

Trabandt, Sven

## **Achtsamkeit in der Schule. Bedeutung, Umsetzung und Herausforderungen**

2020, 8 S.



Quellenangabe/ Reference:

Trabandt, Sven: Achtsamkeit in der Schule. Bedeutung, Umsetzung und Herausforderungen. 2020, 8 S.  
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190364 - DOI: 10.25656/01:19036

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190364>

<https://doi.org/10.25656/01:19036>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Achtsamkeit in der Schule – Bedeutung, Umsetzung und Herausforderungen

## 1 Einführung

Die hohe Komplexität des Arbeitsalltags mit seinem sich beschleunigenden Arbeitstempo hat auch in Schulen Einzug gehalten. Die hohe Frequenz an Sozialkontakten, Konferenzen und Dienstbesprechungen bereitet insbesondere Schulleitungen und Lehrkräften vermehrten Druck. Die technische Möglichkeit und der Anspruch der ständigen Erreichbarkeit z.B. durch den Zugriff auf E-Mails, Vertretungs-, Aufsichts- und Prüfungspläne von zu Hause aus führt – wie auch in anderen sozialen Tätigkeitsbereichen (Queckenstedt, 2017, S. 305) – dazu, dass die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmt und das Stresslevel steigt. Stress setzt sich dabei aus Stressoren, Stressreaktionen und Stressverstärkern zusammen. Stressoren sind belastende äußere Bedingungen und Anforderungen. Was sie mit uns körperlich oder psychisch machen, wird als Stressreaktion bezeichnet (Kaluza, 2018, S. 7). Wie äußere Faktoren wirken, hängt aber auch wesentlich von Motivationen, persönlichen Motiven, Haltungen und Einstellungen ab. Solche Stressverstärker beeinflussen, wie Stress verarbeitet wird (S. 8). Schulleitungen und Lehrkräfte haben z.B. die Aufgabe, unspezifisch weitergeleitete Informationen wahrzunehmen, zu filtern und zu verarbeiten. Das Arbeiten in kurzfristigen Projekten, die Forderung zur Erfüllung bestimmter Kennzahlen im Zusammenhang mit Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, oder die Verlagerung von Planungsaufgaben an Lehrkräfte mit dem Ziel der Mitgestaltung vor Ort führt zu erhöhtem Dokumentationsdruck und bringt zusätzliche Anforderungen. Zu den Planungsaufgaben gehört z.B. das Erstellen von Handreichungen oder didaktischen Jahresplänen. Unsicherheiten ergeben sich aus offenen Lehrplänen mit unklaren Vorgaben, die sich z.B. oft von der den Lehrkräften vertrauten Fachsystematik lösen. Ein derart gesteigertes Stresslevel führt gerade für Menschen, die hohe Leistungsansprüche an sich haben, in der Folge zu Einengungen in der Wahrnehmung, zu Denkfixierungen und Empathieverlust (Ballreich & Rieforth, 2017, S. 84). Dieser negative Stress wird auch als Distress bezeichnet. Lehrkräfte sind gedanklich möglicherweise z.B. so eingebunden in die Bewältigung ihrer Planungsaufgaben, dass sie sich nicht mit ihrer vollen Aufmerksamkeit auf Lernprozesse, Lerngruppen oder Lernende einlassen können.

Gerade Berufsschullehrkräfte leiden „überdurchschnittlich stark unter psychosomatischen Erschöpfungssymptomen wie Mattigkeit, übermäßigem Schlafbedürfnis, innerer Unruhe und Reizbarkeit“ (Wesselborg, 2017, S. 250). Neben hohen Klassenstärken und schwierigen Klassen wird insbesondere die Umsetzung der Lernfeldkonzeption als Stressor wahrgenommen (ebd.). Im Handlungsfeldkonzept, wie auch bei

einem fächerübergreifenden Unterricht, müssen Lehrkräfte oft die Wissensgebiete verlassen, in denen sie sich sicher fühlen, und sich auf Inhalte einlassen, die sie kaum kennen. Pausen stellen häufig keine Erholungsphasen dar, sondern durch Raumwechsel und notwendige Absprachen steigt in ihnen die Anstrengung (S. 251). Gleichzeitig sind Lehrkräfte in Schulen mit dem Stress oder den Emotionen Lernender konfrontiert, die sich ihrerseits unter Druck empfinden. Gerade darum sind Lehrkräfte gefordert, ihr eigenes Bewusstsein zu ordnen und sich von einengenden Denkhaltungen zu befreien (Ballreich & Rieforth, 2017, S. 84). Erst dann können sie flexibel und hilfreich auf Lernende eingehen.

In der Arbeit an Schulen sind die durch Distress hervorgerufenen Effekte bedenklich. Werden Kinder und Jugendliche nicht ausreichend wahrgenommen, erleben sie selbst große Unsicherheiten, was ihre Entwicklung beeinträchtigt. Statt mit Lernen, sind sie damit beschäftigt, Sicherheit zu erlangen. Empathieverlust macht es Lehrkräften zudem schwer, diese Prozesse wahrzunehmen und Veränderungsprozesse – z.B. durch eine schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung – flexibel anzustoßen. Dabei geht es im Pädagogischen doch stets um das Anstoßen von Entwicklungen und Lernprozessen. Wie Lernbewegungen bei Lernenden angeregt werden, ist in hohem Maß individuell. Im Unterricht sind Lerninhalte formal geregelt, in anderen Settings, wie der Beratung durch Beratungslehrkräfte oder durch die Schulsozialarbeit, sind selbst Inhalte und Ziele offen und verhandelbar. Dort ist es Aufgabe, mit Lernenden individuelle Bewältigungsstrukturen für vielfältige Lebenslagen und subjektive Problemstellungen aufzubauen. All das ist kaum möglich, wenn diese sich und ihre speziellen Lebenssituationen nicht wahrgenommen wissen und die Lehrkräfte durch Denkfixierungen unflexibel handeln. Lehrende gehen in der Folge z.B. nicht auf die spezifischen Situationen in den Klassensettings ein, sondern unterrichten stur nach festen Schemata. Verstehen sich Lehrkräfte als Beratende und nicht als Unterweisende, ist ein individuelles, auf den Zeitplan der jeweiligen Lernenden abgestimmtes und auf Beobachtungen basierendes Unterstützen von besonderer Bedeutung. Als Beratende vernachlässigen Lehrkräfte bei mangelnder Achtsamkeit individuelle Lebenslagen und geben pauschale, universale Ratschläge, die nicht auf die jeweiligen individuellen Situationen der Ratsuchenden bezogen und dadurch unpassend sind.

## 2 Achtsamkeit

Das Thema Achtsamkeit wird seit einigen Jahren intensiv erforscht. Unternehmen wie Google, Apple, McKinsey oder die Deutsche Bank haben Achtsamkeitsprogramme installiert, um sich deren positive Auswirkungen zunutze zu machen (Queckenstedt, 2017, S. 305). Zu den von Unternehmen als förderlich betrachteten Auswirkungen zählt der Abbau von Stress, eine sowohl objektiv messbare als auch subjektiv empfundene Reduzierung gesundheitlicher Beschwerden sowie die Verbesserung der Leistung im Hinblick auf Aufmerksamkeitsprozesse des Gehirns (ebd., S. 306). Studien zeigen den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Konzentration, Kreativität oder Arbeitszufriedenheit auf (Heschel, 2018, S. 14). Für Schulen ist Achtsamkeit ein relevantes Thema – auch hier geht es um Gesunderhaltung, Konzentration der Lehrkräfte auf

ihren Lehrauftrag, Kreativität, z.B. bei der Unterrichtsgestaltung, und Arbeitszufriedenheit.

Achtsamkeit, die diese genannten positiven Effekte begünstigt, ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Auf (1) individueller Ebene ist die Achtsamkeit einer Lehrkraft (nach Kabat-Zinn) definiert durch

- eine besondere Aufmerksamkeitszuwendung
- auf den gegenwärtigen Moment,
- ohne zu urteilen (Heschel, 2018, S. 11).

Auf (2) kollektiver Ebene geht es um die Weiterentwicklung etablierter Interaktionsmuster, die diese achtsame Haltung fördern (Gebauer & Brückner, 2018, S. 110). Auf (3) (schul-)struktureller Ebene sind Strukturen zu schaffen, die achtsames Handeln ermöglichen. Die Achtsamkeit einer Organisation ist nicht die Summe der Achtsamkeit von Individuen, sondern die Eigenschaft der sozialen Gemeinschaft und der Organisation (Soucek et al., 2018, S. 13). Schulische Achtsamkeit ist nicht die Summe der Achtsamkeit einzelner Lehrkräfte, sondern eine eigene Größe.

## **2.1 Lehrkraft (individuelle Ebene)**

Auf individueller Ebene kann Achtsamkeit auf zweierlei Weise gefördert werden. Zum einen helfen spirituelle bzw. Glaubensformen oder Meditationsmethoden dabei, über eine begrenzte Zeitspanne hinweg „wach und achtsam“ zu sein. Glaubenspraktiken oder Meditationsmethoden geben Impulse für die Achtsamkeit im Alltag. Die Auswirkung der formellen Meditation, bei der Aufmerksamkeit formal über einen definierten Zeitraum hergestellt wird, wurde in neurowissenschaftlichen Studien untersucht und bestätigt (S. 13). Zum anderen geht es darum, sich auch in alltäglichen Aktivitäten zu erinnern, gegenwärtig zu sein und diese Gegenwärtigkeit immer wieder zu kontrollieren (Heschel, 2018, S. 12). Individuelle Achtsamkeit als „offene und unvoreingenommene Haltung gegenüber neuen Erfahrungen“ erlaubt es, Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (Soucek et al., 2018, S. 131). Dadurch wird das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten erweitert, wodurch passend gehandelt werden kann. Da in Schulen der Umgang mit einzigartigen Menschen und Lerngruppen zentral ist, ist es hier besonders relevant, flexibel zu sein und das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten immer wieder zu erweitern. Das frühzeitige Erkennen eigener Emotionen führt dazu, mit diesen umgehen zu können, sich auf den Moment einzulassen, angemessen zu reagieren und Handlungsmöglichkeiten offen zu explorieren – gedanklich oder im Handeln. Gerade im Umgang mit Menschen, die immer einzigartig sind, ist diese Fähigkeit relevant.

## **2.2 Kollegium (kollektive Ebene)**

Kollektive Achtsamkeit zeigt sich im Kollegium in einem respektvollen Einlassen auf die Gedanken anderer, z.B. dadurch, dass Kommunikation in Entscheidungsprozessen im „Dreischritt von Beschreiben,

Erklären und Bewerten“ erfolgt (Gebauer & Brückner, 2018, S. 110). Durch die Rückstellung von Bewertungen und deren Trennung von den anderen beiden Schritten haben Kommunizierende die Möglichkeit, sich auf sich zu konzentrieren, Bedenken, Ängste und Wünsche wahrzunehmen. Rechtfertigungsdruck wird abgebaut und Beteiligte kommunizieren frei. Sie lassen sich dadurch auch innerlich auf das Geschehen ein. Die Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung ist vielen Lehrkräften bekannt, sodass es hier nicht um Wissen allein, sondern um ein Bewusstsein und eine entsprechende Haltung im Alltag geht, die z.B. durch Kommunikationsrituale wie das STICC (situation/Situation und task/Aufgabe beschreiben, intention/Intention darstellen, concerns/Befürchtungen mitteilen und calibrate/Kalibrieren durch das Einholen von Rückmeldungen) eingeübt werden kann (S. 111).

## **2.3 Schule (strukturelle Ebene)**

Unterstützen Schulen einseitig – z.B. durch Achtsamkeits- oder Kommunikationstrainings – die individuelle oder kollektive Achtsamkeit von Lehrkräften, fördert dies den Eindruck, dass die Verantwortung dafür, mit den komplexen Herausforderungen, Unsicherheiten und schnellen Veränderungen umzugehen, ausschließlich bei den Lehrkräften liegt (vgl. Gebauer & Brückner, 2018, S. 106). Demgegenüber hat Schule auch als Organisation eine entscheidende Verantwortung. Auf organisatorischer und struktureller Ebene geht es darum, von Lehrkräften subjektiv empfundene „aufkommende Bedrohungen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren“ (Soucek et al., 2018, S. 131). Um solche angemessenen Reaktionen zu ermöglichen, ist es z.B. wichtig,

- (1) eine Fehlerkultur zu entwickeln, in der eine Beschäftigung mit Fehlern möglich ist;
- (2) bestehende Annahmen und Abläufe kontinuierlich zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen;
- (3) Fehler und Rückschläge als Lernchance zu begreifen und
- (4) das fachliche Können von Lehrkräften zu respektieren.

Dafür braucht es eine Kultur, in der angstfrei mit Fehlern umgegangen werden kann und ein offener Austausch über alternative Handlungsmöglichkeiten erfolgt (S. 135).

Lehrkräfte erleben Schulleitungen und Vorgesetzte in ihrem Alltag teilweise als bedrohlich, da sie von ihnen in hohem Maß abhängig sind. Als Gefahren einer imperativ geladenen Führungskultur auf organisationaler Ebene beschreibt Iwers Auswirkungen auf die Interaktion im Team, das sich impliziten Imperativen schwerlich widersetzen kann (Iwers, 2017, S. 93). Gerade die imperative Ladung, z.B. durch kurze und unhinterfragbare Anordnungen, kann konfliktgenerierend sein und zum Entstehen von Subgruppen beitragen (S. 94). Insofern ist eine aus Lehrkräftensicht als kooperativ wahrgenommene Führungskultur in Schulen entscheidend.

## 3 Stressoren

Um Stressoren aufzuspüren, die Achtsamkeit verhindern, und als Schule eine achtsame Kultur aufzubauen, ist es unumgänglich, Rückmeldungen von Lehrkräften einzuholen. Dabei geht es darum, Faktoren zu identifizieren, die bei Lehrkräften zu mangelnder Achtsamkeit, zu Ablenkung und Oberflächlichkeit führen und die Arbeit stören. Solche Stressoren können z.B. gesellschaftliche Veränderungen sowie neue Arbeitsabläufe oder Anforderungen sein.

### 3.1 Gesellschaftliche Veränderungen

Zunächst einmal gibt es sich ändernde und schwer beeinflussbare gesellschaftliche Rahmenbedingungen, durch die Aufgaben an Schulen und Lehrkräfte herangetragen werden. So werden z.B. Ganztagschulen als „sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument“ schnellstmöglich ausgebaut (Holtappels, 2014, S. 12f.). Die Zeit, die Kinder in Familien verbringen, wird zunehmend auf Betreuungs- und Bildungsinstitutionen verlagert. Dies bedeutet „einen fortschreitenden Prozess der Institutionalisierung von Kindheit und Jugend“ (Coelen et al., 2018, S. 471). Damit verbunden ändern sich auch Aufgaben von pädagogischen Fachkräften und somit auch von Lehrkräften. Funktionen, die traditionell von Familien als informelle Sozialisationskontexte quasi nebenbei übernommen wurden, werden in andere Bereiche, z.B. in die Schule, verlagert.

### 3.2 Arbeitsabläufe und Organisation

Neben den gesellschaftlich kaum veränderbaren Rahmenbedingungen gibt es aber auch Faktoren, die veränderbar sind. Auf (schul-)organisatorischer Ebene führen beispielsweise veränderte Kommunikationswege zu einer Flut von Informationen, die verarbeitet werden müssen. Oft werden Informationen vor einer Weitergabe nicht mehr gezielt ausgewählt, sondern ohne Vorauswahl an große Verteilergruppen weitergeleitet (z.B. durch kostengünstige und einfach zu versendende E-Mails). Dadurch wird der Arbeitsalltag von Schulleitungen, aber auch von Lehrkräften immer wieder durch neu ankommende zu filternde und zu verarbeitende Informationen unterbrochen. Insbesondere in Kombination mit einer imperativ geladenen Führungsstruktur müssen sich Schulleitungen und Lehrkräfte intensiv mit diesen Informationen auseinandersetzen und stehen stets in der Gefahr, diese fehlerhaft einzuordnen und auf dieser Basis ungünstige Entscheidungen zu treffen. Eine achtsame Führungskultur kann diese und andere Stressoren identifizieren und aufgreifen.

### 3.3 Anforderungen und Zielsetzungen

Noch vor wenigen Jahrzehnten ging es bei Diskursen über Schule um den Prozess der Bildung. Im klassischen Bildungsbegriff nach Humboldt stand das Individuum im Vordergrund und es ging u.a. um eine selbsttätige Bildung von Potenzialen und die Entfaltung von Individualität. Der Bildungsbegriff wurde v.a. in der beruflichen Bildung zugunsten der Begriffe Kompetenz und Qualifikation zurückgedrängt. Die Perspektive verlagert sich bei der Kompetenz auf den Outcome (Bernhard, 2017, S. 72f.). Es geht um sichtbare und normierte Ergebnisse. Die Zusammenhänge zwischen den Begriffen Bildung und Kompetenz wurde und wird bis heute ausführlich diskutiert. Teilweise werden sie als Gegensatz verstanden, teilweise zusammengeführt (z.B. Benner, 2019; Benner, 2018; Grunert, 2012; Erpenbeck, & Weinberg, 2004).

In Schulen werden zunehmend beobachtbare und z.B. für Fremdevaluatoren messbare Ziele gesetzt. Gerade diese Tendenz des Vermessens von Bildung ist für pädagogisches Handeln bedenklich, denn Lernen und Bildung im klassischen Sinn benötigen Zeit zu Reflexion und Verarbeitung. Es geht also gerade darum, Druck abzubauen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Schulen und Lehrkräfte – insbesondere berufliche Schulen, in denen flächendeckend eine kompetenzorientierte Handlungs- und Lernfelddidaktik verordnet wurde – lassen ihren Erfolg an sichtbaren Ergebnissen messen, was nicht nur zu einer Vernachlässigung der Individualität Lernender, sondern auch zu hohem Distress bei Lehrkräften führen kann (vgl. Wesselborg, 2017, S. 250).

Lassen sich Schulen und Lehrkräfte nicht nur unkritisch darauf ein, in dieser Form bewertet zu werden, sondern übernehmen sie diese Bewertungskriterien für sich, kann dies zu einer Stressverstärkung führen. Sie können sich dann oft nur begrenzt im Sinne der Achtsamkeit auf das einzigartige Gegenüber und den gegebenen Moment konzentrieren. Im Sinne einer so verstandenen und stark betonten Kompetenzorientierung steht dann nicht der Moment, sondern die nächsten Fremdbeurteilungen, Konzepte und Arbeitspapiere, sicht- und messbare Ergebnisse und die Zukunft im Vordergrund.

Eine Rückkehr zu einem klassischen und idealistischen Bildungsanspruch ist aufgrund der Einbindung in ökonomische Strukturen und politischer Vorgaben kaum möglich. Von außen wird z.B. der Wandel zu einer effektiven und kompetenzorientierten Handlungsfelddidaktik gefordert, damit möglichst schnell Leistungsträger für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Bildung und Identitätsbildung von jungen Menschen – auch das ist eine Aufgabe von Schule – benötigen demgegenüber Druckfreiheit, Individualität und Exploration. Eine solche explorative Identitätsfindungsphase in der Jugend, die der Identitätsbildung dient, wird auch als Moratorium bezeichnet, bringt aber aus ökonomischer Sicht nicht unmittelbare Vorteile. Aus pädagogischer Sicht ist es aber nicht Aufgabe von Schulen und Lehrkräften, diese Tendenzen zu verstärken, sondern sich diesen – wo es nötig ist – entgegenzustellen oder zumindest die Auswirkungen für Lernende zu begrenzen. Problematisch ist es, wenn sich Schulen als Bildungsinstitutionen ausschließlich an politischen Vorgaben orientieren und nicht an einem pädagogischen Bildungsbegriff.

## 4 Fazit

Gestresste Lehrkräfte bieten einen denkbar schlechten sozialen Bildungsraum für Lernende, insbesondere für die Ausbildung von Individualität und Identität von Kindern und Jugendlichen. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen können nur bedingt verändert werden, wohl aber der Umgang mit diesen – die Organisation von Arbeitsabläufen oder – zumindest in Grenzen – Anforderungen und Zielsetzungen. Das Thema Achtsamkeit gewinnt für Schulen vor allem an Bedeutung, wenn die Rahmenbedingungen es Lehrkräften zunehmend schwerer machen, sich auf den gegebenen Moment, auf pädagogische Beziehungen und einzigartige Menschen einzulassen. Das hat Auswirkungen auf pädagogische Prozesse. Schulorganisatorische und strukturelle Faktoren können diese Tendenzen verstärken oder schwächen. Eine Grundhaltung, die Kompetenz im Blick hat und Bildung nicht aus den Augen verliert, ist entscheidend. Bildung im klassischen Sinn ist nicht nur ergebnis-, sondern auch prozessorientiert und benötigt Zeit zur Reflexion, die zunehmend verloren zu gehen scheint.

### Literatur

- Ballreich, R. & Rieforth, J. (2017). Bewusstheit und Mindfulness in der Mediation und im Führungsalltag. In *Konflikt-Dynamik: Verhandeln, Vermitteln und Führen in Organisationen*. 6(2), 84-86.
- Benner, D. (2019): *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh. doi: <https://doi.org/10.30965/9783657771257>.
- Benner, D. (2018). Bildung und Kompetenz. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 73-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, A. (2017). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (Pädagogik und Politik, Band 1, 8. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Coelen, T., Gusinde, F. & Rother, P. (2018). Schule. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 467–487). Wiesbaden: Springer VS.
- Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In *Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (3): Beteiligung und Motivation* (S. 69-74). <http://www.die-bonn.de/id/2134> [02.03.2020]
- Gebauer, A. & Brückner, F. (2018). Was Achtsamkeitstrainings bewirken und wie sie in Organisationen wirksamer werden. Gruppe. Interaktion. Organisation. In *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 49, 105-114.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz – Begriffliche Präzisierungen. In C. Grunert (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 44; S. 19-78). Wiesbaden: Springer VS.
- Heschel, L. (2018). *Deep Breath: Die neue Achtsamkeit einer beschleunigten Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.

- Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen: Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Band 18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Iwers, T. (2017). Förderung achtsamer Interaktion in Teams und Organisationen. In *Konflikt-Dynamik: Verhandeln, Vermitteln und Führen in Organisationen*, 6(2), 88-96.
- Kaluza, G. (2018): *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch - Stress erkennen, verstehen, bewältigen* (7., korrigierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Queckenstedt, T. (2017). Achtsamkeit im Unternehmenskontext. In B. Spieß und N. Fabisch (Hrsg.), *CSR und neue Arbeitswelten: Perspektivwechsel in Zeiten von Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Industrie 4.0* (S. 303-318). Heidelberg: Springer.
- Soucek, R. et al. (2018). Achtsamkeit im organisationalen Kontext: Der Einfluss individueller und organisationaler Achtsamkeit auf resilientes Verhalten, psychische Gesundheit und Arbeitsengagement. In *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* (S. 129-138), 49.
- Wesselborg, B. (2017). Lehrgesundheit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen: Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen - aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (Berichte zur beruflichen Bildung, 20; S. 247-266) Bielefeld: Bertelsmann.