lernorientierung von – in seiner Studie sind es angehende – Lehrpersonen untermauern. Der Autor stellte deutliche Unterschiede der Ausprägung der individuellen Lernorientierung fest. Die Lernorientierung gibt Nolle (2012, S. 34) zufolge Hinweise darauf, inwieweit eine Person davon überzeugt ist, ihre pädagogische Kompetenz steigern und ihre Persönlichkeit verändern

---

<sup>4</sup> Dem erklärungsbedürftigen Begriff „belastet“ stellt Fend (2008, S. 165) den Begriff „gelungen“ gegenüber und besetzt ihn mit „gegenseitigem Vertrauen und Respekt“ (S. 231) sowie mit „Fairness“ und „Interessenssicherung“ (S. 38).

zu können. Festzuhalten ist nach Nolle (2012, S. 73), dass eine geringe Lernbereitschaft eine ungünstige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen darstellt. Ferner erachtet der Autor den Erwerb psychosozialer Fähigkeiten als ebenso bedeutsam wie fachliche und didaktische Inhalte (S. 74). Lehrpersonen mit hoher psychosozialer Lernorientierung, so Nolle (2012, S. 72, 68), planen berufliche Entwicklungsziele, nutzen soziale Interaktionen als Lerngelegenheiten, verfügen über eine hohe Fehlertoleranz und bitten aktiv um Feedback, um es zur Weiterentwicklung ihres pädagogischen Handelns zu nutzen.

Weiterbildungsangebote über Rassismus und die aktive Reflexivität im Kollegium sollten als Möglichkeiten und Anlässe verstanden werden, pädagogisches Handeln und institutionelle Strukturen daraufhin zu befragen, inwiefern sie zu einer Exklusion und Schlechterstellung jener Schüler\*innen beitragen, die nicht den impliziten Normalitätsvorstellungen entsprechen

### **Resümee der Lesarten von Fundstellen bezogen auf das Kollegium bzw. die Institution Schule**

Die Auswertung der Forschungsgespräche lässt auf die Reproduktion und Herstellung von Alltagsrassismus in Schulkollegien schließen. Im Detail legt die Analyse der in Rede stehenden Materialausschnitte die Schulung von Lehrkräften in Bezug auf Wissen über institutionelle, strukturelle und interaktive Diskriminierungen nahe. Auseinandersetzungen mit eigenen Positionierungen innerhalb der gesellschaftlichen Institution Schule sind jedoch nicht nur als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern als kollektives Prinzip zu begreifen. In diesem Sinne ist Reflexivität als kollektive pädagogische Praxis beispielsweise in Form von kollegialer Beratung, Supervisionen und Fallbesprechungen zu verstehen und als institutionelles Strukturprinzip zu etablieren (Heinemann & Mecheril, 2018).

Eine Reihe der Forschungspartner\*innen wünscht sich institutionalisierte Maßnahmen, um auf konstruktive Weise den von ihnen beobachteten alltagsrassistischen Praktiken entgegenzuwirken und schlagen – angeregt durch die GAMMA-Weiterbildung – Schulungen in achtsamer und wertschätzender Kommunikation vor. Die Studie von Altner et al. (2018) zeigt, dass achtsame Kommunikationsformen in Kollegien sowie Freundlichkeit und Mitgefühl die Qualität der Zusammenarbeit verbessern und geeignet sind, um organisationale Veränderungsprozesse zu flankieren. Das Einüben achtsamer und wertschätzender Kommunikation kann bewirken, dass Personen eher *von sich* und weniger *über etwas* sprechen und unterstützen die Gesprächsteilnehmenden darin, präsent im Sinne des Achtsamkeitsprinzips zu sein (Oliver, 2013). Dabei ist die Art und Weise des Zuhörens von besonderer Bedeutung; Oliver (2013) bezeichnet Zuhören als Kernkompetenz in Beziehungen. Sie spricht vom „tiefen Zuhören“ (S. 242) und versteht darunter die umfassende Wahrnehmung der gesprochenen Worte einschließlich nonverbaler Aspekte und Zwischentöne. Als Kommunikationsinstrument schlägt Weissglass (1990) als wertschätzende Dialogform in Bildungseinrichtungen das konstruktivistische Zuhören vor, bei dem es für die zuhörende Person weniger um das geht, was sie oder er inhaltlich versteht, sondern um die Schaffung eines Raumes der Akzeptanz, des Interesses, der Fürsorge und des Vertrauens, in dem neben kognitiven Inhalten auch Emotionen thematisiert werden dürfen. Durch gezielte Fragen wird die sprechende Person dazu ermutigt und inspiriert, ein eigenes Verständnis für den Gesprächsgegenstand zu entwickeln, anstatt Gelerntes zu reproduzieren. Ausgewählte wertschätzende Kommunikationsformen und mögliche Anknüpfungspunkte mit der Schulpraxis in der Migrationsgesellschaft werden in Abschnitt B.6.2 erörtert.

Ein erwähnenswerter Randaspekt ist darin zu sehen, dass die Konstruktion von Unterschieden im Rahmen der Forschungsgespräche nicht nur in Ansehung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit identifiziert wurde, sondern auch in Bezug auf Konstruktionen von „*die* Schüler\*innen“ und „*wir* Lehrer\*innen“. Eine Forschungsperson wünscht sich einen Paradigmenwechsel hin zu einem Denken von *einer* Schulgemeinschaft, in der sich jede und jeder als Lehrende\*r und Lernende\*r zugleich begreift (P5, 52). Achtsamkeit betrachtet die Lehrkraft als eine Chance auf diesem Weg, um Hierarchien und Status bewusst zu machen, infrage zu stellen und aufzuweichen.

### Die Schüler\*innen

Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte fühlt sich berufen, ihren Schüler\*innen über Wissensinhalte hinaus nachhaltig personale Fähigkeiten zu vermitteln. Achtsamkeitsprogramme beurteilen sie als einen geeigneten Ansatz, um Heranwachsenden Schlüsselkompetenzen und Wege zur Ressourcenentwicklung aufzuzeigen. Die Absicht, Schüler\*innen bei der Erreichung fachlicher *und* überfachlicher Ziele zu unterstützen, kennzeichnet nach Reusser und Pauli (2014) eine professionelle pädagogische Lehrkraft. Auf die Frage, aus welchen Gründen sie Achtsamkeitsübungen als sinnvoll für Heranwachsende einschätzen, nennen die Befragten mehrheitlich das mit den Praktiken verbundene Schulen von Selbstwahrnehmung und Mitgefühl sowie das Erkunden von Zugängen zu Ruhe und Konzentration (P2, 42; P11, 29). Mehrere Forschungspartner\*innen sehen in Achtsamkeitsangeboten eine Möglichkeit zur Entwicklung von Wertschätzung im Umgang mit *anderen Kulturen*, weil Schüler\*innen lernen, vermeintlich Fremdes mit Offenheit und wertfrei wahrzunehmen (P2, 42; P6, 80). Festzuhalten ist somit, dass Achtsamkeitsübungen bei Schüler\*innen *und* Lehrkräften dazu beitragen können, die „kulturalistische Falle“ (Kiesel & Volz, 2013, S. 80) zu bemerken und die Aufmerksamkeit auf die Situation selbst anstatt auf die mitgebrachten eigenen Vorstellungen zu richten. Unter Bezugnahme auf Dirim und Mecheril (2018) kommt dem Attribut *wertfrei* des Achtsamkeitsprinzips in diesem Zusammenhang eine spezifische Bedeutung zu, denn die Wissenschaftler\*innen erläutern, dass kulturalistische Erklärungen immer dann einsetzen, wenn Differenz als „Störung“ (S. 17) wahrgenommen wird. Wenn also die Absicht auf eine *wertfreie* Wahrnehmung und die Haltung auf *Offenheit* ausgerichtet sind, würde der gedankliche Impuls *Störung* und damit einhergehende Emotionen wie z. B. Verärgerung mithilfe von Selbstbeobachtung zunächst bemerkt, um sich innerlich distanzieren zu können, *bevor* eine Imagination von Kultur daraus entsteht und eine entsprechende Reaktion erfolgt. Diese Übung bzw. Strategie könnte theoretisch folglich eine Möglichkeit darstellen, Muster zu erkennen und zu verändern, denn Kulturalisierungen, so Dirim und Mecheril (2018), werden immer wieder von neuem aufgerufen, um den Sachverhalt als *Störung* zu bestätigen und somit eigene Denk- und Verhaltensweisen zu legitimieren. Darüber hinaus geben die Selbstbeobachtung und das Bemerkens eines Reaktionsimpulses der Lehrkraft die Gelegenheit zum Nachdenken, um Handlungsweisen abzuwägen und zu entscheiden, welche Reaktion sie als situationsadäquat beurteilt.

Als Beispiel für pädagogische Beziehungskompetenz illustriert im Folgenden das von P1 geschilderte Handeln, wie sie Gleichwürdigkeit im Sinne der gleichrangigen Priorisierung der Ansichten, Bedürfnisse, Gefühle und Wahrnehmungen der Beteiligten herstellt (Juul & Jensen, 2019, S. 171). Zugleich wird die persönliche Integrität der Schüler\*innen durch Respektierung von Bedürfnissen und Grenzen gestärkt. P1 veranschaulicht mit ihren Erzählungen über eine

Diskussion mit einem syrischen Schüler die Bedeutung von Präsenz als rezeptive Qualität und bewusst wahrgenommene Gegenwärtigkeit (Harrer, 2013; Yates & Immergut, 2017, S. 494). Es handelte sich um ein emotionales Gespräch, in dem es um die „Stellung der Frau“ (P1, 45) ging. Sie weiß um die Konstruktivität von Differenzen, denn „wir versuchen ja ganz oft Unterschiede zu machen zwischen dem, wie jetzt er aufgewachsen ist und wie ich aufgewachsen bin und dass das Grundlage ist für irgendwas. Und sehen nicht das, was jetzt gerade in dem Moment ist“ (P1, 49). P1 schildert, wie sie sich mittels Körperwahrnehmung im gegenwärtigen Moment verankert. Über den verbalen Austausch hinaus erkundet sie die eigenen Emotionen und jene des Schülers, um die Beobachtungen in ihr pädagogisches Handeln einzubeziehen (P1, 51). Dieser Aspekt kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass ein achtsamer Modus die Reflexion des pädagogischen Handelns unterstützt. Eine theoretische Untermauerung findet sich bei Kaltwasser (2016, S. 32–33), die argumentiert, dass durch Achtsamkeit und Reflexivität die eigene Voreingenommenheit in das Bewusstsein gehoben werden kann. Somit lässt sich das Zitat von P1 den zuvor ausgefalteten Lesarten von Interviewpassagen aus anderen Forschungsgesprächen gegenüberstellen, die auf dem Hintergrund der Differenzkategorien *Sprache* und *Herkunft* nicht hinterfragte Normalitätsvorstellungen und Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen sowie die Verwendung diskriminierender Bezeichnungen erkennen lassen. Im Gegensatz dazu veranschaulicht die Schilderung von P1, wie sie selbstreflexiv aus der Gewohnheit des Unterscheidens heraustritt und welche Handlungsentscheidungen daraus entstehen. Wie weiter oben bereits zitiert, spricht sie den Schüler an, „wenn das Akute vorbei ist“ (P1, 53) und fragt ihn: „Ich habe das so wahrgenommen, dass du so wütend warst und jetzt erzähl doch mal. Wie war das für dich?“ (P1, 53).

Die Relevanz dieser Ausführungen knüpft sich bezüglich der aus den Gesprächen herauspräparierten Differenzkategorien *Sprache* und *Herkunft* unter anderem daran, dass konstruierte Differenz machtförmig Zugehörigkeiten zu- oder abspricht. In der Schule manifestiert sich Differenz beispielsweise in normativen Vorgaben für den *richtigen* und legitimen Sprachgebrauch (Dirim & Khakpour, 2018; siehe Abschnitt B.2.1.1). Dass diese Selektion und Exklusion legitimierende normative Vorgabe im Widerspruch zu definierten Bildungszielen steht, verdeutlicht exemplarisch ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2018b) mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“. Darin werden die „Stärkung und Förderung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler“ als Bildungsziele formuliert, „damit sie eigene Stärke und Selbstwirksamkeit erfahren, Selbstbestimmung und Zivilcourage entwickeln und lernen, unabhängig von Kollektiven zu argumentieren und zu handeln“ (S. 10).

Fraglich bleibt, wie eine Näherung an diese Ziele verwirklicht werden kann, wenn ihre Erreichung strukturell und institutionell nicht angelegt ist. Zitiert sei nochmals der ehemalige KMK-Präsident R. Alexander Lorz, der der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch eine „herausragende[r] Bedeutung für die Verbesserung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit“ zuweist (siehe Abschnitt B.2.1.1). Der *richtige* Sprachgebrauch ist offenbar den genannten Zielen übergeordnet, denn Anerkennung setzt den *richtigen* Sprachgebrauch voraus, der auch darüber entscheidet, wer sprechen darf und gehört wird und wer nicht.

## Eine Pädagogik der Vielfalt?

Abschließend wird die Sicht der Forschungspartner\*innen auf die zu *Sprache* und *Herkunft* vermengte migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit eingehender in den Blick genommen. Unter den Befragten ist eine Haltung zu und ein Verständnis von Mehrsprachigkeit verbreitet, die Sprache(n) mit anderen individuellen Merkmalen gleichsetzt. So formuliert eine Lehrkraft, dass alle Kinder unterschiedlich sind (P9, 8). Demzufolge sei der Umgang mit Mehrsprachigkeit kein spezifischer. Aus einer Haltung der universellen Verbundenheit heraus erscheint es auf den ersten Blick nachvollziehbar, sogenannte *Andersheit* nicht zu differenzieren und Sprachen in einem Atemzug mit sozialem Hintergrund oder Familienform zu nennen. Verbundenheit lässt sich nach Ansicht von P9 (22) nur von „Mensch zu Mensch in einem geschützten Raum“ verwirklichen. Beispielhaft erzählt sie von einem Entwicklungsgespräch „in gebrochenem Deutsch“ (P9, 22) mit dem Vater eines Kindes. In diesem Gespräch berichtet der Vater unter anderem auch von seinen Kriegserfahrungen:

Aber das war halt möglich durch Zeit in Einzelgesprächen. [...] Und es hat ja der eine Vater auch mir hinterher gesagt. [...] Dass er mich gefragt hat, komisch, ich habe noch nie mit einer Frau darüber gesprochen, warum mache ich das jetzt? Und wahrscheinlich ist es das Verbundensein von Mensch zu Mensch. [...] Und das zugelassen haben in diesem Moment und in einem ganz geschützten Raum waren, das spielt wahrscheinlich auch eine Rolle. Und ich glaube, dass man dann merkt, wenn der andere mit offenem Herzen zuhört. (P9, 18–22)

Mit ihrer Antwort rekurriert P9 neben einer Reihe anderer Forschungspartner\*innen auf eine grundsätzliche Haltung, die das Gemeinsame im *Anderssein* sieht. Demnach besteht die universelle menschliche Verbundenheit in der Vielfalt, im *Anderssein*. Weil alle Menschen im *Wir* anders sind, ist die oder der *Andere* ein Konstrukt.

Ohne die Relevanz der Herstellung persönlicher Verbundenheit in Abrede zu stellen, ist erstens kritisch anzumerken, dass diese Sichtweise die Existenz gesellschaftlich konstruierter Gruppen entlang vorgeblich gemeinsamer Merkmale wie Sprache oder Religion ausblendet. Damit blendet sie auch aus, dass diese vorgeblich wesenhaften Merkmale als Kennzeichen der Unterscheidung aufgerufen, Personen zu Gruppen homogenisiert und Gruppen zu *Wir* und *Nicht-Wir* polarisiert werden (Attia, 2013). Problematisch ist, dass diese vorgeblich wesenhaften und natürlichen Merkmale als Begründungen für gesellschaftliche und soziale Verhältnisse sowie Missstände angeführt werden und mithin Privilegien und Machtverhältnisse legitimieren.

Zweitens ist aus migrationspädagogischer Perspektive gerade in der Sicht auf *Anderssein* als Gemeinsamkeit („Also da gibt es eigentlich für mich erst mal so gar keinen Unterschied. [...] Kinder, egal, woher sie kommen, sind alle sehr unterschiedlich.“ P9, 8) das Paradox des Gleichheitsgedankens freizulegen: Gedachte Gleichheit führt durch Gleichbehandlung und die mangelnde Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse zu Benachteiligungen, Schlechterstellungen und Diskriminierungen, die erforderliche Anerkennung von Verschiedenheit aber führt zu ihrer Aufrechterhaltung sowie der Reproduktion von Machtstrukturen (Mecheril, 2009). Pädagogisches Handeln erfordert demnach sowohl die Anerkennung der Gleichheit aller Schüler\*innen im Sinne einer Gleichberechtigung als auch die Anerkennung ihrer Verschiedenheit im Sinne ihrer Individualität und Singularität.

In Abschnitt B.2.1.3 wurde Prengel (2001) zitiert und dieses Dilemma in Zusammenhang mit demokratie- und gerechtigkeits-theoretischen Fragestellungen im Bildungssystem diskutiert.

Pregel (2001) setzt Gleichheit und Verschiedenheit in ein unauflösliches und zugleich unverzichtbares Spannungsverhältnis, weil Gleichheit ohne Differenz eine undemokratische Gleichschaltung, Differenz ohne Gleichheit aber eine undemokratische Hierarchisierung zur Folge hat. Professionelle pädagogische (Selbst-)Reflexivität kann mit Mecheril (2010a) nur dahingehend verstanden werden, dass Handlungen daraufhin befragt werden, inwiefern sie zu einer Ausschließung des und der *Anderen* bzw. zur Herstellung der und des *Anderen* beitragen. Ausschluss und Herstellung sind im Zuge der Anerkennung unvermeidlich, möglich aber ist es, ihre Formen an Orten pädagogischen Handelns zu beschreiben, zu bedenken und „im Sinne einer Idee, die die gleichzeitige Relevanz dessen erkennt, dass Anerkennung unmöglich *und* unumgänglich ist“ (S. 190) so zu gestalten, dass weniger Gewalt und Macht ausgeübt wird.

Unter Bezugnahme auf die in der Einleitung, Abschnitt 1.2 der Gesamtstudie dargelegten Ansprüche an die Kompetenzen von Lehrkräften und die ausgewiesenen Leerstellen in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung ist zu resümieren, dass die Ergebnisse der Gesprächsanalysen auf die Eignung von Achtsamkeitsprogrammen für die pädagogische Professionalisierung hindeuten. In der Selbstwahrnehmung der Forschungspartner\*innen fördert Achtsamkeit handlungswirksam die erwartete Reflexivität und die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung. Weiterentwicklungen einer professionellen pädagogischen Haltung vollziehen sich durch die Integration und Verknüpfung von Erkenntnissen mit bisherigem Wissen und Erfahrungen (Schwer et al., 2014). Die durch Achtsamkeitsübungen erlernbare Metareflexivität könnte eine Fähigkeit sein, die diesen Lernprozess unterstützt. Die Achtsamkeitsforscher\*innen Shapiro et al. (2016) erläutern, dass es eher zu Bewertungen oder Verurteilungen kommt, wenn die Haltung, d. h. die Art und Weise des Aufmerksamseins, nicht offen und mitfühlend ist, und zwar ohne den gegenwärtigen Zustand verändern zu wollen. Darin ist ein für die Entwicklung einer differenzsensiblen und gesellschaftskritischen Haltung gegenüber der Konstruktion von Andersheit vielversprechender gedanklicher Ansatz erkennbar. Die Beobachtung von P2 (46), dass, „wenn jeder sich selber mehr spürt [...] dann ist gar keine Notwendigkeit mehr da, andere so schlecht zu machen“, legt nahe, dass eine sensible Selbstwahrnehmung und der Kontakt zu körperlichen und intraindividuellen Prozessen mit Differenzfreundlichkeit in Bezug stehen. Der Artikel von Sevinc und Lazar (2019) über Achtsamkeit und ethischem sowie prosozialem Verhalten untermauert diese Aussage. Die Forscher\*innen gehen davon aus, dass ein stärker ausgeprägtes Bewusstsein für *physiologische und mentale* Phänomene nach einem Achtsamkeitstraining die Verarbeitung ethisch relevanter Geschehnisse verändert und ethisches Handeln fördert. Darüber hinaus zeigen die Forschungsgespräche in Studie B analog zum Forschungsstand (siehe Abschnitt A.2.4.1), dass neben pädagogischen Kompetenzen auch personale Ressourcen wie die Selbstregulation gestärkt werden, die die Bewältigung möglicher Erfahrungskrisen im Beruf abfedern können.

Als Schlussfolgerung lassen sich Implikationen für die Gestaltung von Sensibilisierungsangeboten in der Lehrer\*innen-Bildung bezogen auf das Berufsethos bzw. die pädagogische Haltung, die Kenntnis von Konzepten wie die Migrationspädagogik sowie das Üben von Reflexivität und wertschätzenden Kommunikationsformen ableiten. Eine Ausdifferenzierung dieser Implikationen findet sich unter Rückbindung an theoretische Bezüge in Abschnitt C.2.2.4.

Nach der Interpretation der Forschungsgespräche und der Diskussion der Forschungsfragen sowie der Einordnung der Ergebnisse in theoretische Zusammenhänge folgt nunmehr die Bestimmung der Reichweite der in Abschnitt B.4.4 dargestellten bereichsbezogenen Grounded Theory.

### 4.3 Reichweite und Generalisierbarkeit der entwickelten Theorie

Das Erkenntnisinteresse der Grounded Theory als qualitative sozialwissenschaftliche Methode besteht in der regelgeleiteten Generierung neuer, plausibler und praktisch relevanter theoretischer Konzepte für Gegenstandsfelder mit mittlerer Reichweite (Breuer et al., 2019, S. 251). Als Theorien mittlerer Reichweite gelten nach Mayntz (2002, S. 39 f.) bereichsbezogene Theorien. Mayntz (2002, S. 39 f.) definiert Theorien mittlerer Reichweite als Theorien, die unter bestimmten Rahmenbedingungen Gültigkeit für ein eng umschriebenes und begrenztes Feld beanspruchen dürfen, d. h. sie beziehen sich auf einen bestimmten Bereich (Breuer et al., 2019, S. 316). Der Terminus der mittleren Reichweite rekurriert auf das Abstraktionsniveau der zu bildenden Konzeption und drückt aus, dass sie weder universelle Gültigkeit geltend macht noch ausschließlich auf empirische Faktensammlungen beschränkt ist, sondern Erklärungen für definierte alltagsweltliche Phänomenbereiche bietet. Breuer et al. (2019, S. 364) schreiben, dass zwar die Art der Belege und die Fallzahl nicht ausschlaggebend für die Bildung einer konsistenten Theorie sind, wohl aber Einfluss darauf haben, welchen Geltungsbereichsumfang die Grounded Theory beanspruchen darf. Theorien mit geringerer Erklärungsextension sind einfacher zu sättigen als solche mit einem größeren Erstreckungsbereich.

Bei dem im nächstfolgenden Abschnitt B.4.4 vorgestellten Prozessmodell als Denkfigur einer achtsamkeitsbasierten Entwicklung pädagogischer Professionalität in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften handelt es sich um eine bereichsbezogene Theorie, weil diese Grounded Theory für spezifische Aspekte des Lehrberufs ausgearbeitet wurde und die Schulung in Achtsamkeit voraussetzt. Eine Bedingung für die Verallgemeinerbarkeit der Theorie in einem umgrenzten Phänomenbereich ist nach Carminati (2018) die Feststellung der emergenten theoretischen Sättigung mithilfe fallinterner und fallübergreifender Datenanalyse, deren Realisierung in den Abschnitten B.4.1, B.4.2 und B.4.4 beschrieben ist. Bezogen auf die von Carminati (2018) angesprochene Sättigung ist festzuhalten, dass die Modellierung der Grounded Theory (siehe Abschnitt B.4.4) mit der Feststellung schließt, dass ihre Komponenten konsistent aufeinander bezogen wurden, mit den Daten keine weitere Anreicherung der Theorie möglich und eine konzeptionell dichte *Story Line* entstanden war. Gleichwohl ist die theoretische Sättigung grundsätzlich mit Vorläufigkeit markiert, weil sich jederzeit neue Erkenntnisse für das Gegenstandsfeld zeigen können (Breuer et al., 2019, S. 365).

Die Theoriedarstellung sollte den Empfehlungen von Breuer et al. (2019, S. 214) entsprechend mit Diagrammen, Fallbeispielen sowie Datenbezügen illustriert und ihre Funktionsweise oder ihr Ablauf konkret beschrieben werden (siehe Abschnitt B.4.4). Eine Einbettung in den Stand der Forschung eignet sich dazu, den Stellenwert der entwickelten Grounded Theory zu bestimmen. Daher wurden die Interpretationen und Rekonstruktionen, auf die das Modell aufbaut, mit Vorbefunden und Theorien sowie anhand von Fundstellen aus dem Datenmaterial untermauert

sowie das Kapitel B.6 zu theoretischen und schulpraktischen Implikationen verfasst. Der theoretische Hintergrund der Interviewinterpretationen bildet zum Teil auch die Grundlage der quantitativen Studie A (siehe Kapitel A.2), deren Ergebnisse Entsprechungen mit den Erkenntnissen aus den Gesprächsauswertungen aufweisen. Auf diese Analogien wird im Rahmen der Integration der quantitativen und qualitativen empirischen Ergebnisse und ihrer gemeinsamen Präsentation in einem Joint Display in Abschnitt C.2.2 eingegangen.

Zusammengenommen führen die hier diskutierten Aspekte zu der Schlussfolgerung, dass die bereichsbezogene Generalisierung der nachfolgend entwickelten Theorie für spezifische Aspekte des Lehrberufs berechtigt ist und sie eine angemessene Allgemeingültigkeit zwischen Hochabstraktion und Einzelfall-Ebene besitzt (Breuer et al., 2019, S. 363). Durch die Strategie der minimalen und maximalen Kontrastierung bei der Fallauswahl (siehe Abschnitt B.3.4) zeigte sich aber auch, für welchen Geltungsbereich das Konzept nicht kompatibel ist (Strübing, 2013, S. 115 f.). So wurden einerseits argumentative Verknüpfungen zwischen Achtsamkeit und dem Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit herausgearbeitet und andererseits anhand der widersprüchlichen Äußerungen der Befragten ein Bruch bzw. eine Weggabelung im modellierten Professionalisierungsprozess identifiziert. Dementsprechend ist die Reichweite der entwickelten Grounded Theory in zweifacher Hinsicht limitiert. Sie setzt erstens die Übung in Achtsamkeit voraus und zeigt zweitens, dass ein unspezifisches Achtsamkeitsprogramm tauglich, aber als pädagogischer Professionalisierungsansatz im Kontext von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nicht hinlänglich ist. Die aus den Analyseergebnissen abgeleiteten Implikationen werden in den Abschnitten B.7 und C.2.2.4 erörtert.

Der in Kapitel B.3 dargelegte zirkulär-iterative Forschungsprozess folgt einer regelbasierten Methodik, sodass überprüfbar ist, ob die Modellierungs-Entscheidungen der Forscherin angemessen zur Anwendung gebracht wurden (Breuer et al., 2019, S. 287).

Die zur Beurteilung der Güte von Studie B herangezogenen Kriterienkataloge und die Art und Weise der Umsetzung der Güteprinzipien sind in Abschnitt B.5.1 erläutert.

#### **4.4 Die Grounded Theory in der Modellierungslogik eines Prozessmodells**

Ziel von Studie B ist die Konzipierung einer Grounded Theory, die Aufschluss darüber gibt, inwieweit Achtsamkeit in der Perspektive auf das Selbst der befragten Lehrpersonen zu einer Veränderung pädagogischen Handelns in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften auf den Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung beitragen kann. Nachdem in Abschnitt B.4.2 die Forschungsfragen nach Veränderungen, Erfahrungen und Erleben der pädagogischen Tätigkeit in Zusammenhang mit der Achtsamkeitspraxis diskutiert wurden, folgt nunmehr die Modellierung der Erkenntnisse in Form einer bereichsbezogenen Theorie.

Um die Kategorien und die mit ihrer Erarbeitung verbundenen Erkenntnisse zu integrieren, raten Breuer et al. (2019, S. 285) in Analogie zu Strauss und Corbin (1998, S. 148) dazu, sich damit auseinanderzusetzen, welche Geschichte sich in den Daten zeigt und eine *Story Line* zu entwickeln. Das Nachdenken über eine mögliche *Story Line* für Studie B begann zeitlich parallel zu der inhaltlichen Zusammenführung der Kategorien und der Entwicklung eines Theorieentwurfs (siehe Abb. 10). Hierzu wurde mithilfe des Kodierparadigmas von Strauss und Corbin

(1998, S. 127 f.) ein kausales Gefüge von Annahmen konzeptioniert, in dem Bedingungen, Ursachen, Umgehensweisen und Konsequenzen relationiert sind (Breuer et al., 2019, S. 314). Als hilfreich erwies sich dabei die fallübergreifende Befragung der verschiedenen Modellkomponenten zu ihrer wechselseitigen Bezogenheit. Dieser Prozess führte schließlich zur „aktiven Entdeckung“ eines „roten Fadens“ (Strübing, 2013, S. 122) entlang der Kategorie *Metabewusstsein und Reflexivität*. Sie schien das Forschungsanliegen am besten zu umgreifen. Mit der Entscheidung für *Metabewusstsein und Reflexivität* als Kernkategorie war es möglich, die zahlreichen, bis dahin entstandenen textuellen und grafischen „Theorieminiaturen“ (Strübing, 2013, S. 122) in einen konsistenten Zusammenhang zu bringen, indem das Kategoriengerüst auf die Kernkategorie ausgerichtet, überarbeitet und neu justiert wurde (Strübing, 2013, S. 123). In diesem Arbeitsschritt des selektiven Kodierens vollzog sich die Neuordnung und Abgrenzung der Kategorien nach Aussagegehalt, ihre bedarfsweise Umbenennung und ihre Integration in ein Beziehungsgeflecht. So entstand als Grounded Theory schrittweise ein Prozessmodell als Denkfigur achtsamkeitsbasierter Professionalisierungsprozesse im pädagogischen Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen.

An dieser Stelle bedarf es eines Rückblicks auf die theoretischen Betrachtungen, um die zentrale Bedeutung des Metabewusstseins für die Grounded Theory zu begründen. Bewusstsein ist in der Achtsamkeitsforschung damit verbunden, sich zu den eigenen mentalen Inhalten und Vorgängen in Beziehung setzen, sie differenzieren und beurteilen zu können (Walach, 2019). Die Aktivierung des Metabewusstseins wird darauf zurückgeführt, dass die Aufmerksamkeit explizit auf die Wahrnehmung und das Erkennen der gegenwärtigen Bewusstseinsinhalte gerichtet ist (Lutz et al., 2015), also beispielsweise ein Bewusstsein davon zu haben, dass im gegebenen Moment ein affektiv getöntes Vorurteil oder eine Abneigung mentaler Inhalt ist. Yates und Immergut (2017, S. 501) als Achtsamkeitsforscher und Neurowissenschaftler führen zum Metabewusstsein aus, dass das Bewusstsein zurücktritt und seinen eigenen Zustand und dessen Aktivitäten beobachtet. In der Meditation als formaler Übungsform wird dieser fortlaufende Selbstorganisationsprozess des Bewusstseins und seine selbstreferenzielle Rekursivität in Anknüpfung an Piron (2020) unmittelbar erfahrbar: „Das Bewusstsein erfährt sich selbst.“ (S. 23) Das Metabewusstsein scheint im Gounded-Theory-Prozessmodell die Instanz zu sein, die die anderen Modellkomponenten miteinander verbindet bzw. mediiert und Reflexivität befördert (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.3), sodass sich die Wahrscheinlichkeit vergrößert, situationsadäquate (pädagogische) Entscheidungen zu treffen. Nach Cramer (2020a) als Experte der Professionsforschung umfasst Metareflexivität die Fähigkeit, aus einer Handlungs- und Reflexionssituation hervorzutreten, um unterschiedliche, auf den Lehrberuf bezogene theoretische Zugänge in ein Verhältnis zu setzen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und darauf aufbauend im Handlungsfeld Schule situativ angemessene Deutungen vorzunehmen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Hier mag die Frage aufkommen, wie sich Bewusstsein und Reflexivität begrifflich von Metabewusstsein und Meta-Reflexivität unterscheiden. Daher sei auf Abschnitt B.4.2.2 verwiesen, in dem erörtert wurde, dass sich zwar in dem Sprung auf die Metaebene in der (Meta-)Reflexivität als pädagogische Kompetenz und im Metabewusstsein eine Analogie zeigt, Reflexion jedoch durch Nachdenken charakterisiert ist, während das Metabewusstsein nicht-sprachlich arbeitet und in der Achtsamkeitsforschung auch als innerer Beobachter oder innerer Zeuge bezeichnet wird (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.6.1; Piron, 2020, S. 85).

Mit dem im Folgenden beschriebenen und in Abbildung 11 grafisch dargestellten Modell wird versucht, logische und plausible Erklärungen für die rekonstruierten Sinnzuschreibungen und Situationsdeutungen der befragten Lehrpersonen zu entwickeln. Basierend auf dem Gedanken, dass soziale und individuelle Wirklichkeiten einem steten Wandel unterliegen und fortwährend interaktiv erzeugt werden (Strübing, 2013, S. 21), ist die modellierte Grounded Theory als approximative theoretische Konzeptionierung zu verstehen, die fluide, beweglich und vorläufig ist. Abbildung 11 zeigt jene Bausteine des Prozessmodells, die an den Veränderungen, den Erfahrungen und dem Erleben der Gesprächspartner\*innen beteiligt sind und illustriert die Verflechtungen dieser Komponenten. Zwecks Nachvollziehbarkeit sind die Kategorien in Abbildung 11 mit der jeweiligen Nummerierung des Abschnitts versehen, in denen ihre Herleitung erläutert wird. Die Verwebungen folgen, wie im vorangegangenen Abschnitt in Abbildung 10 des exemplarischen Modells des Forschungsgesprächs mit P11 als Vorstufe und Entwurf der Grounded Theory dargestellt, einer Ursache-Wirkungs-Logik. Demnach erfüllt das Prozessmodell den Zweck, anhand der kausal gelesenen Mechanismen zwischen den gefundenen Phänomenen zu erklären, wie die geschilderten Veränderungen zustande kommen, wie die Befragten sie erleben und welchen Sinn sie ihnen für pädagogisches Handeln zuschreiben. Zugleich weist Abbildung 11 die mehrfach beobachtete widersprüchliche und abwertende Ausdrucksweise bezogen auf „Migrationsandere“ (Mecheril, 2016, S. 11) aus, die hier als *blinder Fleck* bezeichnet ist. Unter *blinden Flecken* werden, wie in Abschnitt B.4.2.5 beschrieben, Verhaltensweisen oder Merkmale einer Person verstanden, die diese nicht bewusst nach außen zeigt, die von anderen Menschen jedoch bemerkt werden. Er hebt sich optisch durch eine abweichende Farb- und Formgebung ab, um den Bruch im modellierten Professionalisierungsprozess hervorzuheben. Dieser Bruch zeigt sich dergestalt, dass, wie etwa im Falle von P11, Lehrpersonen einerseits in der Lage sind, das Metabewusstsein zu aktivieren, um beispielsweise zu erkennen, dass sie sich im Modus des „Hamsterrades“ (P11, 26) befinden und gegenzusteuern. Andererseits jedoch greift diese Fähigkeit nicht in Bezug auf ihr Sprachhandeln, denn P11 sagt gereizt: „Klar haben wir es mit diesen verschiedenen Kulturen zu tun, die einen haben dann das Fest, dann fasten die, dann verstehen die Araber sich mit den Türken nicht.“ (P11, 48) Die in Abschnitt B.4.2 mehrfach zitierte P6 hingegen zeigt einen differenzsensiblen, wertneutralen Sprachgebrauch, der stimmig mit ihrem unterrichtlichen Handeln erscheint: „Gibt so Spiele, wo sich alle an den Händen fassen, dass ich da so ein Tuch anbiete, wenn das jemanden unangenehm ist, weil ein Mädchen nicht die Hand von einem Jungen nehmen darf“ (P6, 32). Wie in Abschnitt B.4.2.5 diskutiert, ist festzustellen, dass in der Gesamtheit betrachtet Lehrpersonen wie P11, bei denen alltagsrassistische Praktiken festzustellen sind, Mehrsprachigkeit eher als Störung bzw. als ein zu regelndes Problem wahrnehmen, während Lehrkräfte wie P6, bei denen ein wertschätzend-neutraler Sprachgebrauch zu beobachten ist, eher das *gestalterische* Moment pädagogischer Beziehungen in den Vordergrund rücken.

Der mit *blinder Fleck* bezeichnete Bruch im Prozessmodell könnte auch als Weggabelung in der Berufsbiografie oder in der professionellen Entwicklung bezeichnet werden, denn an diesem Punkt zeigen die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Professionalisierungsbedarfe.

Das Prozessmodell in Abbildung 11 ist wie folgt zu lesen: In der rechten Spalte befinden sich die Ebenen des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1998, S. 127 f.). Diesen sind in der Spalte links daneben die Kategorien aus dem Kategoriengerüst zugeordnet. Die beiden Pfeile

in entgegengesetzte Richtungen versinnbildlichen, dass es sich bei der professionellen Entwicklung um einen Kreislauf handelt, in den im Schulalltag permanent neue Situationen und Geschehnisse eingreifen. Sie ziehen Selbstreflexionen, Entscheidungen für bestimmte Umgehens- bzw. Handlungsweisen oder Reaktionen und daran geknüpfte Erfahrungen nach sich, sodass sich spiralförmig erfahrungsbasiertes Wissen aufbaut. Eine Referenz zum erfahrungsbasierten pädagogischen Wissen lässt sich mit Baumert und Kunter (2006) herleiten. Sie schreiben mit Verweis auf weitere Bildungsforscher\*innen und Pädagog\*innen, dass zu dem methodischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Repertoire die in Erfahrung eingelassene Expertise von Lehrpersonen tritt und die feinabgestimmte Koordination von Zielen, Unterrichtsplanung, Vorwissen und Motivation der Schüler\*innen sowie der Dynamik der sozialen Interaktion im Unterricht ermöglicht. Ferner argumentieren sie mit Bezug auf Fenstermacher (1994, zitiert nach Baumert & Kunter, 2006, S. 483), dass erfahrungsbasiertes Wissen im schnellen Handlungsvollzug zwar in der Regel implizit bleibt, durch die Urteilskraft professionell Lehrender jedoch rechtfertigungsfähig ist, was die Bedeutung von Erfahrungen für die pädagogische Professionalität unterstreicht.

Eine regelmäßige, als Tagesroutine etablierte Achtsamkeitspraxis trägt nach Aussagen der Forschungspartner\*innen dazu bei, die für den pädagogischen Professionalisierungsprozess hilfreichen Wirkweisen und Effekte aufrechtzuerhalten und weiter auszubauen. Erleben und Körperwahrnehmungen, Emotionen und Gedanken sind mithilfe der Verfeinerung des Metabewusstseins zugänglich und werden zum Gegenstand der Reflexion. Sobald die Kontinuität des Übens nicht mehr gegeben ist, verspüren sie ein Schwinden der bemerkten Wirkungen. Eine mögliche Erklärung für diese Beobachtung findet sich bei Hölzel et al. (2011), die – regelmäßiges Üben vorausgesetzt – zentrale Effekte der Achtsamkeitspraxis auf die Veränderung der kortikalen Architektur zurückführen (siehe Abschnitt A.2.5.4).

Das Prozessmodell wird unterhalb der folgenden Abbildung 11 durch Zitate der Forschungspartner\*innen illustriert.

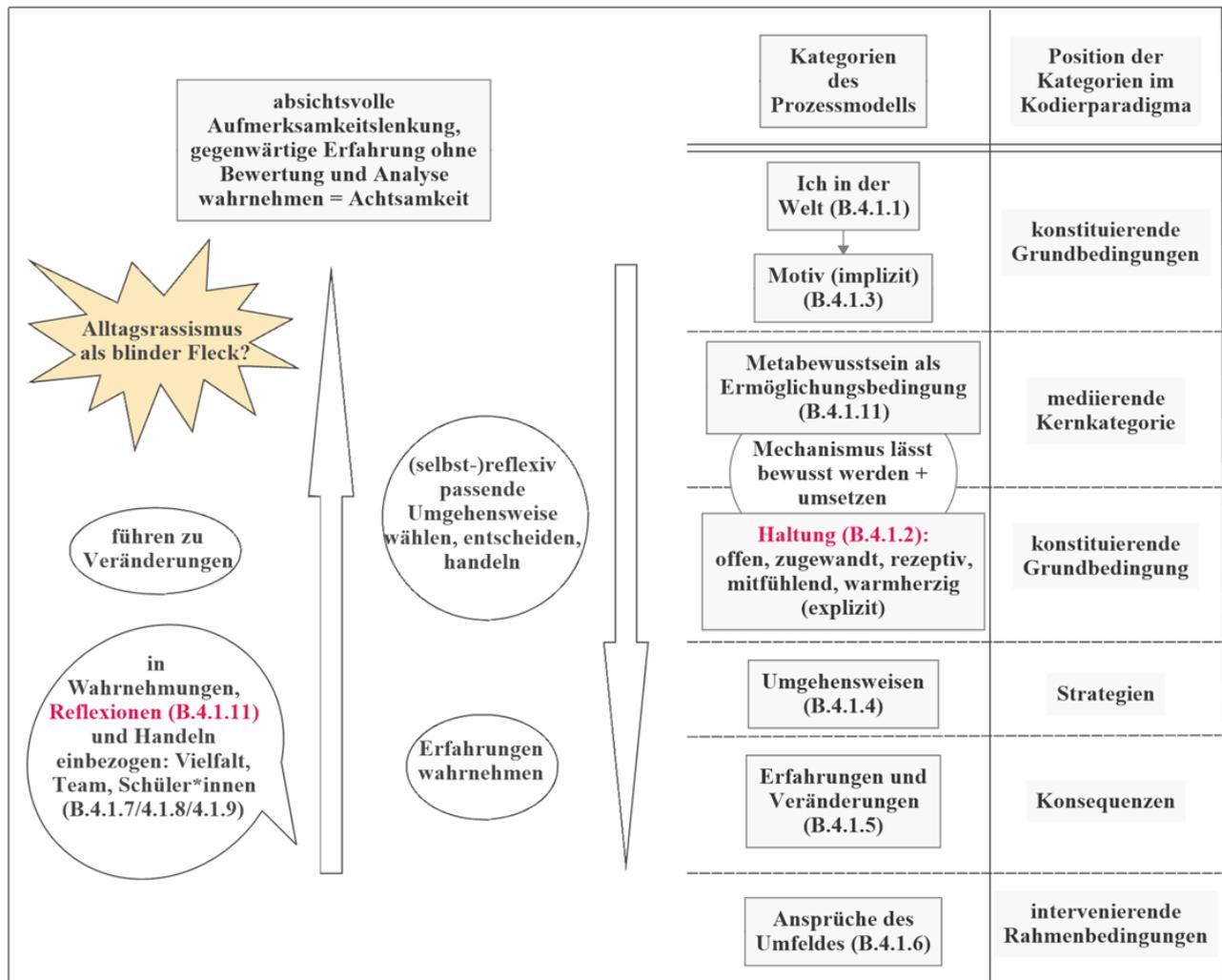


Abbildung 11: Prozessmodell als Denkfigur einer achtsamkeitsbasierten Entwicklung pädagogischer Professionalität im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen (Quelle: Eigene Darstellung)

In der obigen Abbildung 11 fungiert in der zweiten Spalte von rechts das *Metabewusstsein* als Ermöglichungsbedingung für Veränderungen. Es ist eine Komponente der Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität*, die in engem Bezug zum vielfach berichteten Innehalten und Atmen steht, um die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Augenblick zu richten und dort zu halten. Das führt zu einer Verlangsamung des Erfahrungsprozesses, sodass Raum zum Reflektieren entsteht und möglicherweise neue Perspektiven und Sichtweisen auf die gegenwärtige Situation in den Blick kommen (Dunne et al., 2019; Michalak et al., 2012, S. 35). Das beobachtende, möglichst wertfreie, offene und wohlwollende Verweilen im Augenblick erwies sich als essenziell für das Zustandekommen des Wechselspiels zwischen *Motiv* und *Haltung*, *Ich in der Welt* sowie den intervenierenden Bedingungen in Form von Impulsen und Einwirkungen aus dem Umfeld.

Das *Metabewusstsein* scheint eine wichtige Voraussetzung für das Anstoßen von Veränderung und Entwicklung zu sein, weil es die Person innerlich zurücktreten und eine beobachtende Position einnehmen lässt. Aus dieser Position heraus werden innere und äußere Erfahrungen zum Gegenstand der Reflexion. Eine der befragten Lehrpersonen beschreibt eine mit *Metabewusstsein* kodierte Erfahrung als „das Gefühl, ich stehe daneben und kann noch gucken, bevor ich

was entscheide“, und dass ihr das „noch [G]lucken, bevor ich was entscheide“ während des Tages leichter falle, wenn sie morgens übt, weil sie dann „ganz bei sich“ sei (P4, 23). Die Fähigkeit, Gedanken und Emotionen aus der Metaperspektive betrachten zu können, bezeichnen Dunne et al. (2019) als Dezentrierung, verstanden als die Verlagerung der Aufmerksamkeit vom persönlichen Erleben auf die Erfahrung an sich. Dieser Mechanismus kann durch das Erkennen von Gedanken als mentale Ereignisse Wahrnehmungsverzerrungen freilegen, sodass es leichter fällt, sich von Mustern und Glaubenssätzen zu „disidentifizieren“ (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.3.2), d. h. sie vom „Ich“ (Abschnitt 3.3.2) zu differenzieren.

Ein Beispiel gibt P4, die erzählt, wie sich ihre Denkweise verändert hat:

Es strengt mich an, wenn ich unachtsam bin und mich dann mitreißen lasse. Und ich mag es lieber, wenn es mir gelingt, dass ich sage okay, ist es jetzt auch das, was dich wütend macht, das, was dich ängstigt, oder ist es ihrs [Kollegin]. Gehört das auch zu mir. Wenn es auch zu mir gehört okay dann, aber vielleicht übernehme ich gerade nur etwas. (P4, 55)

Die nächste Fundstelle veranschaulicht, wie P4 ihr Handeln wahrnimmt:

Und die Gefahr ist ja, dass sich das [Mitreißen lassen] so einschleift, dass es überhaupt dir (...), also dass es gar nicht mehr bewusst ist, dass es ein Konstrukt ist, oder dass es von jemand anderem ist und das aber das Leben dann bestimmt und man nicht selber mehr bestimmt über sein Leben. [...] Mit der Achtsamkeit habe ich das Gefühl, dass ich mein Leben mehr gestalte und bestimme und es nicht bestimmen lasse von außen, weil ich reagieren muss auf irgendwas oder irgendwas einfach übernehme. (P4, 57–59)

Im Unterricht arbeitet P4 mit achtsamer Körperarbeit. Sie begründet, weshalb sie Körperarbeit einsetzt und den Schüler\*innen bei der Erkundung ihrer Erfahrungen Zeit lässt:

Konfliktsituationen gehen wir so an, dass ich immer erst sage so und jetzt spür halt mal in dich, erstmal in dich rein, wie geht es denn in dir, beiden Seiten, was sie ganz verwunderlich finden, also wenn der Aggressor auch gefragt wird, wie geht es denn dir jetzt überhaupt. Ja, und das geht selbst in der ersten Klasse, in der ich bin [...]. Und sie finden es auch toll. Und auch die Frage, wie geht es dir denn jetzt, ist alles für dich in Ordnung und einfach gleich so ein ja, dann sage ich nein, jetzt spüre halt mal hin und dann kommt vielleicht noch nein, also weißt du, das fehlt noch und so. Und das finde ich sehr faszinierend mit den Kindern. (P4, 33)

Dann beschreibt P4 die Reaktion einer Schüler\*in oder eines Schülers in der geschilderten Unterrichtssituation wie folgt:

„Ja, ich bin heute ganz aufgeregt, ich habe auch ganz fest geatmet“ [sagt die Schülerin oder der Schüler]. Und allein diese körperlichen Dinge mit Empfindungen zusammenzubringen, das finde ich ist was, was in unserer Zeit ja ein bisschen verloren geht. Und was ich schön finde, wenn sie [die Schüler\*innen] das wieder so ein bisschen bekommen. (P4, 37)

Die von P4 dargestellte Situation veranschaulicht, wie Achtsamkeit in ihrer Wahrnehmung auf pädagogisches Handeln einwirkt und welche Funktion das Metabewusstsein in diesem Prozess hat. Die Zitate verdeutlichen darüber hinaus exemplarisch, wie die unterschiedlichen Komponenten im Prozessmodell zusammenspielen. Als *Story Line* wird aus narrativer Perspektive folglich mit dem Prozessmodell ein Entwicklungsprozess beschrieben, an dessen Zustandekommen neben dem Metabewusstsein die anderen, in Abbildung 11 angeordneten kategorialen Komponenten beteiligt sind und interagieren: *Ich in der Welt* als lebens- und berufsbiografischer Hintergrund, *Motiv*, *Haltung*, *Umgehensweisen* sowie *Erfahrungen und Veränderungen*. Die konstituierenden Bedingungen *Motiv*, *Ich in der Welt* und *Haltung* sind konzeptueller Natur und inhaltlich nicht trennscharf abgrenzbar. Ihre Konturen sind fließend und spielen ineinander. Bückner (2020) begründet dieses Charakteristikum der Grounded Theory damit, dass Kategorien immer mehrdimensional sind und bereits das Kategoriensystem als Vorstufe der entstehenden

Theorie die wechselseitigen Beziehungen der untersuchten Phänomene einschließt. Die Kategorie *Ansprüche des Umfeldes* umfasst intervenierende Rahmenbedingungen, die die Arbeitsanforderungen und -bedingungen widerspiegeln. Dazu gehören Elterngespräche, die Hektik des Schulalltags, mangelnde zeitliche Ressourcen für den Austausch mit Kolleg\*innen, normative und begrenzende Bildungsvorgaben, fehlende Unterstützung seitens der Schulleitung beispielsweise bei der Umsetzung von Achtsamkeitsprogrammen oder die in der Phase der Durchführung der Forschungsgespräche beginnende Corona-Pandemie. In Abgrenzung hierzu reichern (*Sprachen-*) *Vielfalt*, *Bedeutung der Teamarbeit* und *pädagogische Beziehungen* das Gesamtgefüge dadurch substanziell an, dass sie inhaltliche Einblicke in individuelle Bedeutungszusammenhänge vermitteln und somit die Verdichtung der Theorie ermöglichen. Die Integration solcher Kontextbedingungen in das Modell stellt nach Breuer et al. (2019, S. 364) ein Qualitätskriterium des Forschungsproduktes dar.

Welche Aussagekraft hat das Grounded-Theory-Prozessmodell bezogen auf die pädagogischen Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung?

Die mit Studie B entwickelte Grounded Theory modelliert Komponenten, die den Forschungsgesprächen zufolge zu einer achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierung beitragen und beschreibt das Zusammenspiel dieser Elemente. Zu den Komponenten gehören unter anderem Haltung und Reflexivität, die als Bestandteile der Professionalität aus den Interviews emergierten und die die Grounded Theory ihren subjektiv zugewiesenen Sinnzusammenhängen entsprechend in pädagogische Handlungsprozesse einordnet. Neben Reflexivität und Haltung wurde die Absicht bzw. das Motiv als zentral für pädagogisches Handeln aus den Gesprächen herauspräpariert. Die drei Konstrukte Haltung, Absicht und Reflexivität sind, wie in Abschnitt A.2.2 ausgeführt, sowohl für den Achtsamkeitsansatz als auch im Lehrberuf bedeutsam, jedoch für beide Forschungsfelder begrifflich und in ihrer Funktion unzureichend geklärt. Konsens besteht allerdings weitestgehend darüber, dass Absichten nicht notwendigerweise eine Handlung folgt (Harder, 2014, S. 146). Kuhl et al. (2014, S. 88) führen aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive dazu aus, dass es zur Verwirklichung einer Handlungsabsicht im System einer Steuerung der Handlungsausführung, der Aufbringung motivationaler Energie und einer Instanz bedarf, die auf Ausführungsgelegenheiten aufmerksam macht, und zwar auch dann, wenn die handelnde Person nicht an die betreffende Absicht denkt, sondern mit anderen Aufgaben beschäftigt ist. Achtsamkeitsübungen könnten dazu geeignet zu sein. So schreibt der Achtsamkeitsforscher Piron (2020): „Erinnern ist das Gegenmittel zum Vergessen der Absicht.“ (S. 41) Das Erinnern zu schulen kann z. B. darin bestehen, sich bewusst und wiederholt die Absicht, in einer Achtsamkeitsübung die Aufmerksamkeit auf den Atem zu lenken, zu vergegenwärtigen, sodass sie zu einer mentalen Gewohnheit wird (Yates & Immergut, 2017, S. 38 f., 121).

Als explizite Haltungen und implizite Motive bzw. Absichten nannten die Forschungspartner\*innen explizit für die Haltung Qualitäten wie *Offenheit*, *Freundlichkeit* und *Milde* (siehe Abschnitt B.4.1.2). Die impliziten Absichten wurden mit Qualitäten wie *Verbundenheit schaffen*, *Selbstvertrauen pflegen*, *die Emotionsregulation verbessern* und *sich selbst durch Körperwahrnehmung erfahren* benannt (siehe Abschnitt B.4.1.3).

Die impliziten Motive der für Studie B befragten Lehrkräfte gingen aus abduktiven Schlüssen hervor, weil der derzeitige Forschungsstand zu Achtsamkeit im Feld migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit keine hinreichende Erklärung für die Entdeckungen bot (Scheu, 2015). In der jüngeren Vergangenheit finden sich nur vereinzelt Arbeiten von Achtsamkeitsforschenden, die sich mit der Rolle von Absichten befassen, die Personen zur Achtsamkeitspraxis führen und dafür sorgen, dass sie dauerhaft motiviert sind, zu üben. Die im Ergebnis wenig ertragreiche Literaturrecherche hatte zum Ziel, neuere Studien mit dem zwar aufschlussreichen, aber bereits im Jahr 2006 publizierten Beitrag von Shapiro et al. zu vergleichen. Ein Werk jüngeren Datums stammt von Harald Piron, der vermutet, dass Klarheit über Absichten und Motivationen hilfreich ist, um sich mit der aktuellen Situation in Bezug zu setzen und sich zu verorten sowie überhöhten Erwartungen an die Übungspraxis vorzubeugen (Piron, 2020, S. 137). Sedlmeier und Theumer (2020) regen an, über Absichten bzw. Gründe für das Praktizieren von Achtsamkeit nachzudenken, um eine passende Übungsmethode zu wählen. Die Absicht gehört neben dem Gegenwärtigsein und der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf einen Inhalt zu richten und sie dort zu halten, zu der in Anlehnung an Walach (2019) in Abschnitt A.2.1.1 erläuterten *Kultur des Bewusstseins*. Weiterhin sind nach Walach (2019), wie in Abschnitt A.2.2 dargestellt, Absichten in einen ethischen Rahmen eingebettet und kommen durch Mitgefühl und Wohlwollen zum Ausdruck. Anhaltspunkte für ein besseres Verständnis der Absicht bzw. des *Motivs* geben Shapiro et al. (2006), die einen Zusammenhang zwischen der Intention zu üben und den Effekten sehen. Als häufig genannte Ziele identifizierten die Wissenschaftler\*innen die Selbsterkundung und die Selbstbefreiung, heben aber auch die Veränderlichkeit der Absicht im Zeitverlauf hervor. Die Resultate der Gesprächsauswertungen von Studie B in Abschnitt B.4.2 deuten auf eine katalytische Wirkung der Absicht hin. So etwa betont P8 ihren Wunsch, mithilfe der Übungen ihre Selbstregulationsfähigkeit zu verbessern, berichtet tatsächlich von Erfolgen und projiziert diese Kompetenz zugleich als erstrebenswertes Bildungsziel auf ihre Schüler\*innen.

Die aus den Interviews herausgearbeiteten, in der Achtsamkeitsforschung zu verortenden Phänomene weisen Parallelen zu Attributen auf, die sich auch in der Forschung zum Berufsethos von Lehrkräften finden und deren Relevanz derzeit insbesondere vor dem Hintergrund der durch Pluralität geprägten Schulgemeinschaften hervorgehoben wird (Fiebert & Solzbacher, 2014; Lotze & Kiso, 2014). Brinkmann und Rödel (2021) betonen die Funktion von Reflexivität für die Heranbildung eines pädagogischen Ethos bzw. einer pädagogischen Haltung unter Bedingungen von Vielfalt. Da ein Bezugssystem eindeutiger und allgemeingültiger ethischer Werte in der Pädagogik nicht existiert, halten sie eine „fühlende“ (S. 51) Einschätzung pädagogischer Situationen für ratsam. Hägi-Mead, Heller et al. (2021) beziehen sich in ihrem Beitrag zur Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft explizit auf die Bedeutung der „migrationsgesellschaftlichen Bewusstseinsbildung als Teil selbstreflexiver Professionsethik“ (S. 31) von Lehrkräften. Die Autor\*innen halten die lehrkraftseitige Selbstverortung und Positionierung innerhalb von Machtstrukturen für eine wesentliche Voraussetzung pädagogisch professioneller Sprachvermittlungsarbeit und das reflexive Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten für einen Teil der Berufsethik. Selbstreflexion ist hier jedoch weniger als durch die Generierung von Antworten motiviert zu betrachten. Vielmehr geht es um den Auseinandersetzungsprozess an sich, der dazu geeignet ist, Multiperspektivität und das Aushalten von Ambiguität zu üben.

Wenn der Achtsamkeitsansatz in Anlehnung an die theoretischen Hintergründe (siehe Abschnitt A.2.1.1 (auch) als Form der Bewusstseinsbildung zu verstehen ist, scheint er den Erkenntnissen aus Studie B zufolge geeignet, um zur Heranbildung der von Hägi-Mead, Heller et al. (2021) postulierten selbstreflexiven Professionsethik beitragen zu können.

Als Erkenntnis auf wissenschaftlichem Neuland verdeutlicht das Grounded-Theory-Prozessmodell die Bedeutung und Funktion des durch Achtsamkeitsübungen trainierbaren Metabewusstseins als beobachtende Instanz für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften. Das Metabewusstsein scheint die von Lehrkräften erwartete Selbstreflexivität zu befördern und als Ansatzpunkt für veränderte Sicht- und Handlungsweisen dazu beizutragen, eigene Prägungen und Vorurteile zu Bewusstsein zu bringen. Wie in Abschnitt B.4.2 erläutert, fiel auf, dass einige der Gesprächspartner\*innen den Umgang mit „migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen bezogen auf *Sprache* im Vergleich zu religiösen, körperlichen oder sozialen Merkmalen oder Attributen nicht spezifizieren (können). Die mit einer Haltung, die das Gemeinsame im *Anderssein* sieht, verbundene Problematik der Gleichschaltung und das zu den geschilderten achtsamkeitsbasierten Lernprozessen im Widerspruch stehende diskriminierende Sprachverhalten der Befragten wurde in Abschnitt B.2.1.3 bzw. in Abschnitt B.4.2.5 diskutiert. Nur P6 erzählt, dass Mehrsprachigkeit methodisch-didaktisch in Form eines spezifischen Programms zur sprachlichen und sozialen Erstorientierung für *Migrant\*innen* berücksichtigt wird. Darüber hinaus „[...] ich achte auch drauf, dass ich die Sprachen der Schüler mit einbinde. Dass ich übersetzen lasse in der Klasse oder dass wir so ein bisschen die Sprachen vergleichen.“ (P6, 32)

Zusammengenommen ist festzuhalten, dass durch die Grounded-Theory-typische Kontrastierung und Variation in den Fällen, in den geschilderten Veränderungen, Erfahrungen und im Erleben des eigenen pädagogischen Handelns ein Prozessmodell entwickelt wurde, das einen Kern an Strukturen, Mustern und Systematiken eines achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierungsprozesses aufweist. Das Grounded Theory-Prozessmodell verdeutlicht aber auch einen Bruch. Hier sei auf die in Abschnitt B.3.7.4 ausgefaltete Denkfigur des pädagogischen Professionalisierungsprozesses als Netzwerk Bezug genommen, in dem alle Elemente eine spezifische Aufgabe haben und das als System nicht funktionstüchtig ist, wenn eine der Komponenten fehlt. Der modellierte Bruch verweist auf eine Leerstelle bzw. auf eine Weggabelung im pädagogischen Professionalisierungsprozess und kommt unter anderem in einem diskriminierenden Sprachgebrauch zum Ausdruck, der in der Grounded Theory die Bezeichnung *blinder Fleck* erhielt. Für diesen *blinden Fleck* sind unterschiedliche Lesarten denkbar, aus denen sich Ausgestaltungselemente künftiger Achtsamkeitsprogramme in der Lehrer\*innen-Bildung ableiten lassen. Im Detail werden die ausdifferenzierten Lesarten in Abschnitt B.6.1 behandelt. Auf mögliche, aus diesen Beobachtungen und Deutungen ableitbare Implikationen wird in den Kapiteln B.6 und B.7 sowie in Teil C eingegangen.

## 5. Gütebeurteilung

### 5.1 Güte-Reflexion – allgemeine Standards in der qualitativen Forschung und (Reflexive) Grounded-Theory-spezifische Kriterien

Die in den quantitativen Forschungsmethoden etablierten Bewertungskriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität sind aus methodologischen und erkenntnistheoretischen Gründen nicht ohne Weiteres auf qualitative Verfahren übertragbar. Beispielsweise kann eine Überprüfung der Retest-Reliabilität mangels Replizierbarkeit der Erhebung ebenso wenig vorgenommen werden wie eine Prüfung der Objektivität. Die Durchführungsobjektivität etwa ist wegen mangelnder Standardisierbarkeit der Erhebungssituation nicht zu realisieren – im Gegenteil zeichnet sich die qualitative Forschung gerade durch Facettenreichtum der Interaktionen im Feld bzw. in der Interviewsituation aus. Die mit den klassischen Gütekriterien verbundenen strikten Standardisierungen des Forschungsvorgehens stehen somit im Widerspruch zum Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung, das auf subjektive Bedeutungen und Relevantsetzungen der Forschungspartner\*innen gerichtet ist, weshalb die Untersuchungsteilnehmenden einen weiten Reaktionsspielraum haben. Damit ist die Chance größer, Aspekte zu entdecken, die nicht mit den theoretischen Vorannahmen übereinstimmen und folglich nicht in eine standardisierte Erhebung eingeflossen wären. Eine strenge Standardisierung der Gewinnung und Auswertung des Materials steht folglich dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung entgegen (Steinke, 2005, S. 10). Dieses Postulat beinhaltet auch die Aufgeschlossenheit der Forscherin oder des Forschers für neue Denkweisen sowie die Bereitschaft, bei Bedarf entsprechende Modifikationen des Forschungsvorgehens vorzunehmen (Breuer et al., 2019, S. 151).

Ungeachtet des flexiblen und nicht-standardisierten Vorgehens in der qualitativen Forschung ist die Aushandlung von Qualitätsmaßstäben zur vergleichenden Beurteilung und Bewertung von qualitativen Publikationen und Forschungsprojekten in sozialwissenschaftlichen Fach-Communities unverzichtbar (Strübing et al., 2018). Diskussionen über geeignete Kriterien zur Güte-Einschätzung haben seit den 1970er Jahren im Zuge der häufigeren Anwendung qualitativer Verfahren und der wachsenden Methodenvielfalt an Lebhaftigkeit gewonnen. Wegen der Heterogenität der angewendeten Forschungsstrategien gestaltet sich der Diskurs allerdings kontroverser, als es für standardisierte statistische Verfahren üblich ist. So beteiligen sich an den Debatten auf der einen Seite Verfechter\*innen, die paradigmengreifende Methodenkompetenzen von Forschenden fordern, während auf der anderen Seite einige Vertreter\*innen qualitativer Forschung die Angemessenheit von Güteprinzipien für das Paradigma grundsätzlich bezweifeln. In jedem Fall aber ist bei Verfahren, die wie die Grounded Theory einer eigenen Logik folgen, die Adäquatheit der methodischen Vorgehensweise für die jeweilige Studie zu begründen, um die neu entwickelte Theorie zu legitimieren. Als anerkannter Maßstab für die Güte qualitativer Arbeiten gilt daher das Postulat der nachvollziehbaren Offenlegung der Auswertungsmethoden, damit sie Gegenstand kritischer wissenschaftlicher Diskurse sein können (Breuer et al., 2019, S. 357; Strübing, 2013, S. 192; Reichertz, 2019). Für die vorliegende Studie B wurde das Kriterium der Offenlegung, Entscheidungsbegründung und Explizierung des methodischen Vorgehens in Kapitel B.3 umgesetzt.

Zur Beurteilung der Qualität des Forschungsvorgehens und des Erkenntnisproduktes werden im Folgenden perspektivisch unterschiedliche Gütekriterien befragt und inhaltlich sowie in ihrer Anwendung und Umsetzung dargestellt. Die diskutierten Qualitätsmaßstäbe sollen nicht nur Anhaltspunkte für die externe Güte-Einschätzung geben, sondern dienen im Forschungsprozess von Studie B auch als Orientierungs- und Bezugsrahmen für die Selbstreflexion der forschenden Person. Neben den Gütekriterien ist die Anwendung der zentralen Verfahrensweisen der Grounded Theory ausschlaggebend dafür, ob eine Arbeit den Qualitätsmaßstäben entspricht (Scheu, 2015). Dazu gehören im Anschluss an Breuer et al. (2019, S. 132–134, S. 362) das theoretische Sampling und die theoretische Sättigung, das ständige Vergleichen und Kontrastieren, die kommunikative Validierung von Interpretationsschritten in Kodiergruppen und die verschriftlichte Reflexion von Annahmen in Form von Memos. Der Realisierung der zentralen Verfahrensweisen der Grounded Theory für Studie B ist Abschnitt B.3.7 gewidmet.

Im Weiteren erfolgt zuerst die Güte-Einschätzung von Studie B anhand allgemein anerkannter Qualitätskriterien (Steinke, 2005), die sodann erweitert um die Empfehlungen jüngerer Datums von Strübing et al. (2018) für die qualitative Sozialforschung diskutiert werden. Aufgrund der starken Anlehnung des methodischen Vorgehens in Studie B an die Reflexive Grounded Theory schließt der Abschnitt mit der Anlegung der Gütekriterien nach Breuer et al. (2019, S. 358–366).

### **Gütekriterien nach Steinke (2005)**

Die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Studie B etablierten Qualitätsmaßstäben entspricht, begann mit der Reflexion der von Steinke (2005) aus der Literatur extrahierten allgemein anerkannten Prinzipien. Als allgemeingültige Qualitätsgesichtspunkte bezeichnet die Wissenschaftlerin die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation der Methoden, die empirische Verankerung, den Nutzen der Studie sowie die Verallgemeinerbarkeit der Studienergebnisse. Die Kriterien können je nach Untersuchungsdesign und Forschungsgegenstand in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sind möglicherweise nicht gleichermaßen realisierbar. Wie die Bewertungskriterien nach Steinke (2005) auf Studie B angewendet wurden, ist im Folgenden für den jeweiligen Punkt vermerkt.

Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* soll durch eine regelgeleitete Vorgehensweise erreicht werden. Sie ist einschließlich der im Forschungsverlauf erforderlichen Entscheidungen hinsichtlich des Forschungsvorgehens in Abschnitt B.3.7 verschriftlicht. Wie von Steinke (2005, S. 18) empfohlen, wurde auch das theoretische Vorverständnis expliziert (siehe Abschnitt B.3.3). Um die datenbasierte Entstehung der Grounded Theory lückenlos und transparent darzulegen, wurde die empirische Untersuchung computergestützt durchgeführt. Die Arbeitsschritte sind in Anhang 2 dokumentiert.

Kapitel B.3 ist der *Indikation der Methoden* und mitgänglich der Begründung der Eignung der gewählten Verfahren gewidmet. Steinke (2005, S. 13) fragt in ihrem Beitrag explizit danach, ob den Äußerungen und Relevantsetzungen der Untersuchungsteilnehmenden hinsichtlich des interessierenden Phänomens ausreichend Spielraum gegeben wurde oder ob sie zu stark durch methodische Strukturen eingeschränkt wurden. Um diesem Kriterium zu entsprechen sowie die Entdeckung von unbekanntem Terrain und die Entstehung von Neuem zu begünstigen, wurde

eine passende Datenerhebungsweise gewählt und auf einen starren Leitfaden verzichtet. Einzelheiten der Datengenerierung sind in Abschnitt B.3.4 und B.3.5 beschrieben, während sich Abschnitt B.5.2 mit der kritischen Würdigung dieses Arbeitsschrittes befasst.

Bei der *empirischen Verankerung* geht es um die Bildung der Grounded Theory anhand der empirischen Daten. Diesem Postulat wurde durch ein kodifiziertes Kategoriensystem und durch Rückbindung der Interpretationen an das Datenmaterial entsprochen. Zur Untermauerung der Theorie wurden Textstellen aus den Forschungsgesprächen angeführt. Steinke (2005) spricht in Zusammenhang mit der empirischen Verankerung auch den Umgang mit „negativen Fällen“ (S. 16) an, nach denen explizit zu suchen sei und die befragt werden sollen, um die Grounded Theory auf den Prüfstand zu stellen. Als sogenannte negative oder extreme Fälle erwiesen sich für Studie B die diskriminierenden Äußerungen der achtsamkeitsgeschulten Lehrkräfte, die eine unerwartete Beobachtung darstellten und Bestandteil der modellierten der Grounded Theory sind (siehe Abschnitt B.4.4).

Dem von Steinke (2005, S. 13) formulierten Kriterium des *Nutzens der Studie* wird durch die Entwicklung von Implikationen in Kapitel B.6 und in Abschnitt C.2.2.4 entsprochen. Diese Implikationen sind an die Problemstellung entlang aktueller gesellschaftlicher und bildungsbezogener Entwicklungen und die wissenschaftstheoretische Verortung der vorliegenden Gesamtstudie geknüpft (siehe Einleitung, Abschnitt 1.6 und Kapitel B.1). Daraus wurde die bislang kaum untersuchte Frage abgeleitet, ob Achtsamkeit pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften aus Sicht von Lehrpersonen sinn- und nutzenstiftend verändern kann.

Wie im vorangegangenen Abschnitt erörtert, stellt die als Prozessmodell konzipierte Grounded Theory einer achtsamkeitsbasierten Entwicklung pädagogischer Professionalität im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und „migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) Schüler\*innen eine bereichsbezogene Theorie dar. Diese Eingrenzung der Gültigkeit bezieht sich auf das Kriterium der *Verallgemeinerbarkeit* der entwickelten Theorie. Weiterhin diskutiert Steinke (2005, S. 11) den Methoden-Mix, um die Perspektivenvielfalt auf das Forschungsthema zu steigern und neue Erkenntnismöglichkeiten zu erschließen. Der Einleitung, Abschnitt 1.4 der vorliegenden Gesamtstudie ist zu entnehmen, dass die Generierung eines vertieften Verständnisses des Untersuchungsgegenstandes einer der Gründe für die Konzeptionierung eines Mixed-Methods-Designs war.

### **Gütekriterien qualitativer Forschung nach Strübing et al. (2018)**

Die Suche nach Orientierungsprinzipien jüngeren Datums führte zu einem Beitrag von Strübing et al. (2018), die als Kommunikationsbasis und zur Förderung des Grundverständnisses von Zielen, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben in der qualitativen Sozialforschung fünf allgemeine Gütekriterien formuliert haben. Im Einzelnen sind dies die Gegenstandsangemessenheit, die empirische Sättigung, die theoretische Durchdringung, die textuelle Performanz und die Originalität.

Nach Strübing et al. (2018) beinhaltet die *Gegenstandsangemessenheit* die Passung der Methodenwahl für ein spezifisches empirisches Phänomen. Sie steht in engem Bezug zur Offenheit und Flexibilität der oder des Forschenden und impliziert, dass das Passungsverhältnis von Fra-

gestellung, Untersuchungsgegenstand, Fällen, Methode, Vorgehensweise und Theorie im gesamten Forschungsprozess fortlaufend überdacht und Entscheidungen gegebenenfalls revidiert werden. Die Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit wird in Studie B exemplarisch an der Art und Weise der Fallauswahl deutlich. Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und das Forschungsanliegen entwickelten sich im Fortgang der Analyse unterschiedliche Überlegungen hinsichtlich einer erkenntnisproduktiven Kontrastierungsstrategie. Nach jedem Forschungsgespräch wurde hinterfragt, ob das Vorgehen noch immer dem Forschungsgegenstand gerecht wird. Neue Erkenntnisse führten zu Anpassungen der methodischen Vorgehensweise (siehe Abschnitt B.3.4).

Hinter dem Begriff der *empirischen Sättigung* steht in Anknüpfung an Strübing et al. (2018) der Durchdringungsgrad des Phänomens. Sie ist grundlegend für die Entwicklung neuer Konzepte und wird von drei Komponenten determiniert. Erstens prägt die Qualität des Feldzugangs die empirische Sättigung, weil sie ausschlaggebend dafür ist, welche Art von Informationen die Befragten bereit sind preiszugeben. Zweitens wird die empirische Sättigung durch die Qualität des Materials bestimmt. Diese wiederum beeinflusst die forschende Person mit ihren Entscheidungen. Das dritte Merkmal der empirischen Sättigung ist die zirkulär-iterative Logik des Forschungsvorgehens, mit deren Hilfe die Kategorie-Konstruktionen und Zusammenhangsannahmen kontinuierlich erweitert und ergänzt werden. Interpretationen können zwar durch Details inspiriert werden, sind jedoch mehrdimensional im Datenkorpus verankert. So entzündete sich, wie in Abschnitt B.4.1.11 erläutert, das *Metabewusstsein* als Bestandteil der Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* an der Äußerung einer Forschungsperson, die erzählt, dass „ich irgendwas mache, um sozusagen einmal kurz rauszukommen aus der Situation. Und dann erst ist sozusagen überhaupt der Kopf wieder frei, um zu überlegen okay, wie mache ich es jetzt am besten“ (P8, 16). Wie Abschnitt B.4.1.11 zeigt, fanden sich im Material zahlreiche inhaltlich vergleichbare Beschreibungen.

Wenn eine qualitative Studie in soziologische Diskurse eingebracht werden soll, benötigt sie nach Strübing et al. (2018) theoretische Bezüge. Forscher\*innenseits vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen ermöglichen die sogenannte *theoretische Durchdringung* und somit die Anschlussfähigkeit an andere Studien sowie die Integration in den jeweiligen Fachdiskurs. Für die vorliegende Studie B wurde, wie von Strübing et al. (2018) empfohlen, das theoretische Vorverständnis dargelegt (siehe Abschnitt B.3.3). Die zu Beginn locker formulierten Forschungsfragen sind durch die theoretisch begründeten sensibilisierenden Konzepte (Blumer, 1954) gerahmt. Im Idealfall zeigt sich, so Strübing et al. (2018), eine Differenz zwischen dem Wissen der Forschungspartner\*innen und den theoretischen Hintergründen. Für Studie B bestand diese Differenz in den beobachteten Widersprüchen zwischen dem (re-)produzierten Alltagsrassismus und der Art und Weise, wie die befragten Lehrpersonen ihr Achtsamsein beschreiben und erklären.

Über die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens hinaus fordern Strübing et al. (2018) von der forschenden Person in ihrer Mittlerfunktion zwischen untersuchtem Feld und Adressat\*innen der Studie, dass die Aufbereitungsleistung der Forschungsergebnisse *textuelle Performanz* aufweist. Wie definieren die Wissenschaftler\*innen den Begriff? Da empirische Ergebnisse nicht für sich sprechen, ist das Ziel des Verfassens einer qualitativen Studie die Herstellung einer Passung zwischen den Erwartungen der Leser\*innenschaft und den

Selbstbeschreibungen der Forschungspartner\*innen. Textuelle Performanz ist von epistemologischer Bedeutung, weil sie für die Übersetzung der empirischen Resultate in die Sinnwelt potenzieller Leser\*innen steht. Die forschende Person hat sich daher mit der Frage auseinandergesetzt, wie sie ihren Verstehensprozess nachvollziehbar dokumentiert und den Leser\*innen zugleich die Möglichkeit bietet, eigene Schlüsse aus der Lektüre zu ziehen. Zur Erzielung einer textuellen Performanz wurde für die Ergebnispräsentation, die Interpretation und die Theoriebildung der vorliegenden Studie B ein Schreibstil gewählt, der In-vivo-Formulierungen, wörtliche Zitate der Forschungspartner\*innen und paraphrasierte Aussagen mit theoretisch begründeten Argumentationen verwebt, um auf die Entstehung einer *Story Line* hinzuarbeiten.

Für das Gütekriterium der *Originalität* ist in Anknüpfung an Strübing et al. (2018) entscheidend, ob sich andere wissenschaftliche Beiträge mit Gewinn auf die gegebene Studie beziehen können. Dies ist nur dann der Fall, wenn ein Erkenntniszuwachs für das Forschungsfeld generiert wurde. Die Arbeit darf folglich nicht hinter dem Allgemeinwissen, dem Wissen der Forschungspartner\*innen und dem gegenwärtigen Forschungsstand zurückstehen. Letzteres bedingt, dass ähnlich gelagerte Studien inhaltlich diskutiert werden. Dieser Maxime wurde für Studie B durch die Aufarbeitung theoretischer Hintergründe in Studie A und das Aufgreifen der dort zitierten empirischen Vorbefunde im Interpretationsteil von Studie B nachgekommen. Ferner spricht die Untersuchung eines ausgewiesenen Forschungsdesiderats für die sogenannte Originalität von Studie B.

### **Gütekriterien in der (Reflexiven) Grounded Theory (Breuer et al., 2019, S. 360–368)**

Im letzten Schritt werden aufgrund der starken methodischen Anlehnung von Studie B an die Reflexive Grounded Theory sowie der Bedeutung der forschenden Person und ihrer Präkonzepte für die Interpretation und Theoriebildung die Gütekriterien nach Breuer et al. (2019, S. 358–366) befragt. Die Forscher\*innen postulieren erstens Gütekriterien zur Bewertung des Forschungsprozesses, zweitens zur Bewertung seiner Ergebnisse und deren Modellierungen sowie drittens zur forschenden Person und ihren Charakteristika.

#### *Forschungsprozess*

Als Kernbestandteile des Reflexiven Grounded-Theory-Forschungsprozesses nennen Breuer et al. (2019, S. 137 f.) das theoretische Sampling, die Heuristik des Vergleichens, die Memo-Arbeit und das Erstellen von Diagrammen sowie das kanonische Kodieren, das zirkulär-iterative Prozessieren der Forschungsphasen und die Modellierung einer Theorie. Flick (2010) bezeichnet die Zirkularität im Forschungsprozess als Stärke und als qualitätssicherndes Kriterium der qualitativen Datenanalyse zugleich, weil sie die fortwährende Reflexion des Forschungsvorgehens durch Rückkopplungsschleifen befördert. So wird zum einen das Kategoriensystem durch mehrfache Materialdurchläufe kontrolliert und unter Einbezug neuer Ergebnisse modifiziert, zum anderen entstehen durch die Anbindung der Ergebnisse an den Forschungs- und Theoriestand neue Forschungsfragen. So nimmt das Forschungsproblem allmählich Konturen an. Explizit unterstreichen Breuer et al. (2019, S. 359) die Unverzichtbarkeit der selbstreflexiven Komponente des Arbeitsprozesses für die Reflexive Grounded Theory. Dazu gehören forschers\*innenseits der kritische Umgang mit den eigenen Präkonzepten und die Berücksichtigung des Umstandes, dass die untersuchende Person den Datenkorpus durch ihre Teilhabe an der Forschungssituation mitkonstituiert. Mithilfe von Selbstreflexivität kann sie ihr Wissen, ihre

Präkonzepte und ihre Resonanzen einklammern. Wie diese zentralen Schritte für die Forschungsgespräche eingehalten und umgesetzt wurden, beschreiben die Darlegungen in Kapitel B.3. Dieses Kapitel inkludiert darüber hinaus, wie von Breuer et al. (2019, S. 359) empfohlen, die Beschreibung des Vorgehens im Kodierprozess (siehe Abschnitt B.3.7).

### *Forschungsergebnis*

Nach Breuer et al. (2019, S. 361) soll die entwickelte Theorie Erklärungsansätze für das Zustandekommen von Phänomenen im untersuchten Feld bereitstellen, zugleich aber gedankenexperimentellen Raum für solche Phänomene schaffen, die nicht mit dem Modell vereinbar sind. Darüber hinaus machen sie die Maximen der Präzision und widerspruchsfreien Konsistenz des Aussagengefüges der Theorie geltend. In Studie B sollen – teilweise mit dem Fliesstext verwobene – wörtliche Zitate der Forschungspartner\*innen die Kategorien inhaltlich lebendig illustrieren und ihre Entstehung transparent machen (siehe Abschnitt B.3.7.4). Von Strübing et al. (2018) als notwendig bezeichnetes theoretisches Vorwissen wurde zu Unterfütterung der Interpretationen und der Fundierung der Grounded Theory herangezogen. Um die Forschungspartner\*innen nicht hinter einer technizistischen Ausdrucksweise „verstummen“ (S. 91) zu lassen, kommen sie häufig in vivo zu Wort. Bezüglich der Konsistenz der Theorie ist festzuhalten, dass die Aussagen der Gesprächspartner\*innen hinsichtlich der Herstellungsweisen von *Metabewusstsein und Reflexivität* und *Haltung* Parallelen aufweisen: Sie halten inne, atmen bewusst und richten die Aufmerksamkeit offen und wohlwollend auf den gegenwärtigen Augenblick, was eine Verlangsamung des Erfahrungsprozesses und somit das Entstehen von Reflexions- und Handlungsspielraum zur Folge hat. Zugleich berichten die Befragten, dass sie innerlich ruhiger und gelassener werden (P11, 21, 23; P1, 49). Solche Schilderungen treten über alle Forschungsgespräche hinweg regelmäßig auf und werden von den Lehrkräften in sich schlüssig sowie nachvollziehbar beschrieben. Ferner weisen sie Entsprechungen zu Erkenntnissen der Achtsamkeitsforschung auf.

Bezüglich der Offenheit des Grounded-Theory-Forschungsstils für Fälle, mit denen das generierte Modell nicht vereinbar ist (Breuer et al., 2019, S. 361), bleibt festzuhalten, dass es sich bei den Forschungspartner\*innen erstens um GAMMA-Teilnehmende handelt, die sich freiwillig und gewiss motiviert zu der Weiterbildung angemeldet hatten. Daher darf eine positive Haltung gegenüber der Maßnahme und dem Achtsamkeitsansatz vorausgesetzt werden. Insofern ist die Grounded Theory bereichsbezogen und gilt für Personen, die sich mit dem Achtsamkeitsprinzip befassen, ihm Erfolg zusprechen bzw. bereits über positive Erfahrungen verfügen. Zweitens zeigen die Forschungsgespräche, dass bei achtsamkeitsgeschulten Lehrkräften nicht per se von zuschreibungsreflexivem Denken und Differenzfreundlichkeit ausgegangen werden kann und zwischen den Befragten erhebliche Unterschiede festzustellen sind. Das heißt, die Theorie muss als infrage gestellt gelten bzw. bedarf eines Umbaus (Breuer et al., 2019, S. 361). Im Grounded-Theory-Modell wurde diese Beobachtung als Bruch bzw. als Weggabelung im achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierungsprozess bezeichnet und zum Anlass für die Ableitung von Implikationen genommen (siehe Kapitel B.6 und Abschnitt C.2.2.4).

### *Forschende Person*

Auf die forschende Person bezogen führen Breuer et al. (2019, S. 367 f.) neben methodischen Qualifikationen und forschungspraktischen Erfahrungen auch persönliche Charakteristika und

Haltungen als Gesichtspunkte an, die sich auf die Güte der Reflexiven-Grounded-Theory-Studie auswirken. Während die Wissenschaftler\*innen (S. 359) die Relevanz der Selbstbeobachtung unterstreichen, verweist Längle (2007) darüber hinaus auf die hilfreiche Möglichkeit der Objektivierung eigener Einschätzungen und Wahrnehmungen dadurch, dass sie zum Beobachtungsgegenstand gemacht werden. Als unverzichtbar gilt, dass die forschende Person eigene Haltungen und Denkweisen kritisch in den Blick nimmt und sich ihren Einfluss auf den Forschungsprozess und das Forschungsprodukt vergegenwärtigt (Breuer et al., 2019, S. 362, 368).

Die Essenz der geforderten Reflexionen eigener Präkonzepte, Haltungen und Denkweisen sowie deren Bedeutung für den Arbeitsprozess und das Erkenntnisprodukt sind in Abschnitt B.3.3 festgehalten. Erkenntnisrelevante leibliche und emotionale Resonanzen forscherrinnenseits flossen wie für die Reflexive Grounded Theory typisch in die Ergebnisinterpretationen ein (siehe Abschnitt B.4.2). Zwecks Transparenz und Nachvollziehbarkeit wurden die Interpretationen und Diskussionen der Forschungsfragen mit Erläuterungen versehen, die verdeutlichen sollen, in welcher Weise Präkonzepte und Subjektgebundenheit die Interpretationen und Schlussfolgerungen inspirierten.

Möglichkeiten des Erkennens qualitativer Schwächen von Studie B sowie die Pluralisierung von Sinn durch den intersubjektiven Austausch über unterschiedliche Perspektiven auf das textförmige Material im Sinne einer kommunikativen Validierung (Breuer et al., 2019, S. 322) eröffneten sich in Forschungskolloquien, Workshops, Interpretationswerkstätten und Kodiergruppen sowie durch die Selbstreflexivität der forschenden Person. Selbstreflexivität vollzog sich mithilfe des bewussten inneren Zurücktretens vom Erkenntnisprodukt, durch Bemerkungen und Ausklammern eigener Vorannahmen sowie durch gedankenexperimentelle Variationen von Deutungsmöglichkeiten, weil „alles immer auch anders sein könnte“ (Breuer et al., 2019, S. 52).

Die dargestellten Gütekriterien sind neben den Abschnitten, auf die vorgängig verwiesen wurde, in der digitalen Dokumentation des Anhangs 2 Nr. 14 bis 20 belegt.

## 5.2 Limitationen und Forschungsperspektiven

Zentrale Limitationen der vorliegenden Studie B ergeben sich aus der Natur einer bereichsbezogenen Theorie aufgrund ihrer begrenzten Reichweite (siehe Abschnitt B.4.3) und ihrer Konzeptionierung als approximatives und vorläufiges Prozessmodell. Des Weiteren waren nicht alle Kategorien eindeutig voneinander abgrenzbar und es ließen sich nicht für alle Forschungsgespräche eindeutige *Motive* und *Haltungen* als konstituierende Bedingungen des Grounded-Theory-Prozessmodells identifizieren. Die mangelnde Trennschärfe ist zum einen darauf zurückzuführen, dass das Modell die Komplexität der Realität reduziert. Ferner ist die Weltsicht der oder des Einzelnen lebensgeschichtlich und berufsbiografisch idiosynkratisch und vielschichtig, sodass weder Trennschärfe noch eindeutige Zuordenbarkeit zu erwarten waren. Zum anderen sollen mithilfe des Kategoriensystems erfahrungsnahe und prozesshafte Phänomene abgebildet werden, deren Beschreibung nur eine Annäherung leisten kann (siehe Abschnitt A.2.1.1).

Eine weitere Begrenzung von Studie B ist darin zu sehen, dass die Erkenntnisse über achtsamkeitsbasierte Professionalisierungsansätze allein auf Selbsteinschätzungen beruhen. Diese Einschränkung steht in Zusammenhang mit dem Fokus der Gesamtstudie auf die Untersuchung persönlicher, subjektiver Wahrnehmungen. Folglich wurde für Studie B eine explorative Herangehensweise gewählt, um individuelle Deutungen und Sinnzuweisungen aufzuspüren und zu erkunden.

Weil ein besseres Verständnis für den Untersuchungsgegenstand entwickelt werden soll, folgt die Relationierungssystematik zwischen den kategorialen Komponenten einer kausalen Logik, so wie sie Breuer et al. (2019, S. 315) in Anlehnung an Hitzler und Eisenwicht (2016, S. 67) als eine mögliche Variante der Beziehungen zwischen den Modellbausteinen vorstellen. Somit reduziert die Exploration die Betrachtungen auf das *Wie* der Erfahrungen der Gesprächspartner\*innen und es muss offenbleiben, inwieweit die in Abschnitt B.4.2.5 einander kritisch gegenübergestellten Äußerungen von P3 und P6 in Zusammenhang mit Achtsamsein oder Nicht-Achtsamsein stehen und beobachtete Unterschiede auf die Absolvierung der GAMMA-Weiterbildung bzw. die Achtsamkeitspraxis zurückzuführen sind. Mehr noch – es ist davon auszugehen, dass ähnliche Beobachtungen bei Lehrkräften zu machen sind, die keine Achtsamkeitsübungen praktizieren. Um die Frage nach möglichen Kausalitäten umfassender zu behandeln, wären längsschnittlich angelegte berufsbiografische Forschungsarbeiten aufschlussreich. Mit ihrer Hilfe könnten Entwicklungsverläufe des Aufbaus und der Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität sowie die Verzahnung mit der Lebensbiografie erhellt (Keller-Schneider & Hericks, 2011) und eingehender untersucht werden, welche Rolle Achtsamkeit in diesen Prozessen einnimmt. Terhart (2015) bezeichnet die Berufsbiografie als eine der wesentlichen Bestimmungsebenen des professionellen pädagogischen Umgangs mit *Heterogenität*.

Um handlungswirksame Veränderungen zu erfassen, erscheint es vielversprechend, die Ergebnisse beispielsweise um Fremdeinschätzungen von Kolleg\*innen und Schüler\*innen zu ergänzen. Ferner könnte sich die Kombination mit anderen Forschungszugängen beispielsweise bezogen auf die Frage als lohnenswert erweisen, inwieweit der Sprachgebrauch der Gesprächspartner\*innen mit ihrer Einstellung zusammenhängt. Anschließend an Busch (2021, S. 39) nämlich ist zu bedenken, dass ein Forschungsgespräch immer eine situative Hervorbringung ist und die Befragten unter dem Zugzwang des Erzählens stehen. Neben einer Analyse der Einstellungen der befragten Lehrperson erscheinen weitere Aspekte interessant. Künftige Forschung könnte sich mit der Frage befassen, welche Maßnahmen es im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung bedarf, um alltagsrassistische Praktiken im Allgemeinen und bezogen auf die eigene Person zu erkennen und sie zu abzubauen. Dabei wären auch Formen des institutionellen und strukturellen Rassismus zu berücksichtigen, um das Grounded-Theory-Prozessmodell feiner auszudifferenzieren. Ferner scheint indiziert, methodische und didaktische Perspektiven für die Umsetzung in die Schulpraxis zu entwickeln.

Zum Abschluss der Diskussion der Limitationen erfordert das phänomenologisch orientierte Datenerhebungsverfahren für Studie B eine eingehende Betrachtung, weil die phänomenologische Interviewführung einerseits (noch) wenig verbreitet ist und andererseits hinsichtlich ihrer empirischen Belastbarkeit und Erkenntniskraft angezweifelt und kontrovers diskutiert wird.

Zunächst ist festzustellen, dass das Interesse an introspektiven Forschungsverfahren durch die in der jüngeren Vergangenheit gewachsen ist. Mit der Ausdehnung dieses Feldes wird jedoch

auch deutlich, dass es neben dem Einsatz neurowissenschaftlicher Methoden der Verfeinerung existierender Bewusstseinstheorien sowie der systematischen Erfassung gelebter Erfahrungen bedarf (Lutz et al., 2015). Die Gewinnung detailreicher phänomenologischer Daten auf Basis verbaler Beschreibungen sind aus Sicht der Forscher Froese, Gould und Seth (2011) geeignet, um die komplexen kortikalen Mechanismen, die dem Erleben zugrunde liegen, besser zu verstehen. Die Anregung von Lutz et al. (2015), neurowissenschaftliche und phänomenologische Herangehensweisen zu kombinieren, erscheint chancenreich, um die Erforschung zerebraler Aktivitäten mittels Bildgebung durch die (mikro-)phänomenologische Beschreibung subjektiver Erfahrungen zu erweitern. Forschungspraktisch sind exemplarisch Trainings zu nennen, in denen Versuchspersonen üben, sich ihrer Erfahrung bewusst zu werden, sowie die Befragung von Proband\*innen mittels phänomenologischer Interviewtechniken (Lutz et al., 2015; Petitmengin, 2016). Nach Auffassung von Froese et al. (2011) stellen vor allem Letztere eine vielversprechende Ergänzung des methodischen Instrumentariums der Bewusstseinsforschung dar. Den Befunden einer Studie von Petitmengin (2006) könnte das Üben (mikro-)phänomenologischer Beschreibungen auch in der Bildung von Nutzen sein. Die Forscherin zeigte in einem Experiment mit Studierenden, dass diese nach den mikrophenomenologischen Interviews ein verfeinertes Vokabular zur Beschreibung kognitiver Vorgänge und ein besseres Verständnis für diese Prozesse entwickelt hatten.

Bezogen auf Studie B enthält Abschnitt B.3.6 Explikationen zur Art der in den Forschungsgesprächen gestellten Fragen. Sie zielten darauf ab, körperliche bzw. leibliche, mentale und emotionale Resonanzen hervorzurufen, um die Forschungspartner\*innen zu inspirieren, das Wie der gelebten Erfahrung möglichst umfassend zu beschreiben. Ziel ist es, besser zu verstehen, wie Lehrkräfte im Klassenzimmer mit Achtsamkeit arbeiten, welche Erfahrungen sie damit sammeln und wie sie ihr eigenes achtsamkeitsbasiertes pädagogisches Handeln erleben. Hier setzt die Kritik an introspektiven Forschungszugängen an und zieht die Vertrauenswürdigkeit der Selbstbeobachtung in Zweifel. Denn wie sollen Forschende „sicher“ (Petitmengin & Bitbol, 2009, S. 368) sein, dass die Erinnerung an die Erfahrung der ursprünglichen Erfahrung entspricht und Proband\*innen tatsächlich über eine gelebte Erfahrung sprechen und nicht über Gedanken, Meinungen oder Einstellungen zu dieser Erfahrung? Und wie ist der Unterschied zu erkennen? Erschwerend kommt hinzu, dass sich ein Großteil der kognitiven Prozesse, des Gefühlslebens und der sensorischen Empfindungen der Introspektion entzieht.

Als Konsequenz berufen sich Argumente gegen den Einsatz introspektiver Verfahren in der Wissenschaft folglich vor allem auf die mangelnde Verifizierbarkeit der Ergebnisse, für die Petitmengin und Bitbol (2009) als Vertreter\*innen der mikrophenomenologischen Interviewführung zwei Gründe nennen. Zum einen sind Erfahrungen persönlich und anderen Personen zwecks Überprüfung nicht zugänglich, zum anderen sind sie singular und somit nicht wiederholbar. Die Beschreibungen von Erlebtem können also weder durch die erzählende noch durch die forschende Person reproduziert werden, um ihre Richtigkeit zu prüfen. Hinzu kommt, dass sich bei dem Versuch, das Erlebte in Worte zu fassen und eine Erfahrung auf Grundlage einer Erinnerung zu beschreiben, das verfügbare Vokabular häufig als unzureichend erweist (Hurlburt & Schwitzgebel, 2007, S. 51, zitiert nach Petitmengin & Bitbol, 2009, S. 370).

Petitmengin und Bitbol (2009) wenden gegen diese Kritikpunkte das Argument ein, dass der Prozess der Bewusstwerdung von Erfahrungen eine verallgemeinerbare Struktur besitzt und daher die Introspektion als wissenschaftliche Methode valide und reliabel sei. Sie erläutern,

dass sich die Evozierung einer vergangenen Erfahrung verlangsamt ausfaltet. In dieser Phase ist es der erzählenden Person möglich, mit den Einzelheiten der vergangenen Erfahrung und ihren Qualitäten in Kontakt zu kommen. Diese Qualitäten waren im Augenblick der ursprünglichen Erfahrung durch die Absorption der Aufmerksamkeit auf die Situation an sich weitestgehend verdeckt. Durch einen strukturierten Erinnerungsprozess, den die interviewende Person im mikrophenomenologischen Interview (Petitmengin, 2006) mittels Gesprächsführung anleitet, ist es möglich, sich der Erfahrung reflexiv bewusst zu werden. Dabei kommt es nicht darauf an, dass die evozierte Erfahrung inhaltlich identisch mit der ursprünglichen Erfahrung ist. Folglich werden die Schilderungen nicht nach Kategorien von *wahr* und *unwahr* bewertet, sondern nach Authentizität und Konsistenz. Wichtig ist, dass die interviewende Person den Evozierungsprozess strukturiert instruiert, weil nicht der Inhalt der Beschreibungen ausschlaggebend für die Validität und Reliabilität des Verfahrens sind, sondern der introspektive Akt der erzählenden Person.

## **6. Das Prozessmodell im Lichte des Forschungskontextes lebensweltlich mehrsprachiger Schulgemeinschaften**

### **6.1 Theoretische und schulpraktische Implikationen des Prozessmodells**

Mit der Thematisierung lehrkraftseitiger Umgehensweisen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit greift die vorliegende Studie B gegenwärtige gesellschaftliche und bildungsrelevante Entwicklungen auf. Ziel der Untersuchungen ist es, auf Grundlage der Gesprächsauswertungen Aussagen darüber zu treffen, in welchen Variationen Achtsamkeit in der Fallauswahl als bedeutsam für pädagogisches Handeln wahrgenommen wird, um umfassender beurteilen zu können, ob der Achtsamkeitsansatz für die pädagogische Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften geeignet ist. Durch die Modellierung der Erkenntnisse entstand als Grounded Theory ein Prozessmodell, das Aufschluss darüber gibt, in welcher Weise das Achtsamkeitsprinzip anschlussfähig für eine pädagogische Professionalisierung im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sein kann. Es verdeutlicht aber zugleich auch Grenzen bzw. Handlungsbedarf.

Gefragt wurde, wie sich im Selbstwahrnehmungsprozess der GAMMA-Teilnehmenden durch Achtsamkeit ihr professionelles pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften verändert. Im Fokus standen die in Abschnitt A.2.2 erläuterten mutmaßlichen Schnittfelder zwischen pädagogischer Professionalität und Achtsamkeit – festgemacht an den Konstrukten *Reflexionsfähigkeit* und *Haltung*. Dabei wurde erstens in Anlehnung an pädagogische Professionalisierungskonzepte davon ausgegangen, dass Reflexivität eine Voraussetzung zur Entwicklung einer pädagogischen Haltung ist (Fiegert & Solzbacher, 2014). Zweitens zeigen Forschungsarbeiten, dass bei Lehrkräften in Abhängigkeit von ihrer Haltung gegenüber Pluralität defizitorientierte Sichtweisen zu beobachten sind, was sich auf die Verhaltensinterpretation und die Beurteilung von Schüler\*innen auswirkt (Leutwyler et al., 2014). Auf Basis der Forschungsgespräche wurde versucht, das mit der Achtsamkeitspraxis verbundene Entwicklungspotenzial für dieses Handlungsfeld herauszupräparieren. Vor dem theoretischen Hintergrund der Kapitel A.2 und B.2 sprechen die Erkenntnisse aus den Interviews dafür,

dass sich zwei Ebenen beschreiben lassen, auf denen es im beforschten Feld Anknüpfungspunkte für Achtsamkeit gibt:

- die Entwicklung einer pädagogischen Haltung und das Üben von Selbstreflexivität
  - die Aneignung wertschätzender und achtsamer Kommunikationsweisen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, der Zusammenarbeit im Kollegium und der Kooperation mit Akteur\*innen im Schulwesen wie z. B. die Eltern der Schüler\*innen
- Neben dem verbalen Ausdruck in Form des Miteinandersprechens sind die Art und Weise des Einanderzuhörens sowie das Mitdenken von Kommunikationsebenen über gesprochene Worte hinaus durch Achtsamkeitsübungen sowie achtsame und wertschätzende Dialogformen erlernbar. Dazu gehört beispielsweise die Sensibilität für emotionale Zwischentöne.

An diese Schlussfolgerungen schließt sich die Frage an, welche für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften spezifischen Erkenntnisse aus dem Grounded-Theory-Prozessmodell abzuleiten sind. Dazu folgt die komprimierte Darstellung der Erkenntnisse aus den GAMMA-Forschungsgesprächen über mögliche Veränderungen durch Achtsamkeit in Bezug auf den lehrkraftseitigen Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie auf die beobachtete Herstellung von Differenz und das Konstruieren von *Andersheit*.

Vorauszuschicken ist, dass die Perspektiven keinesfalls auf eine auf „Migrationsandere“ (Mecheril, 2016, S. 11) eingeschränkte Sicht reduziert werden sollen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf lebensweltlich mehrsprachige Schulgemeinschaften *in ihrer Ganzheit*.

Die herausgearbeiteten achtsamkeitsbasierten Veränderungen werden im Weiteren gemäß Relevanzsetzungen der Forschungspartner\*innen mit dem Lehrberuf in Bezug gesetzt. Für die Relationierung werden drei Ebenen ausdifferenziert:

- mögliche Bezüge von Achtsamkeit zu ausgewählten Charakteristika des Lehrberufs,
- die Bedeutung von Reflexivität und einer achtsamen Haltung für pädagogische Beziehungen,
- mögliche Hintergründe des beobachteten Sprachgebrauchs.

### **Mögliche Bezüge von Achtsamkeit zu ausgewählten Charakteristika des Lehrberufs**

Ungewissheit prägt den Lehrberuf in doppelter Hinsicht. Erstens sind die Folgen pädagogischen Handelns ungewiss und zweitens kennzeichnet Mehrdeutigkeit jegliche Unterrichtssituationen, was die Begrenztheit eindimensionaler Betrachtungsweisen offenkundig werden lässt (Cramer, 2020a). Durch Metareflexivität im Sinne einer Analyse der eigenen pädagogischen Praxis können Lehrpersonen Orientierungswissen für Handeln unter Ungewissheit erlangen (Luhmann & Schorr, 1982). Damit vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit des Treffens adäquater Entscheidungen (Radtke, 1988). Cramer (2020a) beurteilt Metareflexivität als eine mögliche Professionalisierungsstrategie im Umgang mit Ungewissheit, um unterschiedliche Blickwinkel in Bezug auf Grenzen und Möglichkeiten sowie Handlungsalternativen auszuloten. Ungewissheit als Kennzeichen des Lehrberufs korrespondiert mit der durch Achtsamkeitsübungen zu erlangenden Einsicht in die Qualität des Nicht-Wissens, d. h., es ist nicht möglich zu wissen, was im nächsten Augenblick geschieht. Die Anerkennung dieser Qualität unterstützt eine offene und unvoreingenommene Haltung (Mannewitz, 2019, S. 135–138), die im pädagogischen Handeln die Bewältigung von Ungewissheit erleichtern kann. In Anbetracht möglicher Ungewissheit, Unsicherheit oder Ablehnung im Umgang mit *Fremdem* kann ein Bewusstsein für dieses Nicht-

Wissen hilfreich sein, um anderen Sichtweisen oder Standpunkten Aufgeschlossenheit und Unvoreingenommenheit entgegenzubringen, anstatt sie zu „be-fremden“ (Brinkmann, 2020, S. 3; siehe auch Abschnitt B.4.2.5 zu Lesarten des Forschungsgesprächs mit P3).

Nicht-Werten und Offenheit als Übungseffekte der Achtsamkeitspraxis erleben die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Forschungspartner\*innen als förderlich, um situativ multiperspektivische Deutungen zu generieren. Dabei scheint der intentionale Perspektivenwechsel durch Metareflexivität eine Stellschraube zu sein, um sich aus der Begrenztheit des Selbst zu lösen (Shapiro et al., 2006). In diesem Metabewusstseinszustand enthält sich die Person jeglicher Einmischungen oder Einordnungen, die eine Vergegenständlichung zur Folge haben und den Boden für Festschreibungen und Schematisierungen bereiten. Aus der bewusst evozierten Haltung von Mitgefühl, Geduld, Freundlichkeit, Gelassenheit oder Dankbarkeit als universelle ethische Qualitäten entwickelt sich die Fähigkeit, auch negative Emotionen oder Erfahrungen zu akzeptieren und es gelingt leichter, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Mit zunehmender Übung von Achtsamkeit eröffnet sich eine Einsicht in die Prozesshaftigkeit und Unbeständigkeit aller Phänomene, sodass auch Selbstverständnis und Identität nicht (mehr) als statisch erlebt werden (Harrer, 2013; Hölzel, 2015). Das Verstehen der Prozesshaftigkeit und Unbeständigkeit aller Phänomene könnte antiessenzialistische Sichtweisen fördern und der Hervorbringung von Differenz entgegenwirken. Hier setzen Thornton und McEntee (1995) an, um zu begründen, warum sie lernendenzentriertes Lehren, *Multikulturalität* und Achtsamkeit für einander ergänzende Konzepte halten. Wenn Lernende Unterrichtsziele, Unterrichtsinhalte sowie Lernaktivitäten mitgestalten können und dezentrale Kommunikationsstrukturen etabliert sind, begünstigt das die Selbstständigkeit und die Reflexionsfähigkeit. Achtsamkeit kann diesen Prozess unterstützen, weil sie die kognitiven Funktionen zu verbessern vermag (siehe Abschnitt A.2.1.1). Zudem fördert sie die Offenheit im Miteinander, wenn mit der Einsicht in das fortwährende Entstehen und Vergehen aller Phänomene auch die daran geknüpfte Bedingtheit erkannt wird. Bedingtheit bedeutet, dass Phänomene nicht aus sich selbst heraus existieren, sondern Resultat von Gegebenheiten und stattgefundenen Prozessen sind (Piron, 2020, S. 90). Auch Handlungen sind kontextgebunden und erzeugen Wirkungen und Konsequenzen. Das könnte aus zwei Gründen förderlich für den Umgang mit Fremdem oder Unvertrautem sein, wenn erstens durch Einsicht in Prozesshaftigkeit und Vergänglichkeit die Bereitschaft wächst, sich von Glaubenssätzen und Gewohnheiten zu lösen und zweitens durch Einsicht in die Bedingtheit und Interdependenz aller Phänomene ethische Aspekte ein größeres Gewicht bekommen.

### **Bedeutung von Reflexivität und einer achtsamen Haltung für pädagogische Beziehungen**

Der überwiegende Teil der Forschungspartner\*innen beschrieb das Innehalten und bewusste Atmen sowie die Fokussierung auf den gegenwärtigen Augenblick als achtsame Verfahrensweisen zur Selbstregulation. Diese Strategien bewirken eine Verlangsamung des Erfahrungsprozesses, sodass mentale Ressourcen frei werden und möglicherweise neue Perspektiven und Sichtweisen in den Blick kommen (Michalak et al., 2012, S. 35). Zudem wird die gegenwärtige Situation detaillierter und differenzierter wahrgenommen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.9.2). Der aus den Interviews herausgearbeitete beobachtende Bewusstseinsmodus – bezeichnet als Metabewusstsein als Begriff der kognitionspsychologischen Achtsamkeitsforschung – ermög-

licht durch das Heraustreten aus einer Handlungs- und Reflexionssituation metareflexive Prozesse, um mit Abstand eigene Überzeugungen und Handlungsimpulse zu überdenken, Handlungsoptionen abzuwägen und situativ ohne automatischen Rückgriff auf individuelle oder kollektive Handlungsmuster eine Entscheidung zu treffen, so der Professionsforscher Cramer (2020a) für den Lehrberuf. Dieser Aspekt erscheint auch relevant bezogen auf Schulentwicklung und die Freilegung des berufsbezogenen Habitus, der beispielsweise darin zum Ausdruck kommt, dass Lehrpersonen durch das „kulturelle Erbe“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644) der Institution Schule dazu neigen, berufstypische Situationen ähnlich wahrzunehmen und zu deuten.

Metareflexivität begünstigt offenbar nicht nur den Selbstbezug auf mentaler, emotionaler und körperlicher Ebene, sondern auch das Bewusstsein für soziale Interaktionen. Die in Studie B befragten Lehrkräfte schildern eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen und eine größere Differenzfreundlichkeit, weil das Aufmerksamsein, ohne zu urteilen, und körperbasierte Achtsamkeitsübungen die Verbindung mit sich selbst stärken und daraus mehr Empathie, Mitgefühl und Freundlichkeit erwachsen. Die Anbindung des Sprechens an den aktuellen Moment bei körperlicher, mentaler und emotionaler Gegenwärtigkeit ist für pädagogische Beziehungen und die Kollegiumsarbeit gleichermaßen relevant (Juul & Jensen, 2019, S. 158 f.).

Haltung im Sinne des Achtsamkeitsprinzips umfasst die Art und Weise des Aufmerksamseins (Shapiro et al., 2006). Eine achtsame Haltung ist durch das Annehmen der gegenwärtigen Erfahrung sowie die Bereitschaft gekennzeichnet, sie mit Mitgefühl, Zuwendung und Neugier zu erkunden, sodass im Sinne von Verbundenheit mit anderen Menschen das Mitdenken interaktionaler Dimensionen über den verbalen Austausch hinaus begünstigt wird und Handlungsentscheidungen beeinflussen kann (Baer, 2015; Ozawa-de Silva et al., 2012; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.7.3). Shapiro et al. (2006) argumentieren, dass es bei einer akzeptierenden, den gegenwärtigen Zustand nicht verändern wollenden und mitfühlenden Haltung weniger wahrscheinlich ist, dass eine Person bewertet oder gar verurteilt. Parallelen zum pädagogischen Berufsethos wurden in Abschnitt A.2.2 aufgezeigt. Dazu gehört z. B. die lehrkraftseitige Sensibilität für die Emotionen des Gegenübers. Brinkmann und Rödel (2021) sprechen von einer „führenden“ (S. 51) Einschätzung der Situation, da ein Bezugssystem eindeutiger und allgemeingültiger Werte in der Pädagogik nicht existiert. Gleichermäßen relevant ist der situative Einbezug der eigenen Emotionen, die es anzuerkennen und zu regulieren gilt (Kuhl et al., 2014).

Insgesamt verbessert Achtsamkeit die Bewusstseinsqualität für ganzheitliches Erleben und vermindert halb bewusst ablaufende Handlungs- und Denkroutinen. Sie schult das unvoreingenommene Wahrnehmen des gegenwärtigen Augenblicks und fördert somit die Akzeptanz. Unvoreingenommenheit und möglichst wertfreies Beobachten entlasten kognitive Prozesse. Darüber hinaus unterstützt wertfreies Beobachten aufgrund der zur Verfügung stehenden mentalen Kapazitäten die (Selbst-)Reflexivität dahingehend, dass der eigene Be- und Abwertungsimpetus eher bemerkt, korrigiert und in situationsadäquates Handeln umgesetzt werden kann. Dabei sei hervorgehoben, dass es bei der Bewusstmachung von Denk- oder Handlungsimpulsen bei teilnehmender Beobachtung nicht darum geht, Emotionen, Gedanken oder Grübeln zu stoppen bzw. zu unterdrücken, sondern Kontakt mit der momentanen Erfahrung aufzunehmen und eine andere Form ihrer Verarbeitung zu finden, indem sie möglichst wertfrei im Aufmerksamkeitsraum gehalten wird (Michalak et al., 2012, S. 64). Die Kultivierung von Selbstmitgefühl kann

insbesondere bei unangenehmen Gemütszuständen oder Gedanken eine freundliche und fürsorgliche Haltung sich selbst gegenüber unterstützen (Meibert, 2013; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.7.3). Studien zeigen, dass solche Umgehensweisen das Wohlbefinden, die Selbstregulation, das Körperbewusstsein sowie den Umgang mit Angst, depressiven Symptomen und Schmerz verbessern können. Das breite Wirksamkeitsspektrum resultiert vermutlich daraus, dass das Achtsamkeitsprinzip nicht an spezifischen Aspekten ansetzt, sondern das Ziel im veränderten Umgang mit Emotionen besteht (Michalak et al., 2012, S. 64). Bezogen auf Differenzfreundlichkeit in der Schule und eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrkräften geht es demzufolge nicht darum, Vorurteile zu verdrängen, sondern sich mit ihnen auseinandersetzen. Damit kann an die Worte von Aladin El-Mafaalani (2021) im Einband seines Buches „Wozu Rassismus?“ angeknüpft werden:

Wer nicht rassistisch sein möchte, muss sich mit Rassismus auseinandersetzen, darüber sprechen und aktiv werden. Niemand muss sich rechtfertigen, dass er oder sie rassistisch denkt oder handelt, sondern nur, wenn er oder sie nichts daran ändert. Ändern bedeutet thematisieren.

Oder, wie es P7 auf die Frage nach ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule formuliert:

Und ich glaube, dass die [Vorurteile] ja auch eine Funktion haben. [...] So funktioniert das, dass wir uns ein Urteil bilden über etwas, was wir sehen oder fühlen oder vermuten oder so. Und dann ist ja diese Achtsamkeit eben so wahrzunehmen, was ich da tue, dass ich das tue. Auch zu wissen, es ist ein Konstrukt. Ich muss darüber gar nicht böse sein mit mir. Da darf ich milde sein. Das hat seinen Sinn. Das brauche ich. Aber das ist nicht die Wahrheit sehr wahrscheinlich, muss es auch nicht sein. Und dann beginnt dieser nächste Schritt, damit bewusst umzugehen. Will ich das und wenn ja, warum und genau, was hat das mit mir zu tun. Diesen Blick durch diese verschiedenen Vorhänge, die da aufgrund von Menschsein, aufgrund von Geschichte, von Erfahrungen, die was weiß ich woher kommt oder die man vielleicht auch wiederholen möchte, um sich sicher zu sein oder was auch immer. Diese Vorhänge so vielleicht durch Übungen auch immer leichter beiseite zu schieben und, genau, so seinen offenen Weg dazu zu finden, sich und jemand anderen anzusehen. Ja, und auch eben, sich selbst da auch nicht zu kasteien damit, dass wir irgendwelche blöden Sachen denken. (P7, 38)

Die Sichtweise von P7 korrespondiert mit der Darlegung einer der zentralen Aufgaben professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft von Kalpaka und Mecheril (2010). Sie besteht darin, die Verwendung von Kategorien und Begriffen einschließlich ihrer Wirkungen zu beobachten – was einer Achtsamkeitsübung nahekommt – und zu thematisieren, unter welchen welchen gesellschaftlichen, institutionellen, interaktionellen Bedingungen *Kultur* zum Einsatz kommt. Ergo geht es nicht um die Frage, ob es Unterschiede gibt, sondern wie eine Lehrperson in traditionelle hegemoniale Vorstellungen verhaftet ist und zu Unterscheidungen von *Wir* und *Nicht-Wir* beiträgt. Pädagogische Situationen, in denen eine Lehrkraft unter Druck steht, können zu verkürzten Denkweisen und Kulturalisierungen führen, wenn der Sachverhalt als spezifisch *interkulturelles* Phänomen eingestuft wird. Ignoriert wird dabei, dass potenziell jegliche pädagogischen Interaktionen unter verschiedensten Voraussetzungen das Gefühl auslösen können, unter Druck zu stehen und überfordert oder handlungsunfähig zu sein. Dies zu erkennen und zu überwinden beurteilen Kalpaka und Mecheril (2010) als Kennzeichen pädagogischer Professionalität.

Neben dem Umgang mit sich selbst stellt die Art des Miteinandersprechens nach Auffassung der Gesprächspartner\*innen einen wichtigen Aspekt der Beziehungsqualität dar. Die Kommunikationsweisen in der Schulgemeinschaft beeinflussen ihrer Erfahrung nach die Zusammenarbeit im Kollegium, die pädagogischen Beziehungen und die gemeinsamen Lernprozesse aller

Mitglieder einer Schulgemeinschaft. Daher wünschen sich eine Reihe der Interviewpartner\*innen die örtliche und zeitliche Etablierung sicherer Dialogräume für Schüler\*innen und Lehrkräfte. In solchen Dialogräumen, so der Vorschlag von P2, könnten auch alltagsrassistische Sprechmechanismen angesprochen und gemeinsam aufgearbeitet werden. In welcher Weise der Vorschlag gelingen kann, beschreibt El-Mafaalani (2021, S. 113 f.) am Beispiel von kanadischen Schulen, in denen die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen der Schüler\*innen ritualisiert ist. Der Wissenschaftler bezeichnet diese Gesprächsrunden als Bildungsangebot, weil es in der Auseinandersetzung mit der Frage „Wie ordne ich ein, was ich erfahren haben?“ (S. 114) um die Schulung von Problembewusstsein und Selbstbewusstsein sowie um Erwartungen und Interpretationen geht. Ziel ist es, Kinder frühzeitig dazu zu ermächtigen, auf konstruktive Weise mit Diskriminierungserfahrungen umzugehen. El-Mafaalani (2021, S. 112, 117) sieht es als pädagogische Pflicht und Teil des Berufsethos an, nicht nur darauf zu achten, selbst nicht zu diskriminieren, sondern Rassismus und Diskriminierung zu erkennen sowie kommunizierbar und bearbeitbar zu machen, um Schüler\*innen zu stärken.

### **Mögliche Hintergründe des beobachteten Sprachgebrauchs**

Wie in Abschnitt B.2.1.1 referiert, wird Sprache aus gesellschaftlicher Perspektive als Differenzmerkmal funktionalisiert. Häufig wird Sprecher\*innen, deren Sprechweisen in der Mehrheitsmeinung als Abweichung von der Norm beurteilt werden, ein Mangel an kognitiven Fähigkeiten unterstellt (Massumi & Fereidooni, 2017). In diesem Punkt bestätigen die Analysen der Forschungsgespräche von Studie B den aktuellen Bildungsdiskurs. Aus den Aussagen der Forschungspartner\*innen wurden drei zu diskutierende Aspekte herausdestilliert, die das beobachtete Sprachverhalten aus theoretischer Perspektive in den Blick nehmen:

- Mehrsprachigkeit fungiert als Platzhalter für (selbstbezügliche) Defizite.
- Mehrsprachigkeit wird instrumentalisiert, um zu polarisieren, wodurch sozial wirksame Scheidelinien zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* produziert werden.
- Die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wird nicht erkannt oder heruntergespielt.

Bei der folgenden inhaltlichen Ausdifferenzierung dieser drei Aspekte wird auf das noch heute vielzitierte Werk *A developmental approach to training for intercultural sensitivity* von Milton J. Bennett aus dem Jahre 1986 Bezug genommen. Der Autor hat für ein besseres Verständnis der komplexen Wahrnehmung *kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten* fünf graduelle Einstufungen modelliert: die Leugnung, die Polarisierung, die Minimierung, die Akzeptanz und die Adaptation. Im Weiteren wird neben der *Polarisierung*, die mitunter auch als *Verteidigung* bezeichnet wird, auf die Stufen *Minimierung* und *Leugnung* des Konzepts von Bennett (1986) zurückgegriffen und an jeweiliger Stelle erläutert, um die zitierten Interviewpassagen in einen theoretischen Hintergrund einzubetten. Dabei wird weder Anspruch auf Vollständigkeit und umfängliche Darstellung der komplexen Differenzierung und Organisation von Wahrnehmungen erhoben noch soll Verhalten normativ auf *gut* oder *schlecht* festgelegt werden. Mit Bennetts (1986) Ansatz kann lediglich auf eine denkbare, dem Verhalten zugrunde liegende Logik verwiesen werden. Aus praktischer Sicht dürfte es sich bei Bennetts Modell nach Ansicht von Petrović, Leutwyler, Zlatković, Mantel und Dimitrijević (2013) weniger um trennscharfe Stufen als vielmehr um ein Kontinuum handeln. Entlang der formulierten Stufen entwickelt sich

demnach „intercultural sensivity“, um günstige Voraussetzungen für „intercultural competence“ (Bennett, 1986, S. 282) zu schaffen. Leutwyler et al. (2013) sehen den Sinn dieses Modells darin, „intercultural learning“ (S. 42) in einem langfristigen und vielschichtigen Prozess durch das Denken alternativer Wahrnehmungen von Situationen zu vollziehen. Die Wissenschaftler\*innen argumentieren, dass die Bildungsqualität durch solche lehrkraftseitigen Lernprozesse angehoben wird, damit sie Schüler\*innen in der Teilhabe an einer gerechten und pluralistischen Gesellschaft unterstützen können.

Die von Bennett (1986) als *Akzeptanz* und *Adaptation* bezeichneten Phasen werden aus Gründen der Vollständigkeit genannt, ohne im Weiteren auf sie Bezug zu nehmen, weil die Benennungen und Darstellungen dieser Stufen eine zu hinterfragende Konstrukthaftigkeit aufweisen und folglich keinen Erklärungswert für das Grounded-Theory-Prozessmodell besitzen. Die mit *Akzeptanz* bezeichnete Stufe beinhaltet, dass eine Person *Verhaltensunterschiede* und *kulturelle Wertunterschiede* zwischen „one’s own culture“ (S. 183) und „other cultures“ (S. 183) akzeptiert und respektiert. Bei der *Adaptation* als fünfte Stufe wird die Perspektive einer *anderen Kultur* eingenommen, um Handlungsentscheidungen aus einem Wechsel der Sichtweisen heraus zu treffen.

*Mehrsprachigkeit fungiert als Platzhalter für (selbstbezügliche) Defizite.*

Der von mehreren Forschungspartner\*innen verwendete unscharfe Begriff des *Schwierigseins* in Bezug auf den Umgang mit Schüler\*innen und Eltern aus *anderen Kulturen* deutet auf eine Externalisierung der mit einem möglichen (selbstbezüglichen) Defizit verbundenen Unsicherheit hin. P3 (34) äußert sich sogar explizit dazu und bezeichnet ihr Gefühl als Hilflosigkeit. An die Stelle selbstreflexiver Prozesse treten vielfach unpräzise und reduktionistische Zuschreibungen, die als normative Kausalattribution auf *andere Kulturen* funktionalisiert werden. Das für die betreffenden Textstellen herausgearbeitete Spektrum an Lesarten führt von Hilflosigkeit über einen empfundenen Mangel an pädagogischen Kompetenzen bis hin zu dem verdeckten Wunsch nach fachlicher Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld (siehe Abschnitt B.4.2). Aus dem folgenden Textausschnitt ist Unsicherheit zu lesen, die die Lehrperson durch vage Erklärungen und mit gesenkter Stimme, als spreche sie über ein Geheimnis, überspielt:

Also auch wenn man jetzt so in dieser Coronazeit (...) also das darf natürlich nicht gesagt werden, aber ich sage mal wir reden jetzt darüber rein sachlich. Also es gibt viele Probleme [mit den Corona-Infektionen] [...] bei den Vollzeitschülern waren das fast alles Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wo eben irgendwelche Familienverbände sich eben da angesteckt haben. (P2, 66)

Einerseits scheint innerhalb der Schule unklar zu sein, wie mit der Corona-Pandemie umzugehen ist, andererseits schreibt P2 die Ausbreitung der Infektion den *Schüler\*innen mit Migrationshintergrund* zu.

Weiterhin vermittelt P2 den Eindruck, als wisse sie um *richtiges* Verhalten und als habe sie eine Erklärung für die Ausbreitung der Corona-Pandemie, denn „wenn man auf der Straße laienhaft beobachtet wie Leute sich verhalten [...]. Das ist halt so, dass man sich in manchen Kulturen eben anders verhält. [...] Wo man dachte so, Leute ihr müsst Abstand halten und wo ist eure Maske?“ (P2, 68). Zugleich weist das Beispiel Kategorisierungen von *Wir* und *Nicht-Wir* auf, durch die eine Scheidelinie gezogen und implizit die Zugehörigkeit zum *Wir* abgesprochen wird. An Bennett (1986) anschließend stellt dieses Phänomen eine Polarisierung dar

und beinhaltet den Versuch, der wahrgenommenen Bedrohung der Zentralität eigener Weltanschauungen entgegenzuwirken (Leutwyler et al., 2013). Weitere Beispiele für die Polarisierung werden im Folgenden erörtert.

*Mehrsprachigkeit wird instrumentalisiert, um zu polarisieren, wodurch sozial wirksame Scheidelinien zwischen Wir und Nicht-Wir produziert werden.*

Ein weiteres auffälliges Strukturmoment im Material stellen widersprüchliche Aussagen in Zusammenhang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dar. Die Aussagen sind mitunter nicht stimmig mit den Inhalten des Gesagten (z. B. Hervorhebung der eigenen Offenheit und Empathiefähigkeit bei gleichzeitiger Verwendung essenzialisierender und zuschreibender Termini wie *Ethnie, mit Migrationshintergrund, ausländische Kinder* sowie wertende Kategorisierungen und Polarisierungen von *Wir- und Nicht-wir* bzw. Konstruieren von *Andersheit*). Dieser identifizierte *blinde Fleck* verweist auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieses Handlungsfeldes im Rahmen der Lehrer\*innen-Ausbildung und gibt Hinweise auf die inhaltliche Ausrichtung von Achtsamkeitsprogrammen in der Lehrer\*innen-Bildung. Offen bleibt, wie die Beobachtung zu erklären ist. Denkbare Hintergründe mögen ein gering ausgeprägtes Problembewusstsein für Differenzsetzungen und ihre Konsequenzen sein – eine Deutung, die exemplarisch aus folgender Textstelle abgeleitet wurde:

Dazu [Kultur] sag ich mal, fällt mir spontan nichts ein. Ich meine, wir haben ja hier in [Bundesland] immer mit vielen verschiedenen Kulturen zu tun. Ich denke nicht, dass sich da irgendwas verändert hat. Das war auch meine Erfahrung, als ich nach [Bundesland] gekommen bin, dass die Menschen hier sowieso offen sind. (P11, 43)

Auffällig ist, dass die Lehrkraft zum einen *Verschiedenheit von Kulturen* als gegeben setzt, mithin naturalisiert. Zum anderen ist für sie die Berücksichtigung von und der Umgang mit Mehrsprachigkeit als eines der Charakteristika der Migrationsgesellschaft damit abgehandelt, dass „die Menschen hier sowieso offen sind“. Ogette (2022) drückt es so aus: „Wir finden Rassismus falsch. Also sind wir nicht rassistisch. Ergo: Rassismus gibt es nicht in unserer Schule.“ (S. 249) Da es an Fereidooni (2021) anschließend keine Schulen ohne Rassismus gibt, sondern sich Schulen für Rassismussensibilität engagieren müssen, kann die Aussage „Dazu fällt mir spontan nichts ein“ (P11, 43) auf unterschiedliche Weise gelesen werden. Denkbar ist, dass sich Rassismus nicht innerhalb des Denkhorizontes von P11 befindet, ausgeblendet oder tabuisiert wird.

In einem Verständnis von *kulturellen Unterschieden*, die nicht natürlich existieren, sondern konstruiert sind und gleichwohl individuelle und soziale Wirklichkeiten schaffen, ist eine reflektierte Verwendung der Begrifflichkeiten notwendig, um der Reproduktion von Differenzen und somit Benachteiligungen und Alltagsrassismus entgegenzuwirken. Achtsamkeitsübungen scheinen zum Einüben kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) im Sinne einer machtkritischen Auseinandersetzung mit Sprache unter anderem geeignet zu sein, weil sie die Reflexivität fördern. Als Schulungsmethode bietet sich an, das Beobachten als eine Facette von Achtsamkeit zu üben, indem die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Erfahrung und damit verbundene Emotionen, körperliche Empfindungen und Gedanken gelenkt wird. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Erfahrung an sich und nicht auf die Analyse der momentanen

Erlebensqualität oder der Gedanken fördert die Metareflexivität, sodass Vorurteile oder die eigene Voreingenommenheit in das Bewusstsein gehoben werden können (Kaltwasser, 2016, S. 32–33; Piron, 2020, S. 22, 190 f.).

Zentral ist den Forschungspartner\*innen zufolge die Art des Miteinander- und Übereinandersprechens sowie die Sensibilisierung für den Sprachgebrauch in der Schulgemeinschaft. Das Wie des Übereinandersprechens insbesondere mit Blick auf die Schüler\*innen ist den Aussagen der Befragten zufolge ein relevantes Handlungsfeld in Kollegien. Eine Entsprechung findet sich bei Blell und Doff (2014), die auf die Bedeutung des Dialogs für *transkulturelles* Lernen hinweisen. Auch Caspers (2007) konstatiert in ihrem Artikel über das Johari-Fenster nach Luft und Ingham, dass *blinde Flecken* durch Feedback und Spiegelung im Gegenüber verkleinert werden können. Grundlagen eines sensiblen Sprachgebrauchs sind die Informiertheit über aktuelle Bildungsdiskurse, Kenntnisse über Ansätze wie die Migrationspädagogik sowie Wissen über die Entstehung von Stereotypen und die Erzeugung von Differenz einschließlich dadurch begründeter Machtverhältnisse. Schließlich gilt es, die Bereitschaft zur Suche nach Gemeinsamkeiten anzuregen und die Fähigkeit zu entwickeln, zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu navigieren (Blell & Doff, 2014).

*Die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wird nicht erkannt oder heruntergespielt.*

Sprache als sogenannter *Andersheit* wird von den meisten Forschungspartner\*innen mit individuellen körperlichen Merkmalen, sozialen oder religiösen Praktiken, Lebensformen und Sichtweisen gleichgesetzt. Das bedeutet, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit nach Ansicht einiger Pädagog\*innen nicht spezifizierungsbedürftig ist, weil das Gemeinsame im Menschsein die Vielfalt sei, so eine der befragten Lehrkräfte (P9, 8). Nach Bennett (1986) kennzeichnet dieses Phänomen die Minimierung. Dahinter steht die Überzeugung, dass verbindliche und nicht verhandelbare Grundregeln existieren – in diesem Fall der Glaubenssatz der Gleichheit aller und damit die Gleichschaltung von Merkmalen oder Eigenschaften. Aus einer kritischen Perspektive ist diese Maxime zu hinterfragen, weil eine Logik der Gleichheit Benachteiligungen durch Gleichbehandlung zur Folge haben kann, indem sie erstens Diskriminierungen ausblendet und Auswirkungen der eigenen Privilegiertheit als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft ignoriert. Zweitens bedeutet Gleichschaltung in Ansehung von Bildungsgerechtigkeit eine Benachteiligung jener Schüler\*innen, die impliziten Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen und deren individuelle Lernvoraussetzungen keine Berücksichtigung finden (siehe Abschnitt B.1.2.3).

Demgegenüber ermöglicht Anerkennung von Verschiedenheit und Einzigartigkeit zwar die Berücksichtigung von Unterschieden, schreibt aber gleichwohl Identitäten fest und hebt Differenzen hervor, auf deren Grundlage Unterschiede zwischen Menschen *mit und ohne Zuwanderungsgeschichte* definiert werden (Mecheril, 2009). Zudem kann die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Biografien durch Verbesonderung zu Beschämungen der Schüler\*innen führen, weil Migration in der Gesellschaft sozial markiert und affektiv getönt ist. Sogenannte Anerkennung hätte in diesem Fall in der Wahrnehmung der Schülerin oder des Schülers möglicherweise ein Gefühl des Ausgegrenzt- oder Abgewertetseins zur Folge (Helsper & Lingkost, 2002). Auf das Paradox des Gleichheitsgedankens wurde bereits in Abschnitt B.4.2.5 eingegangen. Demnach führt an Mecheril (2009) anschließend gedachte Gleichheit durch Gleichbehandlung und die mangelnde Berücksichtigung spezifischer

Bedürfnisse zu Benachteiligungen und Diskriminierungen, die erforderliche Anerkennung von Verschiedenheit aber führt zu ihrer Aufrechterhaltung sowie der Reproduktion von Machtstrukturen. Daher erfordert pädagogisches Handeln einerseits einen (selbst-)reflexiven Zugang zu Verstrickungen in Prozesse und Strukturen migrationsgesellschaftlicher Ungleichstellungen (Dirim & Mecheril, 2018), während es andererseits der Offenlegung der Verhältnisse bedarf, um Zuschreibungen, Normalitätserwartungen und Machtverhältnisse zu hinterfragen (Hägi-Mead, in Druck).

Eine weitere Auftretensform fehlender *intercultural sensivity* ist die Leugnung, die mit der Gleichsetzung eigener Weltanschauungen mit der Realität einhergeht (Bennett, 1986). Für die Leugnung typische Bezeichnungen sind *Ausländer\*in* oder *Migrant\*in*, d. h. sie ist dadurch gekennzeichnet, dass Merkmale, wenn überhaupt, dann undifferenziert wahrgenommen oder vage konstruiert und – wie im folgenden Zitat – mit gereiztem Unterton in der Stimme geäußert werden (Bennett, 1986; Leutwyler et al., 2013): „Klar haben wir es mit diesen verschiedenen Kulturen zu tun, die einen haben dann das Fest, dann fasten die, dann verstehen die Araber sich mit den Türken nicht.“ (P11, 48) Weiterhin scheint die defizitorientierte Sicht auf sogenannte Migrationssprachen mit der Auffassung in Zusammenhang zu stehen, dass Abweichungen von der Norm den Schulalltag im Ablauf beeinträchtigen und dass daraus entstehende Situationen eine organisatorische Lösung benötigen. So erzählt P11 (46) von Eltern, die „schlecht deutsch sprechen“ und die trotz mehrfachen Nachfragens zu spät zum vereinbarten Termin kommen. „Schlecht deutsch sprechen“ kommt hier einer Naturalisierung gleich – Bemühungen um eine dialogische Klärung der Situation mit (im geschilderten Fall) dem Vater hat es offenbar nicht gegeben (siehe Abschnitt B.4.2.1).

### **Entwicklungswege zur pädagogischen Professionalität im Kontext von Pluralität nach Mantel et al. (2019)**

Mantel et al. (2019, S. 20) beschäftigen sich mit der Frage, wie der Anspruch auf Anerkennung ohne die im letzten Absatz genannten ungewollten Wirkungen erfüllt werden kann, und argumentieren, dass hierzu ein Bewusstsein für die potenziellen negativen Folgen und zugleich die Bereitschaft vorhanden sein sollten, die von den Schüler\*innen mitgebrachten Voraussetzungen auf differenzielle Weise anzusprechen, aufzunehmen und den Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, sich mit dem zu zeigen, was *ihnen* wichtig ist. Ein solches pädagogisches Handeln bedarf der permanenten Abwägung und Ausbalancierung von Situation und Reaktion. Es setzt eine ressourcenorientierte Haltung voraus, die sich vorschneller Bewertungen enthält und aufmerksam für Unerwartetes ist (Leutwyler et al., 2014; Mantel et al., 2019, S. 25). Ausgangspunkt für eine solche Haltung ist die Fähigkeit, eigene Einstellungen und Weltbilder zu reflektieren und nicht dem ersten Handlungsimpuls zu folgen, sondern offen für Handlungsoptionen zu sein, die unter Umständen erst auf den zweiten Blick sichtbar werden. Spontane Reaktionen basieren oft auf Gewohnheiten und können von Stereotypisierungen geprägt sein. Sie lassen sich zwar nicht unterdrücken, sollen aber hinterfragt werden. Ein zweiter Blick ist mit der Chance verbunden, den ersten Impuls zu erkennen, zu überdenken und sich für ein der Situation möglicherweise angemesseneres Handeln zu entscheiden.

Für den von Mantel et al. (2019) beschriebenen Professionalisierungsweg zu einer veränderten „Wahrnehmung auf den zweiten Blick“ (S. 24) scheint die Achtsamkeitspraxis eine vielver-

sprechende Unterstützung zu sein, weil die von den Autor\*innen beschriebenen Merkmale professionellen pädagogischen Handelns dem entsprechen, was sich durch Achtsamkeitsübungen schulen lässt. Für den *zweiten Blick* bedarf es eines Innehaltens, um dem ersten Impuls zu widerstehen. Die sich dadurch einstellende Verlangsamung des Erfahrungsprozesses von Fühlen, Denken und Handeln bietet Gelegenheit zur Reflexion und kann mithilfe einer offenen und erkundenden Haltung auch Routinen transformieren, weil sie dabei hilft, zuvor unbemerkte Erfahrungsdetails wahrzunehmen (Michalak et al., 2012, S. 35).

Als weitere Fähigkeiten und Strategien, die für den professionellen pädagogischen Umgang mit Pluralität relevant sind, nennen Mantel et al. (2019, S. 24–31) die Bereitschaft, Ungewissheit zuzulassen und auszuhalten, differenzierte Sichtweisen zu entwickeln, weiterhin Selbstkenntnis, das Ernstnehmen von Belastungen sowie die Zusammenarbeit im Team. Der Austausch im Kollegium über Fehler kann hilfreich sein, um sich gemeinsam Orientierungswissen für das pädagogische Handeln unter Ungewissheit zu erarbeiten.

In Kapitel B.7 sowie in Abschnitt C.2.2.4, der die Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zum Inhalt hat, wird auf mögliche Hintergründe der Diskrepanz zwischen den Schilderungen und dem differenzsetzenden Sprachgebrauch eingegangen. Ferner reflektiert die resultatsbasierte Ergebnisdiskussion in Teil C die quantitativen und qualitativen Ergebnisse in der Zusammenschau, um die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zu weiten und sein Verständnis zu vertiefen (Creamer, 2018a, S. 9). So thematisierten die Forschungspartner\*innen beispielsweise von sich aus den nach der GAMMA-Weiterbildung als befriedigender wahrgenommenen Umgang mit Stress und Emotionen als Indikatoren der pädagogischen Professionalität und als interessierende Phänomene der quantitativen Studie A.

## **6.2 Achtsamkeit im Kontext von Sprachbildung, kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) und Sprachhandeln**

In Abschnitt B.2.1 wurde dargestellt, in welcher Weise pädagogische Professionalität durch Reflexivität und Haltung mit der Bereitschaft und Fähigkeit verknüpft ist, sich kritisch mit sozialen Bedeutungen sprachlicher Normierungen auseinanderzusetzen, um proaktiv der Herstellung und Reproduktion von Differenzkategorien entgegenzuwirken sowie zum Abbau der damit verbundenen Machtstrukturen in der Institution Schule beizutragen. Dabei wurde von einer auf migrationsgesellschaftliche Entwicklungen Bezug nehmenden Perspektive auf pädagogische Professionalität vor dem Hintergrund dessen ausgegangen, was über Sprache vermittelt wird, weil über Sprache die Herstellung, Abgrenzung und Ausgrenzung von *Anderen* entsteht (Mecheril, 2016). An diesen Bezugspunkt ist für das vorliegende Forschungsinteresse die Frage geknüpft, ob ein achtsamkeitsbasierter pädagogischer Professionalisierungsansatz zum Abbau der Abgrenzung und Ausgrenzung *Anderer* beitragen kann.

Die theoretischen Ausführungen über Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität in Kapitel B.2 sowie die Ergebnisse von Studie B legen in der Zusammenschau nahe, dass über die Entwicklung einer pädagogischen Haltung und das Üben von (Selbst-)Reflexivität sowie die Informiertheit über migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit hinaus die Art des Miteinander- und Übereinandersprechens bedeutsam für einen wertschätzenden Umgang ist und dar-

über entscheidet, inwieweit in Schulen gesellschaftliche Differenzordnungen reproduziert werden. Die Erkenntnisse sprechen dafür, dass kommunikative und interaktionale Aspekte in der Schulpraxis einen wesentlichen Gelingensfaktor für Annäherungen an einen diskriminierungsfreien Bildungszugang darstellen. Einer der Trainingsinhalte der GAMMA-Weiterbildung sind achtsame und wertschätzende Kommunikationsformen, um die Teilnehmenden in der Gestaltung des Miteinanders zu schulen. Dies nahm die Mehrzahl der Forschungspartner\*innen zum Anlass, sich im Forschungsgespräch dazu zu äußern, wie in *ihrer* Schule miteinander gesprochen wird und wie sie die Bedeutung von Kommunikation für die Zusammenarbeit im Kollegium, die Lernprozesse der Schüler\*innen und die Atmosphäre in der Schulgemeinschaft einschätzen. Daher sind die folgenden Überlegungen der Frage gewidmet, wie achtsame und wertschätzende Kommunikation mit (mehrsprachiger) Sprachbildung zusammengedacht werden kann. Dazu folgt zunächst ein Rückblick auf die hierzu in Bezug stehenden Erkenntnisse aus Studie B.

Bezogen auf das Aufbrechen und Offenlegen von Differenz deuten die Analyseergebnisse von Studie B auf die Notwendigkeit der lehrkraftseitigen Entwicklung kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit in Anlehnung an Tajmel (2017) hin. Die Aneignung einer auf soziale und machtheoretische Aspekte von Sprache bezogenen Sprachbewusstheit bildet nach Doff und Lenz (2011) eine wesentliche Voraussetzung für die Vermittlung von Sprachbewusstheit im Unterricht. Weiterhin verweisen die Ergebnisse darauf, dass lehrkraftseitig außersprachliche Ebenen der Kommunikation wie die Sensibilisierung für und der Umgang mit emotionalen Zwischentönen verfeinerungsbedürftig sind, um in der Lage zu sein, sie im Bewusstsein der sozialen Bedingtheit von Sprachhandeln situativ in pädagogisches Handeln einzubeziehen. Durch die in Studie B eingesetzte Grounded-Theory-Kontrastierungsstrategie wurden sowohl Leerstellen in der pädagogischen Professionalität deutlich als auch Hinweise darauf gefunden, dass Achtsamkeitsübungen zur Schließung dieser Lücken beitragen. Das Forschungsinteresse bezog sich vor allem auf gesellschaftlich relevante hegemoniale Strukturen und ihre Mechanismen; daher lassen sich die Erkenntnisse aus Studie B unter Rückbezug auf Abschnitt B.2.1 auf der *Machtebene* der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) verorten und den Dimensionen dieser Machtebene entsprechend ausdifferenzieren. Die vier Dimensionen umfassen den kognitiven, den formalen, den prozeduralen und den persönlich-emotionalen Aspekt (S. 267 f.).

Die *kognitive Dimension* der Machtebene kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit adressiert die Frage, warum *Andere* zu *Anderen gemacht* werden. Um zu verstehen, wie in der Schule hegemoniale Strukturen hergestellt und reproduziert werden, gehören lehrkraftseitig zu dieser Dimension die Kenntnis des aktuellen Bildungsdiskurses einschließlich bildungspolitischer Hintergründe und Interessen sowie postkolonialer Aspekte und Wissen über Machtverhältnisse (Tajmel, 2017, S. 267–270). Die Ergebnisse in Studie B lassen nicht erkennen, dass bei den befragten Lehrpersonen in hinreichendem Umfang Wissen über gesellschaftliche und schulische Formen der Herstellung und Reproduktion von Differenzen sowie damit einhergehende Machtverhältnisse und daran geknüpfte wirtschaftliche oder politische Interessen vorauszusetzen ist.

Auch der *formale Aspekt*, also die Frage, womit *Andere* als *Andere* begründet werden, bleibt von den Gesprächspartner\*innen unhinterfragt. So fielen keine Kommentare zu Beobachtungen formalisierter Macht wie etwa die Legitimation von Selektion und Exklusion von Schüler\*in-

nen aufgrund von Sprache. Gesetzte Standards scheinen Bestandteil einer stillschweigend vorausgesetzten Ordnung und mithin *Normalität* zu sein. Auch das an Einsprachigkeit ausgerichtete schulische Lernen wurde nicht zur Sprache gebracht, was aufgrund der offensichtlichen Lücken auf der kognitiven Ebene wenig überrascht.

Von den Forschungspartner\*innen verwendete Fremdbezeichnungen wie z. B. *mit Migrationshintergrund* „zementieren“ (S. 59) an Ogette (2022) anschließend Rassismus, auch wenn dies aus Unwissen geschieht und Lehrpersonen unbekannt ist, wie auf *prozeduraler Ebene* Andere durch Bezeichnungspraktiken und Zuschreibungsprozesse konstruiert und klassifiziert werden (Tajmel, 2017, S. 270). Die individuelle Wortwahl lässt nach Ogette (2022, S. 52) erkennen, aus welcher gesellschaftlichen Position und Perspektive heraus eine Person ein Gespräch führt. Ein differenzsensibler Sprachgebrauch kann Sprachräume entstehen lassen, in denen Menschen weniger verletzt werden. Daher ist es von zentraler Bedeutung, zwischen den in Abschnitt B.2.1 angesprochenen selbst gewählten Selbstbezeichnungen und Fremdbezeichnungen zu differenzieren (Ogette, 2022, S. 49).

Die vierte, die *persönlich-emotionale Ebene* schließlich umfasst die pädagogische Fähigkeit, die Unterrichtssituation so gestalten, dass alternative Positionierungsangebote zur Verfügung stehen und keine „passenden bzw. unpassenden Schüler\*innen“ (Tajmel, 2017, S. 270) hervorgebracht werden. Dazu benötigen Lehrpersonen sprachdidaktische Kenntnisse und eine Bewusstheit für Diskriminierung. Sich selbstreflexiv damit auseinanderzusetzen, wie in angst- oder schambesetzten „inferiore[n] Position[en]“ (S. 288) das „sich unpassend Fühlen“ (S. 268) erlebt wird, fällt den Aussagen der Forschungspartner\*innen folgend mithilfe der Achtsamkeitspraxis leichter, da sie die entsprechenden Fähigkeiten schult. Dazu gehören Empathie, Wohlwollen, Freundlichkeit, Mitgefühl, eine differenzierte Selbstwahrnehmung und Beobachtungen auf der Metaebene, die sich positiv auf die persönlich-emotionale Ebene auswirken, erkennbar beispielsweise an den Äußerungen der mehrfach zitierten P6, die im folgenden Interviewausschnitt über Schüler\*innen spricht, von denen viele ihrer Kolleg\*innen sagen, dass „das die ganzen schwierigen Schüler [sind], die auch kein Bock auf Schule haben oder mit denen man ganz von vorne anfangen muss“ (94).

Und die sind oft richtig niedergeschlagen, haben keine Lust. Ja, weil sie ja in diese Maßnahme gezwungen wurden. Und da habe ich auch gemerkt, also das sind total nette Schüler, aber einfach vom Leben schon enttäuscht, das ist auch sehr traurig schon mit 16, 17 so vom Leben enttäuscht. Und dann haben wir auch mal angefangen mit so einer Dankbarkeitsminute, aber nicht in der Stille, sondern jeder hat gesagt, wofür er dankbar ist. (P6, 88)

Wie die Forschungsgespräche ferner erkennen lassen, scheint Achtsamkeit die Freilegung der eigenen Involviertheit in Diskriminierungsgeschehen auf dem Hintergrund von Biografie und Sozialisation zu befördern (siehe Abschnitt B.4.2.5 und B.4.4). Im Sinne einer Sicht auf die eigene Person könnte dieser Aspekt dem Ansatz Tajmels (2017) hinzugefügt werden, weil die *persönlich-emotionale Ebene* in der Konzeptionierung der Autorin im Schwerpunkt die Gestaltung alternativer Positionierungsangebote seitens der Lehrkraft und somit die interaktionale Dimension umfasst, selbstbezügliche Gesichtspunkte jedoch nicht im Detail aufgreift.

Insgesamt scheint der Achtsamkeitsansatz geeignet, um die Demaskierung alltagsrassistischer Denk- und Sprechmechanismen zu begünstigen und der Reproduktion hegemonialer Strukturen in der Institution Schule zu begegnen. Die Etablierung einer Feedback-Kultur im Kollegium – und hier lässt sich an den Beginn dieses Abschnitts und die Ausführungen über die Art und

Weise der Kommunikation und das Mitdenken nonverbaler und paraverbaler Gesprächsdimensionen anknüpfen – ist nach Aussagen der Befragten unter der Voraussetzung gegenseitigen Vertrauens und unter Verwendung wertschätzender Dialogformen ein Weg, der Sprechmechanismen offenlegt und von Diskriminierungen wegführt. In seinen Ausführungen über die Bedeutung von Reflexivität als Grundlage produktiven und konstruktiven pädagogischen Handelns fordert Mecheril (2010a) die Etablierung von Reflexion als gemeinsame pädagogische Praxis von Lehrpersonen, denn diese Aufgabe kann nicht „individuell aufgebürdet“ (S. 191) werden. Daher sind in Bildungseinrichtungen die hierzu notwendigen institutionellen Strukturen zu schaffen.

Wie die Ergebnisse von Studie B und der Ansatz der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit in der Zusammenschau zeigen, bietet Tajmels Modell einen Orientierungs- und Bezugsrahmen für die Konzipierung von Lehrer\*innen-Weiterbildungen. Zugleich verdeutlichen die Forschungsgespräche, wie wichtig es ist, Lehrkräfte mit allen Aspekten der Machtebene in gleichem Umfang vertraut zu machen. Da sie miteinander verwoben sind, ziehen mangelnde Fähigkeiten oder fehlendes Wissen auf einer Ebene Defizite auf den anderen Ebenen nach sich.

Welche praktischen Implikationen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die (mehrsprachige) Sprachbildung?

Vor dem Hintergrund der Idee eines *Sprachraums* als einem interaktiven, von sprachlichen Praktiken geprägten und „geteilten Raum“ (Hägi-Mead, in Druck, S. 15) lassen sich machtkritisch motiviert neben der Sicht auf die Lehrpersonen aus den Forschungsgesprächen von Studie B weitere Ebenen ableiten, auf denen wertschätzende Kommunikationsformate eingesetzt werden können. Im Einzelnen sind dies

- Klassenzimmer und Unterricht unter Verwendung didaktischer Ansätze mehrsprachiger Sprachbildung  
Hierbei wird in der Sprachbildung von einer groben Systematisierung von Konzepten zur Vermittlung der Mehrheitssprache (z. B. Deutsch als Zweitsprache), Ansätzen, die sprachliches und fachliches Lernen verbinden (z. B. durchgängige Sprachbildung) sowie Ansätzen, die alle sprachlichen Ressourcen einbeziehen (z. B. Translanguaging) ausgegangen. Festzuhalten ist, dass integrativen Konzepten wie Translanguaging gegenüber additiven der Vorzug zu geben ist (Huxel, 2020). Ein additives Verständnis impliziert, dass Sprachen und Varietäten „in unterschiedlichen Bereichen und getrennt voneinander verwendet werden (sollen)“ (Hägi-Mead, in Druck, S. 15). Ein Beispiel dafür ist die Bildungssprache, die in Bildungseinrichtungen gebräuchlich ist.
- Kollegium
- Elterngespräche
- die Schüler\*innen unter sich

Darauf soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

In Sprachaneignungsprozessen erweitern Individuen ihre individuelle, soziale und politische Handlungsfähigkeit. Sprache und das Repertoire sprachlicher Mittel stellen Ressourcen dar, die Menschen die Teilhabe an sozialen, ökonomischen und wissensbasierten Kontexten ermöglichen (Dirim & Mecheril, 2010). Folglich ist für das sprachensible Unterrichten lehrkraftseitig ein Verständnis von Sprache als soziale, Bedeutung erzeugende Handlung notwendig. Ferner

sollen Pädagog\*innen alle Sprachen als Ressource würdigen und über Offenheit sowie die Bereitschaft zur Reflexion und zur Zusammenarbeit im Team verfügen, so Brandenburger et al. (2011, S. 13, 45) in der *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache in Nordrhein-Westfalen*. Da migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit jedoch auch gegenwärtig vielfach als Bedrohung wahrgenommen sowie abgewehrt wird und Sprache zugleich einen geteilten Raum darstellt, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen und Macht ausgehandelt wird (Dirim & Mecheril, 2010; Hägi-Mead, in Druck), erscheint es für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft sinnvoll, sich mit Kommunikationsformen vertraut zu machen, die strukturell und methodisch so angelegt sind, dass reflexive Prozesse angestoßen sowie Gegenwärtigkeit und emotionale Erreichbarkeit befördert werden. Geeignet erscheinen wertschätzende, achtsamkeitsbasierte Kommunikationsformate, die die Aufmerksamkeitslenkung und Zugewandtheit schulen. Gerechtfertigt erscheint die Annahme, dass sie zur kritischen Reflexion normativen Denkens beitragen, weil sie dazu anregen, jenseits von Orientierungen an Standards und Vorgaben Situationen von den Bedürfnissen der Beteiligten ausgehend zu denken und den Gesprächspartner\*innen durch Präsenz und Aufmerksamkeit auf die Gegenwart eine *gemeinsame* Erfahrung ermöglichen (Oliver, 2013). Bezogen auf Mehrsprachigkeit könnte das Reflektieren und Thematisieren von Normen bedeuten, zu hinterfragen, warum schulisches Lernen an Einsprachigkeit ausgerichtet ist, obwohl Mehrsprachigkeit ein Teil der Alltagsrealität ist. So ist es derzeit in der Schulpraxis keine Selbstverständlichkeit, dass Sprachen und Soziolekten von Kindern ein Eigenwert zuerkannt wird (Fürstenau, 2011). Für lebensweltlich mehrsprachige Schüler\*innen zieht dieser Sachverhalt zum einen bildungsbezogene Benachteiligungen nach sich, weil sie nicht ihr gesamtes Repertoire sprachlicher Mittel einbringen können. Zum anderen erleben sie, dass sie ihr sprachliches Repertoire mit der Motivation der Verständigung verwenden, genau das jedoch in der Schule sanktioniert und abgewertet wird. Es ist davon auszugehen, dass diese Praxen die Entwicklung von Selbstkonzepten in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten negativ beeinflussen (Gantefort, 2020). Der unzureichende Einbezug und die mangelnde Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als Mittel der (Sprach-)Bildung stellt folglich sowohl pädagogisch als auch menschenrechtlich einen zu hinterfragenden Sachverhalt dar.

Eine alltagsnahe didaktische Konzeption, die unter Einsatz spezifischer Techniken und Inszenierungen Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzt, ist der Translanguaging-Ansatz. Ihm liegt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als ein Kontinuum ohne klare Grenzen zwischen Sprachen zugrunde. Ausgangspunkt ist die Auffassung, dass Einzelsprachen sozial konstruiert sind. Eine Unterscheidung von Sprachen lässt sich auf individueller Ebene nicht aufrechterhalten, da mehrsprachige Individuen über ein sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, das kontextbezogen und flexibel verwendet wird (Otheguy, García & Reid, 2015). Der flexible Wechsel zwischen den Sprachen ermöglicht es, in Unterricht und Alltag mehrsprachig zu handeln, zu interagieren und Bedeutungen herzustellen. Translanguaging arbeitet mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch und vermittelt zugleich metasprachliche und bildungssprachliche Fähigkeiten, fördert den Aufbau „multipler und fluider Identitäten“ (Gantefort, 2020, S. 202) und steigert das „sozioemotionale Wohlbefinden“ (S. 202). Neben der kognitiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Ressourcen und ihrer Kombination stellt Translanguaging für *alle* Schüler\*innen eine soziale Praxis dar, die die Auffassung von Sprachen als objekthafte und in sich abgeschlossene

Einheiten sowie die Grenzziehungen zwischen den Sprachen und den damit verbundenen Zuschreibungen oder Wertungen auflösen kann. Es stärkt die Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen in mehrsprachigen Lebensräumen (García & Wei, 2014). Darüber hinaus spricht ein Argument Faircloughs (1992, S. 34 f.) für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in die (Sprach-)Bildung. Es besagt, dass kreatives Arbeiten und kritische Auseinandersetzungen mit Sprachen aufseiten der Lernenden gehemmt werden, wenn Lernziele und Bildungserfolg an eine Standardsprache gebunden sind.

Flexible Sprachverwendungen dieser Art nutzen im Klassenraum gesprochene Sprachen als Kommunikationsmittel mit eigenständigem Bildungswert, auch wenn die Lehrperson die jeweiligen Sprachen nicht beherrscht. Sprachwandel stellt hier ein produktives Lerninstrument dar und die Sichtbarkeit von Sprachen mit geringerem Sprachprestige wird erhöht, was zum Abbau von Ungleichheitsphänomenen und institutioneller Diskriminierung beitragen kann. Die gemeinsame Übersetzung der Wortbeiträge im Unterricht ist eine Spracharbeit, die Verstehensprozesse in den Mittelpunkt rückt, sodass hegemoniale Bilder „sprechenswerter“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 224) Sprachen verblassen. Der didaktische Einsatz von Translanguaging im Unterricht entspricht im Sinne Brigitta Buschs (2021) einer Sprachenpolitik, die gewährleistet, dass die in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen in öffentlichen Räumen „präsent, hörbar und sichtbar sind, damit der multilinguale Charakter der Gesellschaft für alle erfahrbar wird und sich jede Person als integraler Teil der Gesellschaft wahrnehmen kann“ (S. 131).

Bezogen auf den Unterricht ist Translanguaging auf mehrsprachiges kommunikatives Handeln angelegt, ohne dass eine Sprachverwendung nach festgelegten Orten wie Unterricht und Familie in additivem Sinne angestrebt wird. Der Verzicht auf standardsprachliche Normen befördert in Interaktionen das effektive Aushandeln von Bedeutungen (Gantefort, 2020). Da Translanguaging gelebte Mehrsprachigkeit ist, steigert es Kreativität sowie Selbstfähigkeitserleben. Sein verstärkter didaktischer Einsatz im Unterricht würde also die Lernenden mit ihrem „sprachlichen Repertoire und ihren sprachlichen Bedürfnissen“ (Busch, 2021, S. 129) unter Loslösung von Denkweisen in systematisierbaren Standardsprachen und normativen Vorgaben in den Vordergrund bringen. Translanguaging ist folglich an eine Auffassung von Mehrsprachigkeit gebunden, die

sowohl das Individuum im Blick hat, als auch die (Migrations-)Gesellschaft als Ganzes sieht, Sprache und Sprachigkeit als Handlungskonzept denkt und das Sprachenrepertoire als Einheit erfasst. Ein solches Verständnis von Mehrsprachigkeit bricht mit der Vorstellung einer Entsprechung Sprache – Volk – Territorium, wie sie dem Gedanken des Nationalstaats zu Grunde liegt (Hägi-Mead, in Druck, S. 15 f.).

Um das Konzept zu veranschaulichen, folgt ein knapper Einblick in ein Translanguaging-Format zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten von deutsch-türkisch mehrsprachigen Schüler\*innen. Beim *mehrsprachigen reziproken Lesen* (Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015) wird von den Schüler\*innen in Gruppenarbeit sukzessive ein Sachtext oder ein literarischer Text erschlossen, indem sie mit folgenden Strategien arbeiten: Klären unbekannter Wörter durch Diskussion oder Recherche, W-Fragen stellen, Zusammenfassen des Gelesenen und Voraussagen des Inhalts des nächsten Textabschnitts beispielsweise anhand der Überschrift. In dieser Arbeitsphase wechselt die Rollenverteilung, sodass sich die Schüler\*innen ein Verständnis für die jeweiligen Lerngegenstände, Strategien zur Selbstregulation im Leseprozess und Techniken zur Erlangung eines Textverständnisses aneignen. Während die Interaktionen in

Kleingruppen auf Basis der Gesamtsprachigkeit erfolgen, werden in einem zweiten Schritt anknüpfende Schreibanlässe geschaffen, in denen je nach kommunikativem Zweck in Deutsch und bzw. oder Türkisch geschrieben wird. Im Ergebnis lässt die Evaluation des Verfahrens darauf schließen, dass *reziprokes Lesen* fachliche und sprachliche Fähigkeiten fördert.

Da der Fokus in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit auf Sprachkompetenzen und messbaren Leistungen lag, wurde dem emotional besetzten Spracherleben von Sprecher\*innen wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Busch, 2021, S. 20). Aus Sprecher\*innen-Perspektive ist das Spracherleben in seinen körperlichen, emotionalen und sozialen Dimensionen von zentraler Bedeutung für die Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit als Ressource (Busch, 2021, S. 68 f.). Beim Spracherleben geht es darum, wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen (Busch, 2021, S. 20). Beispielsweise werden in Anknüpfung an Busch (2021, S. 60) einschneidende Erfahrungen der eigenen Sprachlichkeit beim Schuleintritt weniger als Bruch erlebt, wenn mitgebrachte sprachlich-kommunikative Ressourcen anerkannt und nicht als unvereinbar mit schulischen Regeln und Standards des Sprachgebrauchs erlebt werden. Demnach steht das Spracherleben in engem Bezug zu Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit sowie zu sprachlicher Macht oder Ohnmacht in Zusammenhang mit sprachlicher Hierarchisierung (siehe Abschnitt B.1). Folglich ist davon auszugehen, dass auch die Art und Weise des Miteinandersprechens für das Spracherleben bedeutsam ist. Mit didaktischen Konzepten wie Translanguaging zusammengedacht legt dieser Denkansatz die Idee nahe, das Schnittfeld unter Einsatz wertschätzender Dialogformen und Gesprächsformate als Ansatzpunkt für differenzfreundliches und rassismussensibles Lernen und Lehren zu nutzen. Daher werden im Folgenden denkbare Verbindungen und Anwendungsmöglichkeiten entwickelt.

Ausgangspunkt der folgenden Darlegungen ist im Anschluss an Schwarz-Friesel (2008), dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Emotionen besteht und durch Sprache ein Informationsaustausch stattfindet, dessen Form und Qualität Aufschluss über die Beziehung der sprechenden Person zu sich selbst und zu anderen Menschen gibt. Als soziales Wesen verkörpert der Mensch seine Gefühle, die folglich auch in Interaktionen wirksam werden. Verbale Äußerungen fungieren als spezifische Repräsentationen von Gefühlen, die von rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungsprozessen beeinflusst werden. Emotionen werden durch Sprache aber nicht nur benannt und ausgedrückt, sondern auch geweckt und intensiviert, ja gar konstituiert (Schwarz-Friesel, 2008). So wirkt die Sprachverarbeitung auf Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozesse ein und bildet damit eine der Grundlagen menschlicher Existenz Erfahrung. Schwarz-Friesel (2008) bezeichnet das Verhältnis zwischen Kognition, Sprache und Emotion als einen der wichtigsten Phänomenbereiche zur Erklärung mentaler Prozesse. Ihre Erkenntnisse sprechen dafür, auch in der Bildung die Bezüglichkeiten zwischen Sprache und Emotionen zu bedenken, indem sie in der Art des Miteinandersprechen berücksichtigt werden.

Pia Resnik (2018) befasst sich wie Monika Schwarz-Friesel mit den Zusammenhängen zwischen Sprache und Emotionen und spezifiziert ihre Überlicksarbeit für Mehrsprachigkeit. Sie merkt kritisch an, dass das Forschungsfeld in Anbetracht der Bedeutung von Emotionen und ihrer Verbalisierung für mehrsprachige Menschen derzeit zu wenig Beachtung findet (S. 45, 63). Eine der wenigen auffindbaren Arbeiten, die sich mit der Frage auseinandersetzt, in welcher Weise in Zusammenhang mit „multiculturalism“ (S. 285) im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung die Art und Weise der Gesprächsführung – insbesondere unter Berücksichtigung von

Kommunikationsstörungen – zu behandeln sei, stammt von Vacarr (2001)<sup>5</sup>. Die Wissenschaftlerin diskutiert allerdings keine intellektuellen Zugangsmöglichkeiten oder Gesprächstechniken. Vielmehr steht nach Vacarr (2001) für Pädagog\*innen die durch Achtsamkeitsübungen erzielbare Einsicht in die universelle Verbundenheit im Vordergrund. Achtsamkeit begünstigt das Erkennen der Begrenztheit eigener Wahrnehmungen. Diese Einsicht kann bewirken, dass Differenzlinien infrage gestellt werden. Vacarr (2001) hält Präsenz und Gegenwärtigkeit sowie eine offene und möglichst wertfreie Haltung unter Bedingungen von „diversity“ und „multiculturalism“ (S. 294) für essenziell, um das Gegenüber und sich selbst nuancierter wahrzunehmen (Vacarr, 2001). Gleichwohl sollte im Bewusstsein für Verbundenheit nicht wie im Falle von P5 die Existenz von rassistischen Diskriminierungen ausgeblendet werden. So ist nach Auffassung von P5 Verbundenheit wichtig, weil „es immer um das Individuum [geht], es geht immer um den Menschen. Es geht nie um irgendwie eine Gruppe, eine Zusammengehörigkeit zu irgendwie einer Gruppe, sondern für mich geht es tatsächlich um den einzelnen Menschen.“ (P5, 68) In der Migrationspädagogik aber geht es gerade um *konstruierte Gruppen*, die marginalisiert und stigmatisiert werden, und um die Offenlegung dieser Verhältnisse.

Vor diesem Hintergrund wird im Rückblick auf die Ergebnisse von Studie B im Weiteren versucht, für die skizzierten achtsamen und wertschätzenden Kommunikationsformen herauszuarbeiten, wie sie mit Ansätzen der mehrsprachigen Sprachbildung verknüpft werden können. Die befragten GAMMA-Teilnehmenden beschrieben wertschätzende und achtsame Kommunikationsformen als Gelegenheiten der Begegnung „von Mensch zu Mensch in einem geschützten Raum“ (P9, 22). Mehrfach ist von *Raum geben* die Rede, was P10 (11) zufolge beinhaltet, Emotionen, Bedürfnisse sowie kontroverse Standpunkte und somit auch Irritationen oder das „Sich unpassend Fühlen“ (Tajmel, 2017, S. 268) zuzulassen und zur Sprache zu bringen.

Zu den Kommunikationskonzepten, die der Relevanz der Art und Weise des Miteinandersprechens Rechnung tragen, gehört der *Personenzentrierte Ansatz* nach Carl Rogers (2015, S. 68), der den Begriff des *aktiven Zuhörens* prägte. Der Psychologe und Psychotherapeut Carl Rogers (2015, S. 71) war davon überzeugt, dass Menschen grundsätzlich über Entwicklungspotenzial sowie die Fähigkeit verfügen, gestalterisch wirksam zu werden und Güte Bestandteil ihrer Natur ist. Notwendig für die Entfaltung dieses Potenzials sind nach Rogers (2015, S. 90 f.) zwischenmenschliche Beziehungen, die von Wohlwollen und Akzeptanz getragen sind. Ein Element dieses Konzepts ist das Spiegeln – verstanden als die Wiedergabe des Gehörten durch die zuhörende Person, und zwar so, wie sie es verstanden hat. Gesprächsformen solcher Art betonen die Bedeutung der Art und Weise des Zuhörens sowie der Reaktionsweisen auf das Gehörte für die Beziehungsqualität. In Abschnitt B.4.2.5 fanden unter Hinweis auf Oliver (2013) Dialogformen Erwähnung, für die die trainierbare Fähigkeit des Zuhörens als Kernkompetenz in mitfühlenden Beziehungen bedeutsam ist. Die Wissenschaftlerin bezieht sich mit dem Begriff des „tiefen Zuhörens“ (Oliver, 2013, S. 242) auf die umfassende Wahrnehmung der gesprochenen Worte einschließlich nonverbaler Aspekte und Zwischentöne.

---

<sup>5</sup> Kritisch anzumerken ist, dass Vacarrs (2001) Beitrag den Eindruck einer auf „multiculturalism“ (S. 285) eingeschränkten Perspektive erwecken kann. Ihre Empfehlungen erscheinen für *alle* pädagogischen Interaktionen relevant.

Weissglass (1990) hat die von ihm entwickelte Methode des *konstruktivistischen Zuhörens* für Gruppen und Dyaden auch in Schulen erprobt und hebt ihre Eignung zur Minderung von Vorurteilen und Diskriminierungen hervor. Seiner Ansicht nach ist in pädagogischen Berufen neben kognitiven und verhaltensbezogenen Aspekten die emotionale Ebene zu berücksichtigen, weil Emotionen Denken und pädagogisches Handeln steuern und die Fähigkeit, sie zu regulieren, als eine Komponente pädagogischer Kompetenzen gilt. Daher hat Weissglass (1990) eine Gesprächsform konzipiert, die er nicht nur für Lehrkräfte, sondern für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft als geeignet bezeichnet und die neben kognitiven Prozessen auch Emotionen Raum gibt. Weissglass (1990) schlägt vor, die sprechende Person dazu zu ermutigen und anzuregen, Ereignisse einschließlich der Vorstellungen, die sie über sie hat, zu reflektieren, um daran geknüpfte Emotionen zu verarbeiten und Erfahrungen einen Sinn zu verleihen. Die zuhörende Person kann den Lernprozess und tieferes Verstehen der Sprecher\*in oder des Sprechers unterstützen, indem sie Augenkontakt hält und geeignete Fragen stellt, die der sprechenden Person helfen, ihre Gefühle in Worte zu fassen. Als Anwendungsbeispiel nennt Weissglass (1990) die Förderung kooperativen Lernens in der Schule. Mögliche Inhalte von Dyaden oder Gruppengesprächen im Kollegium zu diesem Thema könnten der Austausch über Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung oder die veränderte Rolle als Lehrperson sein. Weissglass (1990) nennt exemplarische Fragen wie „Wie fühlst du dich, wenn die Schüler\*innen ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenken? Wie fühlst du dich, wenn Schüler\*innen sich nicht an Regeln halten? Was hast du daraus gelernt? Was könnten die Schüler\*innen daraus lernen? Welche Aspekte sind wertvoll für zukünftiges Lernen?“ Die fragende Person unterbricht weder den Redefluss noch bringt sie Ratschläge oder eigene Geschichten ein. Im Unterschied zum aktiven Zuhören wird das Gehörte nicht paraphrasiert. Da die Äußerungen der sprechenden Person Ergebnisse einer „self-organization“ sind (S. 356), bezeichnet Weissglass (1990) diese Form des Zuhörens als *konstruktivistisch*. Einer der Lerneffekte der Praxis des konstruktivistischen Zuhörens besteht darin, Ausdrucksformen für Emotionen zu finden. Das verbessert Weissglass (1990) zufolge nicht nur die Empathiefähigkeit. Aufmerksames Zuhören vorzuleben kann überdies eine heilsame Wirkung haben, wenn es ohne kritische oder analysierende Anmerkungen Interesse, Fürsorge und Akzeptanz vermittelt. Weissglass (1990) räumt jedoch ein, dass eine schulpraktische Hürde für das Praktizieren dieser Dialogform der traditionell intellektuell-kognitive Fokus im Bildungswesen sei.

Der *Personenzentrierte Ansatz* nach Carl Rogers und das *konstruktivistische Zuhören* nach Weissglass weisen neben Empfehlungen zur Art und Weise des Zuhörens weitere Gemeinsamkeiten auf. Beide Verfahren kennzeichnet ein spezifischer Aufmerksamkeitsmodus, der das Einklammern von gedanklichen und ausgesprochenen Wertungen, die Offenheit für affektiv-leibliche Schwingungen sowie eine zugewandte und freundliche Haltung umfasst.

Wenn sich, wie es die Ergebnisse von Studie B nahelegen, kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) im Sprachhandeln zeigt und im Dialog Ausdruck findet, erscheint die Schlussfolgerung gerechtfertigt, dass achtsame und wertschätzende Kommunikationsformen didaktische Konzepte zur (mehrsprachigen) Sprachbildung bereichern, weil sie im Sinne rassismussensiblen Lehrens und Lernens einen Rahmen bilden könnten, in dem gesellschaftlich konstruierte Differenzmerkmale und ihre Wirkmächtigkeit eher bewusst, im pädagogischen Handeln berücksichtigt und zur Sprache gebracht werden können.

## 7. Schlussbetrachtungen zu Studie B

Mithilfe der Exploration achtsamkeitsbasierter Veränderungen pädagogischen Handelns in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften in der Sicht auf das Selbst der befragten GAMMA-Teilnehmenden wurde ein Grounded-Theory-basiertes Prozessmodell entwickelt, in dem das Konstrukt des Metabewusstseins als beobachtende Instanz und Ermöglichungsbedingung eine zentrale Funktion hat. Im Mittelpunkt der Betrachtungen standen die Reflexionsfähigkeit und der in der Pädagogik rezipierte Begriff der Haltung. Diese beiden Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität emergierten aus den qualitativen Daten. Auf Grundlage der Forschungsgespräche veranschaulicht die entwickelte Grounded Theory, in welcher Weise das Metabewusstsein eine Schlüsselfunktion in achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierungsprozessen übernimmt. Ferner bilden innerhalb des Grounded-Theory-Prozessmodells unterschiedliche Ebenen wie die pädagogische Haltung und jene Aspekte, die die Befragten zum Ausüben der Achtsamkeitspraxis motivieren, sowie die Art und Weise, wie sie mit Achtsamkeit arbeiten und welche Erfahrungen sie im Zusammenspiel mit den Kontextbedingungen des Schulalltages sammeln, ein Netzwerk. Dieses Netzwerk ähnelt einer organischen Struktur aus interagierenden Komponenten, die allesamt konstituierend für die von den befragten Lehrpersonen geschilderten Veränderungsprozesse sind. In diesem Zusammenspiel scheint das Metabewusstsein als trainierbarer Modus eine zentrale Stellschraube zu sein, um selbstkritisch alltagsrassistische Sprechmechanismen und dahinter verborgene Denkmuster freizulegen.

Im Zentrum des Forschungsinteresses von Studie B standen die sowohl für den Achtsamkeitsansatz als auch für pädagogisches Handeln relevanten Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung. Die Untersuchungen waren motiviert von Befunden, die für den direkten Einfluss der Haltung von Lehrkräften auf das Verhalten der Schüler\*innen sprechen (Fiebert & Solzbacher, 2014). Zudem deuten Forschungsarbeiten darauf hin, dass eine defizitorientierte Sichtweise von Pädagog\*innen auf Pluralität nicht nur weit verbreitet ist, sondern dass sich diese Sichtweise auf die Leistungsbeurteilungen von Schüler\*innen auswirkt (Leutwyler et al., 2014). Aus den Analyseergebnissen von Studie B wurde geschlossen, dass die Heranbildung von Haltung und Reflexivität durch die Achtsamkeitspraxis dergestalt unterstützt werden kann, dass sie Ressourcen für pädagogische Aufgaben in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften darstellen, Differenzfreundlichkeit fördern und zum Ausbau weiterer Fähigkeiten beitragen können. Zu diesen weiteren Fähigkeiten gehören Merkmale einer achtsamen Haltung, die auch für den Ethos-Ansatz im Lehrberuf konstituierend sind, wie beispielsweise selbstregulative Fähigkeiten, Fürsorge und Empathie. Für die Metareflexivität als pädagogische Strategie gilt, dass sie durch Achtsamkeitsübungen gestärkt werden kann. Im Diskurs über pädagogische Professionalisierungsansätze ist anerkannt, dass Reflexivität die kritisch reflektierte Deutung einer Unterrichtssituation und die Entwicklung multipler Perspektiven ermöglicht, um in der Lage zu sein, alternative Handlungsoptionen abzuwägen (Cramer, 2020b). Auch im Hinblick auf die den Lehrberuf prägende Ungewissheit können Pädagog\*innen durch Metareflexivität im Sinne einer Analyse der eigenen pädagogischen Praxis Orientierungswissen für Handeln unter Ungewissheit erlangen, um die Wahrscheinlichkeit angemessener Handlungsentscheidungen zu erhöhen (Luhmann & Schorr, 1982). Cramer (2020a) stellt fest, dass Reflexion eine wichtige Rolle im Professionalisierungsprozess einnimmt, weil sie das selbstrekursive Überdenken von

Überzeugungen und Handlungsimpulsen befördert sowie das Abwägen von Handlungsalternativen unterstützt, um situativ ohne automatischen Rückgriff auf Handlungsmuster eine Entscheidung zu treffen. So illustrieren es auch die Forschungsgespräche von Studie B. Die befragten Lehrpersonen erleben diese Erfahrung als zufriedenstellend, weil sie ihnen das Gefühl vermittelt, in ihrer beruflichen Praxis über Gestaltungsspielraum zu verfügen.

In der Ausdifferenzierung zeigen die Ergebnisse in Studie B, dass Achtsamkeit und eine achtsame Haltung in Verbindung mit Reflexivität dazu beizutragen scheinen, einen selbstreflexiven Zugang zu diskriminierenden Praktiken zu entwickeln, die Erkenntnisse daraus umzusetzen und somit im Sinne eines Professionalisierungsprozesses das pädagogische Handlungsrepertoire zu erweitern. Deutlich wurde ferner, dass die durch Achtsamkeitsübungen verfeinerbare Körperwahrnehmung eine wesentliche Funktion für pädagogisches Handeln und die Heranbildung von Differenzsensibilität hat. Die Anbindung an körperliche Empfindungen begünstigt offensichtlich die Verankerung in der Gegenwart und somit die Präsenz. Präsenz geht mit der emotionalen und mentalen Anwesenheit und Erreichbarkeit einher, wodurch die situative Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und jener des Gegenübers besser gelingt.

Die Gesprächsanalysen lassen weiterhin erkennen, dass Achtsamkeit durch das Üben von Offenheit und Zurückhaltung gegenüber eigenen Bewertungsimpulsen differenzsetzenden Festreibungen und Stigmatisierungen entgegenwirkt. Demnach könnte das Achtsamkeitsprinzip die von Blell und Doff (2014) postulierte Bereitschaft zur Suche nach Gemeinsamkeiten in „heterogeneous and culturally diverse [...] classrooms“ (S. 78) fördern. Darüber hinaus unterstützt die Kultivierung von (Selbst-)Mitgefühl als universelle ethische Qualität die Bereitschaft, sich unangenehmen oder irritierenden Erfahrungen mit sogenannter *Andersheit* zuzuwenden und sie aufzuarbeiten. Eine weitere von den Befragten geschilderte ethische Qualität stellt die Einsicht in die mitmenschliche Verbundenheit dar, die sich in einigen Forschungsgesprächen von Studie B im Glaubenssatz der Gleichheit manifestiert. Aus migrationspädagogischer Perspektive ist diese Sichtweise kritisch zu betrachten. Wenn nämlich die Maxime der Gleichheit mit Gleichschaltung und Gleichbehandlung einhergeht, werden aufgrund mangelnder Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse von Schüler\*innen Benachteiligungen hervorgebracht, die undemokratische Hierarchisierungen zur Folge haben (Prengel, 2001). Da sich jedoch Ausschluss und Herstellung der und des *Anderen* im Zuge der Anerkennung von Verschiedenheit und Einzigartigkeit nicht vermeiden lassen, bedarf es im Anschluss an Mecheril (2010a) der pädagogischen (Selbst-)Reflexivität, indem Handlungen daraufhin befragt werden, inwiefern sie zu einer Ausschließung des und der *Anderen* bzw. zur Herstellung der und des *Anderen* beitragen. Ferner sind diese Handlungen an Orten pädagogischen Handelns offenzulegen und zu bedenken, um diese Orte so zu gestalten, dass weniger Gewalt und Macht ausgeübt wird. Gemäß Bennett (1986) drückt der Leitgedanke der Gleichheit die Überzeugung aus, dass verbindliche und nicht verhandelbare Grundregeln existieren. Das jedoch widerspricht einem Verständnis von differenzsensiblen Schulgemeinschaften, in denen unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte sichtbar gemacht und Deutungen gemeinsam ausgehandelt werden.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Gesprächsanalysen besteht in der Herausarbeitung des widersprüchlichen Sprachgebrauchs, der im Grounded-Theory-Prozessmodell als *blinder Fleck* bezeichnet wurde. Über defizitorientierte Sichtweisen, Linguizismus und Othering hinaus verwendete eine Reihe der Gesprächspartner\*innen Begriffe wie *mit Migrationshintergrund*, *Ethnie* und *Flüchtling*. Die Verwendung dieser Termini ist wegen ihrer Konstrukthaftigkeit sowie

ihrer zu- und festschreibenden Adressierung kritisch zu sehen. Als zentrale und miteinander vermischte Differenzkategorien erwiesen sich *Sprache* und *Herkunft*. So zeigen die Materialausschnitte, dass einige der Forschungspartner\*innen lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Differenzmittel funktionalisieren und Herkunftskonstruktionen als Hinweise auf intellektuelle Merkmale von Schüler\*innen und deren Familien anführen. Mögliche Lesarten der entsprechenden Interviewpassagen bestehen, wie in Abschnitt B.6.1 hergeleitet, darin, dass Mehrsprachigkeit

- als Platzhalter für (selbstbezügliche) Defizite fungiert,
- zwecks Polarisierung instrumentalisiert wird und dadurch sozial wirksame Scheidelinien zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* produziert werden,
- und die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit nicht erkannt oder heruntergespielt wird.

In der Gesamtschau ist als theoretisch und praktisch bedeutsame Erkenntnis der vorliegenden Studie B in Bezug auf achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierungsansätze somit zum einen das vertiefte Wissen darüber, wie die Forschungspartner\*innen einen veränderten Umgang mit eigenen Vorurteilen gegenüber sogenannter *Andersheit* herstellen und erleben, zu nennen. Zum anderen wurde anhand des identifizierten widersprüchlichen Sprachgebrauchs dargestellt, in welcher Weise Lehrpersonen diskriminierungs- und rassismusrelevante Verhältnisse erzeugen oder reproduzieren. Diese Beobachtung verweist auf das Erfordernis, Sprachlichkeit als soziales Phänomen im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung zu behandeln, um eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017, S. 210) zu entwickeln. Diese Schlussfolgerung lässt sich mit Mecheril (2013) übertiteln, der feststellt, dass für Veränderungen weniger die *kulturelle Differenz* an sich von Interesse sei als vielmehr die Art und Weise, wie in sozialen Räumen vor dem Hintergrund institutioneller und gesellschaftlicher Vorgaben *kulturelle Differenz* erzeugt wird.

Als bildungspraktische Implikation erscheint es sinnvoll, an den festgestellten Desideraten anzusetzen, um die pädagogische Professionalität mithilfe von Achtsamkeitstrainings auszubauen. Bezogen auf die Ausgestaltung der GAMMA-Weiterbildung zeigen die Gesprächsanalysen, dass die Vermittlung von achtsamen Dialogformen sowie von Übungen zu Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Körperwahrnehmung, Selbstregulation und Zusammenarbeit im Team für das beforschte Feld zu spezifizieren sind. So könnte beispielsweise ein fünftes Modul konzipiert werden, das sich theoretisch und praktisch der Schulung von Metabeobachtung, Zuschreibungsreflexivität, Sprachbewusstheit und Differenzfreundlichkeit widmet. Ferner sollte aufgezeigt werden, wie in Schulen *kulturelle Differenz* konstruiert wird und interaktional, institutionell sowie strukturell zu Diskriminierungen und Ungleichheitsphänomenen führt.

Resümierend ist unter Bezugnahme auf die in der Einleitung, Abschnitt 1.2 und in Kapitel B.1 dargelegten Leerstellen in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung festzustellen, dass Achtsamkeitsprogramme zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmenden zur Schulung der geforderten Reflexivität und der Heranbildung einer professionellen pädagogischen Haltung geeignet erscheinen. Wenn – wie die Gesprächspartner\*innen es beschreiben – die durch Achtsamkeitsübungen trainierbare Metaperspektive den Zugang zu eigenen Zuschreibungen und Vorurteilen begünstigt, wäre das Achtsamkeitsprinzip ein tauglicher Ansatz, um reifizierende, essenzialisierende und hierarchisierende Kategorisierungen freizulegen und sich

damit auseinanderzusetzen. Diese optimistisch stimmenden Erkenntnisse dürfen gleichwohl nicht darüber hinwegtäuschen, dass allein die Beobachtung von Gedanken und Emotionen nicht zu einem Wandel führt. Für die Erkundung individueller Überzeugungssysteme und Prägungen bedarf es einer regelmäßigen introspektiven Übungspraxis, sodass durch innere Distanznahme veränderungsresistente und nur bruchstückhaft verbalisierbare Glaubenssysteme und generalisierte Meinungen prozessförmig freigelegt und gelockert werden können (Piron, 2020, S. 191).

Da die befragten Pädagog\*innen auch von Alltagsrassismus unter den Schüler\*innen berichten, ist davon auszugehen, dass Mitglieder dieser und anderer Schulgemeinschaften Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erleiden. Dem Bewusstsein für Rassismus unter Schüler\*innen hat, so Fereidooni (2021), grundsätzlich die rassismuskritische Reflexion der Lehrkräfte voranzugehen. Lehrkräfte müssen folglich rassismuskritisch weitergebildet werden, um in der Lage zu sein, das Thema in den Unterricht und in die Kollegiumsarbeit aufzunehmen. Da es keine Schulen ohne Rassismus gibt und Ungleichheitsstrukturen immer virulent sind, schlussfolgert Fereidooni (2021) weiter, dass in Bildungseinrichtungen Möglichkeitsräume der Anerkennung und Nichtbagatellisierung von Rassismus und Rassismuserfahrungen mit dem Ziel der Schaffung rassismussensibler Schulen zu etablieren sind. Die Relevanz für die Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung ergibt sich aus der gesamtgesellschaftlich bedeutsamen Konstruktion dominanter Sprachideologien und Zugehörigkeitsordnungen sowie daran geknüpfte Machtstrukturen. In diesem Sinne gilt es, Achtsamkeitsprogramme als Angebote an Lehrpersonen zu verstehen, die sie darin unterstützen, ihre pädagogischen Kompetenzen zu erweitern.

## C. Resultatsbasierte Ergebnisdiskussion

### **Integrative Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse: Wissenschaftlicher Beitrag der Gesamtstudie und bildungspraktische Bedeutsamkeit**

#### **1. Zielsetzung und Fragestellung der integrativen Ergebnisanalyse**

Eine Vielzahl globaler Forschungs- und Praxisprojekte hat sich wie die GAMMA-Weiterbildung zum Ziel gesetzt, im Bildungswesen die Implementierung von Achtsamkeit voranzubringen. Im Vordergrund steht dabei das Bestreben, Achtsamkeit nicht isoliert zu vermitteln, sondern dergestalt mit Lerninhalten zu verknüpfen, dass die als absichtsvolle und möglichst wertfreie Aufmerksamkeitslenkung bezeichnete Fähigkeit Lebens- und Berufspraxis wird. Ansatzpunkt für Veränderungen auf intra- und interpersonaler Ebene ist unter anderem die Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung, im Rahmen derer durch Achtsamkeitsprogramme gezielt der Erwerb und Ausbau pädagogischer und gesundheitsförderlicher Kompetenzen wie etwa die Selbstregulation unterstützt werden soll. Die vielversprechende Datenlage zur Wirksamkeit bezogen auf Lehrer\*innen-Handeln und pädagogische Beziehungen ist in Abschnitt A.2.4 skizziert.

Das Hauptinteresse der vorliegenden Gesamtstudie gilt der Frage, wie mithilfe einer achtsamkeitsbasierten Lehrer\*innen-Professionalisierung Annäherungen an eine diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe in der Migrationsgesellschaft denkbar, begründbar und umsetzbar sind. Migration als ein globales Phänomen betrifft gleichermaßen die Ein- und Zuwandernden, diejenigen, die zurückbleiben sowie jene, die im Zielgebiet leben. Leben in Migrationsgesellschaften ermöglicht und bedeutet, Fixierungen auf Vorstellungen der Homogenität von *Kultur* infrage zu stellen, sich immer wieder neu zu orientieren sowie voneinander und miteinander zu lernen. Der Alltag aber zeigt, dass Imaginationen von Kultur im gesellschaftlichen Zusammenleben sozial wirksame Scheidelinien zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* produzieren und zur Wahrnehmung von Widersprüchen führen, die mitunter konfliktförmig sichtbar werden. Anstatt Zusammenleben als variabel und verhandelbar zu begreifen, ist im Gegenteil zu beobachten, dass sich Differenzsetzungen, Sprachideologien und Zugehörigkeitsordnungen hartnäckig halten. Folgen davon sind die Herstellung und Reproduktion von Zuschreibungen, Abwertungen, Benachteiligungen und rassistischen Diskriminierungen. Es entstehen und manifestieren sich Machtverhältnisse, mit denen Ungleichstellungen einhergehen und die sich auf das gegenwärtige und künftige gesellschaftliche Zusammenleben auswirken (Helsper, 2010). Das Bildungssystem und die einzelne Lehrperson sind hier in besonderer Weise gefordert, um Schlechterstellungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der gesellschaftlichen und schulischen Realität entgegenzuwirken. Zwar lässt sich die Herstellung *Anderer* durch professionelles Handeln nicht ausschließen, möglich jedoch ist es, Auftretensformen von Ausgrenzung zu reflektieren und dergestalt zu verändern, dass die Bildungsgerechtigkeit gestärkt wird (Heinemann & Mecheril, 2018).

Davon ausgehend, dass die beruflichen Anforderungen im Lehrberuf durch Antinomien und Unbestimmtheit gekennzeichnet sind, proklamieren unter anderem Combe und Kolbe (2008) sowie Cramer (2020b), dass ein regelhafter, standardisierter oder rezeptartiger Umgang mit pädagogischen Aufgaben den Ansprüchen nicht gerecht werden kann. In Zusammenhang mit diesen in den Abschnitten A. 1.2 und B.2.1.3 angesprochenen, den Lehrberuf prägenden Antinomien stellt der pädagogische Auftrag, eine standardisierte deutschsprachige Bildung zu vermitteln und gleichzeitig mehrsprachige Individualität zu fördern und wertzuschätzen, eine weitere disparate Anforderung dar (Tajmel, 2017, S. 271). Ein produktiver pädagogischer Umgang mit Ambiguität sowie das Erkennen von Denk- und Handlungsmustern einschließlich der eigenen praktischen Involviertheit in Diskriminierungsgeschehen setzt lehrer\*innenseits Reflexivität voraus, die als individuelles, kollektives und institutionelles Prinzip zu begreifen ist. Bildungseinrichtungen benötigen dazu entsprechende Strukturen und Routinen (Heinemann & Mecheril, 2018). Der Pädagogikprofessor Arnold (2005) ergänzt, dass das Wissen um die eigenen Prägungen und die damit verbundenen Gefühle notwendig sei, um sie in konkreten Situationen zu erkennen, zu relativieren und zu regulieren. Vertraute Reaktionsweisen mögen Sicherheit vermitteln, können aber situativ unangemessen sein, sodass es selbstorganisierter Suchbewegungen bedarf, um gewohnte Impulse und Automatismen aufzuspüren. Durch Beobachten, innere Distanznahme und Selbstreflexion – wie sie mithilfe der Achtsamkeitspraxis geübt werden können – ist es möglich, eigene Interpretations- und Reaktionsimpulse zu bemerken und aus ihnen zu lernen. Grossman (2009) als Experte der psychologischen Achtsamkeitsforschung erläutert, dass das mangelnde Bewusstsein für die eigenen mentalen Inhalte und Prozesse einer der Gründe für das Zustandekommen automatischen Denkens und Handelns und Ausgangspunkt von Selbsttäuschungen sowie verzerrter Wahrnehmungen ist.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Reichweite des Achtsamkeitsansatzes in der Bildung zeigt, dass Achtsamkeit in Bezug auf pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften in Deutschland bisher spärlich untersucht ist (Lund Nielsen et al., 2017, S. 38). Vor dem Hintergrund der derzeitigen Befundlage zur Achtsamkeitsforschung (siehe Kapitel A.2) wird mit der Gesamtstudie der Frage nachgegangen, ob das Achtsamkeitsprinzip als pädagogischer Professionalisierungsansatz Lehrkräfte in der Selbsteinschätzung darin unterstützen kann, die von ihnen erwarteten Kompetenzen zu entwickeln, um Wege zu erproben, die von kollektivierenden Zuschreibungen und rassistischen Diskriminierungen weg führen. Gefragt wird, inwieweit achtsamkeitsgeschulte Lehrpersonen Differenzverhältnisse hinterfragen und zur Dekonstruktion binärer Unterscheidungen beizutragen vermögen. Die Frage stützt sich auf Studien, die berichten, dass Reflexionsfähigkeit und eine pädagogische Haltung der Offenheit, Fürsorglichkeit und Wertschätzung durch Achtsamkeitsübungen gefördert werden können. Diese Qualitäten sowie Freundlichkeit als ethische Ausrichtung sich selbst und anderen gegenüber vermindern Ablehnung und Feindseligkeit und gehören Expert\*innen aus Pädagogik und Achtsamkeitsforschung zufolge zu den Voraussetzungen der Reduzierung von Vorurteilen (Grossman, 2015; Harder, 2014, S. 418; Kaltwasser, 2016, S. 32–33; Roloff, 2013; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.4.6, 3.5.2). Das Forschungsanliegen der Gesamtstudie adressiert darüber hinaus die mangelnde Konkretisierung von Maßnahmen, mit deren Hilfe Pädagog\*innen die erforderlichen und derzeit nicht hinlänglich ausgebildeten Kompetenzen für

den Umgang mit Benachteiligungen und institutionellem Rassismus erwerben können (Masumi & Fereidooni, 2017), verbunden mit der Frage, ob der Achtsamkeitsansatz nicht nur theoretisch, sondern auch schulpraktisch zur Schließung dieser Lücke beitragen kann.

In der Bildungsforschung gelten die in Studie A untersuchten Konstrukte Stresserleben und Emotionsregulation als Bestimmungsstücke pädagogischen Handelns. Die Bewältigung von Stress und negativen Emotionen bezeichnen Kuhl et al. (2014) als Voraussetzung für die Selbststeuerung, die in engem Bezug zur pädagogischen Haltung steht (Kuhl et al., 2014). Beispielfähig nennen die Forscher\*innen eine Haltung der „inneren Weite“ (S. 98), die die Annahme statt der Ablehnung von Stresserleben und seine Regulierung erleichtert. Schwer und Solzbacher (2014) führen aus, dass authentisches und selbstkongruentes pädagogisches Handeln die situative Anbindung von pädagogischem Wissen und Lernzielen an die eigenen Emotionen bedingt. Gelingt dies nicht, so verbleibt die pädagogische Haltung im Normativen. Ebenso wie die pädagogische Haltung gilt Reflexivität als unverzichtbares Kennzeichen pädagogischer Professionalität (Fiegert & Solzbacher, 2014). Heinemann und Mecheril (2018) postulieren in Bezug auf Professionalisierungsbestrebungen im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit die Entwicklung von Selbstreflexivität, um situationsbezogen und fallspezifisch handlungsfähig zu sein.

Zentrale Bezugspunkte von Studie B bilden die dem Grounded-Theory-Forschungsstil entsprechend aus den qualitativen Daten emergierten pädagogischen Kompetenzebenen Reflexivität und Haltung. Wie die Aufarbeitung des Theoriestandes in Studie A und Studie B zeigt, werden sowohl die qualitativ untersuchten Ebenen Reflexivität und Haltung als auch die quantitativ in den Blick genommenen Indikatoren Emotionsregulation und Stresserleben zum einen grundsätzlich von Lehrkräften erwartet oder gefordert. Zum anderen wird ihre Relevanz für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften hervorgehoben sowie bestehender Professionalisierungsbedarf reklamiert (Buchwald & Ringeisen, 2007; Hirshberg et al., 2020; Leutwyler et al., 2014; Lotze & Kiso, 2014). Zugleich sind Reflexivität und Haltung bedeutsam für den Achtsamkeitsansatz und durch Achtsamkeitsübungen schulbar. Hier setzt die vorliegende Gesamtstudie an, um zu erkunden, ob die vier fokussierten Ebenen pädagogischer Professionalität durch Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen ausgebaut werden können. Der Schwerpunkt der explorativen Untersuchung von Achtsamkeit im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Studie B liegt auf der Frage, ob Achtsamkeit die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis sowie eine aufgeschlossene und möglichst urteilsfreie Haltung fördert. Damit könnten Wege erprobt werden, die von institutionellen Diskriminierungen wegführen und die (An-)Erkennung rassistischen Wissens sowie eigener Vorurteile mithilfe von Achtsamkeitsübungen ins Bewusstsein bringen (Kaltwasser, 2016, S. 32–33; Piron, 2020, S. 22, 190 f.). Wie in Studie B theoretisch begründet und durch die Ergebnisse bestätigt wurde, ist anzunehmen, dass Achtsamkeit dazu beizutragen vermag, der Reproduktion und Herstellung von Alltagsrassismus in Schulen entgegenzuwirken.

Um das im Zuge der weltweiten Migrationsbewegungen der letzten Jahre in der Bildung an Relevanz gewinnende Feld der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aus gesellschaftlicher Perspektive in den Blick zu nehmen, wurde für die vorliegenden Gesamtstudie ein Mixed-Methods-Design konzipiert, das die Verbindung einer explanativen mit einer explorativen Studie vorsieht. Die Kombination hypothesentestender mit explorativ-interpretativen Herangehensweisen soll helfen, die Sicht auf den Untersuchungsgegenstand zu erweitern und zu einem

besseren Verständnis des bislang in Schulgemeinschaften der Migrationsgesellschaft kaum erforschten Achtsamkeitsprinzips beitragen. Im Rahmen der integrativen Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse im nächstfolgenden Kapitel C.2 werden die jeweiligen Erkenntnisse zueinander in Beziehung gesetzt. Ziel der Zusammenführung ist es, inhaltlich relevante Strukturen aufzudecken und die Deutungsangebote der Ergebnisse anzureichern, um das interessierende Phänomen besser zu durchdringen (Creamer, 2018a, S. 4). Wie in der Einleitung, Abschnitt 1.5 dargestellt, geht es um die „Komplementarität“ (Kuckartz, 2014, S. 58) der Ergebnisse, um ein vertieftes „Verständnis der Resultate der einen Methode durch die Resultate [der] zweiten Studie mit anderer Methodik“ (S. 58) zu erlangen. Die mit der Entwicklung eines Mixed-Methods-Designs verbundenden Zielsetzungen der Gesamtstudie bestehen, wie von Creswell et al. (2009) für „mixed methods intervention trial“ in sequenzieller Abfolge beschrieben, darin

- „to understand how participants view the results of the trial
- to receive participant feedback to revise the treatment
- to help explain the quantitative outcomes
- to understand in more depth how the mechanisms work in a theoretical model“ (S. 167; siehe Abschnitt 1.4 der Einleitung).

Der praktische Nutzen der vorliegenden Gesamtstudie ist darin zu sehen, dass Erkenntnisse darüber generiert werden, wie Achtsamkeitsprogramme wie die GAMMA-Weiterbildung – insbesondere mit Blick auf die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften – gezielt auszugestalten sind, um zum Ausbau der notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen beizutragen. Allerdings ergaben sich im Forschungsprozess überraschende, mitunter irritierende und Unbehagen hervorrufende Beobachtungen, sodass neue Fragen entstanden. Daher soll nicht nur das Verständnis der quantitativen Ergebnisse von Studie A mithilfe der Grounded Theory vertieft werden. An Creswell und Plano Clark (2017, S. 72) anschließend wird ferner untersucht, in welcher Beziehung die unterschiedlich generierten Resultate zueinander stehen, um mögliche Erklärungsansätze für die Ergebnisse beider empirischen Studien zu entwickeln. Auch Scott et al. (2007, S. 244) stellen auf die Frage nach dem Wie der Ergebnisintegration die Möglichkeit vor, dass „the quantitative and qualitative findings [...] inform each other“ und „mixed methods studies [...] provide an opportunity to use qualitative and quantitative findings to mutually inform different aspects of the process of inquiry“ (S. 243). Auf die vorliegende Gesamtstudie übertragen wurde dieser Hinweis dergestalt umgesetzt, dass in Abschnitt C.2.2.4 durch eine quantitative Herangehensweise Erklärungsansätze für die überraschenden Entdeckungen in Zusammenhang mit dem widersprüchlichen Sprachverhalten einiger der befragten Lehrpersonen in Studie B entwickelt werden.

Der Beitrag von Tashakkori und Creswell (2007) zum Thema *Research Questions in Mixed Methods Research* enthält hilfreiche Empfehlungen zur Erarbeitung von Mixed-Methods-Forschungsfragen und zum Wie der Integration der Ergebnisse. Ausschlaggebend für das fokussierte Vorgehen in einem Mixed-Methods-Forschungsprojekt ist, so die Wissenschaftler, vor allem die Formulierung einer integrativen Forschungsfrage, die die empirischen Einzelstudien miteinander verbindet und eine übergreifende, multiperspektive Diskussion des Forschungsproblems erlaubt. Tashakkori und Creswell (2007) raten, die Forschungsfragen für die empirischen Teilstudien jeweils separat zu formulieren und zu bearbeiten. Diese Arbeitsschritte wurden für die vorliegende Gesamtstudie für Studie A in Kapitel A.5 und für Studie B in Abschnitt

B.4.2 umgesetzt. Die Ergebnisse der unabhängig voneinander durchgeführten, nicht aufeinander aufbauenden Studien A und Studie B werden nach Abschluss beider Untersuchungen im vorliegenden Teil C gemeinsam analysiert. Daher entstand die integrative Mixed-Methods-Forschungsfrage – wie bei sequenziellen Designs üblich – im Laufe des Forschungsprozesses (Tashakkori & Creswell, 2007).

Die Forschungsfrage, die mithilfe der Zusammenführung der Ergebnisse der empirischen Studie A und Studie B übergreifend in Abschnitt C.2 diskutiert wird, lautet mit Blick auf das eingangs dargestellte Erkenntnisinteresse:

### **Mixed-Methods-Forschungsfrage:**

Wie tragen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse in der Zusammenschau dazu bei, die festgestellten Veränderungen und die Beziehungen zwischen *Stresserleben*, *Emotionsregulation*, *Reflexivität* und *Haltung* im Hinblick auf achtsamkeitsbasiertes pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften besser zu verstehen?

Inhalt des folgenden Abschnitts ist die Beschreibung der Herangehensweise bei der Zusammenführung aller Ergebnisse, um darauf aufbauend herauszuarbeiten, welche Erkenntnisse mithilfe der Methodenkombination gewonnen wurden und den Mehrwert der Mixed-Methods-Untersuchung zu diskutieren.

## **2. Zum Mehrwert des Mixed-Methods-Designs**

### **2.1 Herangehensweise bei der Zusammenführung der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse**

Die in Studie B angewendete Grounded Theory ist in Mixed-Methods-Studien wenig verbreitet. Das überrascht insofern, als dieses qualitative Verfahren in Kombination mit quantitativen Zugängen für ein breites Spektrum an Forschungsfragen unterschiedlicher Disziplinen als geeignet und ihr Potenzial als vielversprechend beurteilt wird (Howell Smith, Babchuk, Stevens, Garrett, Wang & Guetterman, 2020). Creamer (2018b) empfiehlt insbesondere für bildungsbezogene Fragestellungen die Kombination von statistischen Berechnungen mit der Grounded Theory. Sie argumentiert, dass ein Methoden-Mix passend sei, um Theorien über menschliches Verhalten in einer komplexen sozialen Welt zu generieren und sie mit der Evaluation von Bildungsprogrammen zu verknüpfen. Sowohl konsistente als auch inkonsistente quantitative und qualitative Resultate, so Creamer (2018b), können sich als zweckmäßig erweisen, um eine Grounded Theory zu verfeinern. Guetterman, Babchuk, Howell Smith und Stevens (2019) bestätigen die Eignung von Mixed-Methods-Grounded-Theory-Designs zur Vertiefung der Erkenntnisse aus statistischen Analysen. Eine Möglichkeit der Vertiefung besteht – wie auch bei der vorliegenden Gesamtstudie – in dem Erklärungsversuch von Mechanismen, die messbaren Größen zugrunde liegen. Im Einzelnen gestaltet sich das Vorgehen bei der Zusammenführung der Ergebnisse wie folgt.

Inhalt von Kapitel 1 der Einleitung ist unter anderem die Begründung der Entscheidung für Mixed Methods sowie die Darstellung des für die vorliegende Gesamtstudie gewählten sequenziellen Interventionsdesigns, das als „explanatory sequential design“ (Creswell & Plano Clark,

2017, S. 71) konzipiert ist. Ein *explanatory sequential design* besteht aus zwei Phasen, die zeitlich nacheinander angeordnet sind, wobei die qualitative Untersuchung auf die quantitative Untersuchung folgt. Die jeweiligen Ergebnisse werden getrennt analysiert und interpretiert, um sie sodann zusammenzuführen. Diese abschließende Ergebnisverknüpfung erfolgt für die Gesamtstudie im vorliegenden Teil C. Zudem wurde in der Einleitung, Abschnitt 1.4 angemerkt, dass das Ziel des *explanatory sequential designs* in der Verfeinerung der Erklärungskraft der statistischen Ergebnisse mithilfe einer qualitativen Datenanalyse besteht (Creswell & Plano Clark, 2017, S. 71). Mithin wird in den Abschnitten C.2.2.2 und C.2.2.3 mit gebotener Zurückhaltung diskutiert, in welcher Weise die mit Studie B generierten Erkenntnisse die statistischen Resultate von Studie A unterfüttern.

Nach Plano Clark und Badiee (2016) zeichnen sich sequenzielle Mixed-Methods-Studien dadurch aus, dass es im Laufe des Forschungsprozesses zu Modifizierungen und Ausschärfungen der Forschungsfragen kommt. Wie Abbildung 1 und die dazugehörigen Erläuterungen in der Einleitung, Abschnitt 1.4 verdeutlichen, ist dies auch für die vorliegende Gesamtstudie der Fall. So schälte sich erst im Arbeitsprozess mit den qualitativen Daten der irritierende und angesichts der kürzlich absolvierten GAMMA-Weiterbildung unerwartete Sprachgebrauch einiger Forschungspartner\*innen heraus. Diese Irritation forscherrinnenseits konnte zunächst nicht eingeordnet werden, fand aber als so bezeichneter *blinder Fleck* seine Einbettung in die Grounded Theory. Offen blieb im Rahmen von Studie B sowohl die Frage nach möglichen Gründen des beobachteten Sprachverhaltens als auch die Frage nach geeigneten Maßnahmen, die zur Freilegung, Reflexion und Veränderung des differenzsetzenden Sprachgebrauchs beitragen.

Den individuellen Ursachen des Sprachverhaltens liegt ein vermutlich komplexes Bündel aus impliziten und expliziten Einstellungen, Überzeugungen, Glaubenssätzen und Sozialisationsbedingungen zugrunde. Möglicherweise spielt Unkenntnis über Mechanismen, die zur Herstellung und Reproduktion von Ungleichheitsphänomenen durch Sprache führen, eine Rolle. Im Rahmen von Studie B wurden unterschiedliche Lesarten der beobachteten Diskrepanzen zwischen dem Inhalt der Schilderungen und der Art und Weise der Formulierungen ausgearbeitet. Sie mündeten in die Schlussfolgerung, dass bei einigen Befragten Schulungsbedarf hinsichtlich der Bedeutung von Sprache und Kommunikation für die (De-)Konstruktion *Anderer* besteht. Der Analyse der Ursächlichkeit von Einstellungen, Überzeugungen und persönlichen Prägungen für das beobachtete Sprachverhalten wird an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen, weil das Achtsamkeitsprinzip mit seinen Kernelementen und möglichen Wirkweisen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Um sich also in Zusammenhang mit Achtsamkeit der Frage nach Maßnahmen der Veränderung zu nähern, wird in Abschnitt C.2.2.4 auf Subskalenbasis die Entwicklung der Ausprägungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl im Zeitverlauf betrachtet. Mit diesen abschließend vorgenommenen Berechnungen wird das Ziel verfolgt, mithilfe der statistischen Ergebnisse tiefschürfendere Erklärungsansätze für die in Rede stehenden Interviewpassagen und detailliertere praktische Implikationen zu entwickeln, als es allein die Erkenntnisse aus der qualitativen Studie B erlaubt hätten.

Zum Mehrwert des Mixed-Methods-Designs für das Forschungsinteresse der Gesamtstudie ist erstens grundsätzlich festzuhalten, dass der in den Forschungsgesprächen festgestellte, differenzsetzende und diskriminierende Sprachgebrauch vermittels einer ausschließlich quantitativen Untersuchung nicht sichtbar geworden wäre. Zweitens bieten die Forschungsgespräche Erklärungsansätze für die statistischen Befunde (siehe Abschnitt C.2.2.2 und C.2.2.3). Drittens

wird der Versuch unternommen, die qualitativ erzeugten Erkenntnisse mithilfe der quantitativen Berechnungen auszuleuchten, um daraus praxistaugliche Schlüsse zu ziehen (siehe Abschnitt C.2.2.4).

## **2.2 Resultatsbasierte Integration der quantitativen und qualitativen empirischen Ergebnisse**

### **2.2.1 Vorgehen bei der integrativen Analyse**

In diesem Abschnitt wird erörtert, in welcher Weise der Einsatz unterschiedlicher Forschungsmethoden und die integrative Analyse der empirischen Ergebnisse zu einer mehrperspektivischen Sicht auf den Untersuchungsgegenstand führen sollen. Dazu bedarf es zunächst einer Erläuterung des Begriffs der resultatsbasierten Integration. Danach folgt die Darstellung der Meta-Inferenzen aus Studie A und Studie B. Der Abschnitt schließt mit der Erläuterung des Side-by-Side Joint Displays, das die quantitativen und qualitativen Resultate visuell zueinander in Beziehung setzt.

Der Terminus *resultatsbasierte Integration* bezeichnet an Kuckartz (2017) anschließend eine von vier Strategien, die eingesetzt werden, um je nach Mixed-Methods-Design in unterschiedlichen Forschungssträngen generierte Ergebnisse einer Studie zusammenzuführen und sie gemeinsam zu analysieren und zu interpretieren. Im Gegensatz zur resultatsbasierten Integration, wie sie im vorliegenden Teil C durchgeführt wird, operiert die datenbasierte Integration mit Zahlen, um quantifizierte Ergebnisse zu erhalten und zu veranschaulichen. Die transformatiionsbasierte Integration als weitere Form überführt qualitative in quantitative Daten, während die vierte Variante als sequenzbasiert bezeichnet wird. Mit ihrer Hilfe soll auf Basis qualitativer Ergebnisse ein standardisierter Fragebogen entwickelt werden.

Zur grafischen Veranschaulichung einer resultatsbasierten Integration empfehlen Guetterman, Fetters und Creswell (2015) und Kuckartz (2014, S. 136) die Entwicklung von Joint Displays, um der integrativen Analyse eine verbildlichte Struktur zu verleihen, auf deren Grundlage die Befunde diskutiert werden können. Im vorliegenden Teil C wurde eine strukturierte Themenmatrix in Form eines Side-by-Side Joint Displays gewählt, um die interpretierten Ergebnisse von Studie A und Studie B einander in verdichteter Form gegenüberzustellen und aufeinander zu beziehen (Kuckartz, 2014, S. 124). Diese Darstellungsweise erleichtert die Sichtbarmachung von Übereinstimmungen, Divergenzen und komplementären Perspektiven (Kuckartz, 2017).

Bei der integrativen Analyse für eine Mixed-Methods-Studie können unterschiedliche Szenarien in Bezug darauf zu berücksichtigen sein, wie sich die Ergebnisse der empirischen Studien zueinander verhalten (Erzberger & Prein, 1997). Für die vorliegende Gesamtstudie ist zunächst zu konstatieren, dass sich bei der Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Resultate keine Widersprüche offenbarten, sondern Übereinstimmungen und komplementäre Ergebnisse sichtbar wurden. Im Weiteren wird erläutert, in welcher Hinsicht qualitative und quantitative Ergebnisse konvergieren und sich gegenseitig ergänzen. Dazu werden die im letzten Abschnitt genannten Hinweise Creamers (2018b) umgesetzt, indem die Vorher-nachher-Veränderungen des Stresserlebens und der Emotionsregulation als Bestimmungsstücke der pädagogischen Professionalität in Bezug zu den Lernzielen der GAMMA-Weiterbildung – Achtsamkeit

und Selbstmitgefühl – gesetzt und den geschilderten Erfahrungen der Forschungspartner\*innen gegenübergestellt werden. Durch Relationierung der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse wird versucht, die gemessenen Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl bzw. Stresserleben und Emotionsregulation zu erklären. Ferner wird unter dem Aspekt der pädagogischen Professionalität eine Perspektive auf mögliche Beziehungen zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie Emotionsregulation, Stresserleben, Haltung und Reflexivität entwickelt. Die Argumentationen beziehen sich auf Abschnitt A.2.2, in dem theoretisch fundierte Parallelen, Schnittstellen und Synergien zwischen den empirisch untersuchten Bestimmungsstücken pädagogischer Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz ausdifferenziert wurden. Mithin sind auf den folgenden drei Ebenen Meta-Inferenzen zu konstatieren und darzulegen:

- Mögliche Beziehungen zwischen den Indikatoren *Stresserleben* sowie *Emotionsregulation* und den Ebenen *Haltung* sowie *Reflexivität*
- Reflexivität und Haltung in Bezug zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl
- Schlussfolgerungen aus der Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl

In der Zusammenschau werden die Erkenntnisse für diese Ebenen in Abschnitt C.2.3 im Rahmen der Diskussion der Mixed-Methods-Forschungsfrage erörtert.

Bevor die Analyseergebnisse mit ihren Schlussfolgerungen für die drei Dimensionen beleuchtet werden, soll eine Erläuterung des unten abgebildeten Side-by-Side Joint Displays (siehe Abb. 12) verdeutlichen, wie die quantitativen und die qualitativen Resultate zusammengeführt wurden. Das Side-by-Side Joint Display (siehe Abb. 12) verbildlicht mithilfe einer gemeinsamen Anordnung und Gegenüberstellung der Resultate beider Studien Schnittstellen, Beziehungen und einander ergänzende Ergebnisse (Kuckartz, 2017). Ferner konnten durch die integrative Analyse Erklärungsansätze und Implikationen für den *blinden Fleck*, d. h. die Beobachtung des diskrepanten und widersprüchlichen Sprachgebrauchs der befragten Lehrpersonen, gewonnen werden (siehe Abschnitt B.4.2). Schnittstellen und mögliche Beziehungen wären ohne Einsatz des jeweils anderen Forschungsparadigmas nicht sichtbar geworden.

Die Frage, wie eine integrative Analyse und ein Joint Display aufzubauen sind, führte unter anderem zu einem Beitrag von Buchholtz (2019), der empfiehlt, Informationen über die Ergebnisse der einzelnen Datenanalysen und die Schnittstellen, an denen Synthetisierungen stattgefunden haben, sowie die Erkenntnisse aus diesem Arbeitsschritt in die Darstellung zu integrieren. Diese Empfehlung wurde wie folgt umgesetzt. Auf der linken Seite des Side-by-Side Joint Displays (siehe Abb. 12) finden sich vertikal angeordnet und inhaltlich komprimiert die Erkenntnisse aus den quantitativen Untersuchungen, während auf der rechten Seite die aus den qualitativen Analysen hervorgegangenen Komponenten des achtsamkeitsbasierten pädagogischen Professionalisierungsprozesses angeordnet sind. Der Professionalisierungsprozess konstituiert sich zum einen durch die Lehrperson selbst mit ihren Merkmalen und Eigenschaften, ihrem Wissen und Können, mit ihrer Berufs- und Lebensbiografie sowie mit ihren Lernprozessen und Erfahrungen. Zum anderen rahmen Umfeldfaktoren wie berufliche Aufgaben, institutionelle Gegebenheiten, Lehrpläne und rechtliche Vorgaben sowie vielfältige Begegnungskontexte mit Schüler\*innen, Kolleg\*innen und anderen Akteur\*innen das Erleben und Handeln der befragten Lehrpersonen in ihrem Professionalisierungsprozess.

In der Mitte von Abbildung 12 werden vertikal Schnittstellen benannt, die übereinstimmende und einander gegenseitig illustrierende Ergebnisse beinhalten. Das horizontal angeordnete zweite Feld von oben umfasst die zentralen Merkmale und Ebenen der jeweiligen Forschungsstränge, d. h. das Stresserleben und die Emotionsregulation für die quantitativen Analysen sowie Reflexivität und Haltung für die Grounded Theory. Darunter sind horizontal die wesentlichen Ergebnisse der beiden empirischen Studien in verdichteter Form aufgeführt, während im untersten horizontal angeordneten Bereich der Abbildung die Erkenntnisse zum Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen spezifiziert sind. Die Pfeile in horizontaler Richtung zeigen an, dass für die betreffenden quantitativen und qualitativen Ergebnisse mutmaßliche Erklärungsansätze und argumentative Zusammenhänge durch die jeweils andere methodische Herangehensweise hergeleitet werden. In welcher Weise die qualitativen Ergebnisse die quantitativen Ergebnisse illustrieren, ist wie weiter oben erwähnt in den Abschnitten C.2.2.2 und C.2.2.3 dargestellt. Abschnitt C.2.2.4 ist der im Forschungsprozess offenkundig gewordenen Frage nach möglichen Erklärungen für den als *blinder Fleck* bezeichneten differenzsetzenden und abwertenden Sprachgebrauch gewidmet.

Ein Pfeil im Feld der qualitativen Ergebnisse ist vertikal angebracht: Er versinnbildlicht eine inhaltliche Abgrenzung. Die oberhalb dieses Pfeils festgehaltenen Aspekte umfassen Elemente der Grounded Theory, die lebens- und berufsbiografischer Natur sind, während die Themen unterhalb des Pfeils die beruflichen Gegebenheiten wie beispielsweise die Zusammenarbeit im Kollegium oder Zeitdruck sowie die subjektiv beschriebenen Effekte der Achtsamkeitspraxis beinhalten. Zu Letzteren gehören z. B. mehr Milde und Wohlwollen sich selbst gegenüber sowie eine höhere mentale Informationsverarbeitungsdichte.

quantitative Ergebnisse	Schnittstellen	qualitative Ergebnisse
<u>untersuchte kompetenzrelevante Ebenen</u> Stresserleben Emotionsregulation	Stresserleben und Emotionsregulation sprechen Forschungspersonen auch in Interviews an	Reflexivität und pädagogische Haltung: Präsenz, Selbstmitgefühl, Offenheit, Impulskontrolle und Körperwahrnehmung durch Achtsamkeitsansatz förderbar
<u>Einzelergebnisse</u> Zuwächse in Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und Emotionsregulationsstrategie Neubewertung im Zeitverlauf vermindertes Stresserleben korreliert positiv mit Achtsamkeit vermindertes Stresserleben durch mehr Selbstmitgefühl wird vermittelt durch weniger Unterdrückung von Emotionen weniger Unterdrückung von Emotionen korreliert positiv mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl Zuwächse in verbindender Humanität und Selbstfreundlichkeit (Selbstmitgefühl) Zuwächse in Beobachten, mit Aufmerksamkeit handeln und Akzeptieren ohne Bewertung (Achtsamkeit)	Metabewusstsein: durch Achtsamkeitsübungen gedankliche Aktivitäten wertfrei beobachten können, Bewusstseinsinhalte erkennen + akzeptieren = Ermöglichungsbedingung für Entwicklungsprozess Selbstregulation ← ←	Ich in der Welt + Motiv + Haltung Umgehensweisen, Erfahrungen + Veränderungen ↓ Ansprüche des Umfeldes: Zusammenarbeit, (sprachliche) Vielfalt, pädagogische Beziehungen, berufliche Anforderungen, Zeitdruck Milde, Wohlwollen gegenüber sich selbst, ethische Orientierung und Haltung, das Gegenüber in Denken und Handeln einbeziehen "mehr vom Umfeld mitbekommen"
<u>spezifische Ergebnisse lebensweltliche Mehrsprachigkeit</u> Zuwächse in Beobachten, mit Aufmerksamkeit handeln und Akzeptieren ohne Bewertung (Achtsamkeit) Zuwächse in verbindender Humanität und Selbstfreundlichkeit (Selbstmitgefühl) Achtsamkeitsskala Beschreiben (Bewusstmachen mentaler Inhalte durch Benennen) hat sich im Zeitverlauf nicht statistisch signifikant verbessert	⇒ ⇒ Alltagsrassismus als blinder Fleck?	eigene Präkonzepte beobachten und (selbst-)reflexiv im pädagogischen Handeln berücksichtigen, offene und mitfühlende Haltung Implikationen: Wissen über Sprachbildung und Wirkmächtigkeit von Bezeichnungspraxen vermitteln, Informiertheit über Migrationsdiskurs und Migrationspädagogik, kritisch-reflexive Sprachbewusstheit schulen, Sensibilisierung für Sprachhandeln, Freilegen von Vorurteilen auf Metaebene und Reflexion, wertschätzende Kommunikation

Abbildung 12: Side-by-Side Joint Display: Gemeinsame Präsentation, Gegenüberstellung und Integration der quantitativen und qualitativen empirischen Ergebnisse  
 (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung. ← qualitativ erklärt quantitativ, → quantitativ erklärt qualitativ, ↓ inhaltliche Abgrenzung.

Die Ausführungen in den folgenden Abschnitten beziehen sich auf professionelles pädagogisches Handeln im Allgemeinen. Jeweils präzisiert wird, welche Aspekte als spezifisch für den explorativen Schwerpunkt des pädagogischen Handelns in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften herausgearbeitet wurden.

## 2.2.2 Mögliche Beziehungen zwischen Stresserleben, Emotionsregulation, Haltung und Reflexivität

Die in Kapitel A.4 ermittelten Zuwächse in Achtsamkeit ( $t(38) = 2.97, p = .005, d = .50$ ) und Selbstmitgefühl ( $t(38) = 2.46, p = .019, d = .41$ ) sowie die Veränderung der Emotionsregulation hin zu einer höheren Ausprägung der Neubewertung ( $t(38) = 3.19, p = .003, d = .56$ ) spiegeln sich in den Beschreibungen der Forschungspartner\*innen in Studie B wider. Analog gilt

dies für die negativen Korrelationen von Achtsamkeit und Stresserleben ( $r = -.42, p = .009$ ), Achtsamkeit und Suppression ( $r = -.47, p = .003$ ) sowie Selbstmitgefühl und Suppression ( $r = -.53, p = .001$ ). Die Interpretationen der Forschungsgespräche geben Aufschluss darüber, mit welchen Strategien die befragten GAMMA-Teilnehmenden Achtsamkeit und Selbstmitgefühl erlangen und wie diese Modi im Selbsterleben zu einem veränderten Umgang mit unangenehmen Gefühlen und zu einer Stressreduktion führen. Festzuhalten ist, dass die Lehrpersonen das geringere Stresserleben gemäß Studie B mit ihrer Achtsamkeitspraxis in Zusammenhang bringen. Gleichmaßen gilt dies für den Umgang mit negativen Emotionen, den sie seit der GAMMA-Weiterbildung aufgrund evozierter Selbstfreundlichkeit mehrheitlich als weniger anstrengend, als selbstbestimmt und somit als zufriedenstellender erleben: „Da versuche ich, mich immer auf den Atem zu konzentrieren und das hilft mir eigentlich immer. Und ich habe auch immer im Hinterkopf, dass ich meine Gedanken so ein bisschen steuern kann. Also ich bin auf jeden Fall noch gelassener geworden.“ (P6, 14) P7 äußert zum Aspekt der Migrationsgesellschaft: „Und ich glaube, dass die [Vorurteile] ja auch eine Funktion haben. [...] Und dann ist ja diese Achtsamkeit eben so wahrzunehmen, was ich da tue, dass ich das tue. Auch zu wissen, es ist ein Konstrukt. Ich muss darüber gar nicht böse sein mit mir. Da darf ich milde sein.“ (38) Eine theoretische Untermauerung der Zitate von P6 und P7 ist unter anderem bei Eberth (2016, S. 167) zu lesen, die erläutert, dass sich durch absichtsvolle Offenheit bzw. Akzeptanz die Fähigkeit ausbildet, die affektive Erfahrung von Situationen zu beeinflussen, die für gewöhnlich als negativ oder unangenehm bewertet werden. Entsprechend zeigt Studie A eine statistisch signifikant höhere Ausprägung der Emotionsregulation im Vorher-nachher-Vergleich ( $t(38) = 2.09, p = .044, d = .39$ ).

Die von den befragten Lehrkräften als entlastend und wohltuend wahrgenommenen Effekte von Achtsamkeit sind laut Studie B durch das bewusste Beobachten von Gedanken und Gefühlen, die Fokussierung auf den Augenblick sowie die absichtsvolle Kultivierung einer achtsamen Haltung bedingt. Bemerkt beispielsweise P11, dass sie in der Schule im Modus des „Hamsterrades“ (26) ist, entsteht durch bewusstes Innehalten und Atmen eine stärkere Anbindung an körperliche Empfindungen und somit mehr Klarheit über ihre gegenwärtige Verfassung: „Und dann kann ich tatsächlich einfach mal kurz innehalten, durchatmen und die Konzentration auf das nehmen, was ich im Moment mache. Und dann mich einfach auch an dem freuen, was ich mache.“ (23) Durch das Innehalten erwächst Raum für das Erkennen von Bewusstseinsinhalten und deren Reflexion, das Abwägen von Handlungsoptionen und die Entscheidung für ein situativ als angemessen erachtetes Handeln. Außerdem verweist auch das Zitat von P11 auf die Bedeutung der Haltung, in diesem Falle ist es eine freudvolle. Somit erklärt das Grounded-Theory-Prozessmodell mit gebotener Vorsicht die Veränderungen in der Ausprägung der Emotionsregulation und des Stresserlebens insofern, als die innere Beruhigung und die Gegenwärtigkeit vom Metabewusstsein bzw. der beobachtenden Instanz ausgehen und sich Reflexionsprozesse anschließen.

In Studie A wurde ein Rückgang der Unterdrückung und eine Zunahme der Neubewertung von Emotionen im Zeitverlauf postuliert, aber es zeigte sich kein durchgängig hypothesenkonformes Bild. Die Unterdrückung hatte sich nach der GAMMA-Weiterbildung nicht statistisch signifikant verringert, die Ausprägung der Neubewertung hingegen fiel statistisch signifikant höher aus ( $t(38) = 3.19, p = .003, d = .56$ ). Für diese Ergebnisse bieten die Interviews keine Er-

klärungsansätze. Da allerdings nach Gross und John (2003) Emotionsregulationsprozesse vermutlich aus Gewohnheit ausgeführt werden, geht ihnen selten ein Bewusstsein für oder ein Nachdenken über die sich anbahnende Reaktion voraus. Fraglich ist ferner, inwieweit die Strategien Neubewertung und Unterdrückung trennscharf messbar sind.

Im Side-by-Side Joint Display (siehe Abb. 12) sind die hier diskutierten Analyseergebnisse in verdichteter Form im zweiten Feld von unten vertikal angeordnet.

Hinsichtlich der Funktion von Reflexivität und Metareflexivität im Lehrberuf sei nochmals Cramer (2020a) zitiert, der Reflexivität als das Heraustreten aus einer Handlungssituation und das bewusste Abwägen von Entscheidungen sowie Handlungen bezeichnet, während Metareflexivität die Fähigkeit einer Lehrperson beinhaltet, zusätzlich aus der Reflexionssituation herauszutreten, um Überzeugungen und Wissen zum Inhalt eines inneren Dialogs zu machen. Durch diesen Akt kann Mehrperspektivität erlangt werden, sodass die Begrenztheit eindimensionaler Betrachtungen ebenso einsichtig wird wie die Offensichtlichkeit, dass es nicht *die eine* richtige Lösung gibt. Im Lehrberuf gilt es nach Cramer (2020a), aufmerksam für die Grundlagen eigenen Wissens und eigener Überzeugungen zu sein und sie in ein Verhältnis zu theoretischen Zugängen zu setzen, um unterschiedliche Deutungen des Handlungsfeldes Schule vorzunehmen. Wird der Argumentation Cramers (2020a) das Begriffsverständnis des auch in der Achtsamkeitsforschung etablierten Begriffs der Metareflexivität gegenübergestellt, so deuten sich Entsprechungen dahingehend an, dass sich durch Distanznahme der Blickwinkel weitet. Die Achtsamkeitsforscher Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.6.1) schreiben, dass die Lenkung der Aufmerksamkeit selbst zum Beobachtungsgegenstand wird und dadurch eine Sensibilisierung für das entsteht, worauf sich die Aufmerksamkeit von Augenblick zu Augenblick richtet. Mit dem Objekt, das eine Person beobachtet, kann sie sich nicht identifizieren, weil es über das Subjekt hinausgeht (Shapiro et al., 2006). Das fördert das Erkennen von Automatismen des Denkens, Fühlens und Handelns.

Die Aussagen der Forschungspartner\*innen sprechen dafür, dass über das Beobachten, die achtsame und ungeteilte Hinwendung zur gegenwärtigen Situation sowie die möglichst wertfreie Akzeptanz von Emotionen, Gedanken und äußeren Vorgängen hinaus auch Selbstmitgefühl in Form von Milde der eigenen Person gegenüber angesichts vermeintlicher Fehler (P7, 38) zu den gemessenen Veränderungen führt. Eine mögliche physiologische Erklärung für die Selbstbeobachtungen ist bei Piron (2020, S. 189) zu lesen. Insbesondere meditative Übungen haben eine Wirkung, die die Dopamin- und Serotonin-Ausschüttung fördert und die parasymphatisch regulierte, nachhaltige Regenerierung des gesamten Organismus unterstützt. Eine weitere Strategie ist die bewusste Evozierung von Freude und Offenheit (P11, 23) anstelle von Selbstvorwürfen oder Schuldgefühlen, sodass es leichter fällt, sich unangenehmen Emotionen zu stellen. Die Aufmerksamkeit absichtsvoll auszurichten wird häufig gefolgt von dem Erleben, die eigenen Gedanken steuern zu können, wodurch sich das Selbstwirksamkeitserleben verstärkt.

Eine zentrale Erkenntnis der quantitativen Analysen in Studie A erbrachten die Mediatoranalysen, deren Resultate dafürsprechen, dass ein höheres Selbstmitgefühl partiell und zumindest theoretisch durch eine Verminderung der Unterdrückung negativer Gefühle zum Rückgang des Stresserlebens führt,  $de = -.1062$ ,  $KI[-.2068, -.0193]$ . Praktisch impliziert dieser Befund für Achtsamkeitstrainings wie die GAMMA-Weiterbildung, das Üben von Selbstmitgefühl und somit das verminderte Unterdrücken von unangenehmen Gefühlen als Schulungsinhalt stärker zu

betonen. Auch Meibert (2013) empfiehlt Methoden der Kultivierung von Selbstmitgefühl, um die Aufarbeitung der eigenen Emotionen zu erleichtern. Vor dem Hintergrund der Beanspruchungen durch Stress und deren Auswirkungen auf Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit scheinen solche Angebote für Lehrkräfte auch geeignet zu sein, weil sie sich positiv auf pädagogische Beziehungen auswirken. So fanden Wethington (2000) sowie Oberle und Schonert-Reichl (2016) heraus, dass unterstützende Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen die Entwicklung von Kindern begünstigen, wohingegen sich verstärktes Stresserleben, emotionale Erschöpfung sowie Depersonalisation der Lehrkräfte auf die Schüler\*innen übertragen können. Wie in Abschnitt B.4.2.5 diskutiert, legen auch die Ergebnisse von Studie B nahe, dass die befragten Lehrpersonen Selbstmitgefühl als wesentlichen Gestaltungsaspekt pädagogischer Beziehungen einschätzen, weil eine freundliche und fürsorgliche Haltung sich selbst gegenüber das Wohlbefinden, die Selbstregulation sowie das Körperbewusstsein verbessert und das Bewusstsein für die wechselseitige Verbundenheit mit der Umwelt und anderen Menschen stärkt (siehe Abschnitt A.2.1 zu theoretischen Hintergründen).

Im Gesamtbild betrachtet scheinen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit Blick auf die pädagogische Professionalisierung dazu beizutragen, Stresserleben zu mindern und die Emotionsregulation zu verbessern. Eine maßgebliche Funktion übernimmt dabei das Metabewusstsein, wenn, wie Weiss et al (2015, Abschnitt 3.6.3) postulieren, das Einnehmen einer beobachtenden Position die Reflexionsfähigkeit begünstigt. Ergänzend schreibt Piron (2020, S. 16 f.), dass es mit zunehmender Erfahrung des distanzierten Beobachtens und Beeinflussens der eigenen Gedanken, Emotionen und des physiologischen Arousal zu einem Zuwachs an als angenehm erlebtem intrapsychischem Kontrollerleben kommt. Dadurch verstärken sich Selbststeuerungskompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

### 2.2.3 Reflexivität und Haltung in Bezug zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl

Dem bewussten Innehalten folgt den Schilderungen der Forschungspartner\*innen gemäß das Einnehmen einer beobachtenden Position. Das Innehalten führt zu einer Verlangsamung des gegenwärtigen Erfahrungsprozesses und somit zu einer detaillierteren Wahrnehmung der Situation – „mehr vom Umfeld mitzubekommen“, wie P11 (19) es beschreibt. Durch innere Distanznahme und eine offene Haltung gegenüber der gegenwärtigen Situation ist die Wahrscheinlichkeit größer, zuvor unbemerkte Erfahrungsdetails wahrzunehmen und zu verarbeiten, sodass alternative Handlungsideen erwachsen (Michalak et al., 2012, S. 35). P9 erzählt von einer Unterrichtssituation, in der sie darüber nachdenkt, wie sie einem verzweifelten Kind helfen kann, und beschreibt, wie sie die Verlangsamung des Erfahrungsstroms erlebt:

Es stockt. [...] Ich denke, das hat auch mit dem Achtsamkeitstraining zu tun. Mir ist das bewusst und ich kann dann mir auch Ruhe und Zeit dafür nehmen beziehungsweise abwägen, reagiere ich jetzt darauf oder später. Und kommuniziere das auch mit dem Kind, dass ich mich gleich noch mal mit ihm beschäftige. (P9, 12)

Die Fähigkeit, eine beobachtende Position einzunehmen, wird von einigen Lehrpersonen explizit als relevant für den Umgang mit sogenannter *Andersheit* beschrieben, wenn sie Irritationen oder Unsicherheit bei sich selbst feststellen. Auf der Metaebene sind sie in der Lage, eigene Be- und Abwertungen oder Vorurteile als Konstrukte zu erkennen. Eine theoretische Erklärung für diese Beobachtung nennt Harrer (2013). In dem Maße, wie es gelingt, mentale Prozesse und Befindlichkeiten wahrzunehmen und zu beobachten, wird die Verminderung automatischer,

unreflektierter oder impulsiver Handlungen wahrscheinlicher. Selbstmitgefühl hilft den befragten Lehrpersonen, sich selbst für negative Gedanken nicht zu kritisieren oder zu verurteilen, sondern „milde“ zu sein (P7, 38). Durch die Erkundung von Emotionen, die hinter diesen Vorurteilen liegen könnten, fällt es leichter, mit sich in Verbindung zu bleiben und auf das Gegenüber zuzugehen. Das veranschaulicht P1 mit ihren Erzählungen von einem Gespräch mit einem syrischen Schüler, in dem es um die „Stellung der Frau“ (P1, 45) geht. P1 erklärt, dass sie angesichts der angespannten Gesprächssituation gedanklich spontan vermeintliche Unterschiede aufruft anstatt gegenwärtig zu sein und die Situation zu reflektieren (P1, 49). Die Verortung in der Gegenwart gelingt ihr über die Körperwahrnehmung. P1 versucht sodann, über den verbalen Austausch hinaus die eigenen Emotionen und jene, die sie bei dem Schüler wahrnimmt, in das pädagogische Handeln einzubeziehen sowie Mitgefühl zu kultivieren. „Wenn das Akute vorbei ist“ (P1, 53), ist sie in der Lage, erneut das Gespräch zu suchen und zu fragen „Ich habe das so wahrgenommen, dass du so wütend warst und jetzt erzähl doch mal. Wie war das für dich?“ (P1, 53)

Eine offene, mitfühlende und akzeptierende Haltung – auch gegenüber sich selbst – ohne den gegenwärtigen Zustand verändern zu wollen, verringert die Neigung zu Bewertungen oder Verurteilungen (Shapiro et al., 2006). Kuhl et al. (2014) legen dar, dass eine professionelle pädagogische Haltung mit der Fähigkeit in Verbindung steht, situativ in der Lage zu sein, neben der gegenwärtigen Situation auch eigene Befindlichkeiten und Körperwahrnehmungen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen (siehe Abschnitt A.2.2). Weitere Studien deuten darauf hin, dass Leiblichkeit als Medium der pädagogischen Beziehungsgestaltung fungiert und es daher sinnvoll ist, sich für Körperwahrnehmungen und Körperausdruck zu sensibilisieren. Beispielsweise spricht Khoury (2019), der sich mit der Erforschung der physiologischen Parameter von Mitgefühl befasst (siehe Abschnitt A.2.5.2), davon, dass Berührungen und Stimmlage zentrale Kommunikationsmodi von Mitgefühl als die Fähigkeit sind, die eigene Person und andere Menschen in das Fühlen, Denken und Handeln einzubeziehen. Für Pädagogik und Erziehung unterstreichen Juul und Jensen (2019, S. 158 f.) die Bedeutung nonverbalen Verhaltens für die pädagogische Kommunikations- und Beziehungsqualität. Da körpersprachliche Signale mehr oder weniger bewusst gesendet werden, führt die Schulung der Selbstwahrnehmung dazu, den körpersprachlichen Ausdruck besser der Situation anpassen und in Einklang mit dem Gesagten bringen zu können.

Mit ihrem Artikel über *Mechanisms of mindfulness* legten Shapiro et al. im Jahre 2006 den Entwurf für ein Modell vor, das die am Vorgang des Achtsamseins mutmaßlich beteiligten Mechanismen und deren Interaktionen beschreibt. Es erwies sich als hilfreich, um das Grounded-Theory-basierte Prozessmodells theoretisch zu verdichten (siehe Abschnitt B.4.4). In diesem Abschnitt wird es erneut aufgegriffen, um Bezüglichkeiten zwischen den aus den Forschungsgesprächen von Studie B herausdestillierten Kategorien *Haltung* und *Absicht* bzw. *Motiv* abzuleiten.

Das Modell von Shapiro et al. (2006) besteht aus den drei Axiomen Aufmerksamkeit, Haltung und Absicht. Das Zusammenspiel der drei Axiome bildet den Wissenschaftler\*innen zufolge die Grundlage für die Verschiebung der Perspektive auf die Metaebene. In dem Maße, wie es gelingt, die eigenen Bewusstseinsinhalte zu betrachten, löst sich die Identifizierung mit ihnen auf, denn was als Objekt beobachtet werden kann, geht über das Selbst als Subjekt hinaus. Ferner stellen Shapiro et al. (2006) fest, dass sich durch den interaktiven Austausch der drei

Axiome die Selbstregulation verbessert. Damit unterfüttert das Modell die Erkenntnisse aus den empirischen Studien A und B. Die für Studie A gemessenen Veränderungen der Emotionsregulation und der Stresswahrnehmung deuten auf eine verbesserte Selbstregulation hin, was die Forschungsgespräche in Studie B bestätigen. In Studie B wurde ferner neben der explizit formulierten Haltung der Befragten ein implizites Phänomen identifiziert, das im Kategoriensystem der Grounded Theory die Bezeichnung *Motiv* erhielt und der *Absicht* im Sinne eines veränderbaren Beweggrundes oder eines Motivators zur Ausübung der Achtsamkeitspraxis im Modell von Shapiro et al. (2006) überaus nahekommt. Das von Shapiro et al. (2006) vorgeschlagene Axiom der Absicht bezieht sich auf individuelle Ziele des Praktizierens von Achtsamkeitsübungen als Voraussetzung für das Erreichen dieser Ziele oder Vorsätze.

Wie in Abschnitt A.2.2 dargestellt, wird die Bedeutung von Absichten auch für den Lehrberuf diskutiert, wenn auch Begrifflichkeit und Funktion nicht abschließend geklärt sind. Während beispielsweise Reusser und Pauli (2014) die Absicht im Sinne eines intentionalen Gegenstandsbezugs auf Sachverhalte oder Personen als ein Merkmal der *teacher beliefs* bezeichnen, weist Harder (2014, S. 146) darauf hin, dass der Lehrberuf einen ethischen Rahmen benötigt, damit Lehrkräfte die Angemessenheit ihrer Absichten und ihres Verhaltens mit dem abgleichen können, was ein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln kennzeichnet. Wenn, um ein Beispiel zu nennen, die Absicht darin besteht, die Selbstregulationsfähigkeit als pädagogische Kompetenz zu verbessern, so können Achtsamkeitsübungen diese Fähigkeit durch das Schulen von nicht-wertender Aufmerksamkeit befördern, sodass sich impulsives Verhalten vermindert (Harrer, 2013). Die Achtsamkeitsforscher und Neurowissenschaftler Yates und Immergut (2017, S. 200 f.) argumentieren, dass mehr oder weniger bewusste Absichten in hohem Maße bestimmen, worauf sich die Aufmerksamkeit richtet und folglich steuern, was Menschen denken, fühlen und tun, während zeitgleich intraindividuell unterschiedliche Absichten in einem komplexen und dynamischen Zusammenspiel konkurrieren (S. 239–241). „Konkurrieren“ (S. 240) bedeutet, dass die Aufmerksamkeit aufgrund ihrer Selektions-, Analyse- und Kontrollfunktion (siehe Abschnitt A.2.1.1) ständig in Bewegung ist und von Ablenkungen gefangegenommen wird, die wichtig erscheinen. Dies kann z. B. ein ungewöhnliches Geräusch in der unmittelbaren Umgebung, ein Kribbeln oder ein Gedanke sein. Sodann erfolgt eine Einschätzung des Reizes, die eine Entscheidung darüber erfordert, ob er Objekt der Aufmerksamkeit werden soll oder nicht. Auch die Aufmerksamkeit achtsamkeitsgeübter Personen bewegt sich spontan, unnötiges mentales Abschweifen oder das Vergessen der Absicht, beispielsweise meditieren zu wollen, reduziert sich jedoch (Yates & Immergut, 2017, S. 117 f.). Durch das Üben der intentionalen Ausrichtung der Aufmerksamkeit fällt es zunehmend leichter, die Fokussierung auf das gewählte Objekt aufrechtzuerhalten. „Erinnern ist das Gegenmittel zum Vergessen der Absicht“ (S. 41), so Piron (2020). Bewusst und wiederholt aufrechtgehaltene Absichten wie etwa in einer Achtsamkeitsübung die Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Atem, wird zur mentalen Gewohnheit, sodass sich impulsive Reaktivität auf Ablenkungen oder Abschweifen verringern (Yates & Immergut, 2017, S. 38 f., 121). Für jegliches Handeln im Beruf und im sonstigen Alltag erscheint es lohnenswert, diese grundlegende menschliche Fähigkeit zu trainieren.

Die Bedeutung der Absicht und Motivation Achtsamkeitspraktizierender für die Übungseffekte wird aktuell in der Achtsamkeitsforschung nur von wenigen Wissenschaftler\*innen diskutiert.

Eine Klärung der eigenen Absicht kann nach Piron (2020, S. 137) die Relationierung von Gegenwart und Erlebensprozess sowie den Abgleich mit den eigenen Erwartungen fördern – eine Fähigkeit, die vermutlich auch im Lehrberuf hilfreich ist. Davon ausgehend, dass Schnittfelder zwischen dem achtsamkeitsbasierten und dem lehramtsspezifischen Verständnis von Haltung und Absichten existieren, lassen es die Erkenntnisse aus Studie B sinnvoll erscheinen, im Rahmen von Achtsamkeitsprogrammen für Lehrpersonen die Reflexion eingebrachter Absichten und Motivationen anzuregen sowie ihre Aufrechterhaltung zu üben, um Ablenkungen zu bemerken und sodann bewusst zu entscheiden, ob die Ablenkung bzw. der Reiz zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden soll oder nicht. Die Achtsamkeitsforscher Sedlmeier und Theumer (2020) regen an, über Absichten und Gründe des Praktizierens von Achtsamkeit nachzudenken, um sich gezielt für geeignete Übungsmethoden entscheiden zu können. Auch dieses Argument scheint in weit gefasstem Sinne auf den Alltag übertragbar zu sein. Klarheit über Motivationen und Absichten erleichtert vermutlich die Auswahl passender Maßnahmen zur Zielerreichung.

Wenn in Abschnitt C.2.2.2 von bewusstem *Abwägen* pädagogischer Entscheidungen und Handlungen die Rede war, betrifft das reflexive kognitive Prozesse, während sich die von den Forschungspartner\*innen beschriebene Kultivierung von Offenheit, Milde und Freundlichkeit im pädagogischen und achtsamkeitsbezogenen Sinne auf die Haltung bezieht (siehe Abschnitt A.2.2). Wie das Grounded-Theory-Modell (siehe Abb. 11) veranschaulicht, scheinen die geschilderten Veränderungen des Stresserlebens und der Emotionsregulation sowohl mit Reflexivität als auch mit der kultivierten Haltung zu interagieren.

#### **2.2.4 Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl**

In den Abschnitten C.2.2.2 und C.2.2.3 wurde diskutiert, inwieweit die Forschungsgespräche aus Studie B die quantitativen Befunde von Studie A illustrieren und erklären. Im Weiteren geht es um die Frage, ob die quantitativen Ergebnisse zum Verständnis des widersprüchlichen Sprachgebrauchs der achtsamkeitsgeschulten Lehrkräfte beitragen können. Dazu wurden mittels abhängiger *t*-Tests die Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl auf Subskalenebene im Vorher-nachher-Vergleich analysiert. Die Testung erfolgte aufgrund des explorativen Charakters von Teil C ungerichtet.

Bevor die Ergebnisse dargestellt und interpretiert werden, bedarf es einer inhaltlichen Betrachtung der Subskalen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl.

Der Fragebogen KIMS zur Erfassung der Achtsamkeit bildet mit seinen Subskalen jene Dimensionen ab, die den Analysen der Forschungsgespräche in Studie B zufolge auch für pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften relevant sind. Im Einzelnen handelt es sich um die Subskalen *Beobachten*, *Beschreiben*, *mit Aufmerksamkeit handeln* und *Akzeptieren ohne Bewertung* (Ströhle et al., 2010). Baum et al. (2010) bestätigen die Validität des KIMS zur Erfassung der Fähigkeit einer Person, Erfahrungen zu beobachten und zu beschreiben, situativ gegenwärtig zu sein und sich auf die Erfahrung als solche zu konzentrieren, anstatt sie automatisch nach vermeintlicher Richtigkeit zu beurteilen. *Beobachten* erfasst die Neigung zur Beobachtung innerer und äußerer Wahrnehmungen wie Kognitionen, Emotionen und Körperempfindungen (Beispiel-Item: „Ich bemerke, wenn sich meine Stimmung zu ändern beginnt.“), *Beschreiben* misst die Fähigkeit, dieses Erleben zu verbalisieren (Beispiel-

Item: „Ich bin gut darin, Worte zu finden, um meine Gefühle zu beschreiben.“). *Mit Aufmerksamkeit handeln* drückt das Ausmaß aus, in dem sich die Person vollständig auf gegenwärtige Tätigkeit einlassen kann (Beispiel-Item: „Wenn ich Dinge tue, schweifen meine Gedanken ab und ich bin leicht abzulenken.“). *Akzeptieren ohne Bewertung* schließlich lässt Rückschlüsse auf die Fähigkeit zu, Phänomene ohne übermäßige Analyse und Beurteilung wahrzunehmen (Beispiel-Item: „Ich missbillige mich, wenn ich unvernünftige Ideen habe.“). Nach Ströhle et al. (2010) hat diese vierte Dimension eine wichtige Funktion für eine gesunde Emotionsregulation. Sie korreliert positiv mit Selbstwert und Lebenszufriedenheit als Indikatoren psychischer Gesundheit, während die Zusammenhänge mit Depressivität und Ängstlichkeit negativ sind.

Wie in Abschnitt B.4.2 herausgearbeitet, scheinen die durch Achtsamkeitsübungen erlernbare möglichst urteilsfreie Haltung, das Beobachten aus der Metaperspektive und die Fähigkeit, sich uneingeschränkt auf die gegenwärtige Situation einzulassen, die für eine differenzsensible und diskriminierungskritische Haltung notwendige Reflexivität und Offenheit zu begünstigen. Vorurteile und Zuschreibungen werden eher bewusst, es können situativ mehr Informationen verarbeitet werden und es fällt leichter, das Gespräch zum Gegenüber zu suchen, wenn die emotionale Ebene, Bedürfnisse und (Selbst-)Mitgefühl in Handlungsentscheidungen einbezogen werden.

Bei den Subskalen des Selbstmitgefühls handelt es sich um *selbstbezogene Freundlichkeit*, *verbindende Humanität*, *Achtsamkeit*, *Selbstverurteilung*, *Isolation* und *Überidentifizierung*. *Selbstbezogene Freundlichkeit* erfasst, ob die Testpersonen sich selbst in schwierigen Situationen mit Verständnis und Güte begegnen (Beispiel-Item: „Ich versuche mit mir selbst liebevoll umzugehen, wenn es mir emotional schlecht geht.“). Die Items der *verbindenden Humanität* zeigen, inwieweit Leiden als integraler Bestandteil der Existenz verstanden wird (Beispiel-Item: „Ich versuche, meine Fehler als Teil der menschlichen Natur zu sehen.“). Unter *Achtsamkeit* wird als Subskala des Testinventars SCS-D für Selbstmitgefühl die Art des Umgangs mit negativen Gedanken und Emotionen verstanden. Abgefragt wird, in welchem Maß diese mit einer offenen und akzeptierenden Haltung wahrgenommen werden, ohne sie zu unterdrücken oder sich übermäßig mit ihnen zu beschäftigen (Beispiel-Item: „Wenn es mir schlecht geht, versuche ich meinen Gefühlen mit Neugierde und Offenheit zu begegnen.“). Die Subskala *Selbstverurteilung* bildet die Ausprägung der Neigung ab, sich selbst gegenüber intolerant zu sein und sich angesichts vermeintlicher Fehler zu verurteilen (Beispiel-Item: „Ich missbillige und verurteile meine eigenen Fehler und Schwächen.“). Ob sich die Testperson angesichts des eigenen Leids oder der eigenen Schwächen allein und getrennt von anderen Menschen erlebt, spiegelt die Subskala *Isolation* wider (Beispiel-Item: „Wenn mir etwas für mich Wichtiges misslingt, glaube ich oft, dass nur ich allein versage.“). *Überidentifizierung* schließlich beschreibt die Tendenz, sich von negativen Erfahrungen überwältigen zu lassen (Beispiel-Item: „Wenn ich mich niedergeschlagen fühle, neige ich dazu, nur noch auf das zu achten, was nicht in Ordnung ist.“) (Hupfeld & Ruffieux, 2011).

Die nachstehende Tabelle (siehe Tab. 6) weist die Ergebnisse für die Subskalen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl im Vorher-nachher-Vergleich aus.

Tabelle 6: Ergebnisse der abhängigen *t*-Tests der Ausprägungen der Subskalen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl zu Messzeitpunkt 1 und 2  
(Quelle: Eigene Berechnungen)

	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2		<i>t</i> (38)	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
K-Obs	41.87	6.76	44.28	6.52	2.21	.033*	.36
K-Be	29.64	5.49	30.54	6.29	0.89	.377	
K-Auf	32.87	4.55	34.67	4.21	2.69	.010*	.41
K-Akz	34.38	5.62	36.72	4.78	2.34	.025*	.45
S-I	15.62	3.07	16.18	2.91	1.07	.293	
S-SF	17.28	4.01	18.92	3.37	2.55	.015*	.44
S-SV	17.00	3.92	18.21	3.68	2.02	.051	
S-VH	12.97	3.33	14.00	2.54	2.63	.012*	.33
S-ÜI	13.59	2.59	14.36	2.58	1.62	.114	
S-A	14.03	2.44	14.41	2.11	0.94	.354	

Anmerkungen. \* $p \leq .05$ .

Abkürzungen der Subskalen:

KIMS: Obs = Beobachten, Be = Beschreiben, Auf = mit Aufmerksamkeit handeln, Akz = Akzeptieren ohne Bewertung, SCS: I = Isolation, SF = selbstbezogene Freundlichkeit, SV = Selbstverurteilung, VH = verbindende Humanität, A = Achtsamkeit, ÜI = Überidentifizierung.

## Achtsamkeit

Wie die obige Tabelle (siehe Tab. 6) zeigt, haben sich für Achtsamkeit mit Ausnahme der Skala *Beschreiben*, also das Bewusstmachen geistiger Inhalte durch Benennen (Ströhle et al., 2010), alle Dimensionen statistisch signifikant verbessert (Beobachten  $t(38) = 2.21$ ,  $p = .033$ ,  $d = .36$ , mit Aufmerksamkeit handeln  $t(38) = 2.69$ ,  $p = .010$ ,  $d = .41$ , Akzeptieren ohne Bewertung  $t(38) = 2.34$ ,  $p = .025$ ,  $d = .45$ ). Das bedeutet, dass sich die GAMMA-Absolvent\*innen in der Selbsteinschätzung nach der Weiterbildung besser mit ungeteilter Aufmerksamkeit auf eine Aktivität einlassen können (*mit Aufmerksamkeit handeln*), und zwar ohne Bewertung der wahrgenommenen Stimuli und ohne ausschweifende gedankliche Analysen. Das wahrgenommene aufmerksame *Beobachten* einer Vielzahl innerer und äußerer Reize gelingt ebenso wie das Akzeptieren von Gegebenheiten (*Akzeptieren ohne Bewertung*) besser als vor der Weiterbildung. Wie die Interviewanalysen in Studie B zeigen, spiegeln die Forschungsgespräche diese Effekte wider. So beschreibt beispielsweise P4 (21), wie ihr durch Beobachtung die eigenen Muster bewusst werden („Na, was für mich zum Beispiel eine ganz wichtige Sache ist, ist, dass ich den anderen, der mir gegenüber ist, immer auch im Blick habe. [...] auch wenn ich jetzt wütend bin [...] nicht so sehr in dieses Schwarz-Weiß hineinfalle“, P4, 21). Daran schließt sich ein Reflexionsprozess an, in dem P4 bemerkt, dass sie die Situation detailreicher und nuancierter erlebt, sodass sie mehr Informationen aufnehmen, verarbeiten und gedanklich in ihr Handeln einbeziehen kann. Die erhöhte mentale Verarbeitungskapazität wird in der Forschung auf das aufmerksame Beobachten gegenwärtiger innerer und äußerer Reize zurückgeführt, und zwar ohne sich mit ihnen zu identifizieren (Schussler et al., 2019). Zur Veranschaulichung folgen ausgewählte Interviewpassagen aus Studie B.

Eine Lehrkraft kommt zu dem Schluss, dass sie bei Lichte betrachtet im Gespräch mit einem syrischen Schüler nicht auf die „gemachten“ (P1, 49) Unterschiede reagiert, sondern auf Emotionen bzw. den Emotionsausdruck. Das versetzt sie in die Lage, sensibler auf den Schüler einzugehen:

Also ich gebe mich nicht nur in seine, sondern auch in meine [Gefühle]. Also ich reagiere ja nicht auf irgendwelche kulturellen Geschichten, sondern ich reagiere ja auch auf diese Gefühle und ich versuche eigentlich, dann meine eigenen auch zu formulieren. (P1, 51)

Eine andere Fundstelle im Gespräch mit P1 lässt sich dahingehend lesen, dass sie die Herstellung von Differenz mit einer fehlenden Positionierung auf der Metaebene in Zusammenhang bringt. Infolgedessen nämlich ist es nicht möglich, sich hinlänglich vom eigenen Denken zu distanzieren, um zu „sehen [...] was jetzt gerade im Moment ist“ (P1, 49). Das kann folgenreich sein, wenn die eigenen Anschauungen als zentral und als anderen Sichtweisen überlegen betrachtet werden. Gemäß Bennetts Modell der *intercultural sensivity* handelt es sich hierbei um die Leugnung, die Bennett (1986) als „ultimativen Ethnozentrismus“ (S. 182) bezeichnet. Doch P1 bringt der Gegenwart Aufgeschlossenheit entgegen, um wertfrei „jetzt mal nur zu gucken“ (P1, 49). Das spiegelt das folgende Zitat wider, in dem es erneut um den syrischen Schüler geht:

Und sehen nicht das, was jetzt gerade in dem Moment ist. Und ich glaube, dahin zu kommen wirklich jetzt mal nur zu gucken: Jetzt gerade ist mir das alles total zu viel, oder er flippt auch völlig aus, wenn er Druck spürt. Also da genauer hinzugucken. [...] Und das ist für mich sehr hilfreich gewesen, da einen besseren Umgang zu finden. (P1, 49)

Die Textausschnitte zeigen, wie es durch die Verlagerung der Perspektive möglich wird, situationsgebunden und weniger automatisiert oder habitualisiert zu denken und zu handeln.

### Selbstmitgefühl

Für *Selbstmitgefühl* weisen jene Subskalen, die eher auf einen negativen Affekt und die dysfunktionale Bewältigung negativer Ereignisse hindeuten – dies sind *Isolation*, *Selbstverurteilung* und *Überidentifizierung* – im Vorher-nachher-Vergleich der GAMMA-Weiterbildung keine statistisch signifikanten Verminderungen auf. Die Ausprägungen auf den Ebenen aber, die mit positivem Affekt assoziiert sind, zeigen mit Ausnahme der Subskala Achtsamkeit statistisch signifikant höhere Werte als vor der GAMMA-Weiterbildung. Dabei handelt es sich um *selbstbezogene Freundlichkeit* ( $t(38) = 2.55, p = .015, d = .44$ ) sowie *verbindende Humanität* ( $t(38) = 2.63, p = .012, d = .33$ ). Erstere beinhaltet, Verständnis für eigene Fehler und Schwächen zu entwickeln und sich selbst bei Fehlschlägen mit Geduld und Fürsorge zu begegnen anstatt mit Selbstkritik. *Verbindende Humanität* besagt, dass die Person negative und unangenehme Erfahrungen als integralen Bestandteil des Daseins begreift und sich durch sie nicht als von anderen Menschen getrennt oder isoliert erlebt (Hupfeld & Ruffieux, 2011).

Die Gegenüberstellung der Subskalenresultate mit den qualitativen Analyseergebnissen von Studie B zeigt, dass die Gesprächspartner\*innen zahlreiche Attribute und Qualitäten nennen und beschreiben, die auf die Kultivierung von Selbstmitgefühl in Form von *selbstbezogener Freundlichkeit* zutreffen. Dazu gehören Milde, Freundlichkeit, Wohlwollen und die intentionale Evozierung von Freude. Zugleich schildern sie, wie auf dieser Grundlage auch eine Annäherung an das Gegenüber möglich wird. So erzählt P3 (24) im Forschungsgespräch, dass sie die Kritik der Eltern von Schüler\*innen manchmal als ungerecht empfindet, „weil wir [das Kollegium] wirklich viel leisten“ (P6, 18). Aber wenn sie im jeweiligen Gespräch versucht,

sich in die Situation der Eltern hineinzusetzen, kann sie Mitgefühl entwickeln, denn „sie klagen nur an, weil sie vielleicht es nicht besser wissen oder weil sie selber Angst haben“ (P3, 18). „Selber Angst haben“ spricht dafür, dass P3 das Gefühl kennt und deutet Verbundenheit (verbindende Humanität) an. Dann erzählt die Lehrkraft von ihrem sich „öffnenden Herzens“ (P3, 22), wodurch Raum für Ideen entsteht, welche Art der Unterstützung sie anbieten kann: „Wollen wir sie coachen? Wir haben einen Beratungslehrer, dass man per Telefon Tipps gibt und so weiter.“ (24)

Auch finden sich bei P3 Hinweise darauf, dass sie über die für den Lehrberuf indizierte Fähigkeit der Selbstkompetenz verfügt, wenn sie beschreibt, wie sie mit Achtsamkeit arbeitet. Dazu zählen unter anderem Selbstregulation, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Selbstmotivation, Selbstberuhigung und Selbstreflexion (Kuhl et al., 2014; Schwer et al., 2014). Sie reguliert sich selbst, indem sie ihre Hilflosigkeit akzeptiert: „Es [das Gefühl der Hilflosigkeit] darf da sein. Aber es darf sich nicht manifestieren. Es darf nicht haften bleiben.“ (P3, 36) und „Ich muss dieses Gefühl eigentlich der Hilflosigkeit auch loslassen, um mich zu schützen“ (P3, 34). P3 schildert weiterhin, dass sie bemüht ist, die Grenzen ihres Handlungsspielraums zu erkennen und *anzuerkennen*, wenn sie sich hilflos fühlt, und gleichzeitig aufmerksam für den Moment zu bleiben, in dem sie „aktiv werden“ (P3, 36) kann. Als Antwort auf die Frage, wie ihr dies gelingt, führt sie Dankbarkeit für die Fähigkeit des „Reinfühlens“ (P3, 36) in die Hilflosigkeit an, verbunden mit dem Versuch, dieses Gefühl der Hilflosigkeit „loszulassen“, auch körperlich „rausfließen“ zu lassen (P3, 36). Die Lesarten der Fundstellen deuten darauf hin, dass Mitgefühl, Selbstmitgefühl und die bewusste körperliche Loslösung von Emotionen die Handlungsfähigkeit erhalten, denn P3 ist in der Lage, aufmerksam auf eine Gelegenheit zu warten, um wieder „aktiv [zu] werden“ (P3, 36). Im Gegensatz zu diesen Fähigkeiten und Qualitäten führen dem Forschungsstand zufolge Verurteilung, Abwertung oder das Wegwünschen negativer Gedanken zu Schuldgefühlen und Minderwertigkeit. „Loslassen“ (S. 141) ist nach Piron (2020) immer dann erforderlich, wenn an und extremen Bewertungen und stark emotional getönten Gedanken oder Gefühlen festgehalten wird.

Wie in Abschnitt B.4.2 beschrieben und dort mit Textstellen belegt, zeigen auch andere Gesprächspartner\*innen eine Haltung, die durch ethische Qualitäten wie Wohlwollen, Milde, Zugewandtheit, Fürsorge und Empathie gekennzeichnet ist. In ihren Schilderungen stellen sie Zusammenhänge zwischen der Achtsamkeitspraxis und der Entwicklung dieser Qualitäten her. Theoretisch fundierte Übereinstimmungen, aufgrund derer sich Synergien zwischen Achtsamkeitspraxis und Lehrberuf hinsichtlich ethischer Werthaltungen vermuten lassen, sind dem Beitrag von Oser et al. (1990) zu entnehmen, die neben Verantwortung, Engagement und Fürsorge auch Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit als pädagogische Verpflichtungsaspekte nennen, sowie der Studie Harders (2014, S. 175) über das lehramtsspezifische Ethos. Er fügt zum Aspekt des Umgangs mit Schüler\*innen Authentizität, Menschlichkeit, Vorbildfunktion, Verständnis und Empathie als exemplarische berufsethische Merkmale einer Lehrperson hinzu (siehe Abschnitt A.2.2 zu charakteristischen Kennzeichen von Haltung und Reflexivität im Lehrberuf und in der Achtsamkeitsforschung).

Für die Antworten der Gesprächspartner\*innen auf die Frage nach dem Umgang mit mehrsprachigen Schüler\*innen und wahrgenommenem *Anderssein* oder *Fremdheit* zeigt sich, dass Selbstmitgefühl in Bezug auf das Erkennen eigener Bewertungen oder Vorurteile eine ähnliche Funktion erfüllt wie in anderen Situationen, in denen ein wohlwollender Umgang mit sich selbst

hilfreich ist. Eine Lehrperson sagt: „[...] sich selbst da auch nicht zu kasteien damit, dass wir irgendwelche blöden Sachen denken“ (P7, 38). Voraussetzung für die Aufarbeitung der womöglich als negativ bewerteten oder schamhaft besetzten Seiten des Selbst ist auch hier das Erkennen. Erkennen bedarf, wie weiter oben beschrieben, der Beobachtung von Gedanken und Gefühlen als eine Dimension von Achtsamkeit.

Neben der Subskala *selbstbezogene Freundlichkeit* weisen die Forschungsgespräche Textstellen auf, die für das Vorhandensein der *verbindenden Humanität* als Dimension des Selbstmitgefühls sprechen und einen Erklärungsansatz für die stärkere Ausprägung dieser Subskala nach der GAMMA-Weiterbildung geben. Der folgenden Lehrperson scheint es leichter zu fallen, ihre Vorurteile anzuerkennen, wenn sie sich vergegenwärtigt, dass nicht nur sie, sondern „wir uns ein Urteil bilden“. Die Tatsache, dass sie das Personalpronomen *wir* benutzt, könnte darauf verweisen, dass sie sich den Ausführungen von Hupfeld und Ruffieux (2011) folgend trotz dieser als negativ bewerteten Facette des Selbst nicht als isoliert oder getrennt von anderen Menschen erlebt. Auf dieser Grundlage fällt es leichter, einen anderen Umgang mit Vorurteilen zu finden und danach zu handeln:

Und ich glaube, dass die [Vorurteile] ja auch eine Funktion haben. (...) Ich glaube, so ist es einfach. So funktioniert das, dass wir uns ein Urteil bilden über etwas, was wir sehen oder fühlen oder vermuten oder so. Und dann ist ja diese Achtsamkeit eben, so wahrzunehmen, was ich da tue, dass ich das tue. Auch zu wissen, es ist ein Konstrukt. [...] Und dann beginnt dieser nächste Schritt, damit bewusst umzugehen. (P7, 38)

Für Selbstmitgefühl lässt sich abschließend sagen, dass die Erkenntnisse aus den Forschungsgesprächen in Studie B die statistischen Befunde aus Studie A insofern illustrieren, als die Forschungspartner\*innen *selbstbezogene Freundlichkeit* in Form von Fürsorge, Wohlwollen und Milde ausüben und sie als wohltuend bzw. entlastend erleben. *Verbindende Humanität* kann den Umgang mit Vorurteilen erleichtern, wenn sie als allgemein „menschlich“ (P7, 38) anerkannt werden. Wohlwollen und Milde scheinen günstige Voraussetzungen darzustellen, um die Bereitschaft und Offenheit aufzubringen, sich selbstreflexiv mit der eigenen Involviertheit in Diskriminierungsgeschehen auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für individuelle und institutionelle Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu entwickeln.

Die im Zeitverlauf nur geringfügig veränderte Ausprägung der Subskala Achtsamkeit des Tests für Selbstmitgefühl wird in Abschnitt C.2.4 diskutiert.

### **Widersprüchlicher und diskriminierender Sprachgebrauch**

Aus den Analysen der Forschungsgespräche in Studie B resultierte unter anderem die Frage, wie der bei einigen Interviewpartner\*innen festgestellte widersprüchliche und diskriminierende Sprachgebrauch zu erklären sein könnte und welche Implikationen sich daraus für die Lehrer\*innen-Bildung ergeben (siehe Abschnitt B.4.4). Die Relevanz dieser Frage knüpft sich an die Annahme, dass differenzbildende Praxen regelhaft in Schulen auftreten, denn zwei der Gesprächspartner\*innen (P2 und P6) berichten von Alltagsrassismus und diskriminierendem Verhalten in ihren Kollegien. P2 geht zwar davon aus, dass Unkenntnis ursächlich dafür ist, äußert aber auch, es sei „ein schrecklicher Sprachgebrauch, aber dann auch eben die Haltung, die da dahintersteckt, eben, dass die nicht in Ordnung ist und als Lehrer schon mal gar nicht“ (P2, 50).

Interessant erscheint die Frage nach möglichen Hintergründen des Sprachgebrauchs auch unter dem Aspekt der Unterschiede zwischen den befragten Pädagog\*innen. Manchen Lehrkräften

scheinen diese Diskrepanzen im eigenen Sprachverhalten reflexiv nicht zugänglich zu sein, während sich beispielsweise P6 gänzlich der Konstruktion von *Andersmachungen* enthält und P1 (49) erkennt, dass Unterschiede nicht natürlich existieren, sondern konstruiert sind. Daher erhielt das Phänomen im Grounded-Theory-Prozessmodell die Bezeichnung *blinder Fleck* (siehe Abschnitt B.4.4). Mögliche Hintergründe dieser *blinden Flecken* wurden in Kapitel B.6 herausgearbeitet.

Den Empfehlungen von Breuer et al. (2019) und Mertens (2007) nachkommend wurden die Interviews als natürliche, partizipative und respektvolle Gesprächssituationen gestaltet und ohne strikten Leitfaden durchgeführt, um die Voraussetzungen für eine „kooperative Datenproduktion“ (Breuer et al., 2019, S. 238) zu schaffen. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht stellen die letzten beiden der folgenden Aspekte – dem transformativen Paradigma nach Donna M. Mertens entsprechend (siehe Einleitung, Abschnitt 1.6) – das Produkt der gemeinschaftlichen Erarbeitung mit den Forschungspartner\*innen dar. Es folgt die komprimierte Darstellung der Ergebnisse mit den zugehörigen Schlussfolgerungen aus Studie B, die abschließend mit den Erkenntnissen aus der Subskalenanalyse in Abschnitt C.2.2.4 verknüpft werden.

- Verwendung vorgeblich objektiver oder neutraler Termini zur Benennung von Migrationsphänomenen
  - Erwerb von Wissen über Konnotationen und Wirkmächtigkeit von Bezeichnungspraxen, Informiertheit über den Migrationsdiskurs und die Migrationspädagogik, Kenntnis pädagogischer bzw. didaktischer Konzepte wie Translanguaging und durchgängige Sprachbildung
- Schulung einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit und Sensibilisierung für Sprachhandeln
  - Bildungsangebote zur Klärung von Mechanismen und Operationen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheitsphänomenen in Schulen sowie institutioneller Diskriminierung einschließlich der Machtebene
- mögliche Wirkung des diskriminierenden Sprachverhaltens auf das Gegenüber bleibt in Kommunikationssituationen unberücksichtigt: Ist Alltagsrassismus kein bewusster Teil der individuellen Lebens- oder Vorstellungswelt? Inwieweit sind eigene Vorurteile bewusst?
  - Freilegen von Vorurteilen durch Üben der Wahrnehmung auf der Metaebene und Reflexion der eigenen Haltung und Absichten bzw. Motivationen
- das Mitdenken von Kommunikationsebenen über gesprochene Worte hinaus (z. B. Sensibilität für emotionale Zwischentöne) und „tiefes Zuhören“ (Oliver, 2013, S. 242) schulen (siehe Abschnitt B.6.2)
- Vermittlung und Etablierung von Kommunikations- und Kooperationsweisen, die die Offenlegung diskriminierender Strukturen in der Schule ermöglichen und befördern. Darin eingeschlossen sind Formen des Miteinander- und Übereinandersprechens sowie des Einanderzuhörens in der Schulgemeinschaft.

Um sich der Frage zu nähern, welche Faktoren der Diskrepanz zwischen dem Gesagten bzw. „der oberflächlich positive[n] Einschätzung von Mehrsprachigkeit“ (Hägi-Mead, in Druck, S. 17) und dem zuschreibenden, differenzsetzenden Sprachgebrauch einiger Forschungspartner\*innen zugrunde liegen könnten, wurden die Veränderungen der Subskalen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl analysiert. Dabei zeigten die Dimensionen des Selbstmitgefühls

keine Besonderheiten. Hier hatten sich *selbstbezogene Freundlichkeit* ( $t(38) = 2.55, p = .015, d = .44$ ) sowie *verbindende Humanität* ( $t(38) = 2.63, p = .012, d = .33$ ) im Vorher-nachher-Vergleich der GAMMA-Weiterbildung statistisch signifikant verbessert. Für Achtsamkeit fiel auf, dass sich alle Dimensionen des Tests mit Ausnahme der Subskala *Beschreiben* statistisch signifikant verbessert hatten.

Laut Ströhle et al. (2010) beinhaltet *Beschreiben* die Bewusstmachung, auch die Benennung von mentalen Inhalten ohne Bewertung. Baum et al. (2010) definieren die Subskala *Beschreiben* als die Fähigkeit, das aktuelle Erleben zu verbalisieren, was eine innere Distanzierung von der gegenwärtigen Erfahrung voraussetzt. Die Darlegungen von Ströhle et al. (2010) und Baum et al. (2010) werfen die Frage auf, inwieweit sich die befragten Lehrpersonen auf der Metaebene eigene kognitive und emotionale Inhalte vergegenwärtigen und innere sowie äußere Vorgänge mit Abstand reflektieren. Wie die Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes (siehe Abschnitt A.2.2 und B.2.1) vermuten lässt, fällt es aus der beobachtenden Position leichter, eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) und Sensibilität für das eigene Sprachhandeln zu entwickeln. Darüber hinaus wurde in Studie B aufgezeigt, welche Funktion die Metaebene für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit sowie die pädagogische Haltung hat (siehe Abschnitt B.4.2.5). In einem Artikel zur pädagogischen Professionsforschung argumentiert Cramer (2020a), dass Metareflexivität durch Heraustreten aus der Handlungs- und Reflexionsituation entsteht. Dieser Modus ist geeignet, um sich selbstreflexiv in den inneren Dialog zu begeben, Entscheidungen und Handeln zu überdenken und die Begrenztheit eindimensionaler Betrachtungsweisen zu erkennen. Cramer (2020a) bezeichnet Metareflexivität als professionelle pädagogische Strategie im Umgang mit der Ungewissheit in Bezug auf die Folgen des eigenen Handelns und schlägt vor, sie im Rahmen der Lehrer\*innen-Bildung zu trainieren (Cramer, 2020b). Gerechtfertigt erscheint die Schlussfolgerung, dass dieser mentale Modus auch die Entwicklung eines Bewusstseins für Entstehungsmechanismen von konstruierten Unterschieden begünstigt.

Die Erkenntnisse aus dem Subskalenvergleich legen mit gebotener Zurückhaltung Hinweise auf die Ausgestaltung der GAMMA-Weiterbildung und anderer Achtsamkeitsprogramme für Pädagog\*innen nahe, die sich gezielt Aspekten der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der Bildung widmen. Neben den zu Beginn dieses Abschnitts genannten Schulungsinhalten könnte sich eine Kombination aus einander ergänzenden Übungen in Selbstmitgefühl und Achtsamkeit als tauglich erweisen, um einerseits auf Basis von Mitgefühl und Empathie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen und eigenen Verstrickungen in die Reproduktion von Differenzen zu begünstigen und andererseits durch Achtsamkeitsübungen die Fähigkeit auszubauen, die gegenwärtigen mentalen Inhalte zu erkennen und zu reflektieren, um Be- und Abwertungstendenzen zu korrigieren und das eigene pädagogische Handeln danach auszurichten.

### 2.3 Diskussion der Forschungsfrage von Teil C – wissenschaftlicher Beitrag der Gesamtstudie

Das Ziel der vorliegenden Gesamtstudie besteht darin, aus gesellschaftskritischer Perspektive Aufschluss darüber zu erlangen, ob der Achtsamkeitsansatz für die pädagogische Professionalisierung in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften geeignet ist. Von der Selbstwahrnehmung der in Achtsamkeit und Selbstmitgefühl geschulten GAMMA-Absolvent\*innen ausgehend stand im Fokus der integrativen Analyse daher die Frage, wie die Zusammenschau der quantitativen und qualitativen Ergebnisse dazu beiträgt, die festgestellten Veränderungen und die Beziehungen zwischen *Stresserleben*, *Emotionsregulation*, *Reflexivität* und *Haltung* im Hinblick auf achtsamkeitsbasiertes pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften besser zu verstehen (siehe Abschnitt C.1 zu Herleitung der Mixed-Methods-Forschungsfrage).

Die Meta-Inferenzen aus Studie A und Studie B legen die folgenden drei zentralen Schlussfolgerungen nahe:

Eine wesentliche Erkenntnis der vorliegenden Gesamtstudie ist erstens in der vermutlich grundsätzlich bestehenden Relevanz von Selbstmitgefühl und Achtsamkeit für die Selbstregulation von Pädagog\*innen zu sehen.

Zweitens deuten die analysierten Forschungsgespräche mehrheitlich darauf hin, dass ein durch den Achtsamkeitsansatz förderbarer Aufmerksamkeitsmodus geeignet ist, um die (selbst-)reflexive Freilegung alltagsrassistischer und diskriminierender Sprechmechanismen sowie die Entwicklung von bewusstem Sprachhandeln zu unterstützen. Im Sinne von Reusser und Pauli (2014) könnte das Achtsamkeitsprinzip die Lehrer\*innen-Bildung bereichern, denn sie empfehlen, die Schulung der Reflexion affektiv getönter Kognitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzunehmen. Reflexion gehört nach Reusser und Pauli (2014) zu den Voraussetzungen der Veränderung berufsbezogener Überzeugungen.

Die Untersuchung der GAMMA-Weiterbildung zeigt, dass bewusstes Sprachhandeln bei Lehrkräften weder per se noch nach Kursteilnahme vorausgesetzt werden kann. Somit wurde drittens der Bedarf an diskriminierungskritischer und differenzsensibler pädagogischer Professionalisierung herausgearbeitet. Das Erlernen bewussten Sprachhandelns erfordert spezifische Maßnahmen, die mithilfe des Konzeptes der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) entwickelt wurden und in Abschnitt B.6.2 dargestellt sind.

Als ein für den Lehrberuf und für die Achtsamkeitspraxis relevantes, aus den Forschungsgesprächen emergiertes, allerdings wenig beforschtes und nicht eindeutig definiertes Konstrukt erwies sich die Absicht bzw. das Motiv. Das Vermögen einer Person, Absichten und Ziele zu bilden, mit denen sie sich identifiziert, die realisierbar und zugleich stimmig mit der Umgebung sind, ist nach Kuhl und Strehlau (2011) eine Facette der Persönlichkeit. Die Bedeutung von Absichten für die Pädagogik hebt unter anderem Harder (2014, S. 72, 143) hervor, obwohl weitestgehend Konsens darüber herrscht, dass einer Absicht nicht notwendigerweise die entsprechende pädagogische Handlung folgt (S. 146). Auch der Pädagoge Thomas Hahn (2019) schreibt, dass neben Kognitionen und Affekten die Absichten das pädagogische Handeln steuern und demzufolge als Komponenten der Lehrer\*innen-Professionalität zu berücksichtigen

sind. Handlungen definiert Hahn (2019) als absichtsvolle, geplante und sinnhafte Verhaltensweisen, die einer Zielerreichung dienen. Baumert und Kunter (2006) führen ferner aus, dass die motivationale Ausrichtung einer Lehrperson für die nachhaltige Aufrechterhaltung ihrer Intention sowie die Beobachtung und Regulation ihres beruflichen Handelns verantwortlich ist. Ein weiterer Verweis auf die Bedeutung der Absicht oder Intention findet sich in der Bildungsforschung bei Reusser und Pauli (2014), die sich mit dem Konstrukt der *teacher beliefs* auseinandersetzen. Kennzeichnend für *teacher beliefs* bzw. berufsbezogene Überzeugungen ist ein intentionaler Gegenstandsbezug, d. h. sie sind *auf* etwas gerichtet (siehe Abschnitt A.2.2).

Synergieeffekte zwischen dem Achtsamkeitsansatz und den Anforderungen des Lehrberufs scheinen naheliegend. Beispielsweise empfehlen die Achtsamkeitsforscher und Neurowissenschaftler Yates und Immergut (2017, S. 200) sowie Weiss et al. (2015, Abschnitt 3.4.2) die Reflexion und Klärung der eigenen Absicht, die, um ein Beispiel zu nennen, darauf gerichtet sein kann, eine aufgeschlossene, zugewandte und akzeptierende Haltung einzunehmen. Wichtig ist, sich die Absicht immer wieder neu mit Entschlossenheit zu vergegenwärtigen, denn „erinnern ist das Gegenmittel zum Vergessen der Absicht“ (Piron, 2020, S. 41). Da die Aufmerksamkeit weniger der willentlichen Absicht folgt als sie von Automatismen gesteuert wird, bedarf es einer kognitiven Anstrengung, um sich beispielsweise nicht durch eine sich anbahnende Erregung ablenken zu lassen (Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.8.4). Meditation schult die Fähigkeit zu beobachten, worauf sich die Aufmerksamkeit gegenwärtig richtet und bei dem gewählten Beobachtungsgegenstand zu verweilen. Ablenkungen werden von achtsamkeitsgeübten Personen leichter bemerkt als von ungeübten. Methoden, die über die Körperwahrnehmung den Gegenwartsbezug stärken, sind z. B. Yoga, Tai Chi und Qigong (Michalak et al., 2012, S. 36; Piron, 2020, S. 196; Weiss et al., 2015, Abschnitt 3.5.4).

Die Analyse der Forschungsgespräche von Studie B brachte über Einblicke in die im Fokus stehende lehrkraftseitige Selbstwahrnehmung hinaus zutage, dass mehrere Gesprächspartner\*innen sowohl im Kollegium als auch unter den Schüler\*innen Diskriminierungen und Alltagsrassismus beobachten und einen sensiblen Sprachgebrauch als ein grundsätzlich relevantes Thema in Schulgemeinschaften einschätzen. Die befragten Lehrkräfte stellten Schulungsbedarf bezüglich der Art und Weise des Miteinander- und Übereinandersprechens sowie des Einanderzuhörens fest. Auch dem Einbezug von über gesprochene Worte hinausgehende Kommunikationsebenen wie etwa die Sensibilität für Emotionen messen sie eine hohe Bedeutung für die Beziehungsqualität sowie ein lern- und lehrförderliches Miteinander bei.

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen ist es wünschenswert und notwendig, dass die Auseinandersetzung mit Differenzfreundlichkeit nicht nur einzelpersonbezogen, sondern auch in Schulkollegien Reflexionen und Diskussionen darüber anregt, welche Unterschiede in der Schulpraxis hergestellt oder reproduziert werden und welche diesbezüglichen Zusammenhänge mit der gesellschaftlichen Ordnung bestehen. Da in Schulen implizite Normalitätserwartungen existieren und bezogen auf Sprachen *Normalität* konstruiert wird, ist im Kollegium und in der Arbeit mit den Schüler\*innen zu differenzieren und transparent zu machen, aus welchem Blickwinkel Sprachen erkundet und wie sprachliche Praktiken begründet werden. Die bereits zitierte Trainerin für Rassismuskritik Tupoka Ogette (2022, S. 52) schreibt, dass die Wortwahl erkennen lässt, aus welcher gesellschaftlichen Position und Perspektive heraus eine Person ein Gespräch führt, und dass ein differenzsensibler Sprachgebrauch Räume entstehen lassen kann, in denen Menschen weniger verletzt werden. Für Bildungseinrichtungen empfehlen Heinemann

und Mecheril (2018), einen kritischen Dialog über institutionalisiertes Denken und Handeln als Strukturprinzip mit dem Ziel zu etablieren, Praktiken gemeinsam zu überdenken und bei Bedarf anzupassen oder zu erneuern.

Die Gesamtschau der empirischen Ergebnisse von Studie A und Studie B spricht dafür, dass achtsamkeitsbasierte Angebote für Lehrkräfte geeignet sind, um den Ausbau der mit der vorliegenden Gesamtstudie untersuchten Merkmale der pädagogischen Professionalität zu befördern. Wie die integrative Analyse im vorliegenden Teil C zeigt, begünstigen Achtsamkeit und (Selbst-)Mitgefühl – eine ethische Ausrichtung eingeschlossen – das selbstreflexive Erkennen eigener Vorurteile und Verstrickungen in die Reproduktion von Differenzen, sodass sich in der Selbstwahrnehmung der Umgang mit „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2016, S. 11) verändert. Die Interpretation der Subskalenanalyse (siehe Abschnitt C.2.2.4) stellt den vorsichtigen Versuch dar, unter Berücksichtigung migrationspädagogischer Aspekte Ansätze für die Ausgestaltung von Achtsamkeitsprogrammen für Lehrpersonen zu entwickeln, auch wenn die am Zustandekommen von Denken, Fühlen und Sprechen beteiligten Funktionen und Prozesse komplexerer Natur sind, als es die hier gezogenen Schlussfolgerungen widerzuspiegeln vermögen. Einen vielversprechenden, die Schlussfolgerungen stützenden Vorbefund liefern Sedlmeier und Theumer (2020). Sie stellten bei einer Reihe erfahrener Achtsamkeitspraktizierender fest, dass diese als Absicht die bessere Differenzierung von Gedanken und Emotionen sowie deren angemessene Umsetzung in Sprache und Handeln benannten. Die Studie der Forscher verdeutlicht aber auch, dass die Freilegung von persönlichen Prägungen, von Überzeugungssystemen und Glaubenssätzen aufgrund ihrer Veränderungsresistenz einer regelmäßigen introspektiven Übungspraxis bedarf.

Insgesamt umfassen die Meta-Inferenzen, die zu Beginn dieses Abschnitts als drei zentrale gemeinsame Schlussfolgerungen aus den empirischen Studien formuliert wurden, zwei Erkenntnisstränge: Der erste Erkenntnisstrang bezieht sich auf Aspekte, die grundsätzlich für eine achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierung herausgearbeitet wurden, während der zweite Erkenntnisstrang Professionalisierungselemente beinhaltet, denen eine spezifische Bedeutung für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften zukommt.

Erster Erkenntnisstrang:

- Bedeutung des Stresserlebens und der Emotionsregulation für professionelles pädagogisches Handeln  
Das stützt die Befundlage, konnte aber durch Studie B dahingehend vertieft werden, dass die Gesprächsanalysen erhellen, wie Lehrkräfte durch Achtsamkeit und Selbstmitgefühl ihre Fähigkeiten auf diesen Ebenen ausbauen, welche Erfahrungen sie sammeln und wie sie sie erleben.
- Bedeutung von Selbstmitgefühl für Emotionsregulation und Stresserleben impliziert gezieltes Üben von Selbstmitgefühl
- Bedeutung des Metabewusstseins bzw. der beobachtenden Position für Reflexivität und Haltung
- Bedeutung der Art und Weise des Miteinander- und Übereinandersprechens sowie des Einanderzuhörens

Zweiter Erkenntnisstrang:

- Bedeutung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl für die Dekonstruktion von Differenz und Vorurteilen mit dem Ziel, einer diskriminierungsfreien Bildung näherzukommen und die Bildungsgerechtigkeit zu stärken

Das achtsamkeitsbasierte Üben der wertfreien Wahrnehmung und Beobachtung auf der Metaebene scheint geeignet, um eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) und Sensibilität für das eigene Sprachhandeln zu entwickeln. Als hilfreich im Umgang mit und der Aufarbeitung von eigenen Vorurteilen erwiesen sich gemäß säkularem Ethik-Verständnis des Achtsamkeitsansatzes das Einklammern von Wertungen, eine freundliche und milde Haltung, Mitgefühl, Offenheit, Zugewandtheit und Selbstmitgefühl.

Gibt es nun in Ansehung der zwei Erkenntnisstränge Unterschiede zwischen pädagogischen Kompetenzen im untersuchten Feld und jenen, die grundsätzlich als konstitutive Inhalte der pädagogischen Professionalität geltend gemacht werden?

Zunächst ist festzuhalten, dass infolge der Untersuchung einer Forschungslücke – der achtsamkeitsbasierte pädagogische Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen – a priori lediglich Annahmen existierten. Aufgrund des umfassenden Wirksamkeitsspektrums sowie dem Umstand, dass das Achtsamkeitsprinzip nicht an spezifischen Aspekten ansetzt und eines der Ziele im veränderten Umgang mit Emotionen besteht (Michalak et al., 2012, S. 64), waren Veränderungen im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler\*innen zu erwarten. Ferner wird der Achtsamkeitsansatz in der Bildung verstärkt nicht nur zur Schulung einzelner Fähigkeiten wie die Konzentrationsfähigkeit eingesetzt, sondern als Querschnittsthema und Unterrichtsprinzip in allen Fächern betrachtet (Valtl, 2018). Folgerichtig beschreibt die Mehrheit der Forschungspartner\*innen das Innehalten und Atmen sowie die Lenkung der Aufmerksamkeit auf innere und äußere Ereignisse im gegenwärtigen Augenblick als grundsätzliche und in unterschiedlichsten Situationen wirkungsvolle Selbstregulationsstrategie. Einige der Befragten berichten, dass die Kontaktaufnahme mit Körperwahrnehmungen hilfreich für die Selbstregulation ist. Nach eigenen Aussagen denken die Lehrpersonen im Tagesverlauf häufiger daran, diese Strategie einzusetzen, wenn sie regelmäßig – am besten täglich – Achtsamkeitsübungen praktizieren. Auch das Bemerkens von Voreingenommenheit, der selbstreflexive Umgang mit der eigenen Involviertheit in Be- und Abwertungen von Sprachen und ihren Sprecher\*innen sowie das Abwägen und Entscheiden für eine situativ angemessene Reaktion gelingen dann leichter. Da solche Effekte eine kontinuierliche Übungspraxis voraussetzen, mag der Nutzen von Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften erst auf den zweiten Blick offensichtlich werden.

Ohne die Verwendung eines Mixed-Methods-Design mit Forschungsgesprächen im Rahmen der qualitativen Studie B wäre die Leerstelle in der pädagogischen Professionalität in Bezug auf kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) von Lehrpersonen nicht offenkundig geworden. Durch die Entscheidung für die Grounded Theory als qualitatives Verfahren stellte sich das Metabewusstsein als eine Ermöglichungsbedingung für Veränderungen heraus. Ferner emergierten bezogen auf migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit die Phänomene Haltung und Reflexivität als Kompetenzen und Bestimmungsstücke pädagogischer Professionalität aus den Forschungsgesprächen. Ein vorsichtiger Erklärungsansatz für den beobachteten Sprachgebrauch ergab sich aus dem Subskalenvergleich für die Achtsamkeitsskala *Beschreiben*, d. h. das Bewusstmachen geistiger Inhalte durch Benennen (Ströhle et al., 2010). Sie hat sich als einzige

Subskala von Achtsamkeit bei den Proband\*innen nicht statistisch signifikant verbessert, so dass hier Schulungsbedarf zu vermuten ist. Ein geeigneter Ansatz könnte die Integration entsprechender Inhalte und Übungen in die Lehrer\*innen-Bildung bzw. in Achtsamkeitsprogramme für Pädagog\*innen sein, verbunden mit dem Ziel, gedankliche und emotionale Inhalte wie Bewertungen und Vorurteile besser wahrnehmen und identifizieren zu können. Es bedürfte einer Untersuchung mit größerem Stichprobenumfang, um der Frage nachzugehen, ob das Schulen des Benennens mentaler Inhalte dazu beitragen kann, alltagsrassistische Sprechmechanismen und dahinter liegende Denkmuster und Haltungen freizulegen, die Erkenntnisse in Sprachhandeln umsetzen und somit der Herstellung und Reproduktion hegemonialer Strukturen in der Institution Schule entgegenzuwirken.

Die obige Frage nach Unterschieden zwischen pädagogischen Kompetenzen im untersuchten Feld und Inhalten der pädagogischen Professionalität im Allgemeinen ist folglich dahingehend zu beantworten, dass der Achtsamkeitsansatz umfassende Fähigkeiten schult und es für die pädagogische Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften einer Spezifizierung bedarf. Denkbare Maßnahmen sind in Kapitel B.7 und in Abschnitt C.2.2.4 konkretisiert.

Als Fazit zum Ertrag des Mixed-Methods-Designs und der Ergebnispräsentation in einem Side-by-Side Joint Display ist festzuhalten, dass die Gegenüberstellung und gemeinsame Diskussion der Ergebnisse von Studie A und Studie B keine Widersprüche offenlegt. Vielmehr kann gesagt werden, dass die Interviewanalysen zum einen Anhaltspunkte für Erklärungen der veränderten Ausprägungen der Konstrukte Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Emotionsregulation und Stresswahrnehmung der Befragten geben und somit eine erweiterte Interpretation erlaubten. Zum anderen ließen sich aus der Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mögliche Ansätze für ein besseres Verständnis des beobachteten, von Othering und Linguizismus gekennzeichneten Sprachgebrauchs sowie praktische Implikationen für die Lehrer\*innen-Bildung ableiten. Insofern konnte die durch das Mixed-Methods-Designs (siehe Einleitung, Abschnitt 1.5) angestrebte Komplementarität der Forschungsergebnisse erreicht werden.

Wenn von pädagogischer Professionalität gesprochen wird, fallen häufig Begriffe wie *erfolgreiche Lehrperson*, *interkulturelle Kompetenzen* oder *effizienter Unterricht*. Die Auseinandersetzung mit diesen Termini führt jedoch aufgrund des komplexen Bedingungsgefüges pädagogischer Tätigkeiten eher zu wenig tragfähigen und konsistenten Definitionen. Vielmehr erweist sich professionelles pädagogisches Handeln als ein Kontinuum (Lanfranchi, 2013). In diesem Kontinuum, in dem sich dasselbe nicht noch einmal identisch wiederholt, lässt es sich möglicherweise mithilfe von Metafähigkeiten, wie sie durch die Achtsamkeitspraxis zu erwerben sind, leichter navigieren. Darüber hinaus scheint die Zuversicht gerechtfertigt, dass Achtsamkeitsübungen Schüler\*innen darin unterstützen können, über das Memorieren von Lerninhalten hinaus persönlich bedeutsame Sinndimensionen zu erfahren und ein Verständnis für Werte wie Solidarität oder globale Verantwortung zu entwickeln. So bezeichnet Fend (2008, S. 344) die Schaffung eines gemeinschaftlichen Verantwortungsbewusstseins sowie die Anerkennung und Wahrnehmung gegenseitiger Verpflichtungen in der Schulgemeinschaft als eine der Grundlagen hoher Bildungsqualität.

## 2.4 Gütekriterien in der Mixed-Methods-Forschung

Auf Mixed-Methods-Studien sind nach Döring und Bortz (2016, S. 114 f.) erstens sowohl die Gütekriterien der quantitativen als auch der qualitativen Forschung anzuwenden, um dafür Sorge zu tragen, dass die Bestandteile der Gesamtuntersuchung für sich genommen die übergeordneten Kriterien der Wissenschaftlichkeit erfüllen. Für Studie A und Studie B wurden die jeweiligen Ergebnisse der Güte-Prüfung und die Limitationen in Abschnitt A.5.2 bzw. in Kapitel B.5 dargelegt. Zweitens sind jene Qualitätsstandards zu beachten, die sich auf die für die Mixed-Methods-Forschung spezifischen Arbeitsschritte beziehen, d. h. die Art und Weise der Verknüpfung der Teilstudien zu einem Mixed-Methods-Design sowie die Meta-Interpretationsqualität. Letztere bezieht sich auf die Art und Weise, wie quantitative und qualitative Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt und zu einer schlüssigen Gesamtinterpretation verdichtet werden. Buchholtz (2019) ergänzt, dass die integrative Analyse der empirischen Einzelstudien und ihre inhaltliche Verknüpfung unter einer gemeinsamen Fragestellung, wie in Abschnitt C.2.3 erfolgt, eines der Gütekriterien darstellt.

An die vorliegende Mixed-Methods-Studie wurde neben den von Buchholtz (2019) sowie Döring und Bortz (2016, S. 115) genannten Qualitätsstandards die systematisierte Auflistung der Gütekriterien von O’Cathain, Murphy und Nicholl (2008) angelegt. Bei dieser Auflistung handelt es sich um eine Überblicksarbeit, die insgesamt 75 Mixed-Methods-Studien im Hinblick auf die Erläuterung und Begründung des Designs, die empirische Qualität der Einzelstudien, die Integration der Ergebnisse und die aus der Integration abgeleiteten Schlussfolgerungen untersucht. O’Cathain et al. (2008) bemängeln vor allem, dass es häufig an der Begründung der Wahl eines Mixed-Methods-Designs fehlt und seine Durchführung nicht präzise erläutert ist. Die Beschreibung der Durchführung soll beispielsweise Angaben darüber enthalten, in welcher Reihenfolge die empirischen Untersuchungen angeordnet sind. Zudem vermissten die Forscher\*innen die Zusammenführung und integrative Analyse der Resultate der empirischen Einzelstudien sowie eine Erläuterung, an welchen Schnittstellen die Integration stattgefunden hat. Ferner sind über die Limitationen der Einzelstudien hinaus jene der Gesamtarbeit zu diskutieren.

Bezogen auf die Kriterien nach Döring und Bortz (2016) sowie O’Cathain et al. (2008) gestaltet sich die Umsetzung der Qualitätsstandards für die vorliegende Gesamtstudie im Einzelnen wie folgt:

- Die Darstellung der theoretischen und bildungspraktischen Relevanz der vorliegenden Mixed-Methods-Studie ist Bestandteil der Einleitung, Kapitel 1 und wird darüber hinaus in den jeweiligen Heranführungen zum Thema in Studie A, Kapitel A.1 und in Studie B, Kapitel B.1 erörtert. Den praktischen Nutzen der vorliegenden Gesamtstudie veranschaulichen Implikationen und Vorschläge zur Überführung in die Lehrer\*innen-Bildung in den Kapiteln A.6 und B.7 sowie in Abschnitt C.2.2.4.
- Die Entscheidung für das gewählte Design wurde hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Gesichtspunkte in der Einleitung, Abschnitt 1.4 sowie in Kapitel C.1 begründet. Aufbau und Ablauf der Mixed-Methods-Studie werden in Abschnitt 1.5 der Einleitung beschrieben.
- Die Limitationen der empirischen Untersuchungen wurden für Studie A und Studie B separat transparent gemacht und kritisch diskutiert. Der vorliegende Teil C enthält weiter unten die übergreifende Reflexion der Limitationen der Gesamtstudie.

- Um die qualitativen und quantitativen Ergebnisse sowie ihre Interpretationen konsistent und nachvollziehbar aufeinander zu beziehen, wurde als eine der für Mixed-Methods-Designs empfohlenen Darstellungsformen ein Side-by-Side Joint Display gewählt (Guetterman et al., 2015; Howell Smith et al., 2020).

Hilfreich für die Gütere reflexion der vorliegenden Gesamtstudie war neben der Auflistung von O’Cathain et al. (2008) ein Beitrag, der die Mängel von Mixed-Methods-Studien diskutiert, die als qualitative Methodik die Grounded Theory verwenden. Guetterman et al. (2019) bestätigen für diese Mixed-Methods-Variante die Kritik von O’Cathain et al. (2008) in Bezug auf häufig unzureichende Beschreibungen der methodischen Vorgehensweise. Weiterhin fehlte bei 67 % der untersuchten Forschungsprojekte die Entwicklung einer substanziellen und auf dem qualitativen Datenmaterial fußenden Grounded Theory. Für Studie B ist festzuhalten, dass die Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* als Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problems sowie die fokussierten Dimensionen pädagogischer Professionalität *Reflexivität* und *Haltung* aus den Daten emergierten (Abschnitt B.4.1.11 und B.4.2.5). Im Zuge der Theoriebildung wurden die textuellen und grafischen „Theorieminiaturen“ (Strübing, 2013, S. 122) in einen konsistenten Zusammenhang gebracht, indem das Kategoriengerüst auf die Kernkategorie *Metabewusstsein und Reflexivität* ausgerichtet und überarbeitet wurde (Abschnitt B.4.4). Darüber hinaus mangelte es, so Guetterman et al. (2019), der Mehrheit der geprüften Arbeiten an einer gemeinsamen visuellen Präsentation und Integration der quantitativen und qualitativen Ergebnisse in einem Joint Display. Das Side-by-Side Joint Display für die vorliegende Gesamtstudie wird in Abbildung 12 grafisch dargestellt und in Abschnitt C.2.2 erläutert.

### **Limitationen**

Die vorliegende Gesamtstudie unterliegt zunächst den methodischen und inhaltlichen Limitationen, die für Studie A und Studie B getrennt in Abschnitt A.5.2 und Kapitel B.5 diskutiert wurden. Eine der studienübergreifenden Limitationen besteht in den möglicherweise positiven Verzerrungen der Ergebnisse, die darauf zurückzuführen sind, dass motivierte und teilweise bereits über positive Achtsamkeitserfahrungen verfügende GAMMA-Absolvent\*innen an den Erhebungen teilnahmen. Dem entgegenzuhalten ist, dass allein aufgrund der freiwillig erfolgten Anmeldung zu einem Achtsamkeitskurs von einer bejahenden und motivierten Haltung der Proband\*innen auszugehen war. Wie in Abschnitt C.3.1 ferner diskutiert wird, argumentieren Rosenkranz et al. (2019) in Zusammenhang mit Zweifeln an der Belastbarkeit von Befunden der Achtsamkeitsforschung, dass insbesondere bei Verhaltenstrainings die Entscheidung der Proband\*innen für eine *bestimmte* Methode bedeutsam ist, da die Bereitschaft zum Einüben anderer Handlungsweisen eine Motivation voraussetzt und ohne Übung keine Effekte zu erwarten sind.

Eine weitere Limitation der vorliegenden Gesamtstudie besteht darin, dass die Befunde ausschließlich auf subjektiven Wahrnehmungen fußen. Dieser Vorbehalt gilt insbesondere im Hinblick auf die Frage, ob die selbstberichteten achtsamkeitsbasierten Veränderungen auch im schulischen Umfeld von Kolleg\*innen, Schüler\*innen und anderen Akteur\*innen in der geschilderten Weise wahrgenommen werden und ob sie pädagogisch handlungsrelevant bzw. messbar sind.

Ferner ist hinsichtlich der Verlässlichkeit der statistischen Ergebnisse von Teil C für die Subskalenanalyse von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl kritisch anzumerken, dass die Teststärken der statistisch signifikanten Tests teilweise nicht zufriedenstellend sind. Die Post-hoc-Power für die Subskalen *KIMS Beobachten* lagen bei 60 %, für *KIMS mit Aufmerksamkeit handeln* bei 70 % und für *KIMS Akzeptieren ohne Bewertung* bei 78 %. Für die Subskalen des Selbstmitgefühls sind Teststärken von 76 % für *SCS Selbstfreundlichkeit* und 52 % für *SCS verbindende Humanität* zu berichten. Hier gilt analog zu den Limitationen von Studie A, dass eine Wiederholung der Messungen mit einem größeren Stichprobenumfang erforderlich ist.

Die in Tabelle 6 ausgewiesenen Effektstärken liegen nach Cohen (1992) über alle Subskalen hinweg mit  $d = .33$  bis  $.45$  im mittleren Wertebereich bzw. leicht darunter. Wie bei den Untersuchungsergebnissen von Studie A bewegen sich auch diese Resultate in ihren Größenordnungen eher unter denen der Referenzstudien (siehe Abschnitt A.5.2). Beispielsweise geben Khoury et al. (2015) in ihrer Metaanalyse zu Effekten von MBSR-Programmen für nicht-klinische Settings im Vorher-nachher-Vergleich im Durchschnitt mittlere Effektstärken für Mitgefühl und Achtsamkeit an.

Außerdem ist festzuhalten, dass die im Mittelpunkt des Interesses von Studie B stehenden Phänomene Haltung und Reflexivität zwar als lehr- und erlernbare Fähigkeiten gelten, präzisiert aber ist, wie in Abschnitt A.2.2 erläutert, weder die Bedeutung von Reflexivität für die pädagogische Haltung, noch, wie die wie auch immer zu fassende pädagogische Haltung veränderbar und lehrbar ist (Schwer & Solzbacher, 2014; Schwer et al., 2014). Für die vorliegende Gesamtstudie gestaltete sich das Argumentieren mit definitorisch unklaren und inhaltlich unterschiedlich gefüllten Begrifflichkeiten vor allem als herausfordernd, als es darum ging, Parallelen, Synergien und Anknüpfungen zwischen dem Achtsamkeitsansatz und dem Lehrberuf herauszuarbeiten sowie qualitative und quantitative Ergebnisse zu integrieren. Nachfolgend wird an einem Beispiel erläutert, welche Fragen sich aus der unscharfen definitorischen und inhaltlichen Ausdifferenzierung des Begriffs der pädagogischen Haltung für die Analysearbeit ergaben. Der Verdeutlichung dient eine Fundstelle aus den Forschungsgesprächen, für deren Interpretation das von Harder (2014, S. 8) genannte Merkmal der *Gerechtigkeit* als Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung gegenüber Schüler\*innen aufgegriffen wird. Nach Oser et al. (1990) bildet *Gerechtigkeit* die Grundlage für Verantwortung, Fürsorge, Wahrhaftigkeit sowie Engagement und inkludiert die Fähigkeit, zwischen den Anforderungen und Grenzen pädagogischer Verpflichtung unterscheiden zu können. Im folgenden Zitat geht es um die Schilderungen der Lehrperson P3 in Zusammenhang mit einem Streit zwischen Schüler\*innen und um den Umgang dieser Lehrperson mit dem Konflikt:

Und es bringt einfach auch dann, finde ich, was in Konfliktsituationen, weil wir die so angehen, dass ich immer erst sage so und jetzt spür halt mal in dich, erstmal in dich rein, wie geht es denn in dir, beiden Seiten, was sie [die Schüler\*innen] ganz verwunderlich finden, also wenn der Aggressor auch gefragt wird, wie geht es denn dir jetzt überhaupt. Ja, und das geht selbst in der ersten Klasse, in der ich bin, ziemlich schnell, ziemlich gut. Und sie [die Schüler\*innen] finden es auch toll. (P3, 33)

P4 lädt die Schüler\*innen ein, ihre Körperempfindungen zu beobachten, damit die Kinder besser erkennen und verstehen, welche Gefühle sie bewegen. Der Einbezug des „Aggressors“ stößt in der Klasse auf Verwunderung. Ist es *gerecht*, wenn die Lehrperson alle beteiligten Kinder

einbezieht, sie fragt, wie sie sich fühlen, und nicht in Kategorien von Schuldig und Nicht-Schuldig denkt und handelt? Das führt zu der Frage, wie sich *Gerechtigkeit* als Merkmal einer Lehrkraft inhaltlich fassen lässt und woran *Gerechtigkeit* erkennbar ist.

Die Überlegungen zu dieser Interviewpassage sollen einen Eindruck in die Fragen vermitteln, die sich im Forschungsprozess ergaben. Der Klärungsversuch führte in diesem Falle zu einem Artikel über *Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften* von Birgit Behrens (2014). Die Autorin bezeichnet Gerechtigkeit als fundamentale pädagogische Basiskompetenz im sensiblen Umgang mit Mechanismen gesellschaftlicher Ungleichheitsproduktion und unterstreicht aus soziologischer Sicht die Relevanz von Gerechtigkeit für das gesellschaftliche Gelingen demokratischer Grundsätze. Lehrer\*innen stehen nach Behrens (2014) vor der Aufgabe, sich selbst immer wieder hinsichtlich der Frage, ob sie gerecht handeln, zu hinterfragen. Wenn auch Behrens (2014) Beitrag die mit der Interviewpassage verbundenen Fragen nicht umfassend behandelt, ist doch der entscheidende Hinweis der Wissenschaftlerin festzuhalten, dass Reflexion im Rahmen der Lehrer\*innen-Aus- und -Weiterbildung vermittelt und als Praxis kollegialer Reflexion in Schulkollegien etabliert sein sollte, um gesellschaftliche Benachteiligungsmechanismen durch Verbalisierung manifest werden zu lassen.

### **Forschungsperspektiven**

Wie in Abschnitt A.5.3 erörtert, ist die Konstruktnähe zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl umstritten. Dieser Sachverhalt geriet unter anderem in Zusammenhang mit den in Abschnitt C.2.2.4 berichteten Befunden der Subskalenanalyse in den Blick. So zeigt das Ergebnis für Achtsamkeit als Subskala des Testinventars für Selbstmitgefühl, dass sich die Proband\*innen nach der GAMMA-Weiterbildung lediglich in geringfügigem Maß als offener und wertfreier im Umgang mit ihren negativen Gedanken und Emotionen wahrnahmen. Tatsächlich wäre für die Subskala Achtsamkeit des Testinventars für Selbstmitgefühl ein deutlicher Effekt zu erwarten gewesen, denn der Fragebogen KIMS zur Erfassung der Achtsamkeit weist im Zeitverlauf auf nahezu allen Subskalen statistisch signifikante Verbesserungen auf. Bei der Abwägung und Interpretation der Resultate ist jedoch zu bedenken, dass die Subskala Achtsamkeit des Testinventars für Selbstmitgefühl *unangenehme* Gemütszustände und mentale Verfassungen fokussiert, sodass sich die Frage stellt, inwieweit der Fragebogen KIMS zur Messung der Achtsamkeit und die Subskala Achtsamkeit des Tests für Selbstmitgefühl SCS-D das gleiche Konstrukt erfassen. Daher sei an dieser Stelle erneut Khoury (2019) zitiert, der sich für separate und trennscharfe Konzeptualisierungen und Operationalisierungen von Mitgefühl, Selbstmitgefühl und Achtsamkeit ausspricht.

Ferner könnte, wie weiter oben anklang, Forschung sowohl im Hinblick auf Achtsamkeit als auch im Hinblick auf pädagogische Professionalität von einer Ausschärfung der Begriffe Reflexivität und Haltung profitieren. Als weiteres lohnenswertes Untersuchungsfeld schälte sich die Frage heraus, inwieweit Übungen in Selbstmitgefühl und Achtsamkeit einander ergänzen und kombiniert vermittelt die Zuschreibungsreflexivität fördern und die Wahrnehmung mentaler Inhalte stärken, um eigene Vorurteile sowie be- und abwertende Anschauungen zu reflektieren und die Erkenntnisse in pädagogisches Handeln einfließen zu lassen. Untersuchungen in diese Richtung könnten unter Verwendung von Messverfahren, die den Abgleich der Ergebnisse der Interviews und der Fragebogen-Erhebungen mit Fremdeinschätzungen durch Kolleg\*innen, Schüler\*innen und Eltern ermöglichen, vertiefende Einblicke bieten.

Um potenzielle positive Verzerrungen der Ergebnisse der vorliegenden Gesamtstudie besser einschätzen zu können, wären kritische Stimmen Achtsamkeitspraktizierender oder solcher Personen wertvoll, die die Übungspraxis abgebrochen haben. Diese Forschungsperspektive leitet zu der Frage nach individuellen Dispositionen über, mit der sich auch Eberth (2016, S. 137) befasst. Sie diskutiert unterschiedliche personale Faktoren, die zur selbstbestimmten Aufnahme und Aufrechterhaltung der Achtsamkeitspraxis führen. Dazu zählen Interessen und Fähigkeiten, Konzentration und Ausdauer, aber auch äußere Rahmenbedingungen wie die Verfügbarkeit passender Kursangebote sind von Bedeutung. Zudem scheinen anfängliche positive Erfahrungen, die beispielsweise mit der Eignung der Trainerin oder des Trainers des gewählten Programms und der Integrierbarkeit der Übungen in den Alltag zusammenhängen, eine Rolle für die Aufrechterhaltung der Übungspraxis zu spielen.

### **3. Schlussbetrachtungen zur Gesamtstudie**

#### **3.1 Potenzielle Hemmnisse bei der Umsetzung des Achtsamkeitsansatzes und gegenwärtige Kritik**

Wie kaum ein anderer Forschungsbereich hat Achtsamkeit in den letzten Jahrzehnten überaus unterschiedliche und zuweilen polarisierende Reaktionen hervorgerufen. Im letzten Jahrhundert noch wurde dieses Feld pauschal in der Esoterik verortet und als Forschungsgegenstand kategorisch abgelehnt. Dieser Einwand ist auch heute noch anzutreffen und vermutlich unter anderem damit zu begründen, dass im 19. Jahrhundert die erste Welle aus dem Fernen Osten kommender meditativer Übungen verschiedenen mystisch-religiösen Ansätzen entstammte. Gleichwohl scheint die achtsamkeitsbasierte Übungspraxis damals wie heute bei Praktiker\*innen eine Lücke im vorherrschenden funktionalistischen und rationalen Weltbild zu füllen (Piron, 2020, S. 220). Sowohl stereotype Vorurteile als auch überschwängliche Begeisterung haben sich zwar mittlerweile relativiert, die fortdauernden Kontroversen geben jedoch Anlass, Kritik und Unklarheiten in den Blick zu bringen.

Zunächst ist festzuhalten, dass für achtsamkeitsbasierte Schulprogramme bislang keinerlei Nachteile oder negative Effekte bei Heranwachsenden dokumentiert wurden (Zoogman, Goldberg, Hoyt & Miller, 2015). Auch in anderen Forschungsfeldern wie beispielsweise in der Gesundheitsförderung wird die Wirkung der Achtsamkeitspraxis mehrheitlich positiv beurteilt. Diesen Befunden stehen unterschiedliche Formen der Kritik an der Achtsamkeitsbewegung sowie Diskussionen über mögliche Nachteile der Achtsamkeitspraxis und Hindernisse bei der Etablierung im Alltag gegenüber. Mit den im Folgenden dargestellten Hemmnissen bei der Umsetzung des Achtsamkeitsansatzes und derzeit geübter Kritik wird versucht, das gegenwärtig diskutierte Spektrum an Schattenseiten widerzuspiegeln und abzuwägen. Im öffentlichen Diskurs beziehen sich Argumente der Bemängelung im Wesentlichen auf

- die Einzelperson und unerwünschte Effekte oder potenzielle Nachteile der Achtsamkeitspraxis,
- die Frage, ob die Achtsamkeitspraxis Egoismus fördert,
- Hemmnisse bei der Implementierung in der Institution Schule,
- Kritik an der Vermarktung von Achtsamkeit und ihrer Instrumentalisierung aus wirtschaftlichen Interessen,

- Zweifel an der Belastbarkeit von Befunden der Achtsamkeitsforschung.

### **Die Einzelperson und unerwünschte Effekte sowie potenzielle Nachteile der Achtsamkeitspraxis**

Die positiven Wirkungen des mit Körperempfindungen, Emotionen und Kognitionen arbeitenden Achtsamkeitsprinzips sind empirisch gut untersucht, es kann aber auch zu belastenden Erfahrungen kommen (Baer, Crane, Miller & Kuyken, 2019). Auf Einzelpersonen bezogen werden in der Literatur eine Reihe von Alltagshemmnissen und negativen oder unangenehmen Erfahrungen genannt, angefangen bei nachlassender Motivation über als ungünstig befundene Rahmenbedingungen wie Zeitmangel bis hin zu innerer Unruhe oder körperlichen Beschwerden z. B. während der formalen Meditationspraxis. Im Allgemeinen bieten Trainer\*innen von Achtsamkeitskursen Möglichkeiten an, die Übungen anzupassen und laden dazu ein, dem Unbehagen mit Selbstmitgefühl und möglichst wertfreier Offenheit zu begegnen, anstatt ihm aus dem Weg zu gehen (Michalak et al., 2012, S. 75). Der Erforschung möglicher Nachteile aber wird nach Auffassung von Baer et al. (2019) insgesamt bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

In ihrem Beitrag zu möglichen Nachteilen und unerwünschten Konsequenzen der Achtsamkeitspraxis systematisieren Baer et al. (2019) derzeit bekannte Faktoren für potenzielle Risiken. Festgestellte Einflussgrößen unerwünschter Wirkungen stellen dem Artikel zufolge die konzeptionellen Grundlagen des jeweiligen Programms, die Intensität bzw. Häufigkeit der Übungen, Umfang und Qualität der psychoedukativen Unterstützung seitens der Trainer\*innen und die Vulnerabilität der Teilnehmenden dar. Eine elementare inhaltliche Grundlage von Achtsamkeitskursen besteht beispielsweise darin, durch Übungen nicht nur die Präsenz zu stärken, sondern auch die Bedeutung der nicht-urteilenden und nicht-reaktiven Qualität des Gegenwartsbewusstseins zu vermitteln. Dabei sollten die Fähigkeiten der Teilnehmenden allmählich, und zwar über mehrere Wochen, mit täglichen Übungen und regelmäßigen Gruppensitzungen aufgebaut werden. In dieser Zeit empfiehlt es sich, dass Trainer\*innen im Falle von Schwierigkeiten beratend Unterstützung leisten und das Programm neben praktischen Übungen mit inhaltlichen Informationen anreichern sowie den Umgang mit herausfordernden Erfahrungen in der Gruppe thematisieren. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, wie wichtig die Qualifikation der Trainerin oder des Trainers ist. Stets wird herausgestellt, dass Kursleiter\*innen ihre eigene Achtsamkeitspraxis entwickeln und pflegen sollen, bevor sie beginnen, die Kultivierung von Achtsamkeit anzuleiten (Semple et al., 2006).

Auch Farias, Maraldi, Wallenkampf und Lucchetti (2020) kommen in ihrer Übersichtsarbeit zu dem Schluss, dass unerwünschte Effekte bei nicht-klinischen und klinischen Stichproben nicht ungewöhnlich sind. Am häufigsten wurden Angstzustände und Depressionen berichtet. Die Wissenschaftler kritisieren ebenso wie Baer et al. (2019), dass negative Folgen unzureichend thematisiert werden und sprechen sich für ihre systematische Untersuchung sowie die Erforschung der Prävalenz aus. Darüber hinaus empfehle es sich, Interessent\*innen sorgfältig über mögliche unerwünschte Effekte aufzuklären. Ein größeres Bewusstsein für dieses Thema und Transparenz könnten dazu beitragen, besser auf Hindernisse oder belastende Erfahrungen vorbereitet zu sein und Vorurteile gegenüber dem Achtsamkeitsansatz zu entkräften. Piron (2020, S. 137) legt Praktizierenden die Reflexion der eigenen Motivation und der an das Üben geknüpften Absicht nahe, um unrealistischen Erwartungen vorzubeugen

Angesichts der Wahrscheinlichkeit des Aufkommens – unter Umständen in den Alltag hineinreichender – starker Emotionen während der formalen Praxis wird Menschen mit akuten psychischen Symptomen oder psychotischer Prädisposition grundsätzlich von der Ausübung der Achtsamkeitspraxis abgeraten (Yorston, 2001). Der Forschungsstand für junge Menschen und Erwachsene mit psychopathologischen Symptomen ist jedoch lückenhaft (Zoogman et al., 2015).

Bezogen auf die Absehbarkeit von Hemmnissen gilt, dass die Motivation und das Durchhaltevermögen, regelmäßig zu üben, die Voraussetzungen dafür sind, die erfahrbaren Effekte der Achtsamkeitspraxis aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln (Eberth, 2016, S. 137). In Abschnitt C.2.4 wurde bereits angesprochen, dass über die individuellen Dispositionen, die zur selbstbestimmten Aufnahme und Aufrechterhaltung der Achtsamkeitspraxis führen, bislang wenig bekannt ist (Eberth, 2016, S. 137). Einer neueren Studie von Sedlmeier und Theumer (2020) zufolge haben unter anderem individuelle Persönlichkeitsfaktoren Einfluss auf Motivation und Ausdauer. Die Forscher konstatieren, dass Gewissenhaftigkeit positiv mit Ziel der persönlichen Entwicklung und der Erlangung von Klarheit korreliert, während Neurotizismus mit dem Wunsch danach, Probleme zu reduzieren und zur Ruhe zu kommen, in Zusammenhang zu stehen scheint. Tang (2017, S. 58) befasst sich mit der Bedeutung der Übungsintensität und stellte fest, dass die Effekte dosisabhängig in Bezug auf Häufigkeit und Dauer der Übungen sind. Ferner ist zu beachten, dass Art und Dauer der Übungen adressat\*innengerecht zu gestalten sind (Tang, 2017, S. 89).

Zu erwarten ist, dass dem jungen Forschungsfeld möglicher Nachteile künftig mehr Aufmerksamkeit zukommen wird (Baer et al., 2019; Eberth, 2016, S. 137 f.).

### **Fördert die Achtsamkeitspraxis Egoismus?**

Schindler et al. (2019) legen in ihrer Studie empirische Befunde für die negativen Auswirkungen von Achtsamkeitsübungen auf die ethische Haltung vor. Sie konstatierten im Anschluss an eine Achtsamkeitsübung ein weniger stark ausgeprägtes schlechtes Gewissen in Bezug auf eigenes Fehlverhalten. Kritisch anzumerken ist, dass die Intervention nur wenige Minuten dauerte und damit nicht den Anforderungen an eine fundierte Vermittlung der Achtsamkeitspraxis mit kontinuierlicher Übung und stetem Aufbau der Fähigkeiten entspricht. Darüber hinaus merken Schindler et al. (2019) an, dass Mitgefühl nicht Schulungsinhalt der Intervention war. Der gegenwärtige Forschungsstand aber spricht für die Relevanz von Mitgefühl als ethische Komponente des Achtsamkeitsansatzes und seinen Einfluss auf prosoziales Verhalten. Beispielsweise weisen Harrington und Dunne (2015) auf die Besorgnis einer Reihe von Achtsamkeitsvertreter\*innen hin, die die Bedeutung der ethischen Grundlagen von Achtsamkeit betonen. Die Kultivierung einer ethisch orientierten Haltung frei von Hintergedanken sei fundamental und es ginge nicht um bessere Leistungen, Gewichtsabnahme oder wirtschaftlichen Profit (Crane et al., 2017; Piron, 2020, S 36). In diesem Sinne sind Achtsamkeitspraktiken zum Einüben von Einsicht und Akzeptanz nicht passiv angelegt und nicht mit Teilnahmslosigkeit, Gleichgültigkeit oder Planlosigkeit zu verwechseln. Vielmehr geht es einerseits um das Erkennen der Konstruiertheit eigener Weltbilder, die mit der Realität gleichgesetzt werden, und andererseits um die Aufgeschlossenheit gegenüber Abweichungen von diesen Weltbildern und ungewohnten Perspektiven (Shapiro et al., 2006).

## **Hemmnisse bei der Implementierung in der Schule**

Neben den genannten allgemeinen Hindernissen bei der individuellen Etablierung einer regelmäßigen Übungspraxis, dem Umgang mit körperlichen Beschwerden, Unruhe, Widerstand oder dem zunächst wachsenden Bewusstsein für die eigene Unachtsamkeit zeigen sich spezifische Hemmnisse bei der Implementierung in der Institution Schule. Dazu gehört die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung oder fehlende Ressourcen in Form von Raum und Zeit zur Durchführung der Übungen. Altner et al. (2018) zeigten die Bedeutung der Haltung von Schulleiter\*innen für eine gelingende Institutionalisierung von Achtsamkeit. Demnach hat die Schulleitung die Funktion einer Multiplikatorin für Veränderungen. Wenn Führungskräfte Zweifel äußern oder keine Ressourcen für die Maßnahme bereitstellen, nehmen weniger Lehrpersonen an der Weiterbildung teil. Auch negative Aussagen seitens der Schulleitung oder die unzureichende Versorgung mit Informationen über Achtsamkeitsangebote in der Schule erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns.

Claudia Suter (2019) formuliert einige grundsätzliche Empfehlungen für die Einführung von Achtsamkeit in der Schule. Zunächst ermutigt sie die Mitglieder der Schulgemeinschaft, Geduld für die Umsetzung mitzubringen und auf nachhaltige Wirkungen zu setzen. Achtsamkeit ist nach Suter (2019) kein festgelegtes Ziel, das zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Zukunft erreicht sein wird, sondern ein Prozess. Das Setzen von Meilensteinen hat sich daher als hilfreich erwiesen, um einen langen Atem zu bewahren. Auch hat die Teilnahme an Achtsamkeitsprogrammen unbedingt auf freiwilliger Basis zu erfolgen. Inhalte der Trainings sollten auf das Setting und die Adressat\*innen abgestimmt sein sowie partizipativ gestaltet werden.

## **Kritik an der Vermarktung von Achtsamkeit und ihrer Instrumentalisierung aus wirtschaftlichen Interessen**

In ihrem Artikel über die Dialektik des Achtsamkeitsprinzips formulieren Sauer, Lynch, Walach und Kohls (2011) ein Paradox des Ansatzes, das darin besteht, dass die positiven Effekte daran gebunden sind, Achtsamkeit als Grundhaltung zu kultivieren und nicht zu funktionalisieren. Das Ziel besteht nicht in der Veränderung oder Verhinderung unangenehmer Zustände wie Ängstlichkeit, sondern darin, durch Erfahrungsprozesse zu lernen, dass sich unangenehme Gemütslagen durch Beobachtung und Akzeptanz mildern können und sich ein anderer Umgang mit ihnen entwickeln lässt. Entsprechend heben Altner und Sauer (2013) hervor, dass die Vermarktung des Achtsamkeitsansatzes als Technik zur Förderung der Konzentration, Leistungssteigerung und Selbstoptimierung eine Funktionalisierung zur Folge haben kann, die der ursprünglichen Zielsetzung der Initiierung nachhaltiger Entwicklungsprozesse der Lebensgestaltung und des Aufbaus von Gesundheitsressourcen entgegensteht.

Die vielbeachtete Kritik Ronald Purser (2019b), Professor für Management und Praktizierender der Meditation, ist auf westliche Adaptionen des Achtsamkeitsansatzes gerichtet. Seine vehementen Vorwürfe richten sich gegen die Instrumentalisierung von Achtsamkeit zur Durchsetzung wirtschaftlicher Leistungs- und Produktivitätsmaximen sowie zur Realisierung unternehmerischer Interessen im Sinne einer neoliberalen Ideologie. Die Auslegung des Achtsamkeitsprinzips als Selbsthilfe- und Selbstoptimierungsstrategie sowie seine Kommerzialisierung unterstreiche, so Purser (2019a, b), die Subjektzentrierung, fördere das Streben nach Wettbe-

werbsvorteilen und führe zu einer Sichtweise persönlichen Wohlergehens, für das die Einzelperson die alleinige Verantwortung trägt. Damit werde das Achtsamkeitsprinzip benutzt, um in Leistungsgesellschaften stetig steigende Arbeitsanforderungen und Belastungen zu entpolitizieren, anstatt mögliche Ursachen kollektiver Missstände kritisch zu reflektieren und zu verändern. Purser (2019b) führt die Entwicklung auf die fehlende ethische und sozial verantwortungsvolle Orientierung westlicher Adaptionen des Achtsamkeitsansatzes zurück. In ähnlicher Weise äußerte sich der Soziologe Hartmut Rosa in einem Interview (Stratmann, 2016) und kritisiert die unpolitische „Wellness-Attitüde“ (2016, Absatz 2) der Achtsamkeitsbewegung, die den aktuellen gesellschaftlichen Problemen nicht gerecht werde. Die kritischen Standpunkte Pursers und Rosas untermauern die in Abschnitt A.2.1 erläuterte Bedeutung der ethischen Komponente von Achtsamkeit. Wenn Achtsamkeit in der Bildung einen Beitrag zu mehr Solidarität, Engagement und Verbundenheit leisten soll, so der Bildungswissenschaftler und Achtsamkeitsforscher Valtl (2018, 2020), ist die ethische Achtsamkeitskomponente mit Lehren und Lernen zu verknüpfen, um Schüler\*innen für gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zu sensibilisieren. Zu dieser Komponente gehört neben Offenheit, Anerkennung und Nicht-Werten auch Mitgefühl als ethische Grundhaltung, die soziales Bewusstsein, Perspektivübernahme im Sinne eines gegenseitigen Verständnisses auch bei Differenz sowie die Bereitschaft zu solidarischem Handeln einschließt.

### **Zweifel an der Belastbarkeit von Befunden der Achtsamkeitsforschung**

In jüngerer Zeit nehmen Studien verstärkt empirische Untersuchungen von Achtsamkeit unter dem Aspekt verschiedenster methodischer und inhaltlicher Limitationen in den Blick. Britton (2019) beanstandet, dass positive Befunde in der Achtsamkeitsforschung überrepräsentiert seien, und spricht sich für die Veröffentlichung weniger zufriedenstellender Ergebnisse aus – eine Forderung, die allerdings auch in anderen Forschungszweigen geltend gemacht wird. Weiterhin ist im Anschluss an van Dam et al. (2018) die mangelnde Genauigkeit der Medienberichterstattung über die Wirkung der Achtsamkeitspraxis zu hinterfragen, weshalb sie im Sinne einer größeren Transparenz die stärkere Nutzung von Open-Science-, Open-Data- und Open-Access-Plattformen befürworten. Auch die Konzeptionierung von Untersuchungsdesigns und methodische Herangehensweisen stehen im Fokus der Kritik. Mit diesen Aspekten setzen sich Rosenkranz et al. (2019) auseinander, die in ihrem Beitrag Wirksamkeitsuntersuchungen von MBSR-Programmen analysieren und daraus Empfehlungen für die künftige Forschung ableiten. Wenn sich die Wissenschaftler\*innen in ihrem Artikel auch auf die Prüfung von Studiendesigns mit aktiver Kontrollgruppe konzentrieren, so lassen sich doch Bezüge zur vorliegenden Gesamtstudie herstellen, die neue Perspektiven für die in Abschnitt A.5.2 diskutierten Limitationen eröffnen.

Rosenkranz et al. (2019) unterscheiden in ihren Erörterungen die Ebenen Versuchsaufbau, Zielvariablen, Stichprobenszusammensetzung und Unterschiede der therapeutischen Wirkung von MBSR-Kursen und der jeweiligen Vergleichsintervention.

Zunächst kann die fehlende Divergenz der Ergebnisse für Versuchspersonen aus der jeweiligen aktiven Kontrollgruppe im Vergleich zu den Ergebnissen für die MBSR-Kursabsolvent\*innen nach Ansicht von Rosenkranz et al. (2019) unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass ähnliche Effekte durch unterschiedliche Mechanismen hervorgerufen werden. Beispielsweise

kann ein Aerobic-Training ebenso wie ein MBSR-Kurs die Gemütsverfassung und die Schlafqualität verbessern, aber aufgrund anderer Ursachen. So machen die Forscher\*innen für die Effekte von MBSR-Kursen vor allem das Erkennen von Gedanken als Gedanken im Sinne mentaler Ereignisse, vermindertes Grübeln und die größere Akzeptanz jeglicher Erfahrungen verantwortlich. Weiterhin können Ergebnisse von Achtsamkeitsprogrammen nach kurzer Übungszeit in Abhängigkeit von der Intensität der Übungen und der Disposition der Proband\*innen anders ausfallen als im Längsschnitt. Daraus leiten Rosenkranz et al. (2019) den Vorschlag ab, Effekte zeitlich gestaffelt zu analysieren, um besser zu verstehen, welche Trainingsdosis zu welchen Ergebnissen führt. So berichten beispielsweise zahlreiche Meditationsanfänger\*innen, dass es ihnen nach kurzer Übungszeit besser gelingt, die Aufmerksamkeit auf den Atem zu richten, während auf fortgeschrittenen Meditationsstufen vermindertes Gedankenwandern als eine der wesentlichen Veränderungen genannt wird.

Auch wenn randomisierte Studien den anerkannten „Goldstandard“ (Clemens & Demombynes, 2011, S. 305; Übersetzung durch Döring & Bortz, 2016, S. 47) darstellen, weil sie Konfundierungen ausschließen und Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit zulassen, stellen Rosenkranz et al. (2019) zur Diskussion, ob die Randomisierung klinischen Studien vorbehalten sein sollte. Im Gegensatz zu klinischen Studien für Pharmazeutika nämlich ist bei Verhaltenstrainings die bewusste Entscheidung für die Teilnahme an einer bestimmten Intervention ausschlaggebend für die Motivation der Versuchspersonen, für ihre Beharrlichkeit zu üben und somit für die Effekte. Dieser Gesichtspunkt relativiert die in Abschnitt A.5.2 diskutierte Limitation der fehlenden Zufallsstichprobenziehung in Studie A. Im Gegenteil wäre nach Rosenkranz et al. (2019) die Selbstselektion der Proband\*innen eine Voraussetzung für aussagekräftige Ergebnisse von Achtsamkeitsprogrammen. Daher regen die Wissenschaftler\*innen an, Versuchspersonen zu fragen, ob sie den Achtsamkeitskurs oder die Kontrollintervention absolvieren möchten. So soll die unerwünschte Verzerrung der Effektstärken vermieden werden. Falls das aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht umsetzbar ist, könnte die Präferenz der Proband\*innen im Rahmen der statistischen Analysen als Mediator, Moderator oder Kontrollvariable modelliert werden. In Zusammenhang damit sollte einer Studienplanung auch die Klärung der Frage vorausgehen, für welche Grundgesamtheit die Ergebnisse generalisierbar sein sollen. Zu bestimmen ist, ob Teilnehmende einer definierten Intervention der Zielpopulation entsprechen. Rosenkranz et al. (2019) resümieren, dass die Handhabung von Verzerrungen in Zusammenhang mit der Selbstselektion für die Achtsamkeitsforschung eine wichtige und bislang ungeklärte Herausforderung darstellt.

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Frage nach dem Nutzen und die häufig anzutreffende Erwartung eines linearen Anstiegs der interessierenden Parameter. Insbesondere bei Übungen, die der Linderung von Leid und Schmerz dienen, zeigt jedoch die Erfahrung, dass sich diese zu Beginn verschlimmern können. Unangenehme oder als negativ bewertete Erfahrungen aber sind nach Aussagen von Rosenkranz et al. (2019) kein belastbares Indiz für die mangelnde Wirksamkeit eines Achtsamkeitsprogramms. Vielmehr ist es möglich, dass die positiven Effekte je nach Individuum zeitlich verschoben eintreten. Gute Fortschritte bei Testpersonen zu Beginn des Kurses können zumeist nur mit größerem Übungsumfang aufrechterhalten und weiterentwickelt werden, während bei Proband\*innen mit an der Baseline geringeren Ausprägungen der Zielvariablen am Anfang des Kurses häufig stärkere Zuwächse zu beobachten sind.

Ein letzter diskutierter Aspekt betrifft die Absicht der Ausübung und die Ziele, die die Teilnehmenden durch die Kursteilnahme erreichen möchten. MBSR wird häufig als Selbsthilfestrategie bezeichnet, was für die Vergleichsintervention ebenfalls zutreffen mag. Wie auch im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie herausgearbeitet, halten es Rosenkranz et al. (2019) für zentral, dass es bei MBSR-Programmen im Gegensatz zu den meisten Vergleichsinterventionen auch um soziale Zusammenhänge als Gegenentwurf zu Konkurrenzdenken, Gleichgültigkeit und Ressourcenverschwendung geht. Diese Entwicklungsdimension kann nach Auffassung der Wissenschaftler\*innen angesichts der gegenwärtigen Selbstfokussierung in individualisierten Gesellschaften eine herausfordernde Ebene der Veränderung sein.

### **3.2 Praktische Bedeutsamkeit der Gesamtstudie und Implikationen für lebensweltlich mehrsprachige Schulgemeinschaften**

Die im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie durchgeführten empirischen Untersuchungen zeigen in der Zusammenschau, dass eine verstetigte Achtsamkeitspraxis in der Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte als Professionalisierungsansatz geeignet ist, um die in den Blick genommenen Kompetenzebenen des Lehrberufs handlungswirksam auszubauen. Die Erkenntnisse beziehen sich gemäß Relevantsetzungen der Forschungspartner\*innen erstens auf den Lehrberuf im Allgemeinen und zweitens auf spezifische Aspekte der pädagogischen Tätigkeit in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften. Im Sinne pädagogischer Professionalisierung nach Baumert und Kunter (2006) gelänge mit Blick auf die herausgearbeiteten Schnittfelder zwischen Lehrer\*innen-Professionalität und dem Achtsamkeitsansatz bzw. den Effekten von Achtsamkeitsübungen der Ausbau des erfahrungsbasierten Wissens, welches neben dem methodischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Repertoire unauflöslich mit der Professionalität von Lehrkräften verknüpft ist und pädagogische Expertise im Sinne von Könnerschaft ausmacht. Könnerschaft entsteht durch Integration von theoretischem Wissen und erfahrungsbasiertem Wissen und bildet eine „neue Form“ (Baumert und Kunter, 2006, S. 506). Wie die Interviews von Studie B in Analogie zum Stand der Achtsamkeitsforschung zeigen, begünstigt das Achtsamkeitsprinzip erfahrungsbasiertes Verstehen und Erkennen, um sich selbst in die Lage zu versetzen, bisherige Sicht-, Sprech- und Handlungsweisen auf den Prüfstand zu stellen und bei Bedarf reflexiv zu revidieren (Yates & Immergut, 2017, S. 18). In Anknüpfung an Fereidooni (2021) könnte somit auch die rassismuskritische (Selbst-)Reflexion der einzelnen Lehrkraft befördert werden, um Schüler\*innen in der Bewusstseinsbildung für Rassismus zu unterstützen.

Neben diesem vielversprechenden Ergebnis war jedoch auch zu beobachten, dass eine Reihe der befragten Pädagog\*innen differenzsetzende und diskriminierende Sprechweisen verwenden. So werden zur Benennung von Migrationsphänomenen vermeintlich objektive oder neutrale Termini wie beispielsweise *mit Migrationshintergrund* oder *Parallelgesellschaft* gebraucht. In Anknüpfung an Tajmel (2017) wurde daraus gefolgert, dass eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit bei vielen Lehrkräften nicht hinlänglich ausgeprägt ist und unterschiedliche Kommunikationsebenen (pädagogischer) Interaktionen nicht differenziert mitgedacht werden. Hier lassen sich theoretische Hintergründe zum pädagogischen Wissen und Können nach Baumert und Kunter (2006) aufspannen. Pädagogisches Wissen und Können beruhen auf mentalen Repräsentationen wie etwa Unterrichtsvorbereitungen und integrieren Routinen, sind zugleich

aber auch so flexibel, dass sie situativ feinabgestimmtes Handeln erlauben, also beispielsweise eigene Voreingenommenheit zu bemerken und auszuklammern.

Die abschließende integrative Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse im vorliegenden Teil C war an die Frage geknüpft, inwieweit die quantitativen und die qualitativen Ergebnisse in der Zusammenschau dazu beitragen, die festgestellten Veränderungen und die Beziehungen zwischen *Stresserleben*, *Emotionsregulation*, *Reflexivität* und *Haltung* im Hinblick auf achtsamkeitsbasiertes pädagogisches Handeln in lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften besser zu verstehen. Weiterhin galt das Forschungsinteresse der Ausleuchtung möglicher Hintergründe des beobachteten Sprachgebrauchs. Um die aus diesen Analysen resultierenden, in den Abschnitten C.2.2 und C.2.3 diskutierten übergreifenden Erkenntnisse schulpraktisch nutzbar zu machen, wäre es denkbar, in einem nachgelagerten Schritt Implikationen für die Lehrer\*innen-Bildung abzuleiten. Die GAMMA-Weiterbildung erscheint als Angebot an Lehrkräfte in ihrer Funktion als Multiplikator\*innen für das fokussierte Handlungsfeld geeignet, sofern ihre Inhalte entsprechend modifiziert werden. Daher wurde in Kapitel B.7 angeregt, für die GAMMA-Weiterbildung ein zusätzliches Kursmodul zu konzipieren, in dem Formen wertschätzender Kommunikation, Übungen zu Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und Körperwahrnehmung sowie Kenntnisse des Migrationsdiskurses, Wissen über wirkmächtige Bezeichnungspraxen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Konzepte zu mehrsprachiger Sprachbildung vorgestellt bzw. vermittelt werden.

Mit Bezug auf Abschnitt B.2.2.2 sei angemerkt, dass Recherchen nach achtsamkeitsbasierten Schulprogrammen, die sich der Förderung von Differenzfreundlichkeit in Schulen widmen, zu keinen Hinweisen darauf führten, dass die aus der vorliegenden Gesamtstudie hervorgehenden, im letzten Absatz zusammengefassten Implikationen für die Ausgestaltung von Achtsamkeitskursen für Pädagog\*innen derzeit Berücksichtigung finden.

Auch wenn die Erkenntnisse aus der vorliegenden Gesamtstudie zeigen, dass mit einer diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen pädagogischen Professionalisierung auf individuell unterschiedlichen Ebenen anzusetzen ist, so sind doch an Tajmel (2017) anknüpfend auch die Grenzen der einzelnen Lehrperson herauszuheben, in denen sie institutioneller und struktureller Diskriminierung entgegenzuwirken vermag. Tajmel (2017) argumentiert, dass Lehrkräfte nicht völlig frei entscheiden können und als Exekutive der hegemonialen Ordnung fungieren (S. 271). Einen gegenteiligen Eindruck erwecken zu wollen beurteilt sie kritisch, weil der Bildungsdiskurs durch Vortäuschen von Lösungen „entpolitisiert“ (S. 278) werde. Selbst machtkritische Pädagog\*innen sehen sich nach Tajmel (2017, S. 278) in der Situation, aufgrund ihrer institutionellen Rolle und Funktion zur Reproduktion von Machtverhältnissen beizutragen – ein Dilemma, dem reflexiv und durch praktische Anwendung *Wir-* und *Nicht-Wir-*dekonstruierender didaktischer Instrumente begegnet werden kann.

Ein anschauliches Beispiel für ein solches didaktisches Instrument ist das „Prinzip Seitenwechsel“ (Tajmel, 2017, Kapitel 19). Es soll Lehrende für die Problematik des deutschsprachigen Unterrichts in der mehrsprachigen Gesellschaft sensibilisieren und Lernende zum Sprachhandeln ermächtigen. Um das Prinzip zu illustrieren, stellt Tajmel (2017, S. 283 f.) ein Experiment im Physikunterricht vor, welches die Schüler\*innen in ihren eigenen Worten beschreiben. Sie produzieren somit eine Sprachhandlung, die sich explizit nicht der Fachsprache – also der im

Unterricht *legitimen* Sprache – bedient. Die Forderung nach Verwendung der Fachsprache nämlich ist mit einer Entscheidung darüber verbunden, wer sprachhandlungsfähig ist und mitsprechen darf – und wer nicht. Mit dem „Prinzip Seitenwechsel“ wird Sprachhandlungsfähigkeit insofern erfahrbar, als es Schüler\*innen die Möglichkeit gibt, sich in der Gewissheit, gehört zu werden, des Sprechens zu ermächtigen (Tajmel, 2017, S. 296).

An der Pilotierung des „Prinzips Seitenwechsel“ nahmen auch Lehrkräfte und Studierende teil, von denen einige das physikalische Experiment in einer selbst gewählten Fremdsprache – also einer Sprache, die nicht ihre beste ist – beschreiben sollten (S. 284). Damit wurde eine Unterrichtssituation simuliert, in der sich die Lehrpersonen in einer anderen Machtposition befanden, als sie es gewohnt sind, und sich eine „Entmächtigung“ (S. 286) nicht nur vorstellten, sondern selbst erlebten. Ergo findet ein Seitenwechsel von einer superioren Seite auf eine inferiore Seite statt, wenn die beste Sprache zur nicht-legitimen Sprache wird (S. 287). Dieser Seitenwechsel ermöglicht den Lehrkräften die Erfahrung, dass die Entmächtigung in der ihnen zugewiesenen Positionierung begründet ist und nicht in einem Merkmal ihrer Person. Auch Schüler\*innen sind nicht aufgrund „mangelhafter Sprachkompetenzen“ (S. 287) in einer inferioren Position, sondern weil ihnen diese durch Unterricht und Schule zugewiesen wird und sie keine alternativen Positionierungsangebote erhalten.

Mit der vorliegenden Gesamtarbeit ist unter anderem das Anliegen verbunden, herauszustellen, dass sowohl Diskriminierungen durch einzelne Personen als auch institutionell-strukturell bedingte Diskriminierungen und Benachteiligungen ursächlich für Ungleichheit in Zusammenhang mit Sprache sind (Gomolla, 2017; Gomolla & Radtke, 2009, S. 16, 106). Wie in Kapitel B.1 und Abschnitt B.2.1 erörtert, manifestieren sich diese im Bildungssystem beispielsweise in der beharrlichen normativen Orientierung an monolingualen Maßstäben – eine angesichts der empirisch belegten Bildungsbenachteiligungen und Diskriminierungen sowie des wachsenden Anteils jüngerer zu- und eingewanderter Menschen an der gleichaltrigen Bevölkerung unzeitgemäße Sachlage, zumal sich die Bandbreite an mitgebrachten sprachlichen Voraussetzungen zunehmend vergrößert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Hinnenkamp & Meng, 2005). Dementsprechend äußern sich Trautmann und Wischer (2011, S. 106) kritisch zu der deutlichen Fokussierung des Lehrer\*innen-Handelns in aktuellen Diskussionen über pädagogische Professionalisierung und Professionalität. Sie warnen vor einer Problemverlagerung von der Schulsystemebene auf den Unterricht, wodurch die Anforderungen an und der Druck auf Lehrkräfte weiter steigen. Ausgeblendet wird zumeist, so die Forscher\*innen, die „strukturtheoretische Lesart“ (S. 133) des *Heterogenitätsdiskurses*.

In diese Überlegungen ist einzubeziehen, dass die an Bildungsgerechtigkeit geknüpften pädagogischen, fachlichen und didaktischen Anforderungen an Lehrpersonen nur durch systematische und institutionalisierte Kooperationen erfüllt werden können. Aus Studie B ergab sich ein disparates Bild der Qualität der Zusammenarbeit in Schulkollegien. Nach Gogolin et al. (2011) ist die gemeinsame Arbeit im Kollegium ein maßgeblicher Gelingensfaktor für sprachbildende Konzepte und Stellschraube der Bildungsqualität. Lanfranchi (2013) führt aus, dass die Qualität der Zusammenarbeit im Kollegium eine zentrale Rolle bei der Verminderung von Leistungsunterschieden zwischen den Schüler\*innen spielt. Er unterstreicht neben der fachlichen Expertise von Lehrkräften die Bedeutung kommunikativen Handelns, das darüber entscheidet, ob Problemlagen mit Offenheit begegnet und Ressourcen für die gemeinsame Bewältigung der Situation mobilisiert werden können. Erwähnung findet in der Fachliteratur darüber hinaus, dass

durch die Zusammenarbeit in Kollegien Unterstützungssysteme entstehen können, die als soziale Ressource und protektiver Faktor wirksam sind (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 99; Roesser et al., 2012). Wie Buchwald und Ringeisen (2007) aber in ihrer Studie über den Umgang mit spannungsreichen Situationen im Schulalltag herausfanden, bestehen Lösungsstrategien von Lehrkräften ihrem individualistischen Berufsbild entsprechend selten in der Suche nach sozialer Unterstützung. Zudem erlebten sich die Befragten insbesondere angesichts von *Heterogenität* nicht als hinreichend befähigt, um Konflikte in der Schulklasse zu regulieren. Diese Befunde stützen die Feststellung, dass Intensivierung von Teamarbeit in Kollegien unerlässlich ist (Bondorf, 2012). Trotz der Bedeutung der Zusammenarbeit liegen jedoch nur wenige Arbeiten vor, die die Teamarbeit in Schulkollegien empirisch untersuchen, um daraus zu lernen und Handlungsempfehlungen zu erarbeiten (Mintrop & Charles, 2017; siehe Abschnitt B.2.3 zu Zusammenarbeit in Schulkollegien).

Die Ergebnisse von Studie A und Studie B sowie die Integration der Resultate und ihre Meta-Inferenzen im vorliegenden Teil C bestätigen die Notwendigkeit, im Rahmen von Reformbewegungen im Bildungssystem den Anforderungen, die Pluralität mit sich bringt, durch systematische Lehrer\*innen-Bildung Rechnung zu tragen und die zögerliche Verstetigung der Teamarbeit in Kollegien voranzubringen (Bondorf, 2012). Anpassungen der Lehrer\*innen-Bildung an veränderliche migrationsgesellschaftliche Verhältnisse vollziehen sich allerdings nur allmählich (Lanfranchi, 2013). Es bedarf weiterer Arbeit in Forschung und Praxis, um Schule und Gesellschaft als Räume für Mehrsprachigkeit so zu gestalten, dass sie zur Entwicklung eines individuellen und institutionellen Bewusstseins für Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse beitragen können. Die Schaffung *rassismusfreier* Bildungseinrichtungen ist Fereidooni (2016) zufolge jedoch eine „Utopie“ (S. 229). Da rassistisches Wissen in hohem Maße durch Sozialisation erworben wird, kann die Alternative folglich nur darin bestehen, als Lehrperson selbstkritisch Position zu beziehen und rassismuskritisches sowie rassismussensibles Handeln zu lernen und zu lehren. Zu diesem Zweck brauchen Schulen, wie in Kapitel B.7 ausgeführt, zeitlich und örtlich etablierte Räume der Thematisierung von Rassismus und Rassismuserfahrungen.

Institutionelle und strukturelle Einflussfaktoren, die im Hinblick auf eine achtsamkeitsbasierte pädagogische Professionalisierung in Schulen bedeutsam sein können, sind zwar nicht zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Gesamtstudie, gleichwohl ist an dieser Stelle sichtbar zu machen, dass geltende rechtliche Bestimmungen, organisationale Rahmenbedingungen sowie bildungspolitische Programmatiken auch jene Kontextbedingungen konstituieren, unter denen Achtsamkeit mit Differenzfreundlichkeit und Rassismuskritik zusammengedacht in Bildungseinrichtungen etabliert werden kann. (Meta-)Reflexionsfähigkeit, eine differenzierte, umfassende und möglichst wertfreie Wahrnehmung innerer und äußerer Erfahrungen sowie die Aneignung einer mitfühlenden Haltung scheinen zentrale, durch Achtsamkeitsübungen und Achtsamkeit entwickelbare Qualitäten zu sein, um sich selbst als Teil *einer* Gemeinschaft und Gesellschaft zu begreifen und dieses Verständnis in pädagogisches Handeln einfließen zu lassen. Den Forschungsgesprächen von Studie B zufolge sind damit gute Voraussetzungen geschaffen, um sich die eigene Involviertheit in Diskriminierungsgeschehen bewusst zu machen und das Unterrichtsgeschehen entsprechend zu gestalten. Wie García (2017) erläutert, liegt der Schwerpunkt in der Schulpraxis aber zumeist auf der theoretischen Behandlung migrationsgesellschaftlicher Fragestellungen. So schreibt sie, dass im Schulunterricht zwar Differenzen,

Machtasymmetrien und die sprachliche Unterwerfung von Menschen im Zuge des Kolonialismus thematisiert werden, selten jedoch ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in der eigenen Schulklasse vorzufinden ist. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass eine gezielte Umsetzung des Achtsamkeitsprinzips für dieses Handlungsfeld Lehrkräfte und Schüler\*innen sensibilisieren und dazu beitragen kann, die Schule als sozialen Ort so zu gestalten, dass die in ihm wirkenden Menschen ihre Fähigkeiten zum Wohle aller in die schulische und gesellschaftliche Gemeinschaft einzubringen vermögen. Da achtsame und wertschätzende Formen der Kommunikation dazu anregen, *von sich* und weniger *über etwas* zu sprechen sowie die Präsenz der Gesprächsteilnehmenden und den Aufbau mitfühlender Beziehungen befördern (Oliver, 2013), scheint die Annahme gerechtfertigt, dass ihr Einbezug in die Schulpraxis dem Unterrichtsgeschehen sowie der Kollegiumsarbeit zuträglich ist und im Sinne einer Schaffung rassismussensibler Schulen Möglichkeiten der Thematisierung von Ungleichheitsstrukturen und Machtasymmetrien eröffnet.

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg ermutigt in ihrer Broschüre über *Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft* (Foitzik & Kalpaka, 2017/2018) die Leser\*innen zu der Bereitschaft, sich auf einen gemeinsamen, kreativen und fehlerfreundlichen Lernprozess einzulassen, zu dessen Voraussetzungen selbstreflexives Handeln und Offenheit gegenüber Veränderungen gehören. Die Autor\*innen regen an, Mut zu Widerständen, Unsicherheiten und Irritationen mitzubringen, damit sich Verstehen durch die gemeinsame Suche nach und das Aushandeln von Bedeutungen sowie die Sichtbarmachung anwesender Standpunkte und Perspektiven verwirklichen kann. Hier lässt sich mit Mecheril (2013) anschließen, der die Einklammerung des Bedürfnisses nach instrumentellen Lösungen für Undurchschaubarkeit als ein Element professionellen pädagogischen Handelns bezeichnet. Oder, wie P11 den Leitgedanken ihrer eigenen Achtsamkeitspraxis auf den Punkt bringt: „Jetzt erst mal im Hier und Jetzt von einem Tag zum anderen.“ (6) Vielleicht weiten sich mithin Horizonte und es entsteht Neues in Schulen als lebendigen Organismen, die in komplexen Umfeldern existieren und mit einem hohen Maß an Kontrolle und Planung nicht (mehr) funktionstüchtig sind (Laloux, 2015, S. 11, 289).

## Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht (1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144–152. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.402>
- Albrecht, N. (2018). Teaching Mindfulness with Children: Being a Mindful Role Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 1–23. <https://doi.org/10.14221/ajte.v43.n10.1>
- Allen, A. B. & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, Stress, and Coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107–118. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>
- Altner, N. (2017). Der Zauber des Da-Seins. Kitas als Räume für Achtsamkeit. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Themenheft Herzensbildung*, 12–17. <http://www.achtsamkeit.com/Altner2017TPS.pdf>
- Altner, N. (2019). *Prinzipien der verkörperten Gesprächsführung im achtsamen phänomenologischen Dialog*. Zugriff am 16.10.2021. <http://achtsamkeit.com/inquiry.htm>
- Altner, N., Erlinghagen, M., Körber, D., Cramer, H. & Dobos, G. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), 157–166. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0417-7>
- Altner, N. & Sauer, S. (2013). Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In E. Döring-Seipel & H. Dauber (Hrsg.), *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält* (S. 45–52). Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung (Bd. 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Amjahid, M. (2021). *Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken*. München: Piper.
- Ammon, U. (2018). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* (Korrigierter Nachdruck). Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Andrew, S. & Halcomb, E. J. (2006). Mixed methods research is an effective method of enquiry for community health research. *Contemporary Nurse*, 23(2), 145–153. <https://doi.org/10.5555/conu.2006.23.2.145>
- Armstrong, T. (2019). *Mindfulness in the classroom. Strategies for promoting concentration, compassion, and calm*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Arndt, S. (2016). Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (1. Aufl., S. 29–46). s.l.: Springer VS.
- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung – das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 33(3), 170–174.
- Arnold, R. (2019). *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus* (Systemische Horizonte, 3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Assen, C. (2016). *Crash-Kurs Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. *Journal für Psychologie*,

- 21(1). Zugriff am 21.04.2022. Verfügbar unter: <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/258/297>
- Auernheimer, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Tagung, Köln, 2000* (Interkulturelle Studien, Bd. 7, S. 45–58). Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2002). *Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte*. Münster: Waxmann. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/2923/pdf/TC\\_2\\_2002\\_auern\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/2923/pdf/TC_2_2002_auern_D_A.pdf)
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl., S. 37–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Baer, R., Smith, G. T. & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191–206.
- Baer, R. (2015). Ethics, Values, Virtues, and Character Strengths in Mindfulness-Based Interventions: a Psychological Science Perspective. *Mindfulness*, 6(4), 956–969. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0419-2>
- Baer, R., Crane, C., Miller, E. & Kuyken, W. (2019). Doing no harm in mindfulness-based programs: Conceptual issues and empirical findings. *Clinical Psychology Review*, 71, 101–114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.01.001>
- Bagheri, F. & Gharehbaghi, F. (2019). The Relationship between Mindfulness, Happiness and Healthy Lifestyle. *Caspian Journal of Health Research*, 4(2), 44–48. <https://doi.org/10.29252/cjhr.4.2.44>
- Barnard, L. K. & Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, & Interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K. & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482–500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x>
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, 63(2), 111–124. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119>
- Barnow, S., Pruessner, L. & Schulze, K. (2020). Flexible Emotionsregulation: Theoretische Modelle und Empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 71(3), 288–302. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000494>
- Bartlett, L., Lovell, P., Otahal, P. & Sanderson, K. (2017). Acceptability, Feasibility, and Efficacy of a Workplace Mindfulness Program for Public Sector Employees: a Pilot Randomized Controlled Trial with Informant Reports. *Mindfulness*, 8(3), 639–654. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0643-4>
- Baum, C., Kuyken, W., Bohus, M., Heidenreich, T., Michalak, J. & Steil, R. (2010). The psychometric properties of the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills in clinical populations. *Assessment*, 17(2), 220–229. <https://doi.org/10.1177/1073191109356525>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 1–37.
- Becke, G. (2011). Organisationale Achtsamkeit als Gestaltungskonzept für adaptive Vertrauenskulturen. In G. Becke, M. Behrens, P. Bleses, J. Evers & J. Hafkesbrink (Hrsg.), *Organisationale Achtsamkeit in betrieblichen Veränderungsprozessen: zentrale Voraussetzung für innovationsfähige Vertrauenskulturen* (artec-paper, Bd. 175, S. 13–118). Bremen: Universität Bremen.
- Beese, M. & Gürsoy, E. (2014). "ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern". Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb?; empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (DGLS-Beiträge, Bd. 12, 3. Aufl., S. 206–208). Berlin: Dt. Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Behrens, B. (2014). Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl., S. 201–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.  
<https://doi.org/10.1016/0147-1767%2886%2990005-2>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Hrsg.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berendes, J. (2014). Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In M. Rentschler & G. Metzger (Hrsg.), *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik, Studien und Erfahrungsberichte* (S. 229–259). Aachen: Shaker Verlag GmbH.
- Berking, M. (2017). *Training emotionaler Kompetenzen* (Psychotherapie, 4., korrigierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Berkovich-Ohana, A., Jennings, P. A. & Lavy, S. (2019). Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. *Progress in Brain Research*, 244, 355–385.  
<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>
- Bibeau, M., Dionne, F. & Leblanc, J. (2016). Can Compassion Meditation Contribute to the Development of Psychotherapists' Empathy? A Review. *Mindfulness*, 7(1), 255–263.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0439-y>
- Bickes, H. (1997). Semantik, Handlungstheorie und Zeichenbedeutung. In H. Stachowiak (Hrsg.), *Pragmatik. Handbuch pragmatischen Denkens* (Pragmatische Sprachphilosophie, Sprachpragmatik und formative Pragmatik., Bd. IV, S. 156–187). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. et al. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Black, D. S. & Fernando, R. (2014). Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>
- Black, D. S. & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 13–24. <https://doi.org/10.1111/nyas.12998>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 77–96.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. et al. (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik* (Gutachten Aktionsrat Bildung, 1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 105–117). Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Empirische Forschung im Überblick. In J. Bortz & N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation* (Springer-Lehrbuch, S. 1–34). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 856–878. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1322626>
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23.
- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany – Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. Projektnummer: 141836-LLP-1-DE-COMENIUS-CMP* (EUCIM-TE Consortium, Hrsg.). Cologne: EU Comenius Project European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. Universität zu Köln.
- Breines, J. G. & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143. <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl. 2019). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J. & Kober, H. [Hedy]. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(50), 20254–20259. <https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108>

- Brinkmann, M. (2020). *Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27394.02243>
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für lehrerInnenbildung*, 21(2), 34–43.
- Britton, W. B. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology*, 28, 159–165.  
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.011>
- Brosschot, J. F., Pieper, S. & Thayer, J. F. (2005). Expanding stress theory: prolonged activation and perseverative cognition. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 1043–1049.  
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.04.008>
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, R., Simone, G. & Worley, L. (2016). Embodied presence. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (Mindfulness in Behavioral Health, S. 207–220). New York, NY: Springer New York.
- Brück, M. v. (2013). Was versteht man unter Bewusstseinskultur? In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 3–13). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Buchholtz, N. (2019). Planning and Conducting Mixed Methods Studies in Mathematics Educational Research. In G. Kaiser & N. Presmeg (Hrsg.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (ICME-13 Monographs, 1st ed. 2019, S. 131–152). Cham: Springer International Publishing.
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multi-axialen Coping-Modells. *inter-culture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 6(5), 71–98. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-455024>
- Budde, J., Offen, S. & Schmidt, Jens (2014). Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung – ein empirischer Beitrag. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. 3. Gender-Schule-Symposium Marburg am 14. Juni 2013* (S. 223–237). Münster: Waxmann.
- Bücker, N. (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Volume 21, No. 1, Art. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389>
- Büttner, T. R. (2014). Achtsamkeit und Gesundheit im Lehrberuf. Zusammenhänge zwischen der Trait-Achtsamkeit und stressbezogenen Variablen. *Empirische Pädagogik*, 28, 171–189.
- Bundeszentrale für politische Bildung Bonn (2006). *Parallelgesellschaften?* (1-2/2006). Bonn: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.
- Bundick, M. J. & Tirri, K. (2014). Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>

- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (utb-studi-e-book, Bd. 3774, 3. Aufl.). Wien, Stuttgart: facultas; UTB GmbH.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H. & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health: J of ACH*, 58(5), 433–442.
- Carboni, J. A., Roach, A. T. & Fredrick, L. D. (2013). Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251.
- Carminati, L. (2018). Generalizability in Qualitative Research: A Tale of Two Traditions. *Qualitative Health Research*, 28(13), 2094–2101. <https://doi.org/10.1177/104973231878837>
- Carmody, J. & Baer, R. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 627–638. <https://doi.org/10.1002/jclp.20555>
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M. & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471–494. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80028-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80028-5)
- Caspers, C. (2007). Das Johari-Fenster - ein sozialpsychologisches Modell in graphologischer Anwendung. *Zeitschrift für Angewandte Graphologie und Persönlichkeitsdiagnostik (AGP)*, 3. Zugriff am 26.06.2022. [https://www.researchgate.net/publication/265573693\\_Das\\_Johari-Fenster\\_-\\_ein\\_sozialpsychologisches\\_Modell\\_in\\_graphologischer\\_Anwendung](https://www.researchgate.net/publication/265573693_Das_Johari-Fenster_-_ein_sozialpsychologisches_Modell_in_graphologischer_Anwendung)
- Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University (2019). *Das SEE Lernig Begleitheft. Soziales, emotionales und ethisches Lernen. Curriculum*. Atlanta, GA 30322: Emory University.
- Chaix, R., Alvarez-López, M. J., Fagny, M., Lemee, L., Regnault, B., Davidson, R. J. et al. (2017). Epigenetic clock analysis in long-term meditators. *Psychoneuroendocrinology*, 85, 210–214. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.016>
- Chakkarath, P. (2010). Stereotypes in social psychology: The “West-East“ differentiation as a reflection of western traditions of thought. *Psychological Studies*, 55(1), 18–25. <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0002-9>
- Chambers, R., Lo, B. C. Y. & Allen, N. B. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303–322. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0>
- Chan, D. (2009). So why ask me? Are self-reported data really that bad? In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Hrsg.), *Statistical and methodological myths and urban legends. Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (S. 309–336). New York: Routledge.
- Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: an empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890. <https://doi.org/10.1002/jclp.20400>
- Cheang, R., Gillions, A. & Sparkes, E. (2019). Do Mindfulness-Based Interventions Increase Empathy and Compassion in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, 28(7), 1765–1779. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01413-9>

- Clemens, M. A. & Demombynes, G. (2011). When does rigorous impact evaluation make a difference? The case of the Millennium Villages. *Journal of Development Effectiveness*, 3(3), 305–339. <https://doi.org/10.1080/19439342.2011.587017#>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Colaianne, B. A., Galla, B. M. & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41–50. <https://doi.org/10.1177/0165025419870864>
- Cole, D. A. & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558–577. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.112.4.558>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)
- Condon, P., Dunne, J. D. & Wilson-Mendenhall, C. (2018). Wisdom and compassion: A new perspective on the science of relationships. *Journal of Moral Education*, 48(1), 98–108. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1439828>
- Craig, A. D. B. (2009). How do you feel – now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews. Neuroscience*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>
- Craig, A. D. (2010). The sentient self. *Brain Struct Function*, 214, 563–577.
- Cram, F. & Mertens, D. M. (2016). Transformative and indigenous frameworks for multi-method and mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Hrsg.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed method research inquiry* (S. 91–109). Oxford: Oxford University Press.
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–108). Tübingen: Tübingen University Press.
- Crane, R. (2009). *Mindfulness-based cognitive therapy: Distinctive features*. London: Routledge.
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G. et al. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990–999. <https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>
- Creamer, E. G. (2018a). *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320: SAGE Publications, Inc.
- Creamer, E. G. (2018b). Enlarging the Conceptualization of Mixed Method Approaches to Grounded Theory With Intervention Research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 919–934. <https://doi.org/10.1177/0002764218772642>
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L. & Morales, A. (2009). Mixed Methods Intervention Trials. In E. Halcomb & S. Andrew (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (S. 161–180). Chichester, West Sussex: Blackwell Pub.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (2. Aufl.). Leipzig, München: List.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(1). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- DeArmond, M., Gross, B. & Goldhaber, D. (2010). Is It Better to Be Good or Lucky? Decentralized Teacher Selection in 10 Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 322–362. <https://doi.org/10.1177/0013161X10365824>
- Decuyper, S., Dochy, F. & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Denham, S. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3–4), 311–343. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06)
- Denner, L. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Hrsg.), *Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 235–254). s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2019). Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923601>
- De Vibe, M., Bjørndal, A., Fattah, S., Dyrdal, G. M., Halland, E. & Tanner-Smith, E. E. (2017). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for improving health, quality of life and social functioning in adults: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–264. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.11>
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik, S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studientexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 201–226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studientexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 227–245). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., Knappik, M. & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*.

- Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 51–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 99–120). Weinheim: Beltz Verlag.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 19–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dobelli, R. (2011). *Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen* (1. Aufl.). München: Carl Hanser Fachbuchverlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf* (Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung – Band 004, 1. Aufl.). s.l.: Vandenhoeck Ruprecht.
- Doff, S. & Lenz, A. (2011). Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. *Pegasus Onlinezeitschrift*, XI(1), 31–49. Zugriff am 18.05.2022. Verfügbar unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011\\_1/pegasus\\_2011-1\\_doff.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf)
- Donald, J. N., Sahdra, B. K., van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W. B., Marshall, S. L. et al. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 110(1), 101–125. <https://doi.org/10.1111/bjop.12338>
- Dreyfus, H. L., Rabinow, P. & Foucault, M. (1994). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (Neue wissenschaftliche Bibliothek, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz-Athenäum.
- Dunne, J. D., Thompson, E. & Schooler, J. (2019). Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional. *Current Opinion in Psychology*, 28, 307–311. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.003>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eberth, J. (2016). *Wirkungen und Wirkmechanismen achtsamkeitsbasierter Meditation. Entwicklung eines Modells über die durch buddhistische Meditation ausgelösten psychischen Veränderungen im Alltag*. Zugl.: Chemnitz, Univ., Diss., 2016. Chemnitz: Universitätsbibliothek.
- Eberth, J. & Sedlmeier, P. (2012). The Effects of Mindfulness Meditation: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174–189. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0101-x>

- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2006). Schools as Developmental Contexts. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (S. 129–148). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ellis, H. C. & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & J. Forgas (Hrsg.), *Affect, cognition and social behaviour* (S. 25–43). Toronto: Hogrefe.
- El-Mafaalani, A. (2017). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 466–479). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2018a). *Das Integrationsparadox -- Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer.
- El-Mafaalani, A. (2018b). *Migrationssensibilität. Zum Umgang mit Globalität vor Ort* (1., neue Ausg). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand* (KiWi, Bd. 1796, 1. Auflage). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Emerson, L.-M., Diaz, N. N. de, Sherwood, A., Waters, A. & Farrell, L. (2019). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 016502541986690. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
- Erzberger, C. & Prein, G. (1997). Triangulation: Validity and empirically-based hypothesis construction. *Quality and Quantity*, 31(2), 141–154.
- Essed, P. (1992). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.), *Rassismus und Migration in Europa* (S. 373–387). Hamburg: Argument Verlag GmbH.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D. & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion* 10(1), 25–33. <https://doi.org/10.1037/a0017151>
- Farb, N. A. S., Segal, Z. V., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z. et al. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 313–322. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm030>
- Farias, M., Maraldi, E., Wallenkampf, K. C. & Lucchetti, G. (2020). Adverse events in meditation practices and meditation-based therapies: a systematic review. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 142(5), 374–393. <https://doi.org/10.1111/acps.13225>

- Felver, J. C. & Jennings, P. A. (2016). Applications of Mindfulness-Based Interventions in School Settings: an Introduction. *Mindfulness*, 7(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0478-4>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar\*innen und Lehrer\*innen ,mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Zugl.: Heidelberg, Ruprecht-Karls-Universität, Diss., 2016. Heidelberg: Universitätsbibliothek.
- Fereidooni, K. (2021). *Sprachverbote und Sprachhierarchien im deutschen Schulwesen. Impulsvortrag Münchner Bildungskonferenz am 06.05.2021. Sprachverbote und Sprachhierarchien im deutschen Schulwesen*. Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.
- Feuerhahn, N., Stamov-Roßnagel, C., Wolfram, M., Bellingrath, S. & Kudielka, B. M. (2013). Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: a longitudinal multi-source study. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 29(4), 297–306. <https://doi.org/10.1002/smi.2467>
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17–46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Finlay, L. (2012). Debating Phenomenological Methods. In N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (Hrsg.), *Hermeneutic Phenomenology in Education* (S. 17–37). Rotterdam: Sense-Publishers.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 395–407). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout and Teaching Efficacy. *Mind Brain and Education*, 7, 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Flüter-Hoffmann, C. (2018). Sinnstiftung als Erfolgsfaktor: Wie Arbeitgeber dazu beitragen können, dass Beschäftigte ihre Arbeit als sinnvoll erleben. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Sinn erleben – Arbeit und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft* (Fehlzeiten-Report, Bd. 2018, S. 201–212). Berlin: Springer.
- Foitzik, A. & Kalpaka, A. (2017/2018). *Expose der Trainer\*innen und Berater\*innen-Weiterbildung. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg*. <https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2020/05/Expose-p%C3%A4dHandeln-2017-18-Stand-11-2016.pdf>
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Hrsg.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (S. 1913–1915). New York, NY: Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_215](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215)
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. & Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld (2018/2019). *Mitte-Studie 2018/2019*. Zugriff am 28.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie>
- Froese, T., Gould, C. & Seth, A. K. (2011). Validating and calibrating first- and second-person methods in the science of consciousness. *Journal of Consciousness Studies, 18* (2), 38–64.
- Frost, J. (2020). *Hypothesis Testing: An Intuitive Guide for Making Data Driven Decisions*. State College, PA 16801: Statistics By Jim Publishing.
- Fuchs, T. (2017). Intercorporeality and Interactivity. *Phenomenology and Mind, No 11* (2016), and *Social Life / Phenomenology and Mind, No 11* (2016): Emotions, Normativity, and Social Life. [https://doi.org/10.13128/Phe\\_Mi-20119](https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119)
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Furnham, A. & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology, 14*(3), 179–199. <https://doi.org/10.1007/BF02686907>
- Galla, B. M. (2016). Within-person changes in mindfulness and self-compassion predict enhanced emotional well-being in healthy, but stressed adolescents. *Journal of Adolescence, 49*, 204–217. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.016>
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung – Schule, 1*(1), 24–37.
- García, O. (2017). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism* (S. 1–17). Cham: Springer International Publishing.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Gard, T., Taquet, M., Dixit, R., Hölzel, B. K., Montjoye, Y.-A. de, Brach, N. et al. (2014). Fluid intelligence and brain functional organization in aging yoga and meditation practitioners. *Frontiers in Aging Neuroscience, 6*, 76. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2014.00076>
- Garran, A. M., Aymer, S., Gelman, C. R. & Miller, J. L. (2015). Team-Teaching Anti-Oppression with Diverse Faculty: Challenges and Opportunities. *Social Work Education, 34*(7), 799–814. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1062086>
- Geller, S. M. & Greenberg, L. S. (2002). Therapeutic Presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapy encounter / Therapeutische Präsenz: Erfahrungen von Therapeuten mit Präsenz in der psychotherapeutischen Begegnung / La Presencia Terapéutica:

- La Experiencia de la Presencia que Viven los Terapeutas en el Encuentro Psicoterapéutico. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 1(1–2), 71–86.  
<https://doi.org/10.1080/14779757.2002.9688279>
- Gergen, K. J. (2011). Relational Being: A Brief Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(4), 280–282. <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593453>
- Germer, C. K. (2013). Die Entwicklung von Selbstmitgefühl. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 199–211). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 8(1), 10–16.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Hrsg.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (S. 9–74). London: Routledge.
- Gilbert, P. & Tirch, D. (2009). Emotional Memory, Mindfulness and Compassion. In F. Didonna (Hrsg.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (S. 99–110). New York, NY: Springer New York.
- Giles, T., King, L. & Lacey, S. de. (2013). The timing of the literature review in grounded theory research: an open mind versus an empty head. *ANS. Advances in Nursing Science*, 36(2), E29–40. <https://doi.org/10.1097/ans.0b013e3182902035>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glass, G. V., Peckham, P. D. & Sanders, J. R. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237–288. <https://doi.org/10.3102/00346543042003237>
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule* (Reihe, Bd. 1, 1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 1988. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S. 55–61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (2008a). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2. unveränderte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008b). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (Materialien, 2. Aufl., S. 13–24). Weinheim: Juventa-Verl.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529–547.
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. Learners with a migration background in the German school system and their support. Tradition and current trends. *Journal for Educational Research Online, Volume 11*(1), 74–91. Verfügbar unter: <urn:nbn:de:0111-pedocs-167885>

- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–174). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin I., Gomolla, M. & Lange I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten, (Bonn: BLK 2003, IV, 145, 24 S, Heft 107). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Gohm, C. L. & Clore, G. L. (2000). Individual Differences in Emotional Experience: Mapping Available Scales to Processes. *Personality & social psychology bulletin*, 26(6), 679–697. <https://doi.org/10.1177/0146167200268004>
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Schule in der Migrationsgesellschaft, Band 1, S. 193–219). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 133–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gorman, T. E. & Green, C. S. (2016). Short-term mindfulness intervention reduces the negative attentional effects associated with heavy media multitasking. *Scientific Reports*, 6, 24542. <https://doi.org/10.1038/srep24542>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grandey, A., Foo, S. C., Groth, M. & Goodwin, R. E. (2012). Free to be you and me: a climate of authenticity alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/a0025102>
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion (Washington, D.C.)*, 13(3), 359–365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–24). New York, NY: The Guilford Press.
- Grossman, P. (2009). Das Üben von Achtsamkeit: Eine ein-zigartige klinische Intervention für die Verhaltenswissenschaften. In T. Heidenreich & J. Michalak (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Ein Handbuch* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 69–101). Tübingen: DGVT-Verl.
- Grossman, P. (2015). Mindfulness: Awareness Informed by an Embodied Ethic. *Mindfulness*, 6(1), 17–22. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0372-5>

- Grossman, P., Tiefenthaler-Gilmer, U., Raysz, A. & Kesper, U. (2007). Mindfulness training as an intervention for fibromyalgia: evidence of postintervention and 3-year follow-up benefits in well-being. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(4), 226–233. <https://doi.org/10.1159/000101501>
- Guetterman, T. C., Babchuk, W. A., Howell Smith, M. C. & Stevens, J. (2019). Contemporary Approaches to Mixed Methods–Grounded Theory Research: A Field-Based Analysis. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/1558689817710877>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D. & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554–561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Gunkel L., Böhm S. & Tannheimer, N. (2014). Resiliente Beschäftigte – eine Aufgabe für Unternehmen, Führungskräfte und Beschäftigte. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten* (Fehlzeiten-Report, Bd. 2014, S. 257–268). Berlin: Springer.
- Gutshall, C. A. (2016). Student Perceptions of Teachers’ Mindset Beliefs in the Classroom Setting. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 135. <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p135>
- Hachfeld, A. (2015, 2. November). *Eine Frage der Einstellung? Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Vortrag. Mathematikdidaktisches Kolloquium, Lüneburg.
- Hägi-Mead, S. (2019). Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft. *ZMI Magazin Dezember 2019*, 19–21. [https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag\\_2019\\_web.pdf](https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag_2019_web.pdf)
- Hägi-Mead, S. (in Druck). Der amtlich deutschsprachige Raum im Kontext von Mehrsprachigkeit(en). In C. Földes & Th. Roelke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 22). De Gruyter: Bosten/Berlin.
- Hägi-Mead, S., Heller, V., Messerschmidt, A. & Molzberger, G. (2021). Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In J. Asmacher, H. Roll & C. Serrand (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (Sprachliche Bildung, 1. Aufl., S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C. & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(1), 25–44. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.25>
- Hägi-Mead, S., Schmidt, T. P., Atanasoska, T., Adler, B. & Altner, N. (2022). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Lehrpersonen und Möglichkeiten, ihr zu begegnen. Zum Potenzial der Achtsamkeit in der Lehrer\*innen-Bildung. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht* (S. 79–104). Wien: LIT Verlag.
- Hägi-Mead, S. & Tajmel, T. (in Druck). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahn, T. (2019). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In T. Hahn (Hrsg.), *Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen* (S. 15–106). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hannover, B., Zander, L., Trölenberg, L., Haase, J., Kreuzmann, M., Oldani, M. et al. (2019). *WIRwerden. Ein Praxishandbuch für Lehrpersonen und pädagogisches Fachpersonal*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hapke, U., Maske, U. E., Scheidt-Nave, C., Bode, L., Schlack, R. & Busch, M. A. (2013). Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Chronic stress among adults in Germany: results of the German Health Interview and Examination Survey for Adults (DEGS1)], 56(5–6), 749–754.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer* (Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bd. 12). Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2014. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Harrer, M. E. (2013). Achtsamkeit in der psychotherapeutischen Beziehung. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 277–301). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Harrington, A. & Dunne, J. D. (2015). When mindfulness is therapy: Ethical qualms, historical perspectives. *The American Psychologist*, 70(7), 621–631.  
<https://doi.org/10.1037/a0039460>
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S. & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo Results in Methodological Research: The One- and Two-Factor Fixed Effects ANOVA Cases. *Journal of Educational Statistics*, 17(4), 315–339.  
<https://doi.org/10.3102/10769986017004315>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420.  
<https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach* (Methodology in the social sciences, Second edition). New York, London: The Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2021). Process Macro for SPSS, SAS, and R (Version 3.5) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.processmacro.org/index.htm>
- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, Paul (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 247–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. (2020). G\*Power Statistical Power Analysis for Mac and Windows (Release 3.1.9.7) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower>
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (UTB, Bd. 8092, 9. Aufl., S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenberg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–156). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 644). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Hinnenkamp, V. & Meng, K. (2005). Einleitung. In V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 32, S. 7–15). Tübingen: Narr.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress* (The series in health psychology and behavioral medicine). New York: Hemisphere Publ. Corp.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037//1089-2680.6.4.307>
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugriff am 13.03.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Hölzel, B. (2015). Mechanismen der Achtsamkeit. Psychologisch-neurowissenschaftliche Perspektiven. In B. Hölzel & C. Brähler (Hrsg.), *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 43–78). München: O.W. Barth.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>.
- Hormel, U. & Jording, J. (2016). Kultur/Nation. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik, S. 211–225). Weinheim: Beltz.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2010). Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 7–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Howell Smith, M. C., Babchuk, W. A., Stevens, J., Garrett, A. L., Wang, S. C. & Guetterman, T. C. (2020). Modeling the Use of Mixed Methods–Grounded Theory: Developing Scales for a New Measurement Model. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 184–206. <https://doi.org/10.1177/1558689819872599>
- Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40(2), 115–123. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000088>

- Huppert, F. A. & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Hur, E., Buettner, C. K. & Jeon, L. (2015). The Association Between Teachers' Child-Centered Beliefs and Children's Academic Achievement: The Indirect Effect of Children's Behavioral Self-regulation. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 309–325. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9283-9>
- Huxel, K. (2020). Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 233–238). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hwang, Y.-S., Medvedev, O. N., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J.-E. & Singh, N. N. (2019). The Role of Dispositional Mindfulness and Self-compassion in Educator Stress. *Mindfulness*, 10(8), 1692–1702. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01183-x>
- Hwang, Y.-S., Noh, J.-E., Medvedev, O. N. & Singh, N. N. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching Practices. *Mindfulness*, 10(11), 2385–2402. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1>
- Hyland, P. K., Lee, R. A. & Mills, M. J. (2015). Mindfulness at Work: A New Approach to Improving Individual and Organizational Performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(4), 576–602. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.41>
- IBM Corp. (2020). SPSS Statistics for Windows (Version 27) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.ibm.com/support/pages/how-cite-ibm-spss-statistics-or-earlier-versions-spss>
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Iwers, T. (2019). Wertschätzende Interaktion als grundlegende Haltung in der Entwicklung interkultureller Sensibilität. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 50(4), 413–414. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00487-9>
- Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V. & Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and Alcohol Abuse/Dependence Among U.S. Medical Students. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 91(9), 1251–1256. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001138>
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: do students regulate emotions evoked by social challenges? *The British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463–481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Jankowski, P. J. & Sandage, S. J. (2014). Meditative Prayer and Intercultural Competence: Empirical Test of a Differentiation-Based Model. *Mindfulness*, 5(4), 360–372. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0189-z>
- Janssen, J. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E. et al. (2013). Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial of a Compassion Cultivation Training Program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9373-z>

- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jensen, H. & et al. (2020). *Hand in Hand. Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach)*. *Schulung des Schulpersonals – Lehrkräfte. Erasmus K3 politisches Experimentierprojekt (EACEA/34/2015)*. Co-funded by the Erasmus Program of the European Union. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://2017-20.handinhand.si/program-for-school-staff-files/?lang=de>
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and Social Perspective Taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 241–244.
- Juang, L. P., Moffitt, U., Kim, S. Y., Lee, R. M., Soto, J. A., Hurley, E. et al. (2016). Cognitive reappraisal and expressive suppression: Links to racial-ethnic discrimination and adjustment among Latino/a and Asian-heritage college students. *Journal of Adolescence*, 53, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.012>
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review: an Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 9(2), 131–155. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Juul, J. & Jensen, H. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt. Für Lehrer und Eltern* (K. Wirth, Übers.) (8., neu übersetzte, überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Weinheim: Julius Beltz GmbH.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR* (H. Kappen, Übers.) (Knaur.Leben, Taschenbuchneuausgabe). München: Knaur Verlag.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 77–98). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung* (Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change. How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization* (Leadership for the common good). Boston, Mass.: Harvard Business Press.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Forschungslogische Grundlagen I: Induktion, Hypothese und Abduktion. In U. Kelle & S. Kluge (Hrsg.), *Vom Einzelfall zum Typus* (S. 16–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Khoury, B. (2019). Compassion: Embodied and Embedded. *Mindfulness*, 10(11), 2363–2374. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01211-w>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>

- Kiesel, D. & Volz, F. R. (2013). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl., S. 71–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly: the Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 33(4), 501–511.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), S. 37–45.
- Knappik, M., Dirim, I. & Döll, M. (2013). „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 29(2), 7–15.
- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink* (Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443, S. 159–178). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kohls, N., Berzlanovich, A. & Sauer, S. (2020). Achtsamkeit in Organisationen: Vom Stressmanagement über das achtsame Interagieren und Führen zur bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen. In W. Kersten & J. Wittmann (Hrsg.), *Kompetenz, Interdisziplinarität und Komplexität in der Betriebswirtschaftslehre. Festgabe für Klaus Bellmann zum 70. Geburtstag* (S. 163–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kohls, N., Sauer, S. & Walach, H. (2009). Facets of mindfulness – Results of an online study investigating the Freiburg mindfulness inventory. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 224–230. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.009>
- Korthagen, F. A. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2–3), 191–207.
- Koskuba, K., Gerstenberg, T., Gordon, H., Lagnado, D. & Schlottmann, A. (2018). What's fair? How children assign reward to members of teams with differing causal structures. *Cognition*, 177, 234–248. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.03.016>
- Krämer, Sybille (2007). Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (Edition Moderne Postmoderne, 1. Aufl., S. 31–48). Bielefeld: transcript-Verlag
- Krämer, Susanne (2019). Kommunikation und Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband* (1. Aufl., S. 241–250). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Kramer, G. (2009). *Einsichts-Dialog. Weisheit und Mitgefühl durch Meditation im Dialog: eine buddhistische Praxis* (M. Schaefer, Übers.) (1. Aufl.). Freiamt im Schwarzwald: Arbor-Verlag.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (Hrsg.), *Society and Language Use* (Handbook of Pragmatics Highlights, Bd. 7, S. 192–211). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krygier, J. R., Heathers, J. A. J., Shahrestani, S., Abbott, M., Gross, J. J. & Kemp, A. H. (2013). Mindfulness meditation, well-being, and heart rate variability: a preliminary investigation into the impact of intensive Vipassana meditation. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 89(3), 305–313. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.06.017>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 157–183.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühlmeyer, K., Muckel, P. & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der „Instruktionalität“ qualitativer Auswertungsverfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol 21, No 1, Art. 22. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3437/4542>
- Kuhbandner, C. & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz im Lehrberuf. Grundwissen, Anleitungen & Übungsmaterialien – ein Lehrbuch für Studium und Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–122). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2011). Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System- Interaktionen (PSI). In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 173–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kullmann, H. (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 77–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018a). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 13.03.2022. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Menschenrechtserziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018b). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Zugriff am 11.04.2022. Verfügbar unter:

- [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Zugriff am 13.03.2022. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019c). *Weltweiter Einsatz für die Bildungssprache Deutsch – KMK-Präsident Lorz reiste zur WDA-Europatagung nach Genua*. Zugriff am 10.05.2022. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/weltweiter-einsatz-fuer-die-bildungssprache-deutsch-kmk-praesident-lorz-reiste-zur-wda-europatagung.html>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–69). Münster: Waxmann.
- Kunz, T. (2016). Ungleichheit. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik, S. 243–260). Weinheim: Beltz.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 41–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuschel, H. (2015). Achtsamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 13–24). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R. et al. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Längle, S. (2007). Phänomenologische Forschung in der Existenzanalyse. *Existenzanalyse* 24/2007, 54–61. [https://www.existenzanalyse.net/wp-content/uploads/EA\\_2007-2\\_01.pdf](https://www.existenzanalyse.net/wp-content/uploads/EA_2007-2_01.pdf)
- Laloux, F. (2015). *Reinventing organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit* (M. Kauschke, Übers.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl., S. 231–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Lavy, S. & Berkovich-Ohana, A. (2020). From Teachers' Mindfulness to Students' Thriving: The Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model. *Mindfulness*, 11(10), 2258–2273.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Lebois, L. A. M., Papiés, E. K., Gopinath, K., Cabanban, R., Quigley, K. S., Krishnamurthy, V. et al. (2015). A shift in perspective: Decentering through mindful attention to imagined stressful events. *Neuropsychologia*, 505–524. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.05.030>
- Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen. (n. d.). *Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im menschenbezogenen Arbeiten (GAMMA) – universitätszertifizierte, berufsbegleitende Multiplikator\*innen-Weiterbildung*. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.nhk-fortbildungen.de/52-0-GAMMA.html>
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489–519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Leutwyler, B., Mantel, C., Petrović, D. S., Dimitrijević, B. M. & Zlatković, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, 5(8), 280–289.
- López, A., Sanderman, R., Ranchor, A. V. & Schroevers, M. J. (2018). Compassion for Others and Self-Compassion: Levels, Correlates, and Relationship with Psychological Wellbeing. *Mindfulness*, 9(1), 325–331. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0777-z>
- Lorenz, G. (2017). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lotze, M. & Kiso, C. (2014). Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 155–170). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lüdi, G. (2007). Migration – Sprache – Sprachohnmacht. In M. Clalüna & T. Studer (Hrsg.), *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht, Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006 – Universität Bern* (S. 9–30). s.l.: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 391, 1. Aufl., S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lund Nielsen, B. et al. (2017). *Hand in Hand. Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach). SEI-programmes-for-school-staff\_CATALOGUE.pdf* SEI Programmes for School Staff: a Review Catalogue, co-funded by the Erasmus Program of the European Union. Zugriff am 28.11.2020. [http://handin-hand.si/wp-content/uploads/2018/01/D11\\_HAND\\_SEI-programmes-for-school-staff\\_CATALOGUE.pdf](http://handin-hand.si/wp-content/uploads/2018/01/D11_HAND_SEI-programmes-for-school-staff_CATALOGUE.pdf)

- Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D. & Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *The American Psychologist*, 70(7), 632–658. <https://doi.org/10.1037/a0039585>
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (Mindfulness in Behavioral Health, S. 271–283). New York, NY: Springer New York.
- Mannewitz, C. (2019). *Vom stillen und klaren Geist. Begleitbuch zu Achtsamkeit und Meditation*. Hamburg: tredition.
- Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J. et al. (2019). *Auf den zweiten Blick. Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt; ein Handbuch für Lehrpersonen im 1. und 2. Zyklus* (1. Aufl.). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Social Research*, Volume 11, No. 3, Art. 8. <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 9, 1. Aufl., S. 51–76). Münster: Waxmann.
- Maxwell, S. E., Cole, D. A. & Mitchell, M. A. (2011). Bias in Cross-Sectional Analyses of Longitudinal Mediation: Partial and Complete Mediation Under an Autoregressive Model. *Multivariate Behavioral Research*, 46(5), 816–841. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.606716>
- Mayer, C.-H. & Vanderheiden, E. (2014). Grundlagentexte: Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnung. In E. Vanderheiden (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools* (S. 27–66). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayerl, J. (2006). Mediator-Effekte in der Regressionsanalyse (direkte, indirekte und totale Effekte) [Mediator Effects in Regressions Analysis – Direct, Indirect and Total Effects] January 2006. Zugriff am 09.09.2022. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/242548002\\_Mediator-Effekte\\_in\\_der\\_Regressionsanalyse\\_direkte\\_indirekte\\_und\\_totale\\_Effekte\\_Mediator\\_Effects\\_in\\_Regressions\\_Analysis\\_-\\_Direct\\_Indirect\\_and\\_Total\\_Effects](https://www.researchgate.net/publication/242548002_Mediator-Effekte_in_der_Regressionsanalyse_direkte_indirekte_und_totale_Effekte_Mediator_Effects_in_Regressions_Analysis_-_Direct_Indirect_and_Total_Effects)
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5>
- Mayntz, R. (2002). *Akteure – Mechanismen – Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Bd. 42). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. & Stallings, M. C. (2013). Relations between Preschool Attention Span-Persistence and Age 25 Educational Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McKeering, P. & Hwang, Y.-S. (2019). A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593–610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>

- McLean, L. & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945–954. <https://doi.org/10.1111/cdev.12344>
- Mecheril, P. (2009). Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In H. Macha, M. Witzke, V. Ladenthin, N. Meder, U. Uhlendorff, C. Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 1085–1096). Verlag Ferdinand Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657765508\\_049](https://doi.org/10.30965/9783657765508_049)
- Mecheril, P. (2010a). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 179–191). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010b). Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 7–20). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010c). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 54–76). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2013). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik, S. 8–30). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 305–316). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mecheril, P. & d. M. Castro Varela, M. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 23–53). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 150–178). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. & Teo, T. (1994). *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag.
- Meibert, P. (2013). Zugang zu achtsamem Gewahrsein inmitten von Leid und Schmerz. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistesstraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 177–195). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. et al. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Menon, V. & Uddin, L. Q. (2010). Saliency, switching, attention and control: a network model of insula function. *Brain Structure & Function*, 214(5–6), 655–667. <https://doi.org/10.1007/s00429-010-0262-0>
- Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>

- Mertens, D. M. (2012). Transformative Mixed Methods. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 802–813. <https://doi.org/10.1177/0002764211433797>
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541–557. <https://doi.org/10.1086/219886>
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2019). Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung – eine Handreichung. *forschungsdaten bildung informiert* 6, Version 2. [https://www.forschungsdaten-bildung.de/get\\_files.php?action=get\\_file&file=fdb-informiert-nr-6\\_v2.pdf](https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-6_v2.pdf)
- Michalak, J., Heidenreich, T. & Williams, J. M. G. (2012). *Achtsamkeit* (Fortschritte der Psychotherapie, Bd. 48). Göttingen: Hogrefe.
- Michalak, J., Zarbock, G., Drews, M., Otto, D., Mertens, D., Ströhle, G. et al. (2016). Erfassung von Achtsamkeit mit der deutschen Version des Five Facet Mindfulness Questionnaires (FFMQ-D). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000149>
- Mintrop, R. & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, 18(1), 49–75. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9293-5>
- Miyagawa, Y., Niiya, Y. & Taniguchi, J. (2019). When Life Gives You Lemons, Make Lemonade: Self-Compassion Increases Adaptive Beliefs About Failure. *Journal of Happiness Studies*, 71(2), 83. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00172-0>
- Moè, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59, 431–437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.017>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Molina-Azorin, J. F. & Fetters, M. D. (2020). Virtual Special Issue on “Paradigms in Mixed Methods Research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/1558689819894741>
- Molloy Elreda, L., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P. & Brown, J. L. (2019). Protective Effects of Interpersonal Mindfulness for Teachers’ Emotional Supportiveness in the Classroom. *Mindfulness*, 10(3), 537–546. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y>
- Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Morone, N. E., Greco, C. M. & Weiner, D. K. (2008). Mindfulness meditation for the treatment of chronic low back pain in older adults: a randomized controlled pilot study. *Pain*, 134(3), 310–319. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2007.04.038>
- Muckel, P., Maschwitz, A. & Vogt, S. (2017). *Was ist eigentliche Grounded Theory?* Verschriftlichung der Audio-Podcast Serie „Was ist Grounded Theory?“. Projekt Offene Hochschule ([www.oh.uni-oldenburg.de](http://www.oh.uni-oldenburg.de)). Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter: <https://groundedtheoryoldenburg.wordpress.com/>
- Müller, H. J., Krummenacher, J. & Schubert, T. (2015). *Aufmerksamkeit und Handlungssteuerung. Grundlagen für die Anwendung*. Berlin: Springer.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological bulletin*, 115(2), 210–227. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.210>
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>

- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerbildungswissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Nilsson, H. & Kazemi, A. (2016). Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183–193.  
<https://doi.org/10.1037/gpr0000074>
- Nolle, T. (2012). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 67–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine* (1982), 159, 30–37.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- O’Cathain, A., Murphy, E. & Nicholl, J. (2008). The quality of mixed methods studies in health services research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 13(2), 92–98.  
<https://doi.org/10.1258/jhsrp.2007.007074>
- O’Connor, K. E. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse. Band 1. Exzellenz und Chancengleichheit in der Bildung*, PISA. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1969). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. Zugriff am 17.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx>
- Ogette, T. (2022). *Und jetzt du. Rassismuskritisch leben*. München: Penguin Verlag.
- Oliver, R. (2013). Deep Listening: Training zur Entwicklung von Kernkompetenzen für mitfühlende Beziehungen. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 240–260). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Oser, F., Zutavern, M. & Patry, J.-L. (1990). Das „gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In J. Baumert, K. Beck & L.-M. Alisch (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 227–252). Braunschweig: Technische Universität.
- Ostafin, B. D., Robinson, M. D. & Meier, B. P. (2015). Introduction: The Science of Mindfulness and Self-Regulation. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson & B. P. Meier (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (S. 1–6). New York, NY: Springer New York.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Ott, U. (2010). *Meditation für Skeptiker. Ein Neurowissenschaftler erklärt den Weg zum Selbst* (Orig.-Ausg.). München: Barth.
- Ozawa-de Silva, B. R., Dodson-Lavelle, B., Raison, C. L. & Negi, L. T. (2012). Compassion and Ethics: Scientific and Practical Approaches to the Cultivation of Compassion as a

- Foundation for Ethical Subjectivity and Well-Being. *Journal of Healthcare, Science and the Humanities*, II(1), 145–161.
- Pascoe, M. C., Thompson, D. R., Jenkins, Z. M. & Ski, C. F. (2017). Mindfulness mediates the physiological markers of stress: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 95, 156–178. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.08.004>
- Perry, B. D. (2000). Creating an emotionally safe classroom. *Early Childhood Today*, 15(1), 35.
- Peters, J. H. & Dörfler, T. (2019). *Schreiben und Gestalten von Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften* (PS - Psychologie, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3–4), 229–269. <https://doi.org/10.1007/s11097-006-9022-2>
- Petitmengin, C. (2010). A neuro-phenomenological study of epileptic seizure anticipation. In D. Schmicking (Ed.), *Handbook of phenomenology and cognitive science* (S. 471–499). Berlin: Springer Netherland.
- Petitmengin, C. (2016). The scientist's body at the source of meaning. In D. Schoeller (Hrsg.), *Thinking thinking. Practicing radical reflection* (Schriftenreihe der DGAP, Bd. 5, S. 28–49). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Petitmengin, C., van Beek, M., Bitbol, M., Nissou, J.-M. & Roepstorff. (2017). What is it like to meditate? Methods and issues of a micro-phenomenological description of meditative experience. *Journal of Consciousness Studies, Imprint Academic*, 24(5–6), 170–198.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 11–12, 343–404.
- Petrović, D. S., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C. & Dimitrijević, B. M. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity: An Approach for Teacher Education*. Rectors' Conference of the Swiss Universities of Applied Sciences; Programme for the Promotion of Research Partnerships of Swiss Universities for Applied Science and Institutes in Developing and Transition Countries; Grant-Number P\_1203\_15. Institute for International Cooperation in Education, University of Teacher Education Zug, Institute of Psychology, University of Belgrade, Faculty of Teacher Education Vranje, University of Niš. <https://www.researchgate.net/publication/283123152>
- Pfeifer, W. & Braun, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Berlin: Akad.-Verl.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.
- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 335–340). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Piron, H. (2020). *Meditationstiefe. Grundlagen, Forschung, Training, Psychotherapie* (1. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Plano Clark, V. L. & Badiie, M. (2016). Research questions in mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Hrsg.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (Oxford library of psychology, S. 275–304). Oxford: Oxford University Press.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Pröbstel C. & Soltau A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 55–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Pullmer, R., Coelho, J. S. & Zaitsoff, S. L. (2019). Kindness begins with yourself: The role of self-compassion in adolescent body satisfaction and eating pathology. *The International Journal of Eating Disorders*, 52(7), 809–816. <https://doi.org/10.1002/eat.23081>
- Purser, R. E. (2019a). *McMindfulness. How mindfulness became the new capitalist spirituality*. London: Repeaterbooks.
- Purser, R. E. (2019b). The mindfulness conspiracy. *The Guardian*, 14.06.2019. Zugriff am 03.11.2021. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/jun/14/the-mindfulness-conspiracy-capitalist-spirituality>
- Quehl, T., Schultze, U. & Trapp, U. (n. d.). *Migration – Mehrsprachigkeit – Schule. Eine Handreichung für Multiplikator\_innen und Lehrer\_innen zum gleichnamigen Kurzfilm*. Bezirksregierung Arnsberg Dezernat 37 – Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI). Molfsee: Büro für Medien- und Bildungskonzepte. Zugriff am 10.04.2022. Verfügbar unter: [http://www.sprachschaeetze.net/wordpress/wp-content/uploads/handreichung\\_migration-mehrsprachigkeit-schule\\_druckversion.pdf](http://www.sprachschaeetze.net/wordpress/wp-content/uploads/handreichung_migration-mehrsprachigkeit-schule_druckversion.pdf)
- QuestBack GmbH. (2019). Unipark EFS Survey (Version Spring 2019) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.unipark.com/en/>
- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 28, 93–108.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 50, 871–878.
- Reb, J., Narayanan, J. & Chaturvedi, S. (2014). Leading Mindfully: Two Studies on the Influence of Supervisor Trait Mindfulness on Employee Well-Being and Performance. *Mindfulness*, 5(1), 36–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0144-z>
- Reichertz, J. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Volume 20, No. 1, Art. 3. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3205/4324>
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein thematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Hrsg.), *Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123–141). s. l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Rempel, K. (2012). Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3). Zugriff am 03.11.2021. Verfügbar unter: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59860>

- Rentsch, T. (2014). 3. Zu den Sachen selbst – die Phänomenologie Husserls. In T. Rentsch (Hrsg.), *Philosophie des 20. Jahrhunderts* (S. 28–36). München: C.H. Beck.
- Resnik, P. (2018). *Multilinguals' Verbalisation and Perception of Emotions*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 461–478). Münster: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland – Sind Lehrer schon Teamspieler?* 6. Internationaler Gipfel zum Lehrerberuf (ISTP) am 3. und 4. März 2016 in Berlin. Repräsentative Umfrage Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap vom 12. Oktober bis 13. Dezember 2015. Zugriff am 23.10.2021. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/februar/sind-lehrer-schon-teamspieler/>
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roeser, R. W., Vago, D. R., Pinela, C., Morris, L. S., Taylor, C. & Harrison, J. (2014). Contemplative Education: Cultivating Ethical Development through Mindfulness Training. In L. P. Nucci (Ed.), *Handbook of moral and character education* (Educational psychology handbook series, 2nd ed., S. 223–247). New York: Routledge.
- Rogers, C. R. (2015). *Der neue Mensch (Konzepte der Humanwissenschaften)* (B. Stein, Übers.) (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roloff, C. (2013). Bewusstseinskonzepte aus buddhistischer Perspektive. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistesstraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 30–43). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Rommelspacher, B. (2006). Wie wirkt Diskriminierung am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit. *QUER – denken, lesen, schreiben, Themenschwerpunkt „Ausgrenzung“*, (13), 8–11.
- Rosenkranz, M. A., Dunne, J. D. & Davidson, R. J. (2019). The next generation of mindfulness-based intervention research: what have we learned and where are we headed? *Current Opinion in Psychology*, 28, 179–183. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.022>
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 191–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Swiss Journal of Educational Research*, 39(1), 75–94. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5000>
- Sangsue, J. & Vorpe, G. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(4), 341–354. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.10.004>

- Sauer, S., Andert, K., Kohls, N. & Müller, G. F. (2011). Mindful Leadership: Sind achtsame Führungskräfte leistungsfähigere Führungskräfte? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 42(4), 339–349. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11612-011-0164-5>
- Sauer, S. & Kohls, N. (2011). Mindfulness in Leadership: Does Being Mindful Enhance Leaders' Business Success? In S. Han (Hrsg.), *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication* (S. 287–307). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Sauer, S., Lynch, S., Walach, H. & Kohls, N. (2011). Dialectics of mindfulness: implications for western medicine. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine: PEHM*, 6, 10. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-10>
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2017). *Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Scheu, A. M. (2015). Grounded Theory in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbäck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schindler, S., Pfattheicher, S. & Reinhard, M.-A. (2019). Potential negative consequences of mindfulness in the moral domain. *European Journal of Social Psychology*, 49(5), 1055–1069. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2570>
- Schratz, M. (2010). Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. In A. Feindt u.a. (Hrsg.), *Lehrerarbeit – Lehrer sein. Jahresheft XXVIII* (S. 105–109). Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P. & Pahr, G. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Schreier, M. (2017). Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Volume 18, No. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815>
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 263–277). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse* (S. 55–74). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schulz, P. & Schlotz, W. (1999). Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Streß (TICS): Skalenkonstruktion, teststatistische Überprüfung und Validierung der Skala Arbeitsüberlastung. *Diagnostica*, 45(1), 8–19.
- Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *Trierer Inventar zum chronischen Stress. Testhandbuch* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schussler, D. L., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A. A., Doyle, S. L., Brown, J. L. et al. (2019). The Relationship Between Adopting Mindfulness Practice and Reperceiving: a Qualitative Investigation of CARE for Teachers. *Mindfulness*, 10, 2567–2582.
- Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, Kognition und Emotion. In H. Kämper (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache von 2007, S. 277–301). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215–222). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–78). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scott, S. B., Bergeman, C. S., Verney, A., Longenbaker, S., Markey, M. A. & Bisconti, T. L. (2007). Social Support in Widowhood: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(3), 242–266.
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S. et al. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(6), 1139–1171. <https://doi.org/10.1037/a0028168>
- Sedlmeier, P. & Theumer, J. (2020). Why Do People Begin to Meditate and Why Do They Continue? *Mindfulness, 11*(6), 1527–1545. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01367-w>
- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSER-schen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Bochum: Projekt Verlag.
- Seiz, J., Voss, T. & Kunter, M. (2015). When Knowing Is Not Enough – The Relevance of Teachers' Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research, 3*(1), 55–77. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i1.141>
- Sellman, E. M. & Buttarazzi, G. F. (2020). Adding Lemon Juice to Poison – Raising critical Questions about the oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its future Direction. *British Journal of Educational Studies, 68*(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1581128>
- Semple, R. J. Lee, J. & Miller, L. F. (2006). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children. In *Mindfulness-Based Treatment Approaches* (S. 143–166). <https://doi.org/10.1016/B978-012088519-0/50008-3>
- Senge, P. M., Boell, M., Cooke, L., Martin, J., Lynn, Karen, Haygaru, Trina, Gruen, S. et al. (2019). *Introduction to Compassionate Systems Framework in Schools*. Massachusetts: Abdul Latif Jameel World Education Lab. Zugriff am 21.06.2022. Verfügbar unter: [https://jwel.mit.edu/sites/mit-jwel/files/assets/files/intro-compassionatesystemsframework-march-2019\\_0.pdf](https://jwel.mit.edu/sites/mit-jwel/files/assets/files/intro-compassionatesystemsframework-march-2019_0.pdf)
- Settelmeier, A. (2013). Migrationshintergrund unter der Lupe. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf, Bildung, Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (Migration + Lehrerbildung, Bd. 2, S. 55–70). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Sevinc, G. & Lazar, S. W. (2019). How does mindfulness training improve moral cognition: a theoretical and experimental framework for the study of embodied ethics. *Current Opinion in Psychology, 28*, 268–272. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.02.006>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L. Rechtschaffen, D. & Sousa, S. de (2016). Mindfulness Training for Teachers. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (Mindfulness in Behavioral Health, S. 83–97). New York, NY: Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_6)
- Simet, G. F. (2013). Rezension: Jo Reichertz (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. *Forum Qualitative Sozialforschung, 14*(3), Art. 17. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303170>
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of*

- Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.20593>
- Singer, T. & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology: CB*, 24(18), R875–R878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Singer, T., Kok, B. E., Bornemann, B., Zurborg, S., Bolz, M. & Bochow, C. (2016). *The Re-Source Project. Background, design, samples, and measurements* (MPI special issue in human cognitive and brain sciences, Bd. 2, Second edition). Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus Direct World.
- Singer, T. & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Arbeitspapier, Bd. 171 der Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf: Setzkasten GmbH.
- Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkoooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), 761–778.
- Spring, M. & Schmidt, T. (2017). *Allgemeine Psychologie 1 kompakt. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken, Sprache. Mit Online-Materialien* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanley, S. (2013). From discourse to awareness: Rhetoric, mindfulness, and a psychology without foundations. *Theory & Psychology*, 23(1), 60–80. <https://doi.org/10.1177/0959354312463261>
- Statistisches Bundesamt (2022). *Bevölkerung – Migration und Integration*. Zugriff am 14.01.2022. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html)
- Steinke, I. (2005). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, S. Rädiker, C. Stefer & T. Dresing (Hrsg.), *Computergestützte Analyse qualitativer Daten - Tagungsband 2005: winMAX/MAXqda Anwenderkonferenz, Philipps-Universität Marburg, 10.-11. März 2005*. (S. 9–20). FB 21 Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Pädagogik. Marburg. Universität Marburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-9472>
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355–364). Weinheim: Beltz.
- Stratmann, B. (2016). *Achtsamkeit löst die Probleme nicht – Interview mit Hartmut Rosa*. Netzwerk Ethik 9 am 07.11.16. Zugriff am 23.09.2021. <https://ethik-heute.org/achtsamkeit-loest-unsere-probleme-nicht/>
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie). München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Ströhle, G., Nachtigall, C., Michalak, J. & Heidenreich, T. (2010). Die Erfassung von Achtsamkeit als mehrdimensionales Konstrukt. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39(1), 1–12. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000001>
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement 19*, 157–173.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag Verlag.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/Zfsoz-2018-1006>
- Suter, C. (2019). Achtsamkeit – eine Ressource für Schulteams. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband* (1. Aufl., S. 261–289). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Zugl.: Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, Diss., 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Tang, Y.-Y. (2017). *The Neuroscience of Mindfulness Meditation*. Cham: Springer International Publishing.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. et al. (2016). Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: a Mixed-Methods Study. *Mindfulness*, 7(1), 115–129.
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Begabungsförderung, Band 1, S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. & Norris, K. S. (2016). Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Thornton, L. J. & McEntee, M. E. (1995). Learner centered schools as a mindset, and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory Into Practice*, 34(4), 250–257. <https://doi.org/10.1080/00405849509543688>
- Toutenburg, H. & Heumann, C. (2008). *Deskriptive Statistik* (6. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-77788-5>
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das*

- mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin: Springer VS.
- Tschacher, W. & Bannwart, B. (2021). Embodiment und Wirkfaktoren in Therapie, Beratung und Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 28(1), 73–84.
- Tschacher, W. & Storch, M. (2012). Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie und Psychotherapie. *Psychotherapie*, 17, 259–267.
- Trautmann, M. (2016). Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32, 49–58.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uslucan, H.-H. (2014). Jung, amoralisch und konfus? Fragen der Moral und Identität junger Heranwachsender mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. In W. El-Gayar & K. Strunk (Hrsg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland* (S. 11–19). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Uslucan, H.-H. (2016). Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Zuwanderer\*innen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (1. Aufl., S. 129–142). s.l.: Springer VS.
- Vacarr, B. (2001). Voices Inside Schools: Moving Beyond Polite Correctness: Practicing Mindfulness in the Diverse Classroom. *Harvard Educational Review*, 71(2), 285–296. <https://doi.org/10.17763/haer.71.2.n8p0620381847715>
- Valtl, K. (2018). *Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht* (Wissenschaftliche Publikationsreihe, Beitrag Nr. 3). Wien: Impact Hub Vienna. Zugriff am 27.06.2022. [https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch\\_Publikation%203\\_Valtl\\_12%2006%2018.pdf](https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publikation%203_Valtl_12%2006%2018.pdf)
- Valtl, K. (2020). Achtsamkeit als Beitrag zur Transformation von Schule und Gesellschaft. Project: Achtsamkeit in LehrerInnenbildung und Schule (ALBUS), Universität Wien – Mindfulness in Teacher Education and School Based Education, University of Vienna. Zugriff am 27.06.2022. [https://www.researchgate.net/publication/340226151\\_Valtl\\_2020\\_Achtsamkeit\\_als\\_Beitrag\\_zur\\_Transformation\\_von\\_Schule\\_und\\_Gesellschaft/link/5e7dd195458515efa0adb805/download](https://www.researchgate.net/publication/340226151_Valtl_2020_Achtsamkeit_als_Beitrag_zur_Transformation_von_Schule_und_Gesellschaft/link/5e7dd195458515efa0adb805/download)
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A. et al. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Vugt, M. K. & Jha, A. P. (2011). Investigating the impact of mindfulness meditation training on working memory: a mathematical modeling approach. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 11(3), 344–353. <https://doi.org/10.3758/s13415-011-0048-8>
- Van Woerkom, M. & Croon, M. (2009). The relationships between team learning activities and team performance. *Personnel Review*, 38(5), 560–577. <https://doi.org/10.1108/00483480910978054>
- Vasudevan, S. & Reddy, J. K. (2019). The Impact of Trait Mindfulness on Perceived Stress among Adults. *The International Journal of Indian Psychology*, 7 (1). Zugriff am 12.12.2021. <https://ijip.in/pdf-viewer/?id=8864>

- VERBI GmbH (2021). MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.2.2) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.de/>
- Vetter, E. (2013). Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (Mehrsprachigkeit und Multiples Sprachenlernen, Bd. 9, S. 238–258). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Virgili, M. (2015). Mindfulness-Based Interventions Reduce Psychological Distress in Working Adults: a Meta-Analysis of Intervention Studies. *Mindfulness*, 6(2), 326–337.
- Vogel, D. (2019). Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband* (1. Aufl., S. 225–242). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Walach, H. (2019). Kultivierung des Bewusstseins – Bildungsaufgabe für das 21. Jahrhundert. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband* (1. Aufl., S. 15–34). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). Managing the Unexpected Resilient Performance in an Age of Uncertainty. *get abstract*, 1–5. Zugriff am 02.07.2022. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/265106124\\_Managing\\_the\\_Unexpected\\_Resilient\\_Performance\\_in\\_an\\_Age\\_of\\_Uncertainty](https://www.researchgate.net/publication/265106124_Managing_the_Unexpected_Resilient_Performance_in_an_Age_of_Uncertainty)
- Weidenfeller, S., Heidenreich, T. & Michalak, J. (2013). Die Achtsamkeit des Therapeuten als therapeutischer Wirkfaktor. In U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.), *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur* (Körperpsychotherapie, Verhaltenstherapie, 1. Aufl., S. 302–317). s.l.: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Weiss, H., Harrer, M. E. & Clement, U. (2015). *Wirkfaktoren der Achtsamkeit. – wie sie die Psychotherapie verändern und bereichern* (1. Aufl.). s. l.: Schattauer Verlag.
- Weissglass, J. (1990). Constructivist Listening for Empowerment and Change. *The Educational Forum*, 54(4), 351–370. <https://doi.org/10.1080/00131729009335561>
- Werth, L., Denzler, M. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Wethington, E. (2000). Contagion of stress. *Advances in Group Processes*, 17, 229–253.
- Wildemann, A. (2013). Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (Pädagogik, S. 321–338). Weinheim: Beltz.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wilensky, R. (2016). Mindfulness and Organizational Change. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (Mindfulness in Behavioral Health, Bd. 79, S. 237–249). New York, NY: Springer New York.
- Wilson, J. M., Weiss, A. & Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 152, 109568. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109568>
- Wimmer, L., Bellingrath, S. & Stockhausen, L. von. (2016). Cognitive Effects of Mindfulness Training: Results of a Pilot Study Based on a Theory Driven Approach. *Frontiers in Psychology*, 7, 1037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01037>

- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, D. (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In M. J. Gil & A. Gimber (Hrsg.), *Sincronías en el pasado ... diacronías en el presente. Estudios lingüísticos, didácticos y culturales* (Revista de filología alemana, Anejo 2, S. 177–190). Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Yang, A. V., Ludvik, M. B., Sax, C. L., Garcia-Navarrete, S., Bracken, W., Wood, J. L. et al. (2018). Exploring whether mindfulness can enhance ethnic identity among undergraduate and graduate students. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 67–93. <https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0016>
- Yates, J. & Immergut, M. (2017). *Handbuch Meditation* (S. Kahn-Ackermann, Übers.) (Deutsche Erstausgabe, 1. Aufl.). München: Arkana.
- Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers’ professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59–78. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.970663>
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yip, T. (2014). Ethnic identity in everyday life: the influence of identity development status. *Child Development*, 85(1), 205–219. <https://doi.org/10.1111/cdev.12107>
- Yorston, G. A. (2001). Mania precipitated by meditation: A case report and literature review. *Mental Health, Religion & Culture*, 4(2), 209–213. <https://doi.org/10.1080/713685624>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhang, H., Chi, P., Long, H. & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104072. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104072>
- Zhou, F., Montag, C., Sariyska, R., Lachmann, B., Reuter, M., Weber, B. et al. (2019). Orbitofrontal gray matter deficits as marker of Internet gaming disorder: converging evidence from a cross-sectional and prospective longitudinal design. *Addiction Biology*, 24(1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/adb.12570>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>



## Anhang

Der fortlaufend nummerierte Anhang umfasst drei Teile:

- erstens die digitale Dokumentation von Studie A und Teil C,
- zweitens die digitale Dokumentation von Studie B und
- drittens PDF-Dateien der Online-Quellen des Literaturverzeichnisses.

Der vollständige Anhang, der Dissertationstext, der unterzeichnete Antrag auf Eröffnung des Promotionsverfahrens sowie die Angaben gemäß § 10 der Promotionsordnung sind auf dem bei Abgabe der Dissertation eingereichten USB-Stick gespeichert.

### Anhang 1

1. Informationen für die GAMMA-Kursabsolvent\*innen zum Forschungsprojekt, Erläuterungen zum Datenschutz und informierte Einwilligung

#### Digitale Dokumentation von Studie A und Teil C

2. Fragebogen KIMS-D (Kentucky Inventory Mindfulness Scale, Ströhle et al., 2010) incl. Auswertungshinweise (Baer et al., 2004)
3. Fragebogen SCS-D – deutschsprachige Version (Self-Compassion Scale, Hupfeld & Ruffieux, 2011) incl. Auswertungshinweise
4. Fragebogen ERQ – deutschsprachige Version der Fassung von Gross & John, 2003 (Emotion Regulation Questionnaire, Abler & Kessler, 2009) incl. Auswertungshinweise
5. Fragebogen TICS – Kurzversion (Trierer Inventar zum chronischen Stress. Testhandbuch, Schulz et al., 2004) incl. Auswertungshinweise
6. SPSS-Datei der zusammengeführten Messzeitpunkte 1 und 2
7. Prüfung auf unplausible Werte mithilfe von Boxplots
8. Streudiagramme für Korrelationen zur Prüfung der Linearität
9. Streudiagramme zur Prüfung der Homoskedastizität
10. Prüfung der Normalverteilung der Residuen anhand von Histogrammen
11. SPSS Syntax für Studie A:
  - Beschreibung der Stichprobe
  - Prüfung der Homogenität der Stichprobe
  - Rekodierung der Skalen gemäß Manuale (siehe Punkt 2 bis 5)
  - Skalenvergleiche zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 mittels abhängiger *t*-Tests
  - Korrelationen nach Bravais-Pearson
  - Partialkorrelationen
12. Process Output der Mediatoranalysen
13. SPSS Syntax für Teil C
  - Analyse der Subskalen von KIMS-D und SCS-D mittels abhängiger *t*-Tests

## Anhang 2

### Digitale Dokumentation von Studie B

14. Audio- und audiovisuelle Aufzeichnungen der Forschungsgespräche mit P1 bis P11
15. Transkripte der Forschungsgespräche mit P1 bis 11:  
Auf dem eingereichten USB-Sticks sind sowohl die Ursprungsversionen mit den Zeitmarken als auch die aus MAXQDA Analytics Pro, Release 20.2.2 (2020) exportierten Dateien mit den Absatznummern gespeichert, die für die Materialauswertung verwendet wurden.
16. MAXQDA Projektdatei
17. MAXQDA Memos
18. MAXQDA Gesprächsnotizen  
Die Gesprächsnotizen beinhalten forschungstagebuchähnliche Anmerkungen, die die Rahmenbedingungen des Gespräches, biografische Informationen über die Forschungspartner\*innen und die Gedanken der Forscherin zur Interviewsituation dokumentieren.
19. MAXQDA Konzeptliste bestehend aus den kodierten Textstellen und den MAXQDA-Kommentaren: Die Kommentare bilden die Grundlage der Konzept- und Kategorienentwicklung.
20. MAXQDA Summary Grid: fallübergreifende, thematisch strukturierte Matrix, die Konzepte und Kategorien mit den Rohdaten verknüpft gemeinsam abbildet.

## Anhang 3

### Online-Quellen des Literaturverzeichnisses

21. Altner, N. (2017). Der Zauber des Da-Seins. Kitas als Räume für Achtsamkeit. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Themenheft Herzensbildung*, 12–17. <http://www.achtsamkeit.com/Altner2017TPS.pdf>
22. Berendes, J. (2014). Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In M. Rentschler & G. Metzger (Hrsg.), *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik, Studien und Erfahrungsberichte* (S. 229–259). Aachen: Shaker Verlag GmbH.
23. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University (2019). *Das SEE Learnig Begleitheft. Soziales, emotionales und ethisches Lernen. Curriculum*. Atlanta, GA 30322: Emory University.
24. Fereidooni, K. (2021). *Sprachverbote und Sprachhierarchien im deutschen Schulwesen. Impulsvortrag Münchner Bildungskonferenz am 06.05.2021. Sprachverbote und Sprachhierarchien im deutschen Schulwesen*. Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.
25. Foitzik, A. & Kalpaka, A. (2017/2018). *Expose der Trainer\*innen und Berater\*innen-Weiterbildung. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg*. <https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2020/05/Expose-p%C3%A4dHandeln-2017-18-Stand-11-2016.pdf>

26. Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. & Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld (2018/2019). *Mitte-Studie 2018/2019*. Zugriff am 28.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie>
27. Hägi-Mead, S. (2019). Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft. *ZMI Magazin Dezember 2019*, 19–21. [https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag\\_2019\\_web.pdf](https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag_2019_web.pdf)
28. Jensen, H. & et al. (2020). *Hand in Hand. Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach). Schulung des Schulpersonals – Lehrkräfte*
29. KMK Kultusministerkonferenz (2019c). *Weltweiter Einsatz für die Bildungssprache Deutsch – KMK-Präsident Lorz reiste zur WDA-Europatagung nach Genua*. Zugriff am 10.05.2022. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/weltweiter-einsatz-fuer-die-bildungssprache-deutsch-kmk-praesident-lorz-reiste-zur-wda-europatagung.html>
30. Längle, S. (2007). Phänomenologische Forschung in der Existenzanalyse. *Existenzanalyse 24/2007*, 54–61. [https://www.existenzanalyse.net/wp-content/uploads/EA\\_2007-2\\_01.pdf](https://www.existenzanalyse.net/wp-content/uploads/EA_2007-2_01.pdf)
31. Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen. (n. d.). *Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im menschenbezogenen Arbeiten (GAMMA) – universitätszertifizierte, berufsbegleitende Multiplikator\*innen-Weiterbildung*. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.nhk-fortbildungen.de/52-0-GAMMA.html>
32. Lund Nielsen, B. et al. (2017). *Hand in Hand. Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach). SEI-programmes-for-school-staff\_CATALOGUE.pdfSEI*
33. Meyermann, A. & Porzelt, M. (2019). Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung – eine Handreichung. *forschungsdaten bildung informiert 6*, Version 2. [https://www.forschungsdaten-bildung.de/get\\_files.php?action=get\\_file&file=fdb-informiert-nr-6\\_v2.pdf](https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-6_v2.pdf)
34. Purser, R. E. (2019b). The mindfulness conspiracy. *The Guardian*, 14.06.2019. Zugriff am 03.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/jun/14/the-mindfulness-conspiracy-capitalist-spirituality>
35. Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland – Sind Lehrer schon Teamspieler?* 6. Internationaler Gipfel zum Lehrerberuf (ISTP) am 3. und 4. März 2016 in Berlin. Repräsentative Umfrage Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap vom 12. Oktober bis 13. Dezember 2015. Zugriff am 23.10.2021. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/februar/sind-lehrer-schon-teamspieler/>
36. Senge, P. M., Boell, M., Cooke, L., Martin, J., Lynn, Karen, Haygaru, Trina, Gruen, S. et al. (2019). *Introduction to Compassionate Systems Framework in Schools*. Massachusetts: Abdul Latif Jameel World Education Lab. Zugriff am 21.06.2022. Verfügbar unter: [https://jwel.mit.edu/sites/mit-jwel/files/assets/files/intro-compassionatesystemsframework-march-2019\\_0.pdf](https://jwel.mit.edu/sites/mit-jwel/files/assets/files/intro-compassionatesystemsframework-march-2019_0.pdf)

- 
37. Stratmann, B. (2016). *Achtsamkeit löst die Probleme nicht – Interview mit Hartmut Rosa*. Netzwerk Ethik 9 am 07.11.16. Zugriff am 23.09.2021. <https://ethik-heute.org/achtsamkeit-loest-unsere-probleme-nicht/>
  38. Valtl, K. (2018). *Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht* (Wissenschaftliche Publikationsreihe, Beitrag Nr. 3). Wien: Impact Hub Vienna. Zugriff am 27.06.2022. [https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch\\_Publication%203\\_Valtl\\_12%2006%2018.pdf](https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publication%203_Valtl_12%2006%2018.pdf)
  39. Valtl, K. (2020). Achtsamkeit als Beitrag zur Transformation von Schule und Gesellschaft. Project: Achtsamkeit in LehrerInnenbildung und Schule (ALBUS), Universität Wien – Mindfulness in Teacher Education and School Based Education, University of Vienna. Zugriff am 27.06.2022. [https://www.researchgate.net/publication/340226151\\_Valtl\\_2020\\_Achtsamkeit\\_als\\_Beitrag\\_zur\\_Transformation\\_von\\_Schule\\_und\\_Gesellschaft/link/5e7dd195458515efa0adb805/download](https://www.researchgate.net/publication/340226151_Valtl_2020_Achtsamkeit_als_Beitrag_zur_Transformation_von_Schule_und_Gesellschaft/link/5e7dd195458515efa0adb805/download)