

Neumann, Jörg

Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

2017, 406 S. - (Dissertation, Universität Osnabrück, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Jörg: Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. 2017, 406 S. - (Dissertation, Universität Osnabrück, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351972 - DOI: 10.25656/01:35197

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351972>

<https://doi.org/10.25656/01:35197>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des
Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften
der Universität Osnabrück

vorgelegt von Jörg Neumann
Braunschweig, im Dezember 2017

Erster Referent:
Zweiter Referent:
Tag der Disputation:

Univ. Prof. Dr. Ulrike Graf
Univ. Prof. Dr. Thilo Hinterberger
14.06.2018

„Das ist eine Erfahrung, die alle machen, die anfangen zu meditieren. Man beginnt mit der Praxis um Stress abzubauen, um den Umfang des Gehirns zu vergrößern oder um irgendeinen anderen greifbaren Nutzen für sein Leben zu gewinnen. Aber dann wird einem klar, dass diese Praktiken viel mehr bewirken, dass sie das Leben auf unerklärliche Weise bereichern und einem in Dingen helfen, bei denen man vorher gar nicht wusste, dass man Hilfe braucht.“ (Lazar, Sara: Die neurowissenschaftliche Erforschung der Meditation, in: (Hrsg.): Zimmermann, M. u.a.: Achtsamkeit, ebd., S. 80)

Danksagung

Mein Dank gilt all denen, die an der Ideengebung, Themenformulierung und Umsetzung meines Forschungsvorhabens in den unterschiedlichen Phasen dieser Arbeit beteiligt waren und die hier leider nicht alle namentlich erwähnt werden können.

Besonderen Dank gilt folgenden Personen: Zunächst ist Prof. Dr. E.-H. Bottenberg zu nennen, der mich zu diesem Forschungsprojekt inspirierte und insbesondere im Hinblick auf die bewusstseinspsychologischen Aspekte der Arbeit hilfreiche Anregungen gab. Als nächstes ist Herrn Prof. Dr. Wilfried Belschner zu danken, der insbesondere die empirische Forschungsphase der Arbeit über einen sehr langen Zeitraum begleitete. Prof. Dr. Josef Keuffer gilt mein Dank für wichtige Anregungen im Bereich der Schulpädagogik. Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ulrike Graf und Prof. Dr. Thilo Hinterberger, die die Endphase des Forschungsprojektes begleiteten und den Abschluss des Projektes ermöglichten. Für den Bereich der Recherche im Bereich der buddhistischen Literatur sowie der Klärung fachlicher Fragen gilt mein Dank Edita Berger, Manfred Seegers, Holger Schmidt sowie Lama O. Nydahl. Danken möchte ich auch meinem Korrekturteam: Isabel Schulz-Wolter, Iris Hüdepohl, Petra Scheefeldt, Silke Rathfelder, Clara Neumann, Inga Keller, Birgit Zimmermann, Gunnar Peppler, Jürgen Kuck, Christian Blanke, Andreas Hoveling, Peter Schulz und Frank Neumann. Mit Dr. phil. Dipl.-Psych. Peter J. Fischer hatte ich einen guten Geist und positiv denkenden Menschen an meiner Seite. Und Dank gilt natürlich auch den Lehrkräften an den Ausbildungsschulen des Studienseminars Helmstedt sowie den meditierenden Lehrkräften aus den verschiedenen Meditationszentren, die an der Lehrkräftebefragung teilgenommen haben.

Jörg Neumann, Braunschweig, 6.12.2017

Zusammenfassung:

„Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften“

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass die Kategorie „Achtsamkeit“ ein vernachlässigter Aspekt in der Lehrerforschung sowie in der Lehrerbildung ist, dessen Berücksichtigung konstruktive Perspektiven bei der Förderung der Handlungs-, bzw. Unterrichtskompetenz von Lehrkräften eröffnen kann. Um dieser These nachzugehen, wird zunächst der Begriff der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften genauer untersucht. Hierbei ergibt sich, dass im Hinblick auf eine mögliche Förderung der Handlungskompetenz von Lehrkräften durch achtsamkeitsbasierte Verfahren insbesondere den nicht-kognitiven Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften pädagogische beliefs und ‚personale Kompetenzen‘ eine Bedeutung zukommen könnte. Darüber hinaus wird aber auch deutlich, dass entsprechende mögliche Zusammenhänge in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht untersucht wurden. Um diesen Thesen nachzugehen wird in einem nächsten Schritt als Arbeitsdefinition «Achtsamkeit» nach Kabat-Zinn als ‚Bewusstseinszustand‘ definiert, wobei Achtsamkeitstraining bzw. Meditation in diesem Kontext als Methode verstanden wird, die Modulationsfähigkeit in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände zu fördern. Zur Entwicklung begründeter Hypothesen, welche Aussagen über mögliche pädagogische beliefs sowie berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von meditierenden Lehrkräften darstellen, wird unter Einbezug der Psychologie Maslows sowie Teile der buddhistischen Lehre ermittelt, welche Merkmale (psychische Dispositionen) mit achtsamen Bewusstseinszuständen einhergehen. Diese Merkmale werden mit berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften sowie Kategorien aus dem Bereich der pädagogischen beliefs verglichen. Hierbei ergeben sich vielfältige inhaltliche Bezüge, aus denen im Wesentlichen zwei Hypothesen abgeleitet werden:

Hypothese 1: Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen verfügen signifikant häufiger über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale («Emotionale Stabilität», «Offenheit für Erfahrung», «Humor/Heiterkeit») als nicht meditierende Lehrkräfte.

Hypothese 2: Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant häufiger eine ‚offene, beziehungsbewusste und achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung‘ (OBA-PE) als nicht meditierende Lehrkräfte.

Das Konstrukt OBA-PE enthält dabei folgende inhaltliche Elemente: Betonung des Beziehungsaspekts, Betonung emotionaler/sozialer Lernziele, Unterricht wird als offener Prozess gesehen, Fokus auf Förderung individueller Fähigkeiten der Lernenden, bewusster Einbezug der Fähigkeit zur Achtsamkeit in pädagogisches Denken und Handeln.

Um genannten Hypothesen nach zu gehen, werden in einer empirischen Untersuchung Daten von 254 Lehrkräften miteinander verglichen. Für die Messung des Konstrukts OBA-PE wird die Skala BSPE (Bewusstseinsstrukturabhängige pädagogische Einstellungen) entwickelt, welche sich in der Auswertung als empirisch belastbar erweist. Die Ergebnisse der Auswertung bezüglich der beiden Hypothesen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen hoch signifikant höhere Werte in den Merkmalsbereichen «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte, wobei die Effektstärken im mittleren Bereich liegen. Das heißt die hoch signifikanten Mittelwertunterschiede können aufgrund der Effektstärken als inhaltlich bedeutsam betrachtet werden. Für das Merkmal ‚Humor/Heiterkeit‘ zeigen die vertieft meditierenden Lehrkräfte signi-

fikant höhere Werte als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Hier zeigt sich allerdings nur ein kleiner Effekt. Das heißt bezüglich des Merkmals ‚Humor/Heiterkeit‘ sind die Mittelwertunterschiede also inhaltlich weniger bedeutsam.

- Bei einem Vergleich zwischen vertieft meditierenden und nicht-meditierenden Lehrkräften ergeben sich hoch signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer ‚offenen, beziehungsbewussten sowie achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung‘ (OBA-PE) in erwarteter Richtung. Das heißt die vertieft meditierenden Lehrkräfte zeigen hier hoch signifikant höhere Werte als die nicht meditierenden Lehrkräfte, wobei die Effektstärke als groß bezeichnet werden kann. Dementsprechend sind die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede als inhaltlich bedeutsam anzusehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Hypothese 1 bezüglich der Merkmale «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» bestätigt werden konnte: Die vertieft meditierenden Lehrkräfte zeigen sich deutlich emotional stabiler sowie offener für Erfahrung als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Ebenso konnte Hypothese 2 gestützt werden: Die vertieft meditierenden Lehrkräfte zeigen wesentlich ausgeprägter eine OBA-PE als ihre nicht meditierenden Kolleginnen und Kollegen. Das heißt auch: Die meditierenden Lehrkräfte nutzen bewusst ihre Fähigkeit zur Achtsamkeit bei der Bewältigung pädagogischer Aufgaben.

Abschließend sei angemerkt, dass die Darstellung der Ergebnisse dieser Studie lediglich statistische Zusammenhänge aufzeigt, die keine Aussagen über Kausalzusammenhänge macht, da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt. Es wäre wünschenswert, wenn zukünftige Längsschnittuntersuchungen folgen, welche die Lehrkräfte zu verschiedenen Zeitpunkten vor und nach der Absolvierung von Achtsamkeitstrainings untersuchen, um auf kausaler Ebene zu konkreten Erkenntnissen zu kommen.

Stichwörter: Achtsamkeit, MLD, Meditation, pädagogische beliefs, Handlungskompetenz von Lehrkräften, personale Kompetenzen von Lehrkräften

Abstract:

“The meaning of mindful, open states of consciousness for the professional action competence of teachers”

The starting point for the study is the assumption that ‘mindfulness’ is a hitherto neglected aspect within the field of research on the teaching profession and on teacher training. Careful consideration of this aspect is expected to open up constructive perspectives regarding teachers’ increased action competence and teaching competence. To further investigate this thesis, the term ‘professional action competence of teachers’ needs closer examination.

Accordingly, the intended increase in the practical competences of teachers through methods based on mindfulness appears to be especially connected with the non-cognitive components of teacher’s practical competences, namely pedagogical beliefs and personal competences.

Moreover, it becomes evident that no pedagogical research has been undertaken to examine relevant potential correlations. To further investigate these hypotheses, a working definition for ‘mindfulness’ in accordance with Kabat-Zinn is chosen, thus defining it as a ‘state of consciousness’. In this context, training mindfulness respectively meditation is understood as a method that enhances the capacity to modulate towards mindful states of consciousness.

To develop well-founded hypotheses which constitute assertions about possible pedagogical beliefs as well as relevant personality traits with regards to the teaching profession that can be demonstrated in teachers who meditate, I integrate Maslow’s psychology as well as parts of Buddhist teachings and determine which traits (psychic dispositions) are associated with mindful states of consciousness. These traits are then compared to professionally relevant personality traits in teachers as well as to categories pertaining to the area of pedagogical beliefs. A host of content-based connections become evident at this point, which lead to two main hypotheses:

- Hypothesis 1: “Teachers who meditate and who have experienced deep level meditation evince significantly more often professionally relevant personality traits (emotional stability, openness towards experience, humor/cheerfulness) than non-meditating teachers.”
- Hypothesis 2: “Teachers who meditate and who have experienced deep level meditation evince significantly more often a pedagogical attitude that is ‘open, relationship-conscious and is supported by mindfulness’ (OBA-PE) than non-meditating teachers.”

The construct OBA-PE contains the following content-related elements in this context: emphasis on the relationship aspect, emphasis on educational goals with regard to emotional growth and growth of social skills, regarding teaching as an open process, focus on enhancing learners’ individual abilities, conscious inclusion of the ability to be mindful in pedagogical thoughts and actions.

To investigate these hypotheses, the data of 254 teachers are then compared in an empirical study. In order to measure the construct OBA-PE I developed the scale BSPE (structure of consciousness-dependent pedagogical attitudes), which proves to be empirically reliable for the analysis. The results of the analysis with regard to the two hypotheses can be summed up as follows:

- Meditating teachers with experience in deep level meditation show significantly higher scores in the traits “emotional stability” and “openness towards experiences” than non-meditating teachers, with effect sizes usually showing a medium effect. I.e. the

highly significant differences between the respective mean values of “emotional stability” and “openness towards experience” need to be considered relevant regarding content. Regarding the trait “humor/cheerfulness”, teachers involved in deep-level meditation show significantly higher scores than the non-meditating teachers. However, only a small effect can be identified, so the differences in mean value are less relevant regarding content.

- A comparison between deeply meditating and non-meditating teachers shows highly significant differences regarding the formation of an “open, relationship-conscious pedagogical attitude that is also supported by mindfulness” (OBA-PE) in the expected direction. I.e. the deeply meditating teachers show significantly higher values than the non-meditating teachers, with an effect size deserving the classification as big. Correspondingly, the highly significant differences in mean values need to be regarded as relevant regarding content.

In conclusion we can see that hypothesis 1 concerning the traits of “emotional stability” and “openness towards experiences” can be verified: the deeper meditating teachers clearly prove to be emotionally more stable as well as more open than non-meditating teachers. In like manner, hypothesis 2 can be supported by evidence: the deeply meditating teachers show a far more clearly distinguishable OBA-PE than their colleagues. I.e. as well: The meditating teachers consciously use their capacity to engage mindfulness for the completion of pedagogical tasks.

As a final remark, I would like to point out that the presentation of the results of this study merely shows statistical correlations, and that it does not infer any statements about causal connections, as we are dealing with a cross-sectional study. Future longitudinal studies appear desirable which examine teachers at various points in time, before and after mindfulness training sessions, in order to establish definite conclusions regarding causal connections.

Key words: mindfulness, MLD; meditation, pedagogical beliefs, teachers action and teaching competences, teachers personal competences

Inhaltsverzeichnis (Kurzform):

1	Einleitung	1
2	Pädagogische Grundlagen der Thematik	5
2.1	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften	5
2.2	Achtsamkeit in der Pädagogik	45
2.3	Zusammenfassung	50
3	Achtsamkeit	53
3.1	Zum Begriff 'Achtsamkeit'	53
3.2	Achtsamkeit als Bewusstseinszustand	68
3.3	Relevante Forschungsergebnisse der Achtsamkeitsforschung für die Fragestellung dieser Arbeit	108
4	Entwicklung der zentralen Hypothesen der Arbeit	113
4.1	Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen	114
4.2	Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren pädagogischen beliefs	118
5	Empirieteil der Arbeit	129
5.1	Darstellung der empirischen Untersuchung	129
5.2	Ergebnisse	153
6	Diskussion	227
6.1	Interpretation und Bewertung der Ergebnisse im Rahmen der Arbeit	227
6.2	Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten	259
6.3	Konsequenzen für die Lehrerbildung	274
6.4	Relevanz der Ergebnisse im Hinblick auf bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen	276
7	Ausblick	287
8	Literatur	289
9	Anhang:	299
9.1	Deskriptive Statistik	299
9.2	Faktorenanalytische Auswertung	303
9.3	Superfaktorenanalysen	315
9.4	BSPE-Clusteranalyse über die BSPE-Faktoren F1 , F2, F3	323
9.5	Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen	331
9.6	Diskriminanzanalyse	332
9.7	Gruppenvergleiche	333
9.8	Fragebögen	357
9.9	Daten zum STHI-T30	370
9.10	Sonstige Tabellen	371
9.11	Verwendete Hilfsmittel	379
9.12	Tabellarischer Lebenslauf	381

Inhaltsverzeichnis (ausführlich):

1	Einleitung	1
2	Pädagogische Grundlagen der Thematik	5
2.1	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften	5
2.1.1	<i>Pädagogische beliefs von Lehrkräften</i>	10
2.1.1.1	Zum Konstrukt 'teachers pedagogical beliefs'	11
2.1.1.2	Zusammenhang von 'pädagogischen beliefs' und Lehrerhandeln	12
2.1.1.3	Die Veränderbarkeit von pädagogischen beliefs bei Lehrkräften	13
2.1.2	<i>Personale Kompetenzen von Lehrkräften</i>	14
2.1.2.1	Zum Begriff 'personale Kompetenzen'	14
2.1.2.2	Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften	16
2.1.2.2.1	Historische Aspekte – Paradigmen der Lehrerforschung	16
2.1.2.2.2	Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften	25
2.1.2.2.3	Veränderbarkeit von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften	42
2.2	Achtsamkeit in der Pädagogik	45
2.3	Zusammenfassung	50
3	Achtsamkeit	53
3.1	Zum Begriff 'Achtsamkeit'	53
3.1.1	<i>Der Begriff 'Achtsamkeit' in der buddhistischen Tradition</i>	54
3.1.2	<i>Der Begriff 'Achtsamkeit' in der Komplementärmedizin</i>	60
3.1.3	<i>Entwicklung einer Arbeitsdefinition für den Begriff 'Achtsamkeit' im Kontext dieser Arbeit</i>	64
3.2	Achtsamkeit als Bewusstseinszustand	68
3.2.1	<i>Psychologische Modelle verschiedener Bewusstseinszustände</i>	69
3.2.2	<i>Merkmale 'offener, achtsamer Bewusstseinszustände' und 'geschlossener Bewusstseinszustände'</i>	73
3.2.2.1	Zur Quellenauswahl und Konzeption der hier vorliegenden Zusammenstellung bzw. des hier vorliegenden Vergleiches	74
3.2.2.1.1	Inhaltliche Einbettung des Konstrukts 'Bewusstseinszustand' in den verwendeten Quellen	77
3.2.2.2	Vergleich der Merkmale 'offener, achtsamer Bewusstseinszustände' und 'geschlossener Bewusstseinszustände' zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie	86
3.2.2.3	Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse des Vergleiches der Merkmale offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie	107
3.3	Relevante Forschungsergebnisse der Achtsamkeitsforschung für die Fragestellung dieser Arbeit	108
3.3.1	<i>Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis und beliefs der Praktizierenden</i>	108
3.3.2	<i>Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis und den Persönlichkeitsmerkmalen der Praktizierenden</i>	109
4	Entwicklung der zentralen Hypothesen der Arbeit	113
4.1	Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen	114
4.2	Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren pädagogischen beliefs	118
5	Empirieteil der Arbeit	129
5.1	Darstellung der empirischen Untersuchung	129
5.1.1	<i>Methode/Design</i>	129
5.1.2	<i>Entwicklung der Skala BSPE</i>	130
5.1.3	<i>Konstruktion des Gesamtfragebogens MLD</i>	136
5.1.3.1	Darstellung der Konstruktion des MLD im Überblick	136

5.1.3.2	Auswahl und Einsatz der im MLD verwendeten Fremdskalen	137
5.1.3.2.1	NEO-FFI nach Carmen und McCray	137
5.1.3.2.2	STHI T30 nach Ruch u.a.	138
5.1.3.2.3	MTF nach Piron	139
5.1.4	<i>Erstellung des Kontrollbogens KLD</i>	141
5.1.5	<i>Durchführung der Pilotstudie</i>	142
5.1.6	<i>Empirische Vorhersagen bezüglich der zentralen Hypothesen der Arbeit</i>	142
5.1.6.1	Empirische Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften	143
5.1.6.2	Empirische Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und pädagogischer Einstellung von Lehrkräften	144
5.1.7	<i>Geplante Stichprobe</i>	144
5.1.8	<i>Datengewinnung</i>	146
5.1.8.1	Ablaufplan der Datengewinnung	146
5.1.8.2	Ablauf der Datengewinnung	147
5.1.9	<i>Untersuchungsplan</i>	149
5.1.10	<i>Gültigkeit des Untersuchungsplans</i>	150
5.2	Ergebnisse	153
5.2.1	<i>Deskriptive Analyse</i>	153
5.2.1.1	Deskriptive Analyse der Gesamtstichprobe	153
5.2.1.2	Deskriptive Analyse der Kontrollgruppe	163
5.2.2	<i>Ergebnisse zur empirischen Belastbarkeit der Skala BSPE</i>	164
5.2.2.1	Itemanalysen zur Konstruktvalidität - Dimensionalität des Fragebogens BSPE	165
5.2.2.1.1	Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (BSPE-F1 [OBA-PE])	166
5.2.2.1.2	Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (BSPE-F2 [ALG-PE])	167
5.2.2.1.3	Fehlendes Prozessvertrauen (BSPE-F3 [FP])	168
5.2.2.2	Ergebnisse zur externen Validität der Skala BSPE	169
5.2.2.2.1	Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene	169
5.2.2.2.2	Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Itemebene	171
5.2.2.3	Ergebnisse bezüglich der Diskriminationsfähigkeit der Skala BSPE zur Ermittlung von Personengruppen	172
5.2.3	<i>Ergebnisse zur empirischen Belastbarkeit des Gesamtfragebogens MLD</i>	177
5.2.3.1	Ergebnisse der Diskriminanzanalyse zur prognostischen Valenz des MLD	177
5.2.3.2	Validität des MLD – Ergebnisse der Superfaktorenanalysen	178
5.2.4	<i>Ergebnisse zur Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit</i>	182
5.2.4.1	Prüfung der empirischen Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und pädagogischer Einstellung von Lehrkräften	182
5.2.4.2	Prüfung der empirischen Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften	186
5.2.5	<i>Ergänzende Ergebnisse zu methodologischen und inhaltlichen Aspekten</i>	191
5.2.5.1	Methodologische Aspekte: Dimensionalität der verwendeten Fremdskalen	191
5.2.5.1.1	Dimensionalität der NEO-FFI-Items	192
5.2.5.1.2	Dimensionalität der verwendeten STHI T30 - Items	196
5.2.5.1.3	Dimensionalität des MTF	200
5.2.5.2	Inhaltliche Aspekte: Ergänzende Darstellungen zu den Ergebnissen der Clusteranalyse	206
5.2.5.2.1	Beschreibung und Interpretation der Personengruppen	206
5.2.5.3	Gruppenvergleiche zwischen den clusteranalytisch ermittelten Personengruppen	220
6	Diskussion	227
6.1	Interpretation und Bewertung der Ergebnisse im Rahmen der Arbeit	227
6.1.1	<i>Interpretation und Bewertung der Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen durch Bezugnahme auf weitere Ergebnisse der empirischen Untersuchung</i>	227
6.1.2	<i>Interpretation und Bewertung der Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen durch Bezugnahme zu den im Theorieteil dargestellten Inhalten</i>	240

6.2	Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten	259
6.3	Konsequenzen für die Lehrerbildung	274
6.4	Relevanz der Ergebnisse im Hinblick auf bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen	276
7	Ausblick	287
8	Literatur	289
9	Anhang:	299
9.1	Deskriptive Statistik	299
9.1.1	<i>Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?</i>	299
9.1.2	<i>Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule?</i>	301
9.1.3	<i>Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause?</i>	302
9.2	Faktorenanalytische Auswertung	303
9.2.1	<i>BSPE – Drei-Faktoren-Lösung</i>	303
9.2.1.1	BSPE-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	303
9.2.1.2	BSPE-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix (3 Faktoren)	303
9.2.1.3	BSPE – F1 (OBA-PE) – Reliabilität	304
9.2.1.4	BSPE – F2 (ALG-PE) – Reliabilität	305
9.2.2	<i>NEO-FFI-3-Faktoren-Lösung</i>	305
9.2.2.1	NEO-FFI-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	305
9.2.2.2	NEO-FFI-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix	306
9.2.2.3	NEO-FFI – Mittelwerte der Faktoren	306
9.2.2.4	NEO-FFI – Interkorrelationen der Faktoren	307
9.2.2.5	NEO-FFI – F1 (Neurotizismus) – Reliabilität	307
9.2.2.6	NEO-FFI – F2 (Keine Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität	307
9.2.2.7	NEO-FFI – F3 (Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität	308
9.2.3	<i>STHI-T30 – 4-Faktoren-Lösung</i>	308
9.2.3.1	STHI-T30-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	308
9.2.3.2	STHI-T30-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix	309
9.2.3.3	STHI-T30 – Mittelwerte der Faktoren	309
9.2.3.4	STHI-T30 – Interkorrelationen der Faktoren	310
9.2.3.5	STHI-T30 – F1 (Heiterkeit) – Reliabilität	310
9.2.3.6	STHI-T30 – F2 (Schlechte Laune) – Reliabilität	310
9.2.3.7	STHI-T30 – F3 (Gewissenhaftigkeit) – Reliabilität	311
9.2.3.8	STHI-T30 – F4 (Ernst) – Reliabilität	311
9.2.4	<i>MTF-Faktorenanalyse – 4-Faktoren-Lösung</i>	312
9.2.4.1	MTF-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / ScreePlot / Erklärte Gesamtvarianz	312
9.2.4.2	MTF-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix	312
9.2.4.3	MTF – Mittelwerte der Faktoren	313
9.2.4.4	MTF – Interkorrelationen der Faktoren	313
9.2.4.5	MTF-F1 (Transpersonales Vertrauen) – Reliabilität	313
9.2.4.6	MTF-F2 (Meditative Entspannung) – Reliabilität	314
9.2.4.7	MTF-F3 (Hindernisse / Schwierigkeiten) – Reliabilität	314
9.2.4.8	MTF-F4 (Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse) – Reliabilität	314
9.3	Superfaktorenanalysen	315
9.3.1	<i>MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren)</i>	315
9.3.1.1	MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – KMO- u. Bartlett-Test / Screeplot / erklärte Gesamtvarianz	315
9.3.1.2	MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – Rotierte Komponentenmatrix	316
9.3.1.3	MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Mittelwerte der MLD-Superfaktoren	316
9.3.1.4	MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Interkorrelation der MLD-Superfaktoren	317
9.3.1.5	MLD – Korrelationen MLD-Superfaktoren auf Faktorebene – MLD-Faktoren	317
9.3.2	<i>MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene (24-Faktoren-Lösung)</i>	318
9.3.2.1	MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	318
9.3.2.2	MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – Rotierte Komponentenmatrix (24 Faktoren)	319
9.3.2.3	Korrelationen der Superfaktoren	323
9.4	BSPE-Clusteranalyse über die BSPE-Faktoren F1 , F2, F3	323
9.4.1	<i>BSPE-Clusteranalyse – Zuordnungsübersicht</i>	323

9.4.2	<i>BSPE-Clusteranalyse – QCL_1 Cluster des Falls</i>	323
9.4.3	<i>BSPE-Clusteranalyse – Mittelwertunterschiede</i>	324
9.4.4	<i>BSPE-Clusteranalyse – Homogenität der Varianzen</i>	325
9.4.5	<i>BSPE-Clusteranalyse – Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)</i>	325
9.4.6	<i>BSPE-Clusteranalyse – Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte</i>	326
9.4.7	<i>Personengruppen PG2 u. PG3 – Varianzanalyse</i>	327
9.4.8	<i>Personengruppen – Mehrfachvergleiche</i>	328
9.4.9	<i>MLD – Personengruppenprofile</i>	329
9.5	Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen	331
9.5.1	<i>Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen: QLC_1 Clusternummer des Falls Kreuztabelle</i>	331
9.5.2	<i>Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen – Chi-Quadrat-Tests</i>	331
9.6	Diskriminanzanalyse	332
9.6.1	<i>Diskriminanzfunktionen / Standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionskoeffizienten / Testergebnisse / Eigenwerte / Wilks Lambda / Klassifizierungsergebnisse</i>	332
9.7	Gruppenvergleiche	333
9.7.1	<i>Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender</i>	333
9.7.1.1	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Oneway – deskriptive Statistiken	333
9.7.1.2	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Test der Homogenität der Varianzen	333
9.7.1.3	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	334
9.7.1.4	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	334
9.7.2	<i>Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender</i>	335
9.7.2.1	Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Oneway – deskriptive Statistiken	335
9.7.2.2	Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Test der Homogenität der Varianzen	335
9.7.2.3	Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	335
9.7.2.4	Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	336
9.7.2.5	Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierender: Varianzanalyse ONEWAY ANOVA	336
9.7.3	<i>Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität</i>	337
9.7.3.1	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	337
9.7.3.2	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen	337
9.7.3.3	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	338
9.7.3.4	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	338
9.7.3.5	Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA	339
9.7.4	<i>Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität</i>	340
9.7.4.1	Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	340
9.7.4.2	Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen	340
9.7.4.3	Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	341
9.7.4.4	Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	342
9.7.4.5	Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA	342
9.7.5	<i>Alle Meditierender – Nicht-Meditierender</i>	343
9.7.5.1	Gruppenvergleich: Alle Meditierender – Nicht-Meditierender: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	343
9.7.5.2	Gruppenvergleich: Alle Meditierender – Nicht-Meditierender: Test der Homogenität der Varianzen	343
9.7.5.3	Gruppenvergleich: Alle Meditierender – Nicht-Meditierender: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	343
9.7.5.4	Gruppenvergleich: Alle Meditierender – Nicht-Meditierender: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	344
9.7.5.5	Gruppenvergleich: Alle Meditierender – Nicht-Meditierender: ONEWAY ANOVA	344
9.7.6	<i>Profiltabelle Extremgruppenvergleiche</i>	345
9.7.7	<i>Extremgruppenbildung: Niedrige Meditationstiefe – Hohe Meditationstiefe</i>	346
9.7.8	<i>Deskriptive Statistik</i>	347

9.7.8.1	Kreuztabelle (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)	347
9.7.8.2	Hypothesentest (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)	347
9.7.8.3	Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)	348
9.7.8.4	Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)	348
9.7.8.5	Kreuztabelle (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	349
9.7.8.6	Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	349
9.7.8.7	Kreuztabelle (Personengruppen; mehr als 2 Kinder)	350
9.7.8.8	Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	350
9.7.8.9	Kreuztabelle (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)	351
9.7.8.10	Hypothesentest (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)	351
9.7.8.11	Kreuztabelle (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)	352
9.7.8.12	Hypothesentest (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)	352
9.7.8.13	Kreuztabelle (Personengruppen; Klassenlehrer)	353
9.7.8.14	Hypothesentest (Personengruppen; Klassenlehrer)	353
9.7.8.15	Kreuztabelle (Personengruppen; Arbeitszeiten)	354
9.7.8.16	Hypothesentest (Personengruppen; Arbeitszeiten)	354
9.7.8.17	Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))	355
9.7.8.18	Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))	355
9.7.8.19	Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))	355
9.7.8.20	Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))	356
9.7.8.21	Kreuztabelle (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)	356
9.7.8.22	Hypothesentest (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)	356
9.8	Fragebögen	357
9.8.1	<i>MLD</i>	357
9.8.2	<i>KLD</i>	363
9.8.3	<i>OTB-PÄD</i>	368
9.9	Daten zum STHI-T30	370
9.9.1	<i>Psychometrische Kennwerte</i>	370
9.9.2	<i>Normentabelle für den STHI-T<30>: Schweizer Stichprobe</i>	370
9.9.3	<i>Verteilung der Skalensummenwerte (Diagramme)</i>	370
9.9.4	<i>Itemzuordnung des STHI-T<30> zu den Skalen</i>	370
9.10	Sonstige Tabellen	371
9.10.1	<i>Emotionspsychologischer Vergleich: Maslows B-Liebe u. Liebe als nicht bedingte Emotion im Buddhismus</i>	371
9.10.2	<i>Vergleich der Merkmale der Flow-Experiences und der Peak-Experiences</i>	372
9.10.3	<i>Vergleich der inhaltlichen Elemente der OBA-PE / ALG-PE mit den sechs Dimensionen des Unterrichtshandelns nach Dauber u. Döring-Seipel</i>	373
9.10.4	<i>An der Lehrkräftebefragung teilgenommene Schulen</i>	374
9.10.4.1	Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (BSPE)	375
9.10.4.2	Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (MTF)	376
9.10.4.3	Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (NEO-FFI)	377
9.10.4.4	Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (STHI)	378
9.11	Verwendete Hilfsmittel	379
9.12	Tabellarischer Lebenslauf	381

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011., ebd., S. 32)	7
Abb. 2: Beziehungen zwischen Persönlichkeit und emotionaler Kompetenz. In: Rindermann, H.: Emotionale Kompetenz-Fragebogen (EKF). Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen 2009; modifiziert in: Mayr, J., 2012, ebd., S. 49)	43
Abb. 3: Schema der Bewusstseinszustände (Scharfetter, 1997)	70
Abb. 4: Die Dimension der Bewusstseinszustände. Aus: Belschner, W.: Bewusstseinszustände im professionellen Handeln, Oldenburg 2005, S. 13.	71
Abb. 5: Grundstruktur der empirischen Untersuchung	129
Abb. 6: Untersuchungsplan	149

Tabellenverzeichnis:

Tab. 1: Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrer/innen	41
Tab. 2: Achtsamkeitsbegriffe in verschiedenen buddhistischen Schulen	58
Tab. 3: Inhaltliche Struktur des bewusstseinspsychologischen Vergleichs zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie	76
Tab. 4: Merkmale der Maslowschen plateau-experiences und peak-experiences im Vergleich	82
Tab. 5: D-Emotionen nach Maslow und fünf Störgefühle des Buddhismus im Vergleich	87
Tab. 6: Emotionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	89
Tab. 7: Maslows B-Emotionen und die nicht-bedingten Emotionen (Die vier Unermesslichen) der Mahayana-Philosophie im Vergleich	89
Tab. 8: Emotionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände	90
Tab. 9: Merkmale der Maslowschen Deficiency-Cognition und Merkmale der indirekten Wahrnehmung nach der buddhistischen Erkenntnislehre Dharmakitis im Vergleich	92
Tab. 10: Kognitionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	94
Tab. 11: Merkmale der Maslowschen being-cognition und Merkmale der direkten Wahrnehmung nach der buddhistischen Erkenntnislehre Dharmakitis im Vergleich	95
Tab. 12: Kognitionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände	96
Tab. 13: Merkmale der Maslowschen Deficiency-Motivation und Merkmale der Mangel-Motivation nach dem Modell der zwölf Glieder des abhängigen Entstehens im Vergleich	97
Tab. 14: Motivationspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	99
Tab. 15: Merkmale der Maslowschen Metamotivation und Merkmale der Überschussmotivation aus Teilen der buddhistischen Lehre im Vergleich	100
Tab. 16: Motivationspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände	102
Tab. 17: Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände nach Maslow und buddhistischer Auffassung im Vergleich	103
Tab. 18: Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	104
Tab. 19: Persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände nach Maslow und der buddhistischen Shengtong-Schule im Vergleich	106
Tab. 20: Persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände	106
Tab. 21: Merkmale offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände im Überblick	107
Tab. 22: Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände und berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften im Vergleich	116
Tab. 23: Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände und Ausprägungen pädagogischen Denkens des Typs 1 im Vergleich	120
Tab. 24: Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände und Ausprägungen pädagogischen Denkens des Typs 2 im Vergleich	123
Tab. 25: Merkmale der OBA-PE und der ALG-PE im Überblick	126
Tab. 26: OBA-PE (inhaltliche Elemente und Itemzuordnungen)	131
Tab. 27: ALG-PE (inhaltliche Elemente und Itemzuordnungen)	134

Tab. 28: Übersicht über den Fragebogen MLD	136
Tab. 29: Alter Gesamtmittelwert	153
Tab. 30: Alter Mittelwert Männer	153
Tab. 31: Alter Mittelwert Frauen	154
Tab. 32: Geschlecht	154
Tab. 33: Wohnsituation	155
Tab. 34: Haben Sie Kinder?	155
Tab. 35: Anzahl der Kinder	156
Tab. 36: Länge des Studiums	157
Tab. 37: Durchschnittsnote 1. Staatsexamen	158
Tab. 38: Durchschnittsnote 2. Staatsexamen	159
Tab. 39: Arbeitsbereich (Schulform) der befragten Lehrkräfte	160
Tab. 40: Einzugsbereich der Schulen der befragten Lehrkräfte	161
Tab. 41: Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer	161
Tab. 42: Schwerpunkt naturwissenschaftliche Fächer	161
Tab. 43: Schwerpunkt musikalisch-künstlerische Fächer	161
Tab. 44: Fachlicher Schwerpunkt Sport	162
Tab. 45: Vollzeit- oder Teilzeitkraft	162
Tab. 46: Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen	164
Tab. 47: Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (BSPE-F1 [OBA-PE])	166
Tab. 48: Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (BSPE-F2 [ALG-PE])	167
Tab. 49: Fehlendes Prozessvertrauen (BSPE-F3 [FP])	168
Tab. 50: Faktoren als Indikatoren für Personengruppenzugehörigkeit	178
Tab. 51: Superfaktorenanalyse (Faktorebene)	180
Tab. 52: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierende	183
Tab. 53: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: BSPE-Faktoren F1 und F2 (ALG-PE u. OBA-PE)	184
Tab. 54: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI Faktor3 «Offenheit für Erfahrung»	187
Tab. 55: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI-Faktor F3 «Offenheit für Erfahrung»	187
Tab. 56: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI Faktor1 «Neurotizismus»	189
Tab. 57: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI-Faktor F1 «Neurotizismus»	189
Tab. 58: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer mit ausgeprägten Bewältigungsstrategien: NEO-FFI Faktor1 «Neurotizismus»	190
Tab. 59: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: STHI T30 Faktor1 «Heiterkeit»	190
Tab. 60: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: STHI T30-Faktor F1 «Heiterkeit»	191
Tab. 61: Neurotizismus (NEO-FFI-F1)	193
Tab. 62: Keine Offenheit für Erfahrung (NEO-FFO-F2)	194
Tab. 63: Offenheit für Erfahrung (NEO-FFI-F3)	194
Tab. 64: Heiterkeit (STHI T30-F1)	197
Tab. 65: Schlechte Laune (STHI T30-F2)	198
Tab. 66: Gewissenhaftigkeit (STHI T30-F3)	199
Tab. 67: Ernst (STHI T30-F4)	199
Tab. 68: Transpersonales Gewahrsein (MTF-F1)	201
Tab. 69: Meditative Entspannung (MTF-F2)	202
Tab. 70: Hindernisse/Schwierigkeiten (MTF-F3)	203

Tab. 71: Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse (MTF-F4)	204
Tab. 72: Gruppenvergleich: <i>alle Meditierer – geringe Meditationstiefe – hohe Meditationstiefe</i> (ALG-PE-Mittelwerte)	236
Tab. 73: Funktionsmerkmale der vier Teilsysteme der PSI-Theorie im Überblick	261
Tab. 74: Funktionsmerkmale PSI-Theorie (Intentionsgedächtnis u. Objekterkennung) im Vergleich zu den Merkmalen geschlossener Bewusstseinszustände	264
Tab. 75: Funktionsmerkmale PSI-Theorie (Extensionsgedächtnis u. intuitive Verhaltenssteuerung) im Vergleich zu den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände	264
Tab. 76: Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig? (MLD_D15)	299
Tab. 77: Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule (MLD16)	301
Tab. 78: Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause (MLD_D17)	302
Tab. 79: BSPE-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	303
Tab. 80: BSPE-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix (3 Faktoren)	303
Tab. 81: BSPE – F1 (OBA-PE) – Reliabilität	304
Tab. 82: BSPE – F2 (ALG-PE) – Reliabilität	305
Tab. 83: NEO-FFI-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	305
Tab. 84: NEO-FFI-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix	306
Tab. 85: NEO-FFI – Mittelwerte der Faktoren	306
Tab. 86: NEO-FFI – Interkorrelationen der Faktoren	307
Tab. 87: NEO-FFI – F1 (Neurotizismus) – Reliabilität	307
Tab. 88: NEO-FFI – F2 (Keine Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität	307
Tab. 89: NEO-FFI – F3 (Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität	308
Tab. 90: STHI-T30-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	308
Tab. 91: STHI-T30 -Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix	309
Tab. 92: STHI-T30 – Mittelwerte der Faktoren	309
Tab. 93: STHI-T30 – Interkorrelationen der Faktoren	310
Tab. 94: STHI-T30 – F1 (Heiterkeit) – Reliabilität	310
Tab. 95: STHI-T30 – F2 (Schlechte Laune) – Reliabilität	310
Tab. 96: STHI-T30 – F3 (Gewissenhaftigkeit) – Reliabilität	311
Tab. 97: STHI-T30 – F1 (Ernst) – Reliabilität	311
Tab. 98: MTF-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / ScreePlot / Erklärte Gesamtvarianz	312
Tab. 99: Rotierte Komponentenmatrix	312
Tab. 100: Mittelwerte der Faktoren	313
Tab. 101: Interkorrelationen der Faktoren	313
Tab. 102: MTF-F1 (Transpersonales Vertrauen) – Reliabilität	313
Tab. 103: MTF-F2 (Meditative Entspannung) – Reliabilität	314
Tab. 104: MTF-F3 (Hindernisse / Schwierigkeiten) – Reliabilität	314
Tab. 105: MTF-F4 (Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse) – Reliabilität	314
Tab. 106: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – KMO- u. Bartlett-Test / Screeplot / erklärte Gesamtvarianz	315
Tab. 107: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – Rotierte Komponentenmatrix	316
Tab. 108: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Mittelwerte der MLD-Superfaktoren	316
Tab. 109: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Interkorrelation der MLD-Superfaktoren	317
Tab. 110: MLD – Korrelationen MLD-Superfaktoren auf Faktorebene – MTF-Faktoren	317
Tab. 111: MLD-Superfaktoren – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz	318
Tab. 112: MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – Rotierte Komponentenmatrix (24 Faktoren)	319
Tab. 113: Korrelationen der Superfaktoren	323
Tab. 114: BSPE-Clusteranalyse – Zuordnungsübersicht	323
Tab. 115: BSPE-Clusteranalyse – QCL_1 Cluster des Falls	323
Tab. 116: BSPE-Clusteranalyse – Mittelwertunterschiede	324
Tab. 117: BSPE-Clusteranalyse – Homogenität der Varianzen	325
Tab. 118: BSPE-Clusteranalyse – Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	325

Tab. 119: BSPE-Clusteranalyse – Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	326
Tab. 120: Personengruppen PG2 u. PG3 – Varianzanalyse	327
Tab. 121: Personengruppen – Mehrfachvergleiche	328
Tab. 122: MLD – Personengruppenprofile	329
Tab. 123: Verteilung Meditierer / Nicht-Meditierer auf Personengruppen: QLC_1 Clusternummer des Falls Kreuztabelle	331
Tab. 124: Verteilung Meditierer / Nicht-Meditierer auf Personengruppen – Chi-Quadrat-Tests	331
Tab. 125: Diskriminanzfunktionen / Standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionskoeffizienten / Testergebnisse / Eigenwerte / Wilks Lambda / Klassifizierungsergebnisse	332
Tab. 126: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken	333
Tab. 127: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen	333
Tab. 128: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	334
Tab. 129: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	334
Tab. 130: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken	335
Tab. 131: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen	335
Tab. 132: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	335
Tab. 133: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	336
Tab. 134: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Varianzanalyse ONEWAY ANOVA	336
Tab. 135: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	337
Tab. 136: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen	337
Tab. 137: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	338
Tab. 138: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	338
Tab. 139: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA	339
Tab. 140: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	340
Tab. 141: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen	340
Tab. 142: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)	341
Tab. 143: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	342
Tab. 144: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA	342
Tab. 145: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY – Deskriptive Statistiken	343
Tab. 146: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen	343
Tab. 147: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov- Smirnov)	343
Tab. 148: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte	344
Tab. 149: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY ANOVA	344
Tab. 150: Extremgruppenbildung: Niedrige Meditationstiefe – Hohe Meditationstiefe	345
Tab. 151: Tabellen zur Extremgruppenbildung – Niedrige Meditationstiefe / Hohe Meditationstiefe (Mittelwerte und Kreuztabelle)	346
Tab. 152: Kreuztabelle (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)	347
Tab. 153: Hypothesentest (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)	347
Tab. 154: Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)	348

Tab. 155: Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)	348
Tab. 156: Kreuztabelle (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	349
Tab. 157: Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	349
Tab. 158: Kreuztabelle (Personengruppen; mehr als 2 Kinder)	350
Tab. 159: Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)	350
Tab. 160: Kreuztabelle (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)	351
Tab. 161: Hypothesentest (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)	351
Tab. 162: Kreuztabelle (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)	352
Tab. 163: Hypothesentest (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)	352
Tab. 164: Kreuztabelle (Personengruppen; Klassenlehrer)	353
Tab. 165: Hypothesentest (Personengruppen; Klassenlehrer)	353
Tab. 166: Kreuztabelle (Personengruppen; Arbeitszeiten)	354
Tab. 167: Hypothesentest (Personengruppen; Arbeitszeiten)	354
Tab. 168: Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))	355
Tab. 169: Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))	355
Tab. 170: Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))	355
Tab. 171: Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))	356
Tab. 172: Kreuztabelle (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)	356
Tab. 173: Hypothesentest (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)	356
Tab. 174: Psychometrische Kennwerte des STHI T30	370
Tab. 175: Normtabelle für den STHI-T<30>: Schweizer Stichprobe	370
Tab. 176: Korrelationen zwischen den Kurzskalen des STHI T30	370
Tab. 177: Itemzuordnung des STHI-T<30> zu den Skalen	370
Tab. 178: Emotionspsychologischer Vergleich: Maslows B-Liebe u. Liebe als nicht bedingte Emotion im Buddhismus	371
Tab. 179: Vergleich der Merkmale der Flow-Experiences und der Peak-Experiences	372
Tab. 180: Vergleich der inhaltlichen Elemente der OBA-PE / ALG-PE mit den sechs Dimensionen des Unterrichtshandelns nach Dauber u. Döring-Seipel	373
Tab. 181: An der Lehrkräftebefragung teilgenommene Schulen	374
Tab. 182: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (BSPE)	375
Tab. 183: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (MTF)	376
Tab. 184: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (NEO-FFI)	377
Tab. 185: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (STHI)	378

1 Einleitung

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist die Untersuchung der Fragestellung, welche Bedeutung der Kategorie Achtsamkeit für die Bewältigung der Herausforderungen des Lehrerberufes zukommt. Hierbei ist zu beachten, dass die Thematisierung dieser Fragestellung sich hinsichtlich der verschiedenen gesellschaftlichen Diskurse zum Thema Achtsamkeit in einem Spannungsfeld befindet, das sich hinsichtlich der Ausprägung seiner verschiedenen Pole in den letzten Jahren eher noch verschärft hat. Dieses Spannungsfeld soll hier zunächst skizzenhaft expliziert werden:

Zum Einen ist zu beobachten, dass die Kategorie Achtsamkeit sich in den letzten Jahren in den Forschungs- und Praxisdisziplinen Psychologie, Psychotherapie, Neurowissenschaften und Komplementärmedizin weitgehend etabliert hat und zu einer festen Größe geworden ist, wozu im Wesentlichen das vom Molekularbiologen Jon Kabat-Zinn entwickelte Programm «Mindfulness-Based-Stress-Reduction» beigetragen hat, welches als das „... weltweit am intensivsten beforschte Interventionsprogramm auf dem Gebiet der Schmerz- und Stressbewältigung ...“ gilt (der Verf.). (Kaltwasser, 2016, S. 21) Darüber hinaus ist zu beobachten, dass im Bereich der Populärwissenschaften sowie innerhalb der populären Angebote im Bereich der Lebensberatung sowie Lebenshilfe etc. Achtsamkeit eine Modebewegung geworden ist: „Beinahe für jedes Problem gibt es inzwischen eine Achtsamkeits-App, ein Seminar, eine CD, einen «Personal Coach»: Stressbewältigung, Abnehmen, Raucherentwöhnung, Aufmerksamkeitssteuerung – die Liste ließe sich beliebig verlängern.“ (ebd., S. 23) Dieser oberflächlichen Auseinandersetzung mit Achtsamkeit als schnelle Lösung für Alltagsprobleme steht eine allgemeine Unkenntnis den tiefgreifenden psychologischen, anthropologischen, ethischen und pädagogischen Implikationen des Konzeptes Achtsamkeit gegenüber. Betrachtet man die verschiedenen Humanwissenschaften aus dieser Perspektive, lässt sich feststellen, dass insbesondere die Erziehungswissenschaften sowie die Schulpädagogik sich sehr zögerlich der Erforschung dieses Themenbereiches öffnen, sodass das folgende aus dem Jahre 2012 stammende Zitat von Keuffer und Elsholz auch heute noch Aktualität besitzt: „Achtsamkeit war in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte kein Begriff, ihre Definitionen sind eng an andere Forschungsbereiche wie Psychologie oder Medizin angelehnt. Achtsamkeit als Bildungskonzept, als pädagogische Methode oder als Haltung von Lehrkräften ist in der Erziehungswissenschaft kaum untersucht worden.“ (Elsholz & Keuffer, 2012, S. 149) Diese sehr zögerliche Forschungshaltung der Erziehungswissenschaften gegenüber dem Konzept Achtsamkeit steht im Kontrast sowohl zu der wachsenden Bedeutung dieser Thematik in den Bezugswissenschaften Psychologie und Neurowissenschaften mit dem

sich abzeichnenden praktischen Potential von Achtsamkeit für die unterschiedlichsten Anwendungsbereiche, als auch im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Lehrergesundheit, der Lehrerbildung sowie der Bildungspolitik. Letzteres soll im Folgenden kurz expliziert werden:

- Zu beobachten ist die sich noch verschärfende, seit Anfang der 90er Jahre öffentlich diskutierte hohe Stressbelastung von Lehrkräften: So lag der Prozentsatz von Lehrkräften mit massiven psychischen Symptomen in einer Untersuchung von Bauer im Jahr 2006/2007 bereits bei 30 % (vgl. Dauber, 2013, S. 19, 20). Hinzu kommen die von Schaarschmidt u.a. festgestellten Bewältigungsmuster von Lehrkräften im Umgang mit beruflichen Belastungen: Etwa zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte konnten defizitären Bewältigungsmustern zugeordnet werden (vgl. Schaarschmidt, 2000). D. h. bei weit über der Hälfte der befragten Lehrer/innen herrschen Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens vor, die zumindest eine Gefährdung der psychischen und körperlichen Gesundheit implizieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese extrem hohen psychischen Belastungen von Lehrkräften mit deutlichen Defiziten bei der Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Beziehungen und damit den schulischen Bildungsprozessen einhergehen. Hierbei verwundert, dass das Potential der Integration von Achtsamkeit als Methode und Haltung im Kontext der Lehreraus- und -fortbildung diesbezüglich kaum erforscht wurde, obwohl die Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Verfahren zur Stressreduktion im medizinischen Kontext bereits hinlänglich nachgewiesen werden konnte.
- Während vor ca. zehn Jahren verschiedene Autoren noch auf eine einseitig kognitive Ausrichtung der Angebote der Lehreraus- und -fortbildung in beiden Phasen mit einer einhergehenden Vernachlässigung emotional-motivationaler sowie persönlichkeitsbildender Aspekte hinwiesen (vgl. Mayr & Neuweg, 2014), ist gegenwärtig aufgrund der bundesweiten Integration der personalen Kompetenzen in die Ausbildungsverordnungen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung das Entstehen von sowie das Experimentieren mit diversen Ausbildungsangeboten zu beobachten, die die Entwicklung bzw. Förderung personaler Kompetenzen zum Ziel haben. Aber auch in diesem grundsätzlich zu begrüßenden Prozess ist zu beobachten, dass in entsprechenden Angeboten achtsamkeitsbasierte Verfahren nicht oder kaum Berücksichtigung finden.
- Einer der im aktuellen pädagogischen Diskurs am häufigsten auftauchenden Begriffe ist der Terminus ‚Heterogenität‘, der in Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (wachsender Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, Aufweichung gesellschaftlicher Normen, Vielfalt der Lebensentwürfe, etc.) zu sehen ist. Dieser Heterogenität gilt es pädagogisch zu begegnen, wobei dies auf verschiedenen Ebenen angebahnt wird (Erlasse zur Erstellung individueller Förderpläne, Erstellung von Förderkonzepten auf Schulebene, verstärkter Einbezug von Diagnostik und Differenzierung als Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung, Förderung geöffneter Unterrichtskonzepte, etc.). Auch hier sehen sich Lehrkräfte vielfältigen wachsenden Ansprüchen und Herausforderungen gegenüber gestellt. Welche Rolle hierbei die Integration achtsamkeitsbasierter Verfahren haben kann, wird bisher kaum thematisiert.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass zwischen der zunehmenden Bedeutung des Themas Achtsamkeit in verschiedenen Wissenschafts- und Praxisdisziplinen, einem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse am Thema Achtsamkeit und der zu beobachtenden Zurückhaltung

hinsichtlich der Thematisierung der Kategorie Achtsamkeit in den Erziehungswissenschaften sowie innerhalb der persönlichkeitsbildenden Angebote der Lehreraus- und -fortbildung eine Diskrepanz besteht, die sich aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Prozesse mit ihren wachsenden Ansprüchen an Lehrkräften im psychosozialen Bereich noch erhöht. Hier wird davon ausgegangen, dass diese Zurückhaltung der Erziehungswissenschaften sowie der Bildungsinstitutionen neben historischen institutionellen Gründen, welche an späterer Stelle aufgezeigt werden sollen, auf einen geringen Wissensstand bzw. eine Unkenntnis hinsichtlich des Konzeptes Achtsamkeit innerhalb der genannten Institutionen zurückzuführen ist. Dies mag darin begründet liegen, dass Untersuchungen, die das Potential von Achtsamkeit im Kontext des Berufsfeldes von Lehrkräften differenziert und umfassend thematisieren, noch nicht vorliegen. Die hier vorliegende Arbeit versucht einen Beitrag dazu zu leisten diese Lücke zu schließen, wobei folgendermaßen vorgegangen werden soll:

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass die Kategorie ‚Achtsamkeit‘ ein vernachlässigter Aspekt in der Lehrerforschung sowie in der Lehrerbildung ist, dessen Berücksichtigung konstruktive Perspektiven bei der Förderung der Handlungs-, bzw. Unterrichtskompetenz von Lehrkräften eröffnen kann. Um dieser These nachzugehen, wird im Pädagogik-Teil (Kapitel 2) der Arbeit zunächst der Begriff der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften genauer untersucht. Hierbei wird im Hinblick auf eine mögliche Förderung durch achtsamkeitsbasierte Verfahren auf die personalen (psychosozialen) Kompetenzen sowie die pädagogischen (Wert-) Haltungen bzw. Einstellungen fokussiert. Zu diesen beiden Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften werden zunächst relevante Forschungsergebnisse dargestellt.

Im dritten Kapitel soll geklärt werden, was unter den Begriffen Achtsamkeit sowie Achtsamkeitstraining im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen ist. Hierzu werden die zentralen Verwendungsweisen dieser Begriffe in verschiedenen Wissenschafts- und Praxisdisziplinen aufgezeigt, um davon ausgehend eine Arbeitsdefinition für den Kontext dieser Arbeit herzuleiten. Anschließend wird das inhaltliche Potential der Kategorie Achtsamkeit durch eine differenzierte Herausarbeitung der Merkmale achtsamer Erlebensmodi bzw. Bewusstseinszustände aufgezeigt.

In Kapitel 4 wird versucht durch eine in Beziehung Setzung der in Kapitel 3 aufgezeigten Merkmale achtsamer Erlebensmodi zu den thematisierten Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften (Kapitel 2) Hypothesen abzuleiten, die mögliche Zusammenhänge zwischen der Achtsamkeitspraxis von Lehrkräften und deren personale Kompetenzen und

pädagogische Einstellungen postulieren. Der anschließende Empirie-Teil (Kapitel 5) stellt die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Lehrkräftebefragung dar, wobei im inhaltlichen Zentrum der Ausführungen die empirische Überprüfung der unter Kapitel 4 hergeleiteten Hypothesen steht. Im anschließenden Diskussionsteil (Kapitel 6) werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung interpretiert und bewertet, die Konsequenzen für die Lehrerbildung aufgezeigt sowie die Relevanz der Ergebnisse im Hinblick auf aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen beleuchtet. Abschließend (Kapitel 6) erfolgt ein Ausblick auf weitere, sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit aufscheinende Forschungsfragen.

2 Pädagogische Grundlagen der Thematik

2.1 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Bei der hier zu leistenden Klärung des Begriffes ‚professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften‘ soll es nicht darum gehen, einen Überblick zu geben über den aktuellen professionstheoretischen Diskurs innerhalb der Erziehungswissenschaften (siehe hierzu: Dauber, 2012b). Auch wird nicht eine Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen des Kompetenzbegriffes innerhalb der Bildungswissenschaften beabsichtigt. Vielmehr wird der Fokus darauf gelegt für das Thema dieser Arbeit die terminologischen Grundlagen zu konstruieren. Dies hat im Wesentlichen eine heuristische Funktion: So ist es notwendig bei der Untersuchung der zentralen Annahme dieser Arbeit, die Berücksichtigung der Kategorie Achtsamkeit eröffne Perspektiven bei der Förderung der Unterrichts- bzw. Handlungskompetenz von Lehrkräften zu klären, welche Komponenten bzw. Teilkompetenzen die Handlungskompetenz von Lehrkräften konstituieren, um hierdurch jene Komponenten bzw. Kompetenzen zu identifizieren, welche im Hinblick auf eine mögliche Förderung durch den Einbezug achtsamkeitsorientierter Methoden in der Lehreraus- und -fortbildung in Frage kommen bzw. relevant sind. Hierzu soll folgendermaßen vorgegangen werden:

Zunächst wird der Kompetenzbegriff anhand der in den Bildungswissenschaften einflussreichen Definition von Weinert expliziert. Als weitere notwendige Spezifizierung soll geklärt werden, welches Verständnis im aktuellen pädagogischen Diskurs unter professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften vorherrscht. Hierzu soll das Kompetenzmodell von COACTIV nach Baumert und Kunter als Grundlage dienen. Beide Ansätze bzw. Definitionen werden in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Thematik ‚Kompetenzen von Lehrkräften‘ regelmäßig zitiert sowie diskutiert und sind somit dazu prädestiniert, die grundlegende Struktur des Begriffes ‚professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften‘ innerhalb der aktuellen pädagogischen Diskussion exemplarisch aufzuzeigen.

Der Kompetenzbegriff allgemein beschreibt zunächst die „... persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen ...“ (Baumert, 2011, S. 31), wobei diese Voraussetzungen in der Regel als prinzipiell erlernbar sowie vermittelbar angesehen werden (vgl. ebd.). Eine weitere Spezifizierung des Kompetenzbegriffes erfolgt durch Weinert bezüglich der Bewältigung beruflicher Anforderungen. Diese spezifizierte Definition wurde auch für den Bereich der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften einflussreich und prägend. Sie legt den Begriff der professionellen Kompetenz fest als „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie

erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27-28; zitiert in Mayr, 2012, S. 47). Deutlich erkennbar an dieser Definition ist die Zweiteilung in eine kognitive Komponente, den ‚kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten‘, die von Weinert deutlich betont werden sowie eine nicht-kognitive Komponente, den ‚motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten‘. Bemerkenswert ist auch, dass Weinert die Erlernbarkeit entsprechender kognitiver Fähigkeit explizit nennt, während offen bleibt, ob diese Erlernbarkeit in gleichem Ausmaß auch für die nicht-kognitiven Bereitschaften und Fähigkeiten gilt (vgl. Mayr, ebd.).

Eine weitere Spezifizierung des Kompetenzbegriffes im Hinblick auf den Lehrerberuf erfolgt durch das Kompetenzmodell von COACTIV nach Kunter und Baumert. Das theoretische Anliegen der Autoren war es, durch das Modell die „... individuellen Merkmale zu identifizieren, die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen.“ (Baumert & Kunter, 2011, ebd., S. 29). Aufgrund von Überlegungen zu den institutionellen Bedingungen schulischen Lernens und den sich daraus ergebenden Rollenbeziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern sehen die Autoren das Unterrichten als zentrale Aufgabe bzw. Kerngeschäft des Lehrberufs an (vgl. Baumert, 2011, S. 9). Hieraus leiten sie ab, dass die Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens nicht als getrennte Dimensionen zu modellieren sind, sondern im Sinne eines erziehenden Unterrichtes im Sinne Herbarts (vgl. Herbart, 1982, S. 99) zusammen gedacht werden sollten (vgl. Baumert, Kunter, Blum u.a., 2011, ebd., S. 9-10). Auf der Basis dieser Reflexionen und Vorannahmen entwickeln sie ihr generisches Strukturmodell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften, welches die folgende Abb. 1 darstellt:

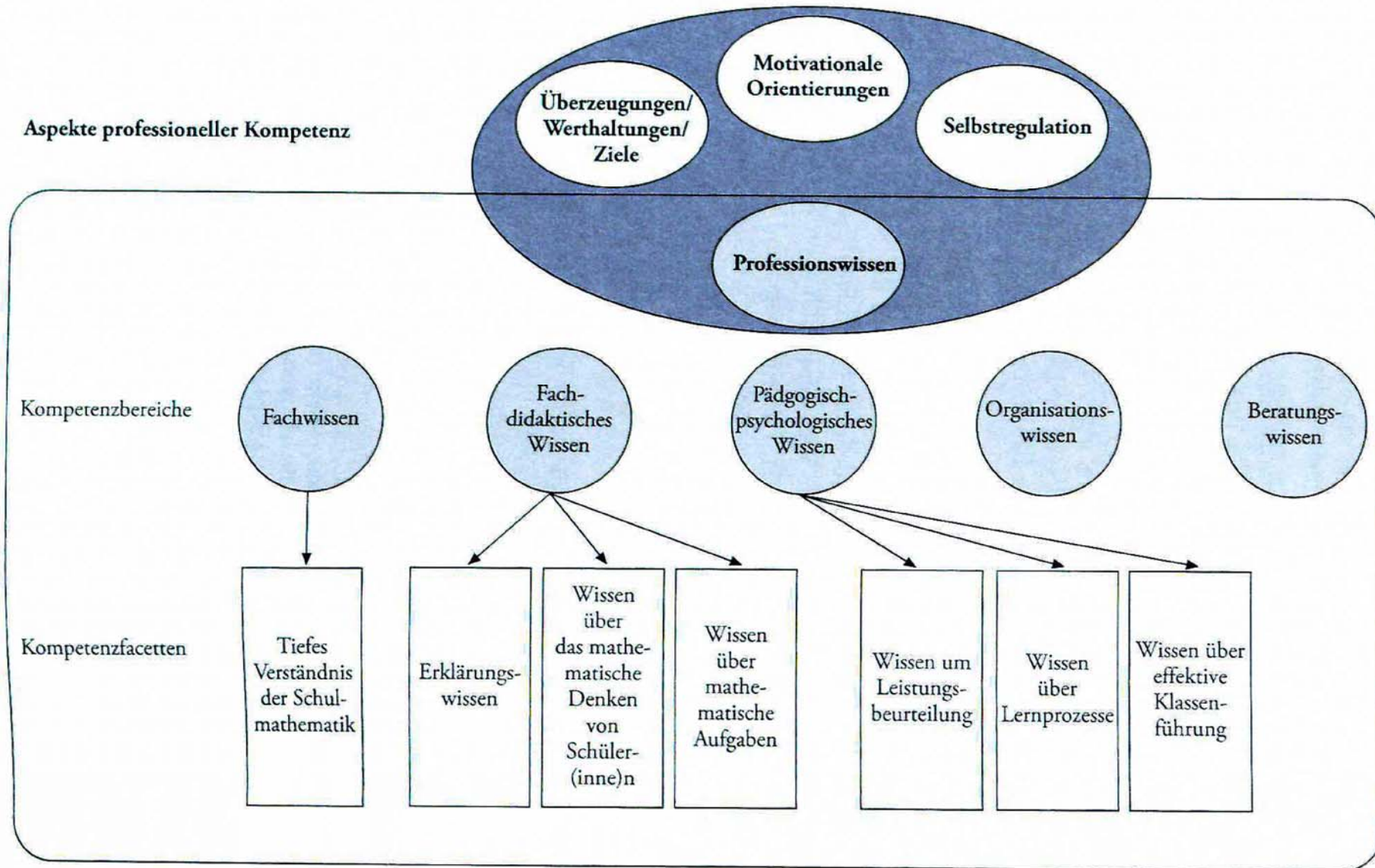


Abb. 1: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011., ebd., S. 32)

Da die Grundstruktur des Kompetenzmodells sich am einfachsten und anschaulichsten über die in Abbildung 1 dargestellte Grafik erschließt, wird im Folgenden die Erläuterung des Modells unter Bezugnahme auf diese Grafik durchgeführt: Die zentralen Komponenten des Modells sind die innerhalb der blauen Ellipse dargestellten vier Aspekte professioneller Kompetenz, das Professionswissen, die Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, die Motivationale Orientierung sowie die Selbstregulation. Somit handelt es sich bei diesem Modell um ein mehrdimensionales Konstrukt (vgl. Baumert & Kunter, ebd., S. 45). Die in den blauen Kreisen dargestellten Kompetenzbereiche, welche wiederum in Kompetenzfacetten (aufrecht stehende Rechtecke) unterteilt werden, sind als Ausdifferenzierungen des Professionswissens zu sehen. In Anlehnung an Shulman wird das Professionswissen unterteilt in die Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *Fachdidaktisches Wissen*, *Pädagogisch-psychologisches Wissen*, wobei Baumert und Kunter noch die Bereiche *Organisationswissen* und *Beratungswissen* ergänzen (vgl. ebd., S. 33-34). Nimmt man die weitere Ausdifferenzierung des Professionswissens in Kompetenzfacetten hinzu, die partiell mathematikdidaktische Aspekte enthalten (siehe Abbildung 1), wird das Professionswissen in zwölf Elemente ausdifferenziert. Hieran zeigt sich, dass die Autoren auf das Professionswissen ein besonderes Gewicht legen; in diesem Sinne bezeichnen sie Wissen und Können als Kern der Professionalität (vgl. ebd., S. 33). Auf welche Weise es vom Wissen, das in der Grafik im Wesentlichen unter sachbezogenen, theoretischen Gesichtspunkten strukturiert dargestellt wird, zum Können kommt, erklären die Autoren durch die Einführung eines weiteren Wissenstypus, dem praktischen Wissen (knowledge in action) bzw. impliziten Wissen, welches als erfahrungsbasiert und kontextgebunden bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 39). Dieses Wissen kann unterschiedlich mental repräsentiert sein und soll eine intuitive Feinabstimmung des Lehrerhandelns im Unterricht ermöglichen (vgl. ebd.), wobei es als Teil des Professionswissens gesehen wird. Es mag verwundern, warum dieser für erfolgreiches Lehrerhandeln so zentrale Wissenstypus nicht als strukturierendes Element in die Grafik aufgenommen wurde. Hier soll es jedoch nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell COACTIV gehen. Im abschließenden Diskussionsteil dieser Arbeit wird unter Einbezug der Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung ein erneutes Aufgreifen des Modells von Kunter und Baumert erfolgen. An dieser Stelle soll es jedoch weiterhin um die Erläuterung der Grundstruktur des Kompetenzmodells gehen. Durch die starke Betonung des Professionswissens als zentralem Aspekt professioneller Kompetenz kann zunächst also eine eindeutige

Gewichtung kognitiver Elemente innerhalb des Modells verzeichnet werden. Hiermit steht das Modell deutlich in der Tradition der Expertisenforschung, welche auf die fachliche und fachdidaktische Expertise von Lehrkräften fokussiert (vgl. Baumert, Kunter, Blum u.a., ebd.,

S. 14). Durch die Ergänzung zweier nicht-kognitiver Aspekte professioneller Kompetenz, der Motivationalen Orientierung sowie der Selbstregulation (siehe Abbildung 1) gehen die Autoren jedoch über diese Forschungstradition hinaus. Dies scheint rückblickend ein wichtiger Schritt gewesen zu sein, beklagen doch Mayr und Neuweg zeitgleich mit dem ersten Erscheinen des Modells COACTIV im Jahr 2006 (vgl. Baumert, 2006, S. 469-520) eine deutliche kognitive Verkürzung innerhalb der Professionalisierungsdebatte durch das Ausklammern emotional-motivationaler Aspekte als relevante Determinanten des Lehrerhandelns (vgl. Mayr & Neuweg, ebd., S. 3). Mit dem Aspekt Motivationale Orientierung beziehen sich Baumert und Kunter auf psychologische Forschungsergebnisse zur Lehrermotivation, insbesondere auf den Forschungsbericht von Brophy und Good, nach welchem Enthusiasmus bzw. intrinsische Berufsmotivation als wichtiges Merkmal der Handlungskompetenz von Lehrkräften gesehen wird (Baumert & Kunter, 2011, ebd., S. 43). Der zweite nicht-kognitive Aspekt des Kompetenzmodells COACTIV, die Selbstregulation (siehe Abbildung 1), geht auf Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit (Bandura, u.a., 1977) (vgl. Baumert, Kunter, Blum u.a., ebd., S. 16) sowie auf Untersuchungen zur Belastungsregulation im Arbeitsleben (Schaarschmid, U.) zurück (vgl. ebd.). Die Selbstregulationsfähigkeit, insbesondere der „... verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen Ressourcen ...“ (Baumert & Kunter, 2011, ebd., S. 44) wird dabei von den Autoren als weitere wichtige Komponente der Handlungskompetenz von Lehrkräften gesehen, wobei sie die beiden nicht-kognitiven Aspekte der professionellen Kompetenz unter dem Oberbegriff ‚Psychische Funktionsfähigkeit‘ zusammenfassen (vgl. ebd., S. 42). Sie sind nach Baumert und Kunter für „... die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich.“ (ebd.)

Neben diesen beiden nicht-kognitiven Aspekten sowie dem zentralen kognitiven Aspekt ‚Professionswissen‘ berücksichtigen die Autoren des Modells eine vierte Komponente professioneller Kompetenz, die Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele (siehe Abbildung 1). Dieser Aspekt wird von den Autoren in Abgrenzung zum Professionswissen als getrennte Facette konstruiert, da die Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele nach Meinung der Autoren einen anderen epistemologischen Status beanspruchen als das Professionswissen (vgl. ebd., S. 41): So haben die berufsbezogenen Überzeugungen bzw. beliefs „... im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen.“ (ebd.) In Teilen der Lehrerforschung werden sie manchmal dem Bereich des Wissens zugeordnet (vgl. ebd.). In diesem Falle wären sie eindeutig als kognitive Komponente der Kompetenz zu klassifizieren. In der Grafik rücken Baumert und Kunter diesen vierten Aspekt jedoch in die Nähe der beiden nicht-kognitiven Aspekte, ohne dies näher zu begründen. Bezieht man Forschungsarbeiten zu den

pädagogischen beliefs ein, ist diese grafische Gestaltungsentscheidung durchaus logisch: So enthalten die beliefs durch den Aspekt der Wertung immer auch eine affektive Komponente (vgl. Blömeke, 2012, S. 18). In diesem Sinne kann den Überzeugungen/Werthaltungen/Zielen bezüglich der Einordnung in die Kategorien «kognitiv» bzw. «nicht-kognitiv» eine Zwischenstellung eingeräumt werden.

In einem nächsten Schritt soll es nun darum gehen zu erörtern, welche Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf eine mögliche Förderung durch den Einbezug des Aspektes Achtsamkeit in die Lehreraus- und -fortbildung in Frage kommen. Unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Achtsamkeitsforschung wird zunächst vermutet, dass die nicht-kognitiven Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften diesbezüglich relevant sind. Hierzu äußern sich Keuffer und Elsholz folgendermaßen: „Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien der letzten zehn Jahre zeigen, dass Achtsamkeitsübungen, neben zahlreichen Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen, auch großen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben ... Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeit Empathie zu empfinden, dadurch gleichfalls gestärkt wird.“ (Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 149) Da Baumert und Kunter die nicht-kognitive Komponente in ihrem Kompetenzmodell entsprechend ihrer grundsätzlich kognitiven Ausrichtung lediglich in zwei Aspekte ausdifferenzieren (motivationale Orientierung sowie Selbstregulation), soll im Unterkapitel 2.1.2 genauer untersucht werden, welche weiteren nicht-kognitiven Aspekte aufgrund von Ergebnissen der Lehrerforschung für die Handlungskompetenz von Lehrkräften relevant sind. Für diese Aspekte wird im Folgenden der Terminus ‚personale Kompetenzen‘ als Obergriff Verwendung finden. Weitere Erläuterungen zur

Terminologie finden sich im entsprechenden Unterpunkt.

Darüber hinaus scheint der Aspekt ‚Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele‘ von Interesse: Da er neben kognitiven Elementen immer auch eine affektive Komponente enthält, rückt die Vermutung in den Fragehorizont, dass dieser Aspekt der professionellen Kompetenz ebenfalls mit der Übung von Achtsamkeit in Zusammenhang stehen könnte. Er soll deshalb im folgenden Unterkapitel durch Einbezug entsprechender Forschungsergebnisse genauer untersucht werden. Hierbei wird zusammenfassend für diesen Aspekt der Begriff beliefs Verwendung finden, wobei eine weitere Erläuterung der Terminologie im nun folgenden Unterpunkt gegeben wird.

2.1.1 Pädagogische beliefs von Lehrkräften

Im schulpädagogischen Diskurs taucht der Begriff teachers beliefs seit den 1980er Jahren auf

(Munby, 1982; vgl. Nespor, 1987, S. 317-328), wobei seit Anfang der 1990er Jahre dieses Konstrukt in schulpädagogischen Publikationen vermehrt thematisiert wird (vgl. Pajares, 1992, S. 307-332; Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991, S. 559-586).

Auch in aktuellen Veröffentlichungen wird den teachers beliefs im Hinblick auf die Erklärung unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften eine entscheidende Bedeutung beigemessen (vgl. König, 2012, S. 7). Wie bereits bei der Erläuterung des Kompetenzmodells COACTIV deutlich wurde, gelten sie derzeit als wichtiger Teil professioneller Lehr-Kompetenzen (vgl. ebd., S. 10). Im Folgenden soll es darum gehen zunächst den Begriff teachers pedagogical beliefs zu klären (siehe Kap. 2.1.1.1), um anschließend auf den bereits genannten Zusammenhang von pedagogical beliefs und Lehrerhandeln einzugehen (siehe Kapitel 2.1.1.2). Wenn die beliefs von Lehrkräften einen deutlichen Einfluss auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften haben sollten, wie es in der aktuellen Fachliteratur konstatiert wird, ist es für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von wesentlicher Bedeutung, ob und auf welche Weise die beliefs von Lehrkräften zu beeinflussen sind. Dies soll unter Kapitel 2.1.1.3 thematisiert werden.

2.1.1.1 Zum Konstrukt 'teachers pedagogical beliefs'

Bereits 1992 bezeichnete Pajares in seinem berühmt gewordenen Essay den Begriff ‚belief‘ als *messy construct* (vgl. Pajares, 1992, ebd., S. 8) und auch noch 2012 stellt König fest, dass trotz vieler Versuche dieses Konstrukt genau zu definieren, eine präzise Definition und Abgrenzung zu verwandten Begriffen noch nicht gelungen ist (vgl. König. ebd.). Der wohl bekannteste Definitionsversuch stammt von Richardson, der beliefs als „psychologically held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true“ bezeichnet (Richardson, 1996, S. 8). In der Literatur werden verschiedene Begriffe hierzu annähernd synonym benutzt, so z.B. die Termini Überzeugungen, Werte, Einstellungen, Glaubenssätze, Haltungen, Meinungen, etc. (vgl. Sameiske, 2006). Häufig wird versucht die beliefs von Lehrkräften von ihrem professionellen Wissen abzugrenzen. So enthalten beliefs nach Rodd immer eine wertende und affektive Komponente (vgl. Blömeke, 2012. ebd., S. 18). Aber auch hier sind die Übergänge zum mehr sachlich begründeten pädagogischen Wissen eher fließend (vgl. ebd.). Im Bereich der ‚teachers pedagogical beliefs‘ unterscheidet König zwei inhaltliche Bereiche, auf welche sich die beliefs beziehen:

- beliefs über den Bereich Lehren und Lernen sowie die Interaktionen von LehrerInnen und SchülerInnen
- beliefs über die berufliche Entwicklung (der jeweiligen Lehrkraft) (vgl. ebd., S. 8)

beliefs aus dem ersten inhaltlichen Bereich hat die 2007-2008 in 24 europäischen Ländern durchgeführte OECD-Studie TALIS untersucht, welche die teachers beliefs von Lehrkräften der Sekundarstufe I und deren Schulleitungen ermittelte (vgl. Gilleece, 2012, ebd., S. 109). Im Kontext dieses Kapitels sind allerdings weniger die Ergebnisse der Studie von Interesse, als vielmehr die verwendeten Konstrukte zur Messung der teachers beliefs. Hieran soll verdeutlicht werden, in welcher Weise beliefs von Lehrkräften empirisch erfasst werden: In der TALIS-Studie werden zwei Typen von teachers beliefs unterschieden, die ‚Direct transmission beliefs‘ und die ‚Constructivist beliefs‘, welche im verwendeten Messinstrument durch jeweils 4 Items erfasst wurden (vgl. ebd., S. 112). Bei den ‚Direct transmission beliefs‘ geht es im Unterricht um eine klare und strukturierte Wissensvermittlung, um das Erklären von Lösungen durch die Lehrkraft, um die Präsentation lösbarer Probleme und einer ruhigen und konzentrierten Arbeitsatmosphäre. Die ‚Constructivist beliefs‘ sehen Schüler weniger als passive Rezipienten im Unterricht sondern mehr als aktive Teilnehmer im Prozess des Wissenserwerbs. Lernende sollen selbst Problemlösungen entwickeln, es wird mehr die Entwicklung der Denk- und Problemlösefähigkeit betont als der Erwerb spezifischen Wissens. Während die TALIS-Studie also allgemeine pädagogische Einstellungen von Lehrkräften über das schulische Lehren und Lernen erfasst, thematisieren andere Studien spezifischere pädagogische beliefs, z.B. Einstellungen von GrundschullehrerInnen über das Unterrichten des Themas ‚Technik‘ in der Primarstufe, teachers beliefs über bilingualen Unterricht oder das ‚Sitzenbleiben‘ (vgl. König, 2012, ebd., S. 5-6).

Wie bereits erwähnt gelten die teachers pedagogical beliefs im aktuellen schulpädagogischen Diskurs als wichtige Komponente professioneller pädagogischer Kompetenzen von Lehrkräften. In welchem Verhältnis die teachers beliefs bzw. die pädagogischen Einstellungen von Lehrkräften zum realisierten Lehrerhandeln stehen, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

2.1.1.2 Zusammenhang von ‚pädagogischen beliefs‘ und Lehrerhandeln

Wie bereits eingangs erwähnt, werden im aktuellen schulpädagogischen Diskurs die ‚teachers beliefs‘ als Faktor angesehen, der die Struktur von Unterrichtsstunden beeinflusst und dabei hilft Lehrerhandeln zu erklären (vgl. König, 2012, ebd., S. 9). Einige Studien unterstützen diese Sichtweise. So konnten Hadley und Sheingold (1993) sowie Becker (1994) einen Zusammenhang feststellen zwischen den pädagogischen beliefs von Lehrkräften und deren Art und Weise technische Medien in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Ertmer, 2012, S. 150). Diese Zusammenhänge konnten von weiteren Arbeiten repliziert werden (vgl. Ertmer, 2012, ebd.), wobei entsprechende beliefs auch nicht durch spezifische Fortbildungs-

maßnahmen verändert wurden (vgl. ebd.). So zeigten Lehrkräfte mit ‚Constructivist beliefs‘ eine schülerorientierte Verwendungsweise neuer Medien im Unterricht, während Lehrkräfte mit traditionellen beliefs Computer eher benutzten um lehrerzentrierten Unterricht zu realisieren (vgl. ebd.). Allerdings finden sich auch einige Studien, die deutliche Unterschiede zwischen den geäußerten beliefs und dem realisierten Lehrerhandeln feststellen konnten (vgl. ebd.). Verschiedene Forscher erklären diese Unterschiede, indem sie auf die Grenzen und Einschränkungen der Möglichkeiten von Lehrkräften hinweisen, im Unterrichtsalltag ‚Constructivist beliefs‘ praktisch umsetzen zu können (vgl. ebd.). Neben diesen externen Faktoren, welche die Unterschiede zwischen geäußerten beliefs und dem gezeigten Lehrerhandeln verständlich machen, geht Munby davon aus, dass auch interne Faktoren eine Rolle spielen. So nimmt er an, dass bezüglich einer Thematik verschiedene beliefs innerhalb einer Person gespeichert sind, die sich nicht immer konsistent zueinander verhalten müssen (vgl. ebd.). Einige Forscher gehen von einer Hierarchie entsprechender Überzeugungen bzw. beliefs aus, die miteinander vernetzt sind, in der es zentrale, bereits früh erworbene und schwer veränderbare beliefs, und weniger zentrale beliefs gibt (vgl. Sameiske, 2006, ebd., S. 2). In diesen Ansätzen spielen nun verschiedene interne und externe Faktoren eine Rolle dabei, welche beliefs in einer bestimmten unterrichtlichen Situation handlungsleitend werden (vgl. Ertmer, 2012, ebd.).

2.1.1.3 Die Veränderbarkeit von pädagogischen beliefs bei Lehrkräften

Berücksichtigt man, welche Relevanz den pädagogischen beliefs hinsichtlich der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zugeschrieben werden, scheint es aus der Perspektive der Lehreraus- und -fortbildung von großer Bedeutung zu sein zu erforschen, ob und in welcher Weise berufsbezogene beliefs zu verändern sind bzw. ob die Möglichkeit besteht, diese weiter zu entwickeln. Verschiedene angloamerikanische Studien legen wiederholt die Vermutung nahe, dass beliefs in ihrer Natur stabil sind und es schwierig erscheint, sie durch Lernprozesse zu beeinflussen (vgl. König, 2012, ebd., S. 10). Einige Forscher vertreten die Meinung, dass eigene Erfahrungen als Schüler über Jahrzehnte die allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften prägen und eine professionelle Entwicklung verhindern (vgl. Biedermann, 2012, S. 38).

Es gibt allerdings auch Forscher, die den Aspekt der Veränderbarkeit von pädagogischen beliefs betonen. So illustriert Taibi durch eine Fallstudie, dass die Entwicklung von beliefs durch die Reflexion der eigenen persönlichen beruflichen Entwicklung im Hinblick auf die pädagogische Praxis gefördert wird (vgl. ebd.). Eine neuere Studie von Biedermann u.a. zeigt, dass zukünftige Mathematik-GrundschullehrerInnen in der deutschsprachigen Schweiz nach

Absolvierung fachdidaktischer Kurse nach einem Jahr signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer beliefs über die Natur der Mathematik sowie hinsichtlich ihrer Überzeugen über die Vermittlung mathematischen Wissens zeigten (vgl. ebd., S. 47). Über die Stabilität dieser Veränderung sowie über die Handlungsrelevanz bezüglich praktischer Unterrichtssituationen macht die Studie keine Aussagen. Untersuchungen im Hinblick auf einen möglichen Einfluss von Achtsamkeitsübungen von Lehrkräften auf deren berufsbezogene beliefs bzw. bezüglich möglicher statistischer Zusammenhänge zwischen den beiden genannten Aspekten liegen zum Zeitpunkt der Durchführung der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten empirischen Untersuchung nicht vor. Im Jahr 2013 veröffentlichen Döring-Seipel und Dauber die Ergebnisse einer Studie, die zwar den Begriff beliefs nicht explizit verwendet, sich inhaltlich aber erstmals mit dem Zusammenhang von unterrichtsbezogenen Vorstellungen von Lehrkräften und deren Achtsamkeitspraxis beschäftigt. Auch wenn diese Studie aufgrund der kleinen Stichprobe keine inhaltlich bedeutsamen statistischen Kennwerte ausweist, kommt sie zu interessanten Ergebnissen, die im abschließenden Diskussionsteil dieser Arbeit dargestellt sowie mit den Ergebnissen der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Untersuchung verglichen werden sollen (vgl. Dauber, 2013).

2.1.2 Personale Kompetenzen von Lehrkräften

Nach der Darstellung von Grundlagen und Forschungsergebnissen zu den pädagogischen beliefs von Lehrkräften geht es in diesem Kapitel um die zweite Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, die im Hinblick auf eine mögliche Förderung durch den Einbezug des Aspektes Achtsamkeit in die Lehreraus- und -fortbildung von Interesse ist - die personalen Kompetenzen. Hierbei soll es im folgenden Unterpunkt nicht darum gehen, einen kompletten Überblick über die verschiedenen Verwendungsweisen dieses Begriffes in seinen jeweiligen historischen Kontexten zu geben. Vielmehr soll eine kurze Skizzierung der Verwendung des Begriffes im schulpädagogischen Kontext die Herleitung einer Arbeitsdefinition für die Sichtung relevanter Forschungsergebnisse hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit ermöglichen.

2.1.2.1 Zum Begriff ‚personale Kompetenzen‘

Der Begriff ‚Personale Kompetenzen‘ wird im schulpädagogischen Diskurs nicht einheitlich gebraucht. Während Frey unter personalen Kompetenzen von Lehrkräften „... Fähigkeitskonzepte, Einstellungen oder Eigenschaften (subsumiert, der Verf.), die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln ...“ (Frey, 2006, S. 33) und er damit die personalen Kompetenzen von den sozialen Kompetenzen abgrenzt (vgl. ebd.), wird der

Begriff ‚personale Kompetenzen‘ von anderen Autoren synonym zum Begriff ‚psychosoziale Kompetenzen‘ verwendet (vgl. Dauber, 2012, S. 205; Unterweger, 2014). Auch die an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen der ersten und zweiten Phase der bundesdeutschen Lehrerbildung entstehenden Angebote im Bereich der personalen Kompetenzen verwenden den Begriff in der Regel umfassender und schließen die Bereiche Selbst- und Sozialkompetenz als Ausbildungsinhalte ein (z.B. an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, der Universität Kassel sowie dem Studienseminar Helmstedt, u.a.). Ebenso subsumieren verschiedene Ausbildungsverordnungen zur zweiten Phase der Lehrerbildung unter dem Begriff ‚personale Kompetenzen‘ ebenfalls sowohl Kompetenzen aus dem Bereich der ‚Selbst-‘, als auch der ‚Sozialkompetenz‘ (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde, 2010). Aus diesem Grund soll im Folgenden der Begriff ‚personale Kompetenzen‘ bedeutungsgleich zum Begriff der psychosozialen Kompetenzen Verwendung finden.

Bezüglich der Erforschung psychosozialer bzw. personaler Kompetenzen zeigt Mayr auf, dass einige der in der Lehrerforschung verwendeten Fragebögen sowohl Dimensionen zur Erfassung der Selbst-, als auch der Sozialkompetenz berücksichtigen, wie es z.B. im Fragebogen von Rindermann zur emotionalen Kompetenz der Fall ist, während andere sich lediglich auf einen Kompetenzbereich fokussieren (z.B. soziale Kompetenzen beim Messinstrument von Frey und Balzer) (vgl. Mayr, 2012, S. 46-47).

Von großer Bedeutsamkeit für die Sichtung und Zusammenstellung relevanter Forschungsergebnisse zu den personalen Kompetenzen von Lehrkräften sind Studien zum Verhältnis von Persönlichkeitsmerkmalen ermittelt durch den NEO-FFI und entsprechenden personalen bzw. psychosozialen Kompetenzen. So stellt eine Studie von Rindermann substantielle Korrelationen der NEO-FFI-Faktoren mit der durch seinen Fragebogen ermittelten emotionalen Kompetenz fest (vgl. ebd., S. 48), wobei andere Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen (vgl. ebd., S. 49). Mayr folgert hieraus: „Persönlichkeitsmerkmale ... und die psychosozialen Kompetenzen lassen sich konzeptuell unterscheiden, empirisch jedoch nur beschränkt auseinander halten.“ (Mayr, ebd., S. 51). Dies führt er im Wesentlichen auf forschungsmethodologische Gründe zurück: Die in der Bildungsforschung verwendeten Fragebögen zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen sowie zu den personalen Kompetenzen ermitteln die zu messenden Merkmale bezüglich beider Gegenstandsbereiche über Verfahren der Selbsteinschätzung, die situations- und zeitunspezifische Items verwenden (vgl. ebd., S. 50). Darüber hinaus ist zu beachten, dass Persönlichkeitseigenschaften in Fragebögen sowohl direkt über Attribute im Sinne des psycholexikalischen Ansatzes als auch indirekt über „... Statements zu den mit dieser Eigenschaft verbundenen Fähigkeiten, motivationalen

Orientierungen und Verhaltensweisen (erfasst werden, der Verf.)...“ (ebd., S. 48). Hiermit messen Persönlichkeitsfragebögen indirekt auch Aspekte, die nach Weinerts Definition als konstituierende Komponenten von Kompetenzen angesehen werden können (vgl. ebd.).

Die hier verdeutlichte Nicht-Trennbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und personalen Kompetenzen auf empirischer Ebene bedeutet für die in diesem Kapitel zu leistende Sichtung bzw. Zusammenstellung von relevanten Forschungsergebnissen zu dieser nicht-kognitiven Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, dass sowohl explizite Untersuchungen zu personalen Kompetenzen, als auch Untersuchungen zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften für diese Sichtung in Frage kommen. Hierbei ist zu beachten, dass in der Lehrerforschung weltweit und über Jahrzehnte eine umfangreiche Forschungstätigkeit zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften und deren Unterrichtskompetenz stattgefunden hat, sodass hier ein umfangreiches und aussagekräftiges Datenmaterial vorliegt, während Untersuchungen zum Konstrukt ‚personale Kompetenzen‘ noch sehr selten sind. Die Nicht-Trennbarkeit der personalen Kompetenzen von den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften auf empirischer Ebene legt also nahe, sich diesem umfangreichen Datenmaterial zuzuwenden. Aus diesem Grunde soll im folgenden Kapitel auf die berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften fokussiert werden.

2.1.2.2 Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften

Die in diesem Kapitel zu sichtenden Forschungsergebnisse zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften sind eingebettet in verschiedene historische Kontexte, pädagogische Diskurse und dementsprechend in unterschiedliche Forschungsparadigmen. Um ein angemessenes Verständnis der Forschungsergebnisse zu ermöglichen, sollen diese Kontexte im folgenden Unterpunkt dargestellt werden.

2.1.2.2.1 Historische Aspekte – Paradigmen der Lehrerforschung

Die Person des Lehrers / der Lehrerin als Gegenstand der Erziehungswissenschaft spielte in den Anfängen der empirisch orientierten Unterrichtsforschung kaum eine Rolle (vgl. Merz, 1980, S. 25). Das Interesse galt zunächst den Schülern mit ihren entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Voraussetzungen (ebd.). Seit den 1950er Jahren entwickelte sich allerdings eine empirische Lehrerforschung, in der die Lehrperson als unterrichtlicher Wirkfaktor betrachtet wurde. Das heißt, empirische Ergebnisse zu den Auswirkungen psychischer Dispositionen von Lehrer/innen auf die Unterrichtsprozesse liegen seit dieser Zeit vor, wobei

in den folgenden Jahrzehnten unterschiedliche Aspekte fokussiert wurden. Für die Fragestellung dieser Arbeit geht es darum Ergebnisse zu sichten, in denen berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften deutlich werden, die eindeutig mit dem Aspekt Unterrichtskompetenz zusammenhängen. Bei der Analyse des Materials wird deutlich, dass die Frage nach entsprechenden Merkmalen innerhalb der Geschichte der empirischen Lehrerforschung nicht durchgängig und mit gleicher Intensität und Häufigkeit gestellt bzw. thematisiert wurde. Dies hängt im Wesentlichen mit den jeweils herrschenden Paradigmen innerhalb der Lehrerforschung zusammen, die sich nicht nur auf die Auswahl von Forschungsthemen auswirken, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich der Interpretation und Bewertung entsprechender Ergebnisse bestimmen. Aus diesem Grunde soll zunächst ein kleiner Überblick über die verschiedenen Paradigmen innerhalb der empirischen Lehrerforschung gegeben werden, da eine Sichtung und Interpretation entsprechender Forschungsergebnisse ohne Kenntnis und Berücksichtigung der jeweiligen Forschungsparadigmen zu kurz greifen würde:

Betrachtet man die Geschichte der Lehrerforschung wird deutlich, dass bereits vor dem Entstehen der empirischen Lehrerforschung in den 1950er und 1960er Jahren es Bemühungen gab, die ‚Lehrerpsyche‘ hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Unterricht zu untersuchen. Diese Ansätze gehen auf die verstehende Psychologie Diltheys zurück und sind innerhalb des Paradigmas der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ angesiedelt. Merz nennt sie zu Recht ‚Normative Ansätze‘, da sie weniger daran interessiert waren, wie es tatsächlich um die Psyche der damaligen Lehrer/innen bestellt war, sondern es in erster Linie darum ging zu definieren, wie eine ideale Lehrerpsyche auszusehen habe. Zentrale Vertreter waren u. a. Spranger (1914), Kerschensteiner (1921) und Nohl (1933). Kerschensteiner forderte in diesem Zusammenhang, der Lehrer müsse ‚Persönlichkeit‘ sein, wobei er als wesentliche Grundzüge entsprechender Persönlichkeiten ‚Autorität‘, ‚Liebe zur Jugend‘, Fähigkeit zum ‚pädagogischen Takt‘ etc. sah (vgl. Kerschensteiner zitiert in Merz, 1980, ebd., S. 57ff). Merz weist darauf hin, dass ähnliche Idealbilder in der Pädagogik immer wieder entworfen und in Tugendkatalogen zusammengefasst wurden (vgl. Merz, ebd., S. 24). Die auch heute noch aktuelle Kritik an dieser geisteswissenschaftlichen Persönlichkeitspädagogik umfasst im Wesentlichen drei Punkte:

- Das hohe Anspruchsniveau entsprechender Tugendkataloge, welches Berufsanfängern als Orientierungshilfe dienen sollte, erzeugte durch überhöhte Anforderungen eher Angst und Minderwertigkeitskomplexe.
- Die verwendeten Begriffe waren sehr diffus und abstrakt, sodass daraus keine praktischen Schlüsse gezogen werden konnten.
- Die Bedeutung der beruflichen Sozialisation wurde stark in den Hintergrund gestellt, da die ‚ideale Erzieherpersönlichkeit‘ bereits die notwendigen Eigenschaften als

genetische Anlage mitbringt (vgl. Merz, ebd., S. 24, 25).

Interessanterweise wurde dem Konstrukt ‚Persönlichkeit‘ bereits sehr früh innerhalb der Entstehung der empirischen Lehrerforschung wieder erhebliche Bedeutung beigemessen, sodass heutige Darstellungen in der Regel vom *Persönlichkeitsparadigma* als erstem Paradigma innerhalb der empirischen Lehrerforschung sprechen (vgl. Bromme & Haag, 2004, ebd., S. 778; Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 2; Bromme & Rheinberg, 2006, S. 297ff.; Urban, 2000, S. 93-137, S. 95). Dass hierunter jedoch kein naiver Rückgriff auf geisteswissenschaftliche Terminologien zu verstehen ist, verdeutlicht Merz. So weist er darauf hin, dass zu Beginn der empirischen Lehrerforschung gemäß der Tradition des Behaviorismus der Persönlichkeitsbegriff zunächst suspekt war und erste Untersuchungen mit den Konstrukten ‚Verhaltensstile‘ oder ‚Verhaltensdimensionen‘ arbeiteten. Jedoch führte die Beobachtung, dass ein und dieselbe Lehrperson in sehr verschiedenen Situationen sich ähnlich verhielt dazu, dass Forscher wie Tausch u. Tausch (1970) die in der Erziehungsstilforschung etablierten Konstrukte später als interne Persönlichkeitsmerkmale interpretierten (vgl. Merz, 1980., ebd., S. 26). Dies kann somit als der Anfang des *Persönlichkeitsparadigmas* innerhalb der empirischen Lehrerforschung gesehen werden. Bestimmend für die Lehrerforschung war dieses Paradigma in den 1950er und 1960er Jahren. An dieser Stelle soll jedoch zunächst verdeutlicht werden, welche wesentlichen Unterschiede zwischen dem Persönlichkeitsparadigma der empirischen Lehrerforschung und dem Persönlichkeitsansatz in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestand:

- Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik definierte, wie Lehrer sein sollten, fragte die empirische Persönlichkeitsforschung danach, „... wie Lehrer tatsächlich sind, d.h. was sie in konkreten Situationen denken, fühlen und tun.“ (vgl. ebd., S. 25)
- In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde ein diffuser, präskriptiver Persönlichkeitsbegriff benutzt (vgl. Merz, ebd., S. 24). Die empirische Lehrerforschung dagegen verwendete einen deskriptiven Persönlichkeitsbegriff, der lediglich als Sammelbegriff für eine Vielzahl aus beobachtbarem Verhalten erschließbarer psychischer Dispositionen, den so genannten Persönlichkeitsmerkmalen diente (vgl. ebd., S. 25).
- Während in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Methodik der Lehrerforschung in „... Gelegenheitsbeobachtungen und wissenschaftlich-kritische (r, d. Verf.) Reflektion eigener Erfahrungen ...“ (Bromme & Rheinberg, 2006, ebd., S. 297) bestand, verwendete die empirische Lehrerforschung standardisierte, psychometrische Testverfahren der Psychologie, die vergleichbare, reliable Messergebnisse erzielte (vgl. Merz, 1980, ebd., S. 32).

Zwei Fragestellungen waren für die persönlichkeitsorientierte Lehrerforschung der 50er und 60er Jahre bestimmend:

- a.) „Welche Persönlichkeitsmerkmale sind für Lehrer charakteristisch?“ (ebd., S. 26) Das heißt, es wurde danach gefragt, auf welche Weise sich Lehrer/innen von Nichtlehrer/innen unterscheiden (vgl. ebd.).

- b.) Die zweite Frage zielte darauf, welche Persönlichkeitsmerkmale den ‚effektiven‘ Lehrer bzw. die effektive Lehrer/in kennzeichnen (vgl. ebd., S. 27).

An dieser Stelle wird deutlich, dass für die in diesem Kapitel zu leistende Sichtung von personalen Kompetenzen als relevante Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften der Bereich der Lehrerforschung relevant ist, der sich mit der zweiten Frage nach dem ‚effektiven Lehrer‘ beschäftigt hat, da hier die psychischen Dispositionen von Lehrkräften als unterrichtliche Wirkfaktoren betrachtet wurden. Die Einschätzungen und Interpretationen der Ergebnisse dieses Forschungszweiges fallen jedoch sehr unterschiedlich aus. Während in den 1960er Jahren die renommierten Unterrichtsforscher Getzel und Jackson zu dem Schluss kamen:

„Die Persönlichkeit des Lehrers ist eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende, zugleich aber auch die komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule.“ (Pause, 1970, S. 1500ff; zitiert in Merz, 1980, ebd., S. 23), so lautet die Einschätzung der Ergebnisse des Persönlichkeitsansatzes von Rheinberg und Bromme ca. 40 Jahre später folgendermaßen:

„Die Befunde ergaben insgesamt ein ziemlich enttäuschendes Bild. Es gab nur wenige konsistente Ergebnisse, sodass sich aus den Befunden kein generell gültiges Persönlichkeitsprofil des ‚guten‘ oder ‚erfolgreichen‘ Lehrers ableiten lässt.“ (Bromme & Rheinberg, ebd., S. 298)

Derart divergierende Einschätzungen sind, so ist zu vermuten, zum Teil auf die jeweilige Einbindung in herrschende Forschungsparadigmen zurückzuführen (vgl. Urban, 2000. ebd., S. 101). Darüber hinaus gibt es allerdings einige relevante Kritikpunkte an den damaligen Forschungsergebnissen, auf Grund dessen das gegenwärtige geringe Interesse am Persönlichkeitsansatz zumindest nachvollziehbar wird. Im Wesentlichen lassen sich dabei vier Aspekte unterscheiden:

a.) Abstraktionsniveau

Die untersuchten Personenvariablen (z.B. «emotionale Stabilität», «Extraversion» etc.) standen auf einem hohen Abstraktionsniveau, sodass sie weit von der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion entfernt waren und damit wenige Informationen für die Lehreraus- und Fortbildung lieferten (vgl. Rheinberg & Bromme, ebd., S. 299). Helmke drückt dies folgendermaßen aus: „... zu weit und vermittelt ist der kausale Wirkungsgrad von einem allgemeinen Persönlichkeitsmerkmal eines Lehrers bis hin zu Lernprozessen individueller Kinder“. (Helmke, 2003, S. 29)

b.) Stabilität

Des Weiteren wurde in Längsschnittuntersuchungen deutlich, dass die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale recht stabil waren und damit kaum beeinflussbar durch Lehreraus- und fortbildung (vgl. Mayr. & Neuweg, 2014., ebd., S. 1, 10). Hierin wird

ebenfalls eine geringe Praxisrelevanz der Ergebnisse gesehen.

c.) Forschungsmethodik

Bezüglich der Untersuchungen zur ‚Lehrereffektivität‘ wird oft die Validität der abhängigen Variable in Zweifel gezogen: Während die Persönlichkeitsmerkmale meist mit standardisierten Tests in der Regel vergleichbare und reliable Ergebnisse erzielten, wurde ‚Lehrereffektivität‘ häufig unterschiedlich definiert und gemessen (vgl. Merz, 1980, ebd., S. 29ff). Man bediente sich dazu der Zeugnisnoten, Visitationsbeurteilungen, Aussagen von Rektoren, Schülern, Eltern, Expertenratings etc. (vgl. Dieterich, Elbing, Peagitsch & Ritsch, 1983, S. 49).

d.) Statistische Zusammenhänge

Die statistischen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmal und Unterrichtskompetenz werden heute meist als schwach angesehen (vgl. Helmke, 2003, ebd.).

Unter Einbezug dieser kritischen Aspekte kamen verschiedene Autoren in den 1980er Jahren nach differenzierter und umfassender Sichtung der Ergebnisse der Lehrerpersönlichkeitsforschung der 1950/60er Jahre trotzdem zu folgendem Urteil:

„Immerhin hat die empirische Forschung eine Reihe wünschenswerter Lehrermerkmale aufgewiesen und Methoden ihrer Messung entwickelt ... Daß die Lehrerpersönlichkeit – neben anderen Variablen – eine wichtige Determinante des Unterrichtsgeschehens ist, kann nicht länger ignoriert werden.“ (Merz, J., ebd., S. 34)

Und Dieterich fasst nach entsprechender umfassender und kritischer Sichtung der Forschungsergebnisse des Persönlichkeitsansatzes der Lehrforschung seinen Eindruck 1982 in dieser Weise zusammen:

„Es mag sein, daß wir die Persönlichkeitsmerkmale effektiver Lehrer schon ganz gut kennen, aber wir wissen nicht so recht, was Personen mit diesen Merkmalen im Unterricht so viel anderes machen als Personen, die diese Merkmale in geringerer Ausprägung haben ... Möglicherweise liegt das Geheimnis der *guten Lehrer* einfach in einer gewissen Mühelosigkeit und Leichtigkeit, mit der sie ihre Aufgaben im Unterricht vollziehen, eine Mühelosigkeit, die sie wahrscheinlich – wie ein großer Artist – erst nach langem Bemühen erreicht haben und die sich nun in dem gesamten Unterrichtsklima niederschlägt, das vielleicht am besten durch Attribute wie «Heiterkeit», «Gelassenheit», oder gar durch Humor (eine Rarität im Unterrichtsalltag) zu kennzeichnen ist.“ (Dieterich, 1983, ebd., S. 54)

Die Einschätzungen dieser Autoren zeigen sehr deutlich, dass das eigene Erleben professionell Lehrender, ihre emotionalen, motivationalen und kognitiven Dispositionen einen relevanten Wirkfaktor innerhalb des Unterrichtsgeschehens darstellen, der durch die Lehrforschung nicht ignoriert werden kann. Gegenwärtig rückt die Person des Lehrers wieder verstärkt in den Mittelpunkt des pädagogischen Diskurses (vgl. Dauber, 2012, ebd., S. 146; Mayr, 2012, ebd., S. 43) und einige Autoren (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd.; vgl. Urban, 2000) forderten vor wenigen Jahren schon ein Wiederaufgreifen des Persönlichkeitsansatzes unter weiterentwickelter Perspektive, wobei sie ihre Überlegungen mit aktuellen Untersuchungsergebnis-

sen stützten. Hierauf soll später eingegangen werden. An dieser Stelle geht es zunächst darum, die weitere historische Entwicklung der Lehrerforschung an ihren Paradigmenwechseln aufzuzeigen:

Der Persönlichkeitsansatz wurde in den 1970er Jahren vom Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 2; Bromme, 1997, ebd., S. 184; Bromme & Haag, 2014, ebd., S. 778). „Aufgrund der mangelnden Praxisrelevanz der Ergebnisse des Persönlichkeitsansatzes fokussierte sich die Forschung auf einzelne, sehr verhaltensnah gefasste und vor allem trainierbare Fertigkeiten, deren Effekt auf die Schüler/innen und ihre Lernprozesse untersucht werden sollte(n).“ (Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 2)

Es interessierten also vor allem die einzelnen Lehr-Fertigkeiten, wobei es nicht um die Frage ging, inwieweit diese von einer einzelnen Lehrperson realisiert werden können (vgl. Bromme & Haag, 2004, ebd., S. 779). Die Person des Lehrers zerfiel also dementsprechend in ein Bündel von Teilfertigkeiten (vgl. Bromme, 1997, ebd., S. 186). Die Logik des Prozess-Produkt-Paradigmas umfasste im Wesentlichen drei Schritte: a.) Die Erfassung bestimmter Aspekte des Unterrichtsverhaltens des Lehrers, b.) Die Erfassung von Zielkriterien, c.) Die Berechnung von Maßen des Zusammenhanges zwischen Unterrichtsmaßnahme und Zielkriterium (vgl. Helmke, 2003, ebd., S. 29, 30).

Eine Weiterentwicklung bzw. Verfeinerung des Prozess-Produkt-Paradigmas erfolgte durch den Einbezug ‚interpretativer Prozesse‘ auf Schülerseite sowie durch die Berücksichtigung komplexerer Wirkungsbeziehungen (vgl. ebd., S. 30). Viele Ergebnisse aus der Phase des Prozess-Produkt-Paradigmas werden im aktuellen Diskurs auch heute noch als relevantes, empirisch begründetes Wissen über lern- und leistungsrelevante Merkmale des Unterrichtens angesehen (vgl. ebd.).

Die Entstehung des Expertenparadigmas in den 1980er Jahren wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich interpretiert: Während einige Autoren (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 2; Bromme, 1997, ebd.; Bromme & Haag, 2004, ebd.) hierin eine Ablösung des Prozess-Produkt-Paradigmas sehen, handelt es sich nach Helmke eher um eine Erweiterung desselben (vgl. Helmke, 2003, ebd.). Aus letzterer Perspektive geht man davon aus, dass beide Paradigmen ihre Berechtigung haben und sich gegenseitig ergänzen. Folgende Gründe für die Entstehung des Expertenparadigmas werden in der Literatur genannt:

- Zum einen blieben die praktischen Ergebnisse des Prozess-Produkt-Paradigmas weit hinter den hohen Erwartungen, die im Zuge der Machbarkeitshaltung der 1970er Jahre an sie gestellt wurden, zurück (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 2).

- Zum anderen war die Erweiterung oder Ablösung des Prozess-Produkt-Paradigmas durch das Experten-Paradigma ab Ende der 1980er Jahre Ausdruck einer kognitiven Wende, in der man sich nicht mehr nur für das Verhalten, sondern verstärkt für die kognitiven Prozesse von Lehrer/innen interessierte (vgl. ebd.).
- Des Weiteren zeigte sich eine erhebliche Kontextabhängigkeit erfolgreichen Lehrerhandelns, sodass wieder die Person des Lehrers, welche sich bestimmter Fertigkeiten in bestimmten Situationen bedient, in den Mittelpunkt der Betrachtung geriet (vgl. Bromme, 1997, ebd., S. 186).

Diese ‚Lehrperson‘ wird seit Ende der 1980er Jahre im sogenannten ‚Expertenparadigma‘ hinsichtlich ihrer Kompetenz untersucht, wobei darunter ein „... kohärentes Ensemble von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist, ...“ (Bromme, 1997, ebd., S. 187) verstanden wird. Helmke sieht hierin die Ergänzung des Prozess-Produkt-Paradigmas um eine ganzheitliche Sichtweise (vgl. Helmke, 2003, ebd.). Im Wesentlichen interessiert man sich innerhalb dieses Paradigmas für die kognitiven Prozesse Lehrender, so z.B. die kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen, die inhaltliche Organisation von Lehrerwissen, Problemlösestrategien, die fachliche und fachdidaktische Expertise, etc. (vgl. Helmke, 2003, ebd.; vgl. Bromme & Haag, 2004, ebd., S. 779). Im Vergleich zum elementaren Prozess-Produkt-Paradigma kann man eine Erweiterung der Analyseeinheiten von einzelnen Handlungen zu komplexen Interaktionsmustern und zu sachlich und zeitlich überdauernden Bedeutungsstrukturen verzeichnen (vgl. Bromme, 1997, ebd., S. 187). Weitere Varianten dieser Hinwendung zu kognitiven Aspekten der Lehrerpersönlichkeit sind die Forschungsprogramme des „Lehrers als 'reflective practitioner'“, in denen es um die Untersuchung von ‚Problemdefinition‘ und *selbst reflexiven Perspektivenwechsel* geht (vgl. Bromme, 1997, ebd., S. 188) sowie das Forschungsprogramm zu den ‚subjektiven Theorien‘ von Lehrern, in dem die subjektiven Hypothesen, welche die Handlungen im Unterricht begleiten oder ihnen vorausgehen, untersucht werden (vgl. ebd.).

Bezüglich der hier dargestellten kognitiven Ansätze weisen Mayr und Neuweg im Jahr 2006 zu Recht darauf hin, dass die im Expertenparadigma zu verzeichnende erneute Hinwendung zur Lehrerpersönlichkeit nicht mit einem Wiederaufleben des Persönlichkeitsansatzes, bzw. mit dem Interesse an einer umfassenden Erfassung der psychischen Dispositionen Lehrender zu verwechseln ist (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 3):

„Der 'Lehrer als Experte' jedenfalls scheint jemand zu sein, der viel weiß, erfährt und denkt, sich aber nie wütend, ängstlich, beschämt, beleidigt, stolz, froh oder euphorisch *fühlt* – allenfalls produziert er entsprechende Kognitionen.“ (ebd., S. 3)

So weisen in dieser Zeit verschiedene Autoren auf eine kognitive Verkürzung innerhalb der zeitgenössischen Professionalisierungsdebatte hin und fordern eine Wiederbelebung eines breiter angelegten Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 3; Hackl & Neuweg, 2004, S. Vi/Vii; Urban, 1984, ebd., S. 101). Hauptkritikpunkt dieser Autoren am Expertenparadigma ist die „... Unterschätzung der Rolle, die das emotionale Erleben und die Affektregulation bei der Verhaltensgenese spielen ...“ (Mayr & Neuweg, 2014, ebd.).

Zu diesem Zeitpunkt machen Mayr und Neuweg deutlich, dass eine entsprechende Forderung nach einem breiter angelegten Persönlichkeitsparadigma mindestens zwei Behauptungen belegen muss, da ansonsten das Expertenparadigma mit ihren kennzeichnenden Konstrukten Wissen und Können sowie ihrer engen Verkopplung hinreichend seien (vgl. ebd.):

- a.) „dass es berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale gibt (Relevanzthese)
- b.) dass diese Merkmale relativ stabil sind (Stabilitätsthese)“ (ebd.).

Im Hinblick auf die ‚Relevanzthese‘ kommen Mayr und Neuweg nach Sichtung der Ergebnisse neuerer Untersuchungen zu folgendem Schluss:

„Die Ergebnisse dieser mit diversen Persönlichkeitsinventaren an verschiedenen Personengruppen bezüglich unterschiedlich operationalisierter Kriterien durchgeführten Studien konvergieren in hohem Maß: *Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit gehen einher mit engagiertem Studierverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf.* Die genannten Persönlichkeitsmerkmale korrelieren dabei nicht nur bei zeitgleicher Erhebung mit den angeführten Kriterien, sondern ermöglichen auch deren Prognose.“ (ebd., S. 6)

Hinsichtlich der Stabilitätsthese beziehen sich Mayr und Neuweg auf eine über zehn Jahre von Mayr durchgeführte Längsschnittstudie (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 10ff) in der die Dimensionen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle viermal erhoben wurden. Sie kommen zu folgender Einschätzung:

„Dies spricht ... für eine erstaunlich hohe Konstanz der Persönlichkeit – sie wird im Allgemeinen offensichtlich kaum durch Studien- und Arbeitsbedingungen bzw. die sonstigen Lebensumstände beeinflusst.“ (ebd., S. 12)

Im Jahr 2006 sehen Mayr und Neuweg in der Erhärtung dieser beiden Thesen ein entscheidendes Argument für das Wiederaufleben eines breit angelegten Persönlichkeitsansatzes in der Lehrerforschung. Rückblickend betrachtet konnten sich diese Forderungen nicht durchsetzen und die aktuelle Situation in der Lehrerforschung lässt sich aus der Perspektive der Para-

digmenentwicklung folgendermaßen kennzeichnen: Das Expertenparadigma, welches die Lehrperson als kohärentes Ensemble aus Wissen und Können konstruiert und unter dem Aspekt der professionellen Kompetenz untersucht, kann weiterhin als vorherrschendes Paradigma in der Lehrerforschung angesehen werden (vgl. Baumert, Kunter u.a., 2011, ebd., S. 14). Darüber hinaus wird jedoch auch deutlich, dass neuere Forschungen den Kompetenzbegriff erweitern und zunehmend wieder nicht-kognitive Komponenten integrieren bzw. entsprechende Komponenten unter dem Begriff der personalen bzw. psychosozialen Kompetenzen ins Blickfeld der Lehrerforschung geraten (vgl. Mayr, 2012, S. 46; Baumert & Kunter u.a., 2011, ebd., S. 8). Gründe hierfür könnten die alarmierenden Forschungsergebnisse zu beruflichen Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013, ebd., S. 19, 20) sowie zu den Bewältigungsstrategien von Lehrkräften bezüglich entsprechender Belastungen sein (vgl. Schaarschmidt u.a., 2000, ebd., S. 15). Eine weitere Ursache könnte auch in der Rezeption der Hattie-Studie liegen, die ebenfalls auf die Relevanz nicht-kognitiver, personaler Komponenten hinsichtlich der unterrichtlichen Kompetenz von Lehrkräften hinweist (vgl. Hattie, 2009). An dieser Stelle soll es jedoch nicht um eine Grundsatzdiskussion hinsichtlich der Paradigmenentwicklung innerhalb der Lehrerforschung gehen. Vielmehr hatte diese kurze Skizzierung der verschiedenen Lehrerforschungsparadigmen für die in diesem Kapitel zu leistende Sichtung und Zusammenstellung personaler Kompetenzen bzw. berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften folgende Funktion:

- Die unterrichtliche Relevanz einer breiten Erfassung verschiedener psychischer Dispositionen Lehrender, die neben kognitiven Aspekten ebenso personennahe, nicht-kognitive Aspekte berücksichtigt, wurde verdeutlicht.
- Des weiteren wurde aufgezeigt, innerhalb welcher Forschungsparadigmen es relevante Forschungsergebnisse zu den personennahen psychischen Dispositionen Lehrender als unterrichtlichen Wirkfaktor gibt.
- Darüber hinaus wurde deutlich, welche Aspekte in methodischer Hinsicht (z.B. Validität des Außenkriteriums) bei der Auswahl von Untersuchungsergebnissen zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen berücksichtigt werden sollten.

In diesem Sinne beansprucht der durchgeführte Überblick über die Lehrerforschungsparadigmen auch nicht eine ‚objektive Haltung‘ aus forschungshistorischer Perspektive. Vielmehr fokussiert sich die Darstellung auf die Bereiche der Lehrerforschung, in denen sich bedeutsame Ergebnisse hinsichtlich der Funktion dieses Kapitels, der Sichtung von Forschungsergebnissen zu den berufs- bzw. unterrichtsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften finden.

2.1.2.2.2 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften

Wie aus 2.1.2.2.1 ersichtlich wurde, finden sich relevante Untersuchungsergebnisse zu den berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften im Wesentlichen innerhalb des Persönlichkeitsansatzes der Lehrerforschung.

Ein Einbezug von Untersuchungsergebnissen aus dieser Phase der Lehrerforschung hinsichtlich der Erfassung berufsrelevanter Dispositionen von Lehrenden muss vorher zunächst jedoch auf die bereits erwähnten aktuellen Kritikpunkte an diesem Ansatz eingehen und diese Kritik zumindest für den hier zu thematisierenden Kontext partiell argumentativ entkräften, um den Einbezug entsprechender Daten zu legitimieren. Dies soll im Folgenden geschehen:

zu a.) *Abstraktionsniveau:*

Die immer noch aktuelle Kritik am Persönlichkeitsansatz geht davon aus, dass die untersuchten Personenvariablen sich auf einem zu hohen Abstraktionsniveau befänden und damit zu weit von der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion entfernt seien. Helmke geht dabei von einer zu starken kausalen Vermitteltheit zwischen untersuchtem Merkmal und individuellen Lernprozessen aus (vgl. ebd., S. 29). Um dieser Kritik zu entgegnen, soll zunächst auf einige Aspekte des zurzeit herrschenden Expertenparadigmas eingegangen werden:

Innerhalb des Expertenparadigmas (vgl. Neuweg, 2004, S. 1-26) geht man in der Regel von einem engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können aus, wobei diese Annahme nicht empirisch belegt ist. Vielmehr scheinen einige Untersuchungen darauf hinzuweisen, dass entsprechende Zusammenhänge überschätzt werden.¹ In diesem Kontext weist Neuweg darauf hin, dass kompetentes Lehrerhandeln weniger als Plan- und Wissenanwendungsvorgang sowie als automatisches Ausagieren unflexibler Routinen aufgefasst werden kann, sondern sich in hohem Maße auch intuitiv-improvisierend vollzieht (vgl. Neuweg, 2004, ebd., S. 12f):

„Als solches wird es weniger durch Pläne, als vielmehr durch die sensible Einlassung auf situative und ständig wechselnde Umstände gesteuert.“ (ebd., S. 12, 13)

1 Untersuchungen zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise von Lehrer/innen zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mathematikleistungen von fachfremd unterrichteten und nicht fachfremd unterrichteten Schülern (vgl. Helmke, ebd., S. 59). Ebenso konnte Blömecke in einer umfassenden Sichtung von empirischen Daten zur Wirksamkeit der kognitiv orientierten Lehrerbildung keine eindeutigen Belege für eine entsprechende Wirksamkeit finden (vgl. Blömecke, 2004, S. 75).

Dies birgt für die kognitiv orientierte Lehrerforschung einige Probleme. So scheint die Erforschung von handlungsleitendem Wissen bei nachträglichen Befragungen von Lehrkräften eher handlungsrechtfertigendes Wissen zu erfassen (vgl. Helmke, 2003, ebd., S. 33). Hierzu Neuweg:

„Weil wir unsere Aufmerksamkeit nicht zugleich auf Primär- und darauf bezogene Sekundärakte richten können, ist uns die jeweils ausgeführte Prozedur in actu niemals bewusst und das nachträgliche Angeben von handlungssteuerndem Wissen immer nur die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, der Versuch einer ex-post-Rationalisierung eines ursprünglich mehr oder weniger spontanen Verhaltens.“ (Neuweg, zitiert in Helmke, 2003, ebd., S. 33)

Zieht man das hier erwähnte Modell des ‚intuitiv-improvisierenden Praktikers‘ als relevanten Ansatz zur Erklärung von kompetentem Lehrerhandeln heran, scheint es äußerst problematisch, explizites Wissen als zentrale kausale Ursache für kompetentes Lehrerhandeln anzusehen. Auch die Annahme von implizitem Erfahrungswissen, das unterschiedlich mental repräsentiert werden kann und nach Baumert und Kunter eine intuitive Feinabstimmung des Lehrerhandelns ermöglichen soll (vgl. Baumert, Kunter & Blum u.a., 2011, S. 39), scheint hier kaum mehr Klarheit zu bringen. Es stellt sich die Frage, wie dieses Erfahrungswissen, d.h. eine sehr große Anzahl mental abgespeicherter Bilder, Szenen, Handlungsabläufe, etc. zu situationsadäquatem Handeln führen kann. Hier scheint die Thematisierung einer psychischen Funktion zu fehlen, die eine vorbewusste, schnelle und situationsadäquate Selektion und Aktivierung entsprechenden Erfahrungswissens zur Handlungsregulation ermöglicht. Kognitiv orientierte Ansätze liefern hier keine weiteren Antworten. In diesem Kontext geht z.B. Volpert davon aus, dass die Dispositionen Achtsamkeit und Gelassenheit als grundlegende Gestaltmerkmale eines gelingenden Handelns anzusehen sind (vgl. Volpert in Neuweg, 2004, ebd., S. 18). Folgt man diesen Ansätzen, muss der umfassenden Erfassung von psychischen Dispositionen von Lehrkräften, welche emotionale, motivationale und wahrnehmungspsychologische Aspekte berücksichtigen, eine deutliche Rolle bei der Erforschung kompetenten Lehrerhandelns zugeschrieben werden. Relevante Daten zu diesen psychischen Dispositionen Lehrender finden sich nun in dem bereits genannten Bereich des Persönlichkeitsansatzes der Lehrerforschung. Der Kritik an diesem Ansatz, die gemessenen Variablen hätten einen zu hohen Abstraktionsgrad und wären zu weit von der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion entfernt, wird hier nicht a priori zugestimmt. Vielmehr hängt diese Schlussfolgerung von der Interpretation der Daten und dem gewählten theoretischen Bezugsrahmen ab. Die Kritiker an dem Persönlichkeitsansatz sehen die untersuchten Variablen (z.B. emotionale Stabilität) als relativ fest gefügte Eigenschaften der unterrichtenden Person an. Fokussiert man jedoch eher auf die Impermanenz und Veränderbarkeit entsprechender psychischer Dispositionen, so hat

die Variable «emotionale Stabilität» einen sehr konkreten kausalen Bezug zur Unterrichtssituation:

«Emotionale Stabilität» ist dann keine permanente abstrakte Eigenschaft einer Lehrperson, sondern bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit, in der bestimmte Emotionen im unterrichtlichen Kontext auftreten. Das heißt, besonders hohe Werte in diesem Bereich weisen lediglich auf eine höhere Wahrscheinlichkeit hin, mit der eine Lehrperson unterrichtliches Handeln in einer gelassenen emotionalen Verfassung durchführt. Wie bereits erwähnt sehen einige Handlungstheoretiker (vgl. Volpert, zitiert in Neuweg, 2004, ebd.) «Gelassenheit» als wesentliches Merkmal für gelingendes Handeln an. In diesem Sinne stehen erwähnte Untersuchungsvariablen also für sehr konkrete, messbare psychische Dispositionen, die eine deutliche Relevanz für die Erklärung kompetenten Lehrerhandelns aufweisen. Innerhalb dieses theoretischen Kontextes lässt sich die Kritik, entsprechende Daten hätten keinen konkreten Bezug zum Unterrichtsgeschehen, nicht aufrechterhalten. Dies leuchtet ein, wenn man sich verdeutlicht, dass im Persönlichkeitsparadigma u. a. die Zusammenhänge zwischen bestimmten emotionalen Mustern und kompetentem Lehrerhandeln, im Expertenparadigma die Zusammenhänge zwischen spezifischen kognitiven Mustern und kompetentem Lehrerhandeln untersucht werden. In beiden Fällen ist die Untersuchung entsprechender Muster eine Abstraktion von konkreten Gedanken und Gefühlen, die während des Unterrichtsgeschehens in Erscheinung treten und von denen man ausgeht, dass sie sich kausal auf das Lehrerhandeln auswirken. Auf die Probleme der kognitiv orientierten Lehrerforschung handlungsleitende Kognitionen konkret erfassen zu können, sei dabei noch einmal verwiesen.

Mayr und Neuweg weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die in der Persönlichkeitsforschung untersuchten Variablen (psychischen Dispositionen) eher deskriptiver Natur sind und weniger die Funktionsweise der Persönlichkeit thematisieren. Das heißt, es lässt sich dadurch nicht genau erklären, welche komplexen psychischen Prozesse auf welche Weise mit welchen Handlungen in Beziehung treten (vgl. Mayr, & Neuweg, 2014, ebd., S. 4). Die Autoren sehen in dieser theoretischen Bescheidenheit jedoch auch Vorteile: Die eruierten Beschreibungsdimensionen sind kompatibel mit verschiedenen Persönlichkeitstheorien, wodurch man zu einem Set überschaubarer und bezüglich der Untersuchung kompetenten Lehrerhandelns relevanter Dimensionen gelangt (vgl. ebd.).

zu b.) *Stabilität:*

Der Vorwurf der Kritiker des Persönlichkeitsansatzes, die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale seien äußerst stabil und kaum beeinflussbar durch Ausbildung und Berufserfahrung,

wird sogar von aktuellen Vertretern des Persönlichkeitsansatzes geteilt. Mayr und Neuweg haben hierzu wie bereits erwähnt eine Längsschnittstudie durchgeführt und diese Sichtweise empirisch erhärtet. In diesem Zusammenhang weisen sie darauf hin, dass entsprechende Ergebnisse zu einer ‚lehrer/innen/bildungsdidaktischen Bescheidenheit‘ mahnen (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 17). Hierunter verstehen sie eine begründete „... erhebliche Skepsis gegenüber der Tendenz, Unterrichts- und Erziehungskompetenz ausschließlich als Konglomerat lehrbaren Handwerkswissens und -könnens aufzufassen ...“ (ebd.).

Dies sollte insbesondere berücksichtigt werden hinsichtlich des Personenkreises von Lehramtspirant/innen, die bezogen auf ihre psychischen Dispositionen als Risikogruppe eingestuft werden können. Folgende Dispositionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale sind nach Mayr/Neuweg für eine entsprechende Einstufung relevant: ausgeprägte Introversion, Neurotizismus, geringe Offenheit für neue Erfahrungen, schwache Selbstkontrolle, extrinsische Berufsmotivation (vgl. ebd., S. 17). Für diesen Personenkreis ist dem von Mayr/Neuweg vorgeschlagenen Ansatz zuzustimmen, durch eingehende Studienberatung sowie Einsatz psychometrischer Tests etc., den Studienanfängern eine begründete Laufbahnentscheidung unter Einbezug persönlichkeitspsychologischer Aspekte zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 17).

Es stellt sich jedoch die Frage, ob der weitaus größere Personenkreis von Lehramtsstudierenden, der nicht als ‚Risikogruppe‘ einzustufen ist, hinsichtlich seiner berufsrelevanten personalen Dispositionen Möglichkeiten der Weiterentwicklung und positiven Veränderung aufweist, die in der bisherigen Lehrerausbildung nicht genutzt werden. Denn die Untersuchungsergebnisse von Mayr/Neuweg, die wie bereits dargestellt keinen signifikanten Einfluss der Lehrerausbildung auf berufsrelevante psychische Dispositionen nachweisen konnten, beziehen sich auf die traditionell praktizierte, eher kognitiv orientierte Lehrerausbildung, die kaum persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen aufweist und ebenso die Gestaltung entwicklungsfördernder Rahmenbedingungen vernachlässigt (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 13f). Dass die unter dem Begriff ‚Persönlichkeit‘ zusammengefassten psychischen Dispositionen bzw. personalen Kompetenzen nicht grundsätzlich unveränderbar sind, darauf weisen gerade in den letzten Jahren einige Forschungsergebnisse hin. Hierauf soll genauer unter Kapitel 2.1.2.2.3 eingegangen werden. Inhaltlich setzt an dieser Stelle auch der in dieser Arbeit vertretene Ansatz an: Es wird vermutet, dass die Berücksichtigung der Kategorie Achtsamkeit neue Perspektiven zur Förderung personaler Kompetenzen in der Lehreraus- und -fortbildung eröffnen kann. Sollte die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung zu Ergebnissen kommen, die die genannte Annahme unterstützen, d.h. die deutliche Zusammenhänge von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und der Achtsamkeitspraxis von Lehrkräften aufzeigen,

ist der hier skizzierte Forschungsstand der Lehrerforschung, die im Persönlichkeitsansatz untersuchten Variablen seien in hohem Maße stabil und kaum beeinflussbar, deutlich relativiert und damit zu hinterfragen.

zu c.) *Forschungsmethodik*

Die Kritik an der Forschungsmethodik bezieht sich weniger auf neuere Untersuchungen mit weiterentwickelter Methodik (Urban, 1984; Mayr & Neuweg, 2006, ebd.; Mayr, 1994), sondern auf die klassischen Untersuchungen aus der Zeit des Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Brunner, 1976; Merz, 1980, ebd.; Ryans, 1964, S. 67-101; Dieterich u.a., 1983, ebd.). Hierbei ist wie bereits angesprochen weniger die empirische Erfassung der psychischen Dispositionen von Lehrer/innen (Persönlichkeitsmerkmale) problematisch, da in diesem Bereich standardisierte Testverfahren aus der Psychologie zur Verfügung standen. Vielmehr gilt es hinsichtlich der abhängigen Variablen ‚Lehrereffektivität‘, die Validität entsprechender Untersuchungsergebnisse kritisch zu hinterfragen. Um eine Validität des Außenkriteriums bei der Auswahl von Ergebnissen für diese Arbeit zu gewährleisten, sollen hier zwei Wege beschritten werden:

1. Verschiedene Autoren haben eine umfassende Sichtung der Ergebnisse der Persönlichkeitsforschung zur ‚Lehrereffektivität‘ vorgenommen, um personennahe Dispositionen von Lehrkräften zusammenzustellen, die in mehreren Untersuchungen mit unterschiedlich definierten Außenkriterien übereinstimmend einen positiven Effekt auf die Unterrichtskompetenz ausübten (vgl. Klausmeier & Ripple, 1974; Brunner, 1976, ebd.; Merz, 1980, ebd., S. 31). In diesen Zusammenstellungen kann also von der Validität des Außenkriteriums ausgegangen werden. Eine Berücksichtigung entsprechender Zusammenstellungen bei der Sichtung berufsrelevanter psychischer Dispositionen Lehrender, ermittelt in der Phase des Persönlichkeitsansatzes der Lehrerforschung, soll hier dementsprechend als erster Weg beschritten werden.
2. Die zweite Möglichkeit besteht in der Auswahl *klassischer* Untersuchungen, die bereits den Einbezug verschiedener Kriterien zur Konstruktion von ‚Lehrereffektivität‘ aufweisen (z.B. Ryans, 1964), wodurch damit eine Validierung des Außenkriteriums bereits *eingebaut* ist.

zu d.) *Statistische Zusammenhänge:*

In der immer noch aktuellen Kritik am Persönlichkeitsansatz werden die statistischen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmal und Unterrichtskompetenz meist als schwach angesehen (vgl. Helmke, 2003, ebd., S. 29). Hierbei wird nicht beachtet, dass gerade neuere Untersuchungen, die einen größeren Wert auf die genaue Operationalisierung des Außenkriteriums (Unterrichtskompetenz) legen, Untersuchungsergebnisse hervorgebracht haben, die deutliche statistische Zusammenhänge zwischen den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen und der damit verglichenen Unterrichtskompetenz aufweisen. Beispielhaft

seien hier einige Untersuchungsergebnisse dargestellt, die exemplarisch für die in dieser Arbeit thematisierten psychologischen Bereiche (Emotionspsychologie, Motivationspsychologie, Wahrnehmungspsychologie) entsprechende statistische Zusammenhänge verdeutlichen:

Zunächst sei auf eine emotionspsychologisch relevante Untersuchung von Reißland verwiesen, die den Zusammenhang von ‚Humor‘ und ‚Unterrichtskompetenz‘ bei Lehrkräften thematisiert (vgl. Reißland, 2002). Interessant in diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse zur emotionalen Disposition «Heiterkeit», erfasst durch das STHI-T60 (State-Trait-Heiterkeits-Inventar, Traitversion mit 60 Items) (vgl. Reißland, 2002, S. 99ff). Diese Variable wurde korreliert mit Daten zur Unterrichtskompetenz, ermittelt durch die LDK (Linzer Diagnostik zur Klassenführung) (vgl. Reißland, 2002, ebd., S. 109ff). Dabei lassen sich drei Dimensionen unterrichtlichen Handelns unterscheiden:

1. Unterricht gestalten (korrektes, sachorientiertes Handeln)
2. Beziehungen fördern (sozialpädagogisches Handeln)
3. Verhalten kontrollieren (disziplinierendes Handeln) (ebd., S. 109)

Von allen untersuchten psychischen Dispositionen interagiert «Heiterkeit» als einzige mit allen drei Klassenführungsstrategien der LDK (Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson): Unterricht gestalten: .32; Beziehungen fördern: .46; Verhalten kontrollieren: .20 (vgl. ebd., S. 142). Bei einem Signifikanzniveau von $p < 5\%$ (zweiseitig) können die genannten Daten als signifikant betrachtet werden (vgl. ebd.). Hier zeigen sich also deutliche statistische Zusammenhänge zwischen der untersuchten emotionalen Disposition und der korrelierten Unterrichtskompetenz.

Im wahrnehmungspsychologischen bzw. kognitionspsychologischen Bereich lassen sich ebenfalls Untersuchungsergebnisse finden, die deutliche statistische Zusammenhänge zwischen der untersuchten wahrnehmungspsychologischen Disposition und der damit verglichenen Unterrichtskompetenz aufweisen:

So setzen Mayr und Neuweg die Variable «Offenheit für Erfahrung» (ermittelt durch den NEO-PI-R) (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 7). in Beziehung zur Unterrichtskompetenz (erfasst durch eine leicht modifizierte Form der LDK) (vgl. ebd.). Hierbei wurden insbesondere die Aspekte ‚schülerorientiert-kommunikatives Verhalten aus Schüler- und Lehrersicht‘ sowie das Merkmal ‚konstruktivistische Orientierung‘ (ermittelt durch einen von Fuge und Neuweg neu entwickelten Lehrerfragebogen (vgl. ebd.) herangezogen. Es ergaben sich folgende statistische Zusammenhänge: 0,41 ($p < .01$ zweiseitig) sowie 0,32. Hierdurch wird deutlich, dass auch für die wahrnehmungspsychologische Disposition «Offenheit für Erfah-

rung» signifikante Ergebnisse vorliegen.

Im motivationspsychologischen Bereich lassen sich ebenfalls relevante Ergebnisse anführen:

So taucht die Disposition ‚Enthusiasmus‘, innerhalb einer von Brophy & Good zusammengestellten Übersicht zur Lehrerwirksamkeit als relevantes Merkmal für erfolgreichen Unterricht auf (vgl. Helmke, 2003, ebd., S. 62f). Hierunter wird im Wesentlichen verstanden, dass die Lehrperson ‚Spaß‘ am zu unterrichtenden Fach hat (vgl. Helmke, 2003, ebd., S. 51). Rosenshine (vgl. Rosenshine, 1971) hat hierzu Ergebnisse aus fünf Korrelationsuntersuchungen zusammengestellt, „... in denen die Einstufung des Enthusiasmus mit Maßen für die Leistungen der Schüler in Beziehung gesetzt wurden. Die signifikanten Korrelationen reichten von 0,37 bis 0,56.“ (Gage & Berliner, 1986, S. 484). Eine weitere Untersuchung von Brühwiler (2001) beschäftigt sich mit den Auswirkungen motivationaler Faktoren auf die Professionalität im Lehrerberuf. Hierbei untersucht der Autor die Beziehung zwischen der Berufsmotivation am Anfang des Studiums und der Professionalität in einer frühen Phase der Berufstätigkeit. Als Indikator für ‚Professionalität‘ verwendet Brühwiler die Einschätzungen der Lehrpersonen, in welchem Maße die ‚Standards des Lehrerberufs‘ nach Oser in der alltäglichen Unterrichtsarbeit als nützlich angesehen werden (Brühwiler, ebd., S. 354). Brühwiler geht dabei davon aus, dass „... hochprofessionelle Lehrpersonen den Standards eine hohe Nützlichkeit für die praktische Verwendung zusprechen.“ (ebd., S. 354) Auch in dieser Untersuchung kommt es zu statistisch signifikanten Ergebnissen für den didaktischen Bereich der Standards nach Oser (U-Test von Mann-Whitney; $Z = -2,46$; $p = .01$) sowie für den Bereich der ‚Schulebene‘ (U-Test von Mann-Whitney; $Z = 1,98$; $p = .05$) (vgl. ebd., S. 384f). Das heißt, Lehrpersonen mit einer hohen Berufsmotivation weisen signifikant höhere Werte im Bereich der Professionalität (im Sinne Brühwilers) auf, als Lehrpersonen mit einer niedrigen Berufsmotivation.

Die Ausführungen zu emotions-, motivations- sowie wahrnehmungspsychologischen Bereichen haben gezeigt, dass hier eindeutige statistische Zusammenhänge zwischen den untersuchten personalen Dispositionen der Lehrkräfte und deren Unterrichtskompetenz aufzufinden sind. Das heißt, die Kritik am Persönlichkeitsansatz, die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale würden lediglich schwache statistische Zusammenhänge zur Unterrichtskompetenz aufweisen, ist so grundsätzlich nicht haltbar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass drei der vier genannten Kritikpunkte am Persönlichkeitsansatz der Lehrerforschung zumindest partiell argumentativ entkräftet werden konnten. Lediglich der Kritikpunkt, die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale seien in hohem

Maße stabil und kaum beeinflussbar durch Lehrerbildung, ist durch das bisher vorliegende Datenmaterial nicht zu entkräften. Hier setzt jedoch die in dieser Arbeit vertretene These an, dass die Berücksichtigung der Kategorie Achtsamkeit neue Möglichkeiten der Förderung personaler Kompetenzen aufzeigen kann. Dies nachzuweisen soll Thema des Empirie-Teiles dieser Arbeit sein. An dieser Stelle wird jedoch deutlich, dass die Kritik am Persönlichkeitsansatz für den Kontext dieser Arbeit in wesentlichen Teilen relativiert werden konnte. Dies legitimiert nun dazu, bei der Sichtung relevanter Daten zu den personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften als unterrichtlichen Wirkfaktor Untersuchungen aus dem Persönlichkeitsansatz der Lehrerforschung zu berücksichtigen.

Hierzu bieten sich zwei Bereiche an:

- 1.) Die *klassischen* Untersuchungen aus der Zeit des Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Brunner, 1976, ebd.; Merz, 1964, ebd.; Ryans, 1964, ebd.; Dieterich u.a., 1983, ebd.).
- 2.) Neuere Untersuchungen mit weiter entwickelter Methodik (Urban, 2000, ebd.; Mayr & Neuweg, 2006, ebd.; Urban, 1984, ebd.; Mayr, 1994, ebd.).

Hier soll zunächst auf die erste Gruppe von Untersuchungen eingegangen werden. Dabei ist es wie bereits angesprochen jedoch besonders wichtig, die Validität der abhängigen Variablen ‚Lehrereffektivität‘ kritisch zu hinterfragen. Um eine Validität des Außenkriteriums bei der Auswahl von Ergebnissen für diese Arbeit zu gewährleisten, sollen wie bereits dargestellt zwei Wege beschritten werden, die hier zusammenfassend noch einmal genannt werden sollen:

- a.) Berücksichtigung von umfassenden Zusammenstellungen der Ergebnisse der Persönlichkeitsforschung zur Lehrereffektivität (Klausmeier & Ripple, 1974, ebd; Brunner, 1976, ebd.; Merz, 1980, ebd., S. 31), in denen Ergebnisse gesichtet wurden, die in mehreren Untersuchungen mit unterschiedlich definierten Außenkriterien übereinstimmend einen deutlichen Zusammenhang mit der Unterrichtskompetenz aufweisen. Hierdurch kann also von der Validität des Außenkriteriums ausgegangen werden.
- b.) Die zweite Möglichkeit besteht wie bereits dargestellt in der Auswahl *klassischer* Untersuchungen, die bereits den Einbezug verschiedener Kriterien zur Bestimmung von ‚Lehrereffektivität‘ aufweisen (z.B. Ryans, 1964) und damit eine Validierung des Außenkriteriums bereits *eingebaut* ist.

Zunächst soll auf die unter a.) angesprochenen Zusammenstellungen eingegangen werden:

Brunner unterscheidet in seiner Zusammenstellung zehn Merkmale, die sich in verschiedenen Untersuchungen übereinstimmend als Merkmale ‚effektiver Lehrer‘ herauskristallisiert haben (vgl. Brunner, 1976, ebd, S. 36 und Dieterich u.a., 1983, ebd., S. 52). Dieterich weist zu Recht darauf hin, dass Brunner den eigenschaftstheoretischen Forschungsansatz sprengt, in dem er nicht nur psychische Dispositionen von Lehrer/innen einbezieht, sondern auch didaktische und unterrichtsbezogene Verhaltensweisen, Einstellungen etc. (vgl. Dieterich u.a., 1983, ebd.,

S. 52). Die zehn Merkmale nach Brunner sollen hier zunächst dargestellt werden:

- Emotionale Stabilität
- Positives Selbstkonzept
- Differenzierte und systematische Unterrichtsplanung
- Partnerschaftliche Einstellung gegenüber Schülern und damit konforme schülerzentrierte und verständnisvolle Verhaltensweisen
- Dominanz der indirekten Steuerung, wobei das Verhältnis indirekter zu direkter Steuerung wesentlich von der jeweiligen Phase innerhalb einer Lernsequenz abhängig gemacht wird
- Vermeidung rigider Steuerung
- Einsatz von Methoden der Interaktion zwischen den Schülern (Anwendung gruppenunterrichtlicher Verfahren)
- Differenzierte Anwendung positiver Verstärkungsmaßnahmen
- Flexibilität, die ein differenziertes Eingehen auf die sich ändernden Elemente des unterrichtlichen Feldes ermöglicht ...
- Kenntnis der Erwartungen der Rollenpartner und die Bereitschaft, Konflikte, die sich auf die divergierenden Erwartungen ergeben, auszutragen (Brunner, ebd., S. 36 zitiert in Dieterich u.a., 1983, ebd., S. 52).

Die Lektüre der zehn Merkmale zeigt, dass Brunner hier im Sinne Dieterichs weitgehend den Bereich der Persönlichkeitsmerkmale bzw. psychischen Dispositionen verlässt und zahlreiche unterrichtsbezogene Verhaltensweisen einbezieht. Für die Fragestellung dieser Arbeit interessieren jedoch lediglich die personennahen Dispositionen sogenannter ‚effektiver Lehrer/innen‘. Filtert man die didaktischen Verhaltensweisen/Einstellungen etc. heraus, ergeben sich als personennahe Dispositionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale ‚effektiver Lehrer/innen‘ folgende drei Aspekte.

- emotionale Stabilität
- positives Selbstkonzept
- Flexibilität

Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt Merz bei seiner Zusammenstellung von psychischen Dispositionen, die übereinstimmend in verschiedenen Untersuchungen ‚effektive‘ Lehrkräfte kennzeichnen:

- emotionale Stabilität
- positives Selbstkonzept
- Flexibilität
- verbale Intelligenz
- partnerschaftliche Einstellung gegenüber Schülern (Merz, 1980, ebd., S. 31)

Lediglich das letzte Merkmal ‚partnerschaftliche Einstellung gegenüber Schülern‘ geht über

den Bereich ‚personaler Dispositionen‘ von Lehrer/innen hinaus. Die Zusammenschau beider Zusammenfassungen beinhaltet also neben den drei Merkmalen Brunners noch das Merkmal ‚verbale Intelligenz‘ als berufsrelevante personale Disposition. Diese vier Merkmale lassen sich also aus den bereits existierenden Zusammenstellungen der klassischen Phase des Persönlichkeitsansatzes der Lehrerforschung für die Fragestellung dieser Arbeit extrahieren.

Als zweite Quelle sollen nun – wie unter b.) beschrieben – Untersuchungen aus dieser klassischen Phase der Lehrerforschung dienen, deren Außenkriterium aufgrund des methodologischen Ansatzes der jeweiligen Erhebung bereits als hinreichend valide betrachtet werden kann:

In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung von Ryans aus den 1960er Jahren von besonderem Interesse: Sie gilt allein wegen der Größe ihrer Stichprobe – es waren ca. 6000 Lehrer/innen beteiligt – als die wohl umfangreichste empirische Untersuchung über den Zusammenhang von Unterrichtskompetenz und personalen Dispositionen Lehrender (vgl. Merz, 1980, ebd., S. 29). Im Hinblick auf die Validität des Außenkriteriums ‚Lehrereffektivität‘ ist bedeutsam, dass Ryans sehr große methodische Sorgfalt in die Definition und Messung des Außenkriteriums investiert hat. Interessanterweise verlässt sich Ryans nicht auf zu dieser Zeit übliche Verfahrensweisen (Einbezug von Examensnoten, Visitationsbeurteilungen etc.). Vielmehr ist es sein Anliegen, den Begriff ‚Lehrereffektivität‘ durch die Auswertung umfangreicher Unterrichtsbeobachtungen inhaltlich zu entwickeln (vgl. Ryans, 1964, ebd., S. 70ff). Hierbei geht es zunächst darum, durch Beobachtung im Hinblick auf die Bewertung der Unterrichtskompetenz relevante Dimensionen des Verhaltens von Lehrer/innen zu ermitteln (vgl. Ryans, 1964, ebd., S. 72). Besonderen Wert legt Ryans dabei auf die sorgfältige Schulung und Auswahl der Beobachter (vgl. ebd., S. 73) sowie auf die Replikation der Ergebnisse durch mehrere unabhängige Beobachter (vgl. ebd., S. 75). Auf diese Weise wurden zunächst achtzehn Dimensionen des Lehrer/innenverhaltens ermittelt. Durch eine faktorenanalytische Auswertung kommen Ryans und seine Mitarbeiter dazu, diese hohe Anzahl von Dimensionen auf drei Dimensionen zu reduzieren, die hier zunächst dargestellt werden sollen:

TCS pattern X	warm, understanding, friendly versus aloof, egocentric, restricted teacher classroom behaviour
TCS pattern Y	responsible, businesslike, systematic versus evading, unplanned, slip shod teacher classroom behaviour
TCS pattern Z	stimulating, imaginative versus dull, routine tender classroom behavior (Ryans, 1964, ebd., S. 76)

Positive Ausprägungen in diesen drei Dimensionen wurden von Ryans als Indikator für ‚Unterrichtskompetenz‘ bzw. ‚Lehrereffektivität‘ gesehen. Für die Fragestellung dieser

Arbeit ist nun der Vergleich mit den *Teacher characteristics* (ebd., S. 77) relevant. Die Ergebnisse von Ryans lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Positiv eingestufte Lehrer/innen waren gegenüber negativ eingeschätzten:

- a.) wertschätzender in ihrer Einstellung den Schülern gegenüber
- b.) gegenüber demokratischen Unterrichtsstrategien positiver eingestellt
- c.) dadurch gekennzeichnet, dass sie einen höheren Mittelwert in verbaler Intelligenz erzielten, und
- d.) dadurch gekennzeichnet, dass sie höhere Werte hinsichtlich emotionaler Anpassung und Stabilität erzielten (Merz, ebd., S. 30).

Die Analyse der vier Ergebnisse verdeutlicht, dass auch Ryans hier nicht ausschließlich psychische Dispositionen von Lehrer/innen bzw. Persönlichkeitsmerkmale verwendet, sondern ebenfalls auch unterrichtsbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen. Hierunter ist insbesondere Punkt b.) zu verstehen, der somit für die hier zu verfolgende Fragestellung ausscheidet. Die Punkte c.) und d.) können eindeutig als personennahe Dispositionen klassifiziert werden. Eine Zwischenstellung nimmt Punkt a.) ein: Er könnte sowohl als unterrichtsbezogene Einstellung, als auch als Indikator für emotionale Dispositionen im Sinne einer stärker ausgeprägten Fähigkeit zur Empathie, Warmherzigkeit, Liebesfähigkeit etc. verstanden werden. Da von verschiedenen Autoren bereits auf die Gefahr einer kognitiven Verkürzung in der Lehrerforschung hingewiesen wurde, sowie die Wichtigkeit der Berücksichtigung des emotionalen Erlebens von Lehrenden für den Professionalisierungsprozess betont wurde, soll hier Punkt a.) als Indikator für entsprechende emotionale Dispositionen verstanden werden. Dies erscheint unter der gleichmäßigen Berücksichtigung emotionaler und kognitiver Verarbeitungsprozesse durchaus legitim.

Eine weitere Untersuchung ist ebenfalls im Hinblick auf die Ermittlung des Außenkriteriums für diese Arbeit interessant: Reichwein und Frech definieren als zentralen Aspekt für ‚Lehrereffektivität‘ deren Fähigkeit zur Innovation bzw. die Fähigkeit, auf veränderte Bedingungen flexibel zu reagieren. Hierdurch bekommt das Außenkriterium ahistorische Dimensionen, da die Fähigkeit zu innovativem Lehrerverhalten immer auf eine aktuelle gesellschaftliche und schulische Situation bezogen ist (vgl. Reichwein & Frech, 1971, S. 23).

Gerade im Hinblick auf die sich nach der Pisa-Studie vollziehenden Veränderungsprozesse innerhalb der deutschen Bildungslandschaft scheint diese Definition von ‚Unterrichtskompetenz‘ bzw. ‚Lehrereffektivität‘ von besonderer Aktualität. Reichwein und Frech beziehen sich auf eine Studie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, die fünf psychische Dispositionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale als relevant für die Entwicklung von beruflicher Innova-

tionsfähigkeit ermittelten:

- kognitive Differenziertheit
- geringes Angstniveau
- Rollendistanz
- intrinsische Berufsmotivation
- Risikobereitschaft
(vgl. Reichwein & Frech, ebd., S. 24)

An dieser Stelle soll es nun darum gehen, die hier dargestellten Ergebnisse zu den konstruktiven personennahen Dispositionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften aus der klassischen Phase des Persönlichkeitsansatzes (1950er/1960er Jahre) zusammenzufassen. Hierbei werden sowohl die beiden Zusammenstellungen von Brunner und Merz berücksichtigt, als auch die zuletzt dargestellten Untersuchungen. Es ergeben sich folgende Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften als förderlich für die Unterrichtskompetenz:

- emotionale Stabilität
- positives Selbstkonzept
- Flexibilität
- verbale Intelligenz
- Wertschätzung
- kognitive Differenziertheit
- geringes Angstniveau
- Rollendistanz
- intrinsische Berufsmotivation
- Risikobereitschaft

Nach dieser Sichtung relevanter Ergebnisse *klassischer* Untersuchungen aus der Zeit des Persönlichkeitsparadigmas sollen nun Ergebnisse aus den neueren und aktuellen Untersuchungen betrachtet werden, die mit Hilfe einer weiterentwickelten Methodik ein konstruktives Wiederaufgreifen bzw. eine Neubelebung des Persönlichkeitsansatzes vertreten – im Sinne einer umfassenden Berücksichtigung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften. Hierzu bieten sich im Wesentlichen folgende Untersuchungen an:

Vgl. Urban (1984, ebd.; 1992, ebd.; 2000, ebd.); vgl. Mayr (1994, ebd.); Mayr & Neuweg (2006, ebd.).

Wie bereits unter 2.1 dargestellt wurde, war das Thema ‚Lehrerpersönlichkeit‘ bzw. die umfassende Berücksichtigung personennaher Dispositionen von Lehrkräften als unterrichtlicher Wirkfaktor seit den 1970er Jahren weitgehend aus der akademischen Diskussion verschwun-

den (vgl. auch Mayr & Neuweg, 2006, ebd., S. 5). Es war das Verdienst von Urban, dieses Thema im deutschen Sprachraum durch eine groß angelegte Studie zum Zusammenhang von Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz wieder aufzugreifen (vgl. ebd.).

Urbans Befunde sprechen für eindeutige Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen Lehrender und deren Unterrichtskompetenz (vgl. Urban, 1984, ebd., S. 244ff). Diese Ergebnisse wurden von Mayr & Mayrhofer (1994, S. 113-127) zunächst in einer Querschnittstudie und später von Mayr (1994, ebd.) in einer auf acht Jahre sich erstreckenden Untersuchung an Volksschullehrer/innen repliziert (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 6). Die verschiedenen Untersuchungen arbeiteten mit unterschiedlich operationalisierten Außenkriterien und konvergierten in hohem Maß (vgl. ebd.). Folgende psychische Dispositionen erwiesen sich als konstruktiv im Hinblick auf ‚kompetentes Lehrerhandeln‘ und ‚Wohlbefinden im Beruf‘:

- Extraversion
- Emotionale Stabilität
- Gewissenhaftigkeit (vgl. ebd.)

Mayr u. Neuweg weisen darauf hin, dass die genannten Dispositionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale nicht nur bei zeitgleicher Erhebung mit den angeführten Kriterien korrelieren, sondern auch deren Prognose ermöglichen (vgl. ebd.), was dafür spricht, die entsprechenden Dispositionen als Verursachungsmoment für die angeführten Außenkriteriumsvariablen zu betrachten (vgl. ebd.). In einer Studie aus dem Jahr 2006 (Mayr & Neuweg, 2006, vgl. ebd.) fragen Mayr/Neuweg nach den Auswirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften auf folgende Außenkriterien:

- Unterrichtsmethodische Grundeinstellung (Ausprägung einer ‚konstruktivistischen Attitüde‘)
- Führungsverhalten (wobei zwei Dimensionen unterschieden werden: das Ausmaß schülerorientierten-kommunikativen Verhaltens / das Ausmaß der Kontrolle des Lernverhaltens der Schüler/innen)

Als herauszuhebende Ergebnisse dieser Studie stellen Mayr/Neuweg folgende psychische Dispositionen als relevante Wirkfaktoren hinsichtlich der Unterrichtskompetenz heraus:

- Extraversion
- Offenheit

Beide Merkmale korrelieren signifikant mit dem Ausmaß an konstruktivistischer Orientierung (0,40 bzw. 0,32) (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 8). Des Weiteren stellen Mayr/Neuweg einen Zusammenhang zwischen beiden Dispositionen und dem Ausmaß an schülerorientiert-

kommunikativem Verhalten fest:

„Je stärker Extraversion und Offenheit ausgeprägt sind, desto schülerorientiert-kommunikativer erleben die Schüler/innen (erwartungsgemäß) das Verhalten ihrer Lehrer/innen.“ (ebd., S. 8)

Fasst man die Ergebnisse der hier aufgeführten *neueren* Untersuchungen zusammen, kristallisieren sich folgende Merkmale als konstruktive, berufsrelevante Dispositionen von Lehrer/innen heraus:

- Extraversion
- Offenheit
- emotionale Stabilität
- Gewissenhaftigkeit

Ein Vergleich der Ergebnisse der neueren Untersuchungen zu den berufsrelevanten psychischen Dispositionen Lehrender mit den Ergebnissen aus der klassischen Phase des Persönlichkeitsansatzes verdeutlicht, dass in den letzten zwanzig Jahren aus den bereits genannten paradigmatischen Gründen sehr wenige Ergebnisse vorliegen, während aus den 1950er und 1960er Jahren umfangreiches Material zur Verfügung steht. Dementsprechend ist die hier durchgeführte Zusammenstellung von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Dispositionen aus der klassischen Phase wesentlich umfangreicher als dies aus einer entsprechenden Zusammenstellung unter Einbezug neuerer Untersuchungen möglich war. Deutlich wird auch, dass die Dispositionen ‚Emotionale Stabilität‘ bzw. ‚Fähigkeit zur Emotionsregulation‘ in beiden Phasen der verschiedenen Untersuchungen auftaucht und damit ein zentrales berufsrelevantes Persönlichkeitsmerkmal bzw. eine zentrale personale Kompetenz darstellt.

Des weiteren zeigt ein Vergleich der Merkmalslisten, dass die neueren Untersuchungen mit veränderten Begrifflichkeiten arbeiten, die Ergebnisse dieser Untersuchungen mit denen der klassischen Phase jedoch nicht im Widerspruch, sondern vielmehr in einem konsistenten Verhältnis stehen, so dass sich die Daten ergänzen und für die Fragestellung der Arbeit damit eine breitere Datenbasis zur Verfügung steht.

An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, dass auch außerhalb des Persönlichkeitsansatzes der Lehrerforschung relevante empirische Befunde zu den psychischen Dispositionen von Lehrer/innen zu finden sind, die die bereits dargestellten Merkmalslisten sinnvoll ergänzen. Hierzu soll der Einbezug folgender Untersuchungen einen Beitrag leisten:

- a.) Kounins Untersuchungen zu den ‚Techniken der Klassenführung‘ (Kounin, 1976)

- b.) Brusten und Hurrelmanns Studie zu den Stigmatisierungsprozessen in der Schule (Brusten, 1976)
- c.) Rißlands Untersuchung zur Bedeutung des Humors für den Lehrerberuf (Rißland, 2002, ebd.)
- zu a.) Kounins Untersuchungen zu den Techniken der Klassenführung sind in der Phase des Prozess-Produkt-Paradigmas entstanden und gelten heute als Klassiker bezüglich der Frage, welches Lehrerverhalten einen produktiven, störungsarmen Unterricht fördert (vgl. Becker, 2002, S. 54 und Urban, 2000, ebd., S. 98). Durch Analyse von Videoaufnahmen gelang es Kounin und seinen Mitarbeitern Lehrstil-Dimensionen zu ermitteln, die signifikante Korrelationen mit dem Schülerverhalten aufzeigten (vgl. Becker, 2002, ebd., S. 55). Es ergaben sich folgende Dimensionen:
1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung
 2. Reibungslosigkeit und Schwung
 3. Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip
 4. Valenz und intellektuelle Herausforderung
 5. Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit (vgl. ebd.)

Nach Kounin sind diese Techniken unabdingbar für die Schaffung eines effektiven Lernmilieus, wobei er entsprechende Lehrerverhaltensweisen ganz im Sinne des Prozess-Produkt-Paradigmas als lernbar ansah (vgl. ebd.). Zur genauen Bedeutung der einzelnen Dimensionen sei auf Becker verwiesen (vgl. ebd.). Für die Frage nach den konstruktiven personalen Dispositionen Lehrender ist jedoch die erste Dimension von besonderem Interesse und soll aus diesem Grunde genauer erläutert werden:

Unter ‚Allgegenwärtigkeit und Überlappung‘ versteht Kounin:

„... die Fähigkeit des Lehrers (vor allem durch sein Verhalten), den Schülern mitzuteilen, dass er über ihr Verhalten informiert sei sowie seine Tätigkeit, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan seine Aufmerksamkeit zuzuwenden.“ (ebd., S. 55)

Diese Definition der ersten Dimension verdeutlicht, dass Kounin hierunter keine psychische Disposition bzw. kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein beobachtbares und (im Sinne des Prozess-Produkt-Paradigmas) erlernbares Lehrerverhalten verstanden hat. Es wird jedoch aus der Perspektive dieses Kapitels davon ausgegangen, dass die hier beschriebenen Verhaltensweisen nicht isoliert von wahrnehmungs- bzw. kognitionspsychologischen Dispositionen zu sehen sind: Eine Lehrperson wird langfristig gesehen nur in der Lage sein, den Schülern glaubwürdig mitzuteilen sie sei über ihr Verhalten informiert, wenn mit dieser Verhaltensweise auch eine wahrnehmungspsychologische Disposition einhergeht, die als ‚Präsenz‘ oder ‚Im Hier und Jetzt sein‘ bezeichnet wird. Das heißt eine abgelenkte, in sich gekehrte, sich in Gedanken verlierende Lehrkraft wird die hier beschriebene Verhaltensweise nicht erfolgreich durchführen können, da die Schüler/innen die Diskrepanz zwischen gezeigtem Verhalten und tatsächlicher Wahrnehmungsfähigkeit schnell bemerken würden. In diesem Sinne kann die Kouninsche Verhaltensdimension ‚Allgegenwärtigkeit‘ im Kontext dieser Arbeit als berufsrelevante wahrnehmungspsychologische Disposition von Lehrer/innen verstanden werden, deren positiver Effekt auf die Unterrichtskompetenz empirisch belegt wurde.

- zu b.) Eine von Brusten und Hurrelmann durchgeführte Studie beschäftigt sich mit den Auswirkungen von Stigmatisierungsprozessen in der Schule auf die Delinquenzrate unter den Schülern. Die Autoren fassen ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen:
- „Die Existenz solcher 'informellen' Stigmatisierungen im Interaktionsbereich Schule konnte nachgewiesen werden.“ (Brusten & Hurrelmann, 1976, ebd.; zitiert in: Hanisch, 1978, S. 24)

Anknüpfend an diese Untersuchungsergebnisse beschreibt Hanisch die Rolle der Lehrkraft innerhalb dieser Interaktionsprozesse folgendermaßen:

„Kategorisierungen und Typisierungen von Schülern durch Lehrer sind in der Schulpraxis evident. Schüler können im Laufe der gemeinsamen Interaktionsprozesse die an sie herangetragenen – möglicherweise sogar falschen – Erwartungen übernehmen und ihr Selbstbild dadurch verfälschen.“ (Hanisch, 1978, ebd., S. 25)

In diesem Sinne kann die Tendenz zur Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern als wahrnehmungspsychologische, personennahe Disposition Lehrender aufgefasst werden, die sich negativ auf die Lehrer-Schüler-Interaktion auswirkt. Bezüglich der Frage nach den konstruktiven personalen Dispositionen von Lehrer/innen muss dieses Merkmal also schwach ausgeprägt sein. Das heißt, die ‚geringe Tendenz zur Stigmatisierung von Schüler/innen‘ kann als berufsrelevante konstruktive Disposition bzw. personale Kompetenz von Lehrenden im Kontext dieser Arbeit verstanden werden.

- zu c.) Eine bereits erwähnte Untersuchung von Reißland beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Humors von Lehrern auf ihren Umgang mit beruflichen Belastungen sowie ihrer Unterrichtskompetenz (Reißland, 2002, ebd.). Hierbei unterscheidet sie verschiedene Formen des Humors, die sie in ihrer Studie hinsichtlich ihrer beruflichen Relevanz untersucht. Reißland fasst ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Dies bedeutet, dass humorvolles Erleben und Verhalten sich nur positiv auswirken kann und auch in seinen herabsetzenden Formen nicht negativ auf die hier untersuchten Merkmale der Unterrichtskompetenz einwirkt. Insbesondere Heiterkeit scheint ein sehr positives Persönlichkeitsmerkmal darzustellen, welches nicht nur in positivem Zusammenhang mit Bewältigung, sondern auch mit Unterrichtskompetenz steht.“ (Reißland, ebd., S. 144)

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass insbesondere die Humorform ‚Heiterkeit‘ als berufsrelevante, konstruktive Disposition von Lehrer/innen aufgefasst werden kann. Das von Reißland in ihrer Untersuchung verwendete Messinstrument STHI-T60 definiert das Konstrukt ‚Heiterkeit‘ durch folgende fünf Facetten:

- H1 vorherrschende heitere Stimmung
- H2 geringe Schwelle für Lachen, Lächeln/Erheiterung
- H3 gelassen-heitere Haltung gegenüber widrigen Lebensumständen
- H4 vielfältige Auslöser von Erheiterung und Heiterkeit
- H5 heiterer Interaktionsstil

‚Humor/Heiterkeit‘ im Sinne dieses Konstrukts soll aus genannten Gründen als berufsrelevantes Persönlichkeitsmerkmal von Lehrkräften im Kontext dieser Arbeit aufgenommen werden.

An dieser Stelle geht es nun darum, die in diesem Kapitel aus verschiedenen Bereichen der Lehrerforschung zusammengetragenen Ergebnisse abschließend zusammenzufassen, um einen Überblick zu geben über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale bzw. personale Kompetenzen im Sinne einer Ausdifferenzierung der nicht-kognitiven Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Hierzu sollen die verschiedenen Merkmale nicht eklektisch aneinander gereiht werden, sondern im Sinne einer größeren Übersichtlichkeit relevanten Gegenstandsbereichen der Psychologie zugeordnet werden. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse dieser Zuordnung:

Tab. 1: Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrer/innen

Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrer/innen	
a.)	Kognitionspsychologischer Bereich - Allgegenwärtigkeit (Kounin) - geringe Stigmatisierungstendenzen - Kognitive Differenziertheit - verbale Intelligenz - Offenheit für Erfahrung
b.)	Emotionspsychologischer Bereich - emotionale Stabilität - Wertschätzung - geringes Angstniveau - Risikobereitschaft - Extraversion - Heiterkeit/Humor
c.)	Motivationspsychologischer Bereich - intrinsische Berufsmotivation - Flexibilität
d.)	Persönlichkeitspsychologischer Bereich - positives Selbstkonzept - Rollendistanz

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die große Bedeutung der zusammengestellten Merkmale für die Unterrichtskompetenz und damit für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften empirisch evident ist. Es ist jedoch darüber hinaus zu beachten, dass die praktische Relevanz der hier zusammengestellten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften für die Lehreraus- und -fortbildung im Wesentlichen davon abhängt, ob die bereits dargestellten Ergebnisse der Lehrerforschung, welche die ‚relative Stabilität‘ entsprechender Persönlichkeitsmerkmale belegen, durch weitere Studien erhärtet

werden oder ob die Stabilitätsthese durch Untersuchungen, die den Einbezug neuer Ausbildungsmethoden bzw. Interventionen zur Förderung personaler Kompetenzen berücksichtigen, relativiert werden kann. Um für diesen Fragenkomplex eine inhaltliche Grundlage bereit zu stellen, sollen im folgenden Unterpunkt die Bereiche der Lehrerforschung behandelt werden, welche insbesondere die Möglichkeit einer Veränderbarkeit von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften thematisieren.

2.1.2.2.3 Veränderbarkeit von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften

Bevor in diesem Unterkapitel empirische Forschungsergebnisse zur Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen dargestellt werden, soll es im Folgenden noch einmal um das Konstrukt ‚Persönlichkeitsmerkmal‘ innerhalb der Lehrerforschung gehen, um für entsprechende Forschungsergebnisse den nötigen theoretischen Hintergrund bereit zu stellen. Hierbei ist zu beachten, dass neuere Forschungen, welche berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften thematisieren, in der Regel als Messinstrument den NEO-FFI nach MC Crae u. Costa (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993; vgl. Mc Crae & Costa, 1999, S. 139-153) und damit das dazugehörige Persönlichkeitsmodell der *Big Five* verwenden (siehe Kapitel 2.1.2.2.1). Ebenso ist festzustellen, dass zu keinem anderen Persönlichkeitsmodell weltweit so viele empirische Befunde vorliegen (vgl. Mayr, 2012, ebd., S. 46). Darüber hinaus inspirierte das Big-Five-Modell das aktuelle Online-Beratungsangebot CCT (Career Counseling for Teachers) für an Lehramtsstudiengängen Interessierte und findet Verwendung innerhalb der Begleitforschung zum Projekt BASIS, einem aktuellen Ausbildungsangebot der Universität Kassel zur Förderung der personalen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (vgl. ebd.). Aus diesem Grunde soll im Folgenden auf das Persönlichkeitsmodell der *Big Five* eingegangen werden:

Das Klassifikationssystem der *Big Five* geht davon aus, dass sich die nicht-kognitiven Merkmale von Personen durch folgende fünf Faktoren umfassend beschreiben lassen: «Neurotizismus» (umgepolt als emotionale Stabilität bezeichnet), «Extraversion», «Offenheit für Erfahrung», «Verträglichkeit» sowie «Gewissenhaftigkeit» (vgl. ebd., S. 44-45), wobei sich diese Faktoren jeweils in sechs inhaltliche Facetten zerlegen lassen, die in der Abbildung 2 dargestellt werden:

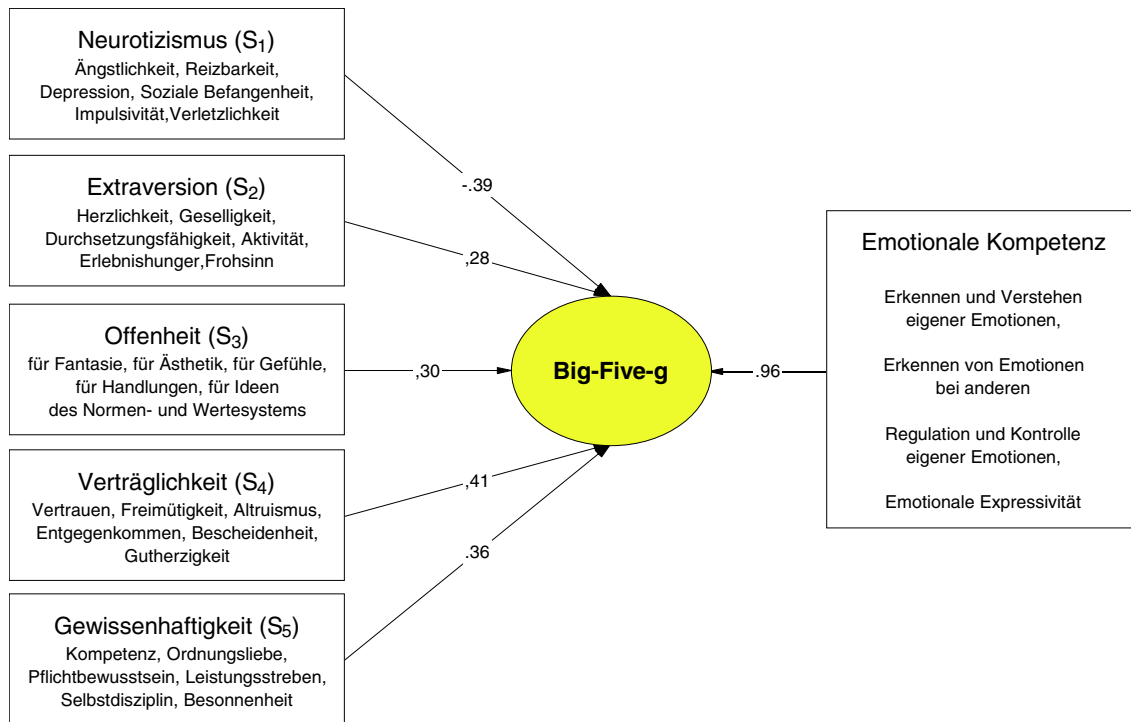


Abb. 2: Beziehungen zwischen Persönlichkeit und emotionaler Kompetenz. In: Rindermann, H.: Emotionale Kompetenz-Fragebogen (EKF). Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen 2009; modifiziert in: Mayr, J., 2012, ebd., S. 49)²

Hierbei ist zu beachten, dass Mc Crae und Costa das Big-Five-Modell nicht theoretisch herleiteten, sondern empirisch-induktiv entwickelten: Im Sinne ihres psycholexikalischen Ansatzes „... wurde in einem empirischen Vorgehen versucht, die Tausenden in den Wörterbüchern unterschiedlicher Sprachen aufscheinenden Bezeichnungen für menschliche Merkmale (wie z.B.: fröhlich, unbeherrscht, neugierig ...) mittels Faktorenanalyse zu einer überschaubaren Anzahl von Beschreibungsdimensionen zu bündeln ...“ (Mayr, 2012, S. 45, vgl. auch Saucier & Goldberg, 1996, S. 21-55). Dem entsprechend wurde zunächst in Fachkreisen die fehlende theoretische Rahmung dieses Modells kritisiert (vgl. Mayr, 2012, S. 45), worauf Costa und Mc Crae mit der Entwicklung einer ergänzenden Fünf-Faktoren-Theorie reagierten (vgl. ebd.). In dieser Theorie werden zwischen erlernten und nicht erlernten Anteilen bzw. Elementen des Persönlichkeitssystems unterschieden, wobei die fünf genannten Faktoren als basic tendencies bezeichnet werden, die durch genetische Steuerung zustande kommen (vgl. ebd.). Umwelteinflüsse spielen bei der Persönlichkeitsentwicklung insofern eine Rolle, als dass sie die genetischen Programme bzw. basic tendencies im Sinne von Potentialen aktivieren oder nicht (vgl. ebd.). Durch Lernprozesse im engeren Sinne beeinflusst werden in dieser Theorie die sogenannten ‚characteristic adaptations‘, unter denen Einstellungen, Verhaltensgewohn-

2 Die Grafik wurde zur besseren Lesbarkeit unter Beibehaltung des Inhalts neu konstruiert.

heiten und das Selbstkonzept verstanden werden (vgl. ebd.). Mayr weist zu Recht darauf hin, dass „... theoretisch ... die Trennung in gelernte und nicht gelernte Anteile der Persönlichkeit durchaus nachvollziehbar (ist, der Verf.), *empirisch* lassen sich jedoch z.B. die basic tendencies und das auf sie bezogene Selbstbild nicht auseinander halten, solange man beide, wie in der bildungswissenschaftlichen Forschung üblich – mittels Selbstbeschreibungsverfahren erhebt.“ (ebd.) Und ergänzend fügt er hinzu, dass man durch die Methode der Fremdbeschreibung den basic tendencies ebenfalls kaum näher komme, bezögen sich doch die Beobachtungen auf äußere Verhaltensweisen, die bereits eine Co-Produktion aus basic tendencies und Umwelteinflüssen seien (vgl. ebd.).

Die hier dargestellten Überlegungen zum Big-Five-Modells verdeutlichen, dass die in dieser Forschungstradition stehende Persönlichkeitsforschung zwar die genetische Determiniertheit von Persönlichkeitsstrukturen annimmt, diese genetischen Elemente jedoch eher als Potential sieht, das durch Interaktion mit der Umwelt unterschiedlich stark aktiviert oder entfaltet werden kann. Das heißt die Möglichkeit der Förderung der Persönlichkeit bzw. der Beeinflussung entsprechender berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale sowie die Entwicklung personennaher Kompetenzen ist im Sinne einer Aktivierung oder Entfaltung der basic tendencies bzw. der Modifizierung der characteristic adaptations theoretisch durchaus möglich. Auf der Basis dieser theoretischen Annahmen geht es im Folgenden darum zu sichten, welche Forschungsergebnisse hierzu vorliegen.

Betrachtet man nun die Ergebnisse innerhalb der Lehrerforschung in diesem Bereich, finden sich diesbezüglich eher ernüchternde Daten. Die empirisch aufwändigste Untersuchung hierzu ist die bereits erwähnte Längsschnittstudie von Mayr und Neuweg, in der über zehn Jahre Studierende bzw. Lehrkräfte in unterschiedlichen Lebensphasen hinsichtlich der Dimensionen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle untersucht wurden (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 10ff). Die abschließende Einschätzung der Autoren bezüglich der Ergebnisse sei hier noch einmal genannt: „Dies spricht ... für eine erstaunlich hohe Konstanz der Persönlichkeit – sie wird im Allgemeinen offensichtlich kaum durch Studien- und Arbeitsbedingungen bzw. die sonstigen Lebensumstände beeinflusst.“ (ebd., S. 12) Diese relative Stabilität bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale wird von Mayr 2012 im Sinne der erwähnten Nicht-Unterscheidbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und personalen Kompetenzen auf empirischer Ebene auch auf den Bereich der personennahen Kompetenzen bezogen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Längsschnittuntersuchung von Mayr und Neuweg die Studien- und Ausbildungsbedingungen einer noch schwerpunktmäßig kognitiv orientierten Lehrerbildung widerspiegelt, die Angebote zur Förderung personaler Kompetenzen nicht oder kaum

berücksichtigt hat. In diesem Sinne gilt es die verschiedenen gegenwärtig an unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen entstehenden Angebote zur Förderung personaler bzw. psychosozialer Kompetenzen zu erproben sowie zu evaluieren. Ergänzend zu diesem hier dargestellten Forschungsstand innerhalb der Erziehungswissenschaften soll unter 3.3 gesichtet werden, ob im Bereich der Achtsamkeitsforschung bzw. anderer Bereiche der Psychologie Untersuchungsergebnisse zur Änderung bzw. Förderung von personalen Kompetenzen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen durch Achtsamkeitspraxis vorliegen.

An dieser Stelle soll es jedoch zunächst darum gehen im Sinne einer weiteren Bereitstellung von Informationen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich zur zentralen Annahme dieser Arbeit, die Integration der Kategorie Achtsamkeit könne Möglichkeiten zur Förderung der personalen Kompetenzen von Lehrkräften eröffnen, zu sichten, ob und wenn ja welche Untersuchungen zur Integration von Achtsamkeitsübungen in das Bildungssystem, insbesondere in die Bereiche Schule und Lehreraus- und -fortbildung vorliegen. Dies soll im folgenden Unterkapitel geleistet werden. Im Sinne einer terminologischen Grundlegung soll darüber hinaus zunächst die Verwendung des Begriffes Achtsamkeit im pädagogischen Kontext erörtert werden.

2.2 Achtsamkeit in der Pädagogik

„Achtsamkeit war in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte kein Begriff, ihre Definitionen sind eng an andere Forschungsbereiche wie Psychologie oder Medizin angelehnt. Achtsamkeit als Bildungskonzept, als pädagogische Methode oder als Haltung von Lehrkräften ist in der Erziehungswissenschaft kaum untersucht worden.“ (Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 149) Mit dieser bereits in der Einleitung dieser Arbeit zitierten Einschätzung beginnen Elsholz u. Keuffer ihren 2012 veröffentlichten Aufsatz ‚Achtsamkeit im Bildungssystem‘ und zeigen damit deutlich, dass der Begriff bzw. das Konzept ‚Achtsamkeit‘ in der pädagogischen Diskussion kaum beachtet wurde und erst in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnt. Das Thema ‚Achtsamkeit in der Pädagogik‘ steckt somit noch in den Kinderschuhen. Dies bedeutet aber nicht, dass das Phänomen „Achtsamkeit“ in der europäischen pädagogischen Tradition gänzlich unbekannt ist. Vielmehr taucht es jenseits der vorherrschenden pädagogischen Diskurse, am Rande des pädagogischen Mainstreams in einigen pädagogischen Ansätzen sowie unterschiedlichen Kontexten unter verschiedenen Termini immer wieder auf: So z.B. bei Maria Montessori unter den Begriffen ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ und ‚Stille‘ (vgl. Frey & Heinz, 2007, S. 71 und Hedderich, 2005, S. 124), beim Reformpädagogen Martin Weise sowie im Werk des geisteswissenschaftlichen Pädagogen

O.F. Bollnow innerhalb der Thematik des pädagogischen Übens (vgl. Elsholz & Keuffer, 1991, ebd., S. 154; Bollnow, 1991, S. 59-78), in den Ausführungen des pädagogischen Klassikers Friedrich Fröbel zum Umgang mit *Schönheitsformen* (vgl. Bollnow, 1991, ebd., S. 105), innerhalb der Bewegungserziehung Elsa Gindlers unter dem Begriff ‚Entspannung‘ (vgl. Dauber, 2012, ebd., S. 203, 204) sowie innerhalb des dialogischen Prinzips Martin Bubers (vgl. ebd., S. 204). Es soll an dieser Stelle jedoch nicht darum gehen, die genannten historischen Bezüge der europäischen pädagogischen Tradition zum aktuell diskutierten Konzept der Achtsamkeit genauer darzustellen und aufzuzeigen. Vielmehr ist zu verdeutlichen, dass genannte Ansätze eher als Randerscheinungen der pädagogischen Diskussion zu betrachten sind, von denen die zentralen pädagogischen Diskurse, die die bundesdeutsche Bildungslandschaft in den letzten Jahrzehnten prägten, kaum berührt wurden. So stellte schon der geisteswissenschaftliche Pädagoge Eduard Spranger 1962 fest: „In der abendländischen Kultur gibt es keine Stille und Sammlung mehr.“ (Spranger, 1962, S. 37; zitiert in: Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 153). Keuffer und Elsholz sehen darin „... das offensichtliche Fehlen einer «achtsamen Kultur» und den dazugehörigen Übungswegen im Abendland.“ (Elsholz & Keuffer, ebd., S. 153). Dass gerade die Pädagogik sowie das Bildungssystem Berührungsängste mit dem in anderen Disziplinen (Psychologie, Medizin) bereits erfolgreich integrierten Konzept der Achtsamkeit zeigen, ist institutionell begründet. So sind öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen mit Ausnahme des Religionsunterrichtes zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet. Keuffer und Elsholz schlussfolgern deswegen nachvollziehbar: „Praktische Übungen der Achtsamkeit in einem staatlich organisierten Rahmen stehen deshalb zu Recht unter der skeptischen Aufmerksamkeit laizistischer Lehrkräfte und Eltern, die beobachten, ob Religion oder Weltanschauung durch die Hintertür Einzug hält.“ (Elsholz & Keuffer, ebd., S. 152). Diese Skepsis ist nachvollziehbar, zumal Achtsamkeitsübungen innerhalb des asiatischen Kulturraumes immer in religiöse und spirituelle Kontexte eingebunden sind. Achtsamkeitsübungen in pädagogischen Kontexten können deswegen also nur weltanschaulich neutral angeboten werden (vgl. ebd., S. 152). Aus diesem Grunde ist zu beobachten, dass die ersten Versuche zur Integration von Achtsamkeit bzw. Achtsamkeitsübungen in Schulen und Institutionen der Lehrerbildung sich auf den Achtsamkeitsbegriff und die Methodik Kabatt-Zinns beziehen, da hier eine kultur- und religionsübergreifende Methode zur Verfügung steht, die keinen spezifischen Glauben voraussetzt und keiner Ideologie zugerechnet werden kann (vgl. ebd., S. 151 und Kaltwasser, 2010 S. 53). Im hier dargestellten Kontext wird Achtsamkeit in der Pädagogik also primär als Methode oder Achtsamkeitstraining verstanden. Die erwähnten ersten Versuche zur Integration entsprechender Übungen lassen sich dabei im Wesentlichen in zwei Bereiche einteilen:

- a.) Achtsamkeitsübungen als curricular integriertes Angebot für Schülerinnen und Schüler
- b.) Achtsamkeitsübungen als Element der Lehreraus- und -fortbildung

Zu a.) Unter dem Begriff ‚Mindfulness in education‘ werden in den USA mittlerweile recht etablierte achtsamkeitsorientierte Konzepte zusammengefasst, die in Schulen curricular integriert werden und zum Teil auch durch wissenschaftlichen Studien evaluiert werden (vgl. Kaltwasser, 2012, ebd., S. 170). Diese Studien belegen, „... dass eine kontinuierliche Schulung der Achtsamkeit durch entsprechende Übungen positive Wirkungen hinsichtlich der Stressresilienz, der Aufmerksamkeitssteuerung und der emotionalen Selbstregulation hat.“ (ebd.) Erste Versuche in der Bundesrepublik hierzu sind u.a. das Bielefelder Forschungsprojekt zur Achtsamkeit in der Schule, welches 2010 in der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg gegründet wurde (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 151). Hierzu Keuffer und Elsholz: „Der Schwerpunkt des Projekts liegt in der theoretischen Fundierung des Konzepts der Achtsamkeit, der praktischen Erprobung und der didaktisch-methodischen Ausgestaltung eines Konzepts zur Förderung der Aufmerksamkeit/Achtsamkeit/Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern (und Lehrenden).“ (ebd.) Ergänzt wird dieses Vorgehen durch die Entwicklung eines Konzepts zur Evaluation der Unterrichtseinheiten (vgl. ebd.).

Ein weiteres Projekt ist das Interventionsprogramm AISCHU, welches 2010 in 5. und 6. Klassen eines Frankfurter Gymnasiums durchgeführt wurde und von Forschern der Universität München begleitet wurde (vgl. Kaltwasser, 2010, ebd., S. 170). In diesem Curriculum wurden Achtsamkeitsübungen kontinuierlich über eine Zeitspanne von mindestens einem Schuljahr in den Unterricht eingefügt, wobei die

Übungen aufeinander aufbauten und dabei entweder körperbetont waren oder der Erforschung eigener kognitiver Muster dienten (vgl. ebd., S. 171).

Ergänzend zu diesen ersten Versuchen des Einbezugs von Achtsamkeitsübungen in schulische Curricula schlägt der Pädagoge Heinrich Dauber sechs erzieherische Ziele vor, die sich mit entsprechenden Übungen in Schule verbinden lassen:

1. Erfahrung von Aufgehobenheit und Vertrauen
2. Selbsterkundungserfahrungen
3. Selbstreflexion der eigenen biographischen und kulturellen Muster
4. Entwicklung von fühlender Partizipation
5. Förderung einer offenen und präsenten Wahrnehmungsbereitschaft für innere und äußere Prozesse
6. Fähigkeit zum Pendeln zwischen verschiedenen Bewusstseinsmodi (vgl. Dauber, 2012a, S. 202)

Hierbei weist Dauber auf den Umstand hin, dass diese Ziele abgestuft zu sehen sind in Bezug auf Alter, Entwicklungsstand, sozialem Hintergrund, etc. (vgl. ebd.).

Neben diesen ersten Versuchen zur Integration von Achtsamkeitsübungen in der Schule und dargestellten pädagogischen Reflexionen weisen Keuffer und Elsholz zu Recht auf die Grenzen von Achtsamkeitsübungen im schulischen Kontext hin und geben gerade dadurch einen Rahmen für die Entwicklung einer für diesen Forschungskontext realistischen Perspektive: „Die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen durch die Erwachsenen (Honneth, 2003) und

andersherum der Erwachsenen durch Kinder und Jugendliche ist kein friedvoller Zustand, es ist vielmehr ein dauerhafter Kampf im Hinblick auf Liebe, Recht und Solidarität ... Auch Übungen der Achtsamkeit werden nicht zu einer durchweg friedlichen, harmonischen und gesundheitsfördernden Schule führen.“ (ebd., S. 155 und vgl. Honneth, 2003) Hieraus lässt sich folgern, dass der Erfolg der Versuche zu einer konstruktiven Integration von Achtsamkeitsübungen in schulische Curricula auch davon abhängt, ob bei der Durchführung und Evaluation dieser Versuche realistische Fragen gestellt und überzogene Ansprüche und Erwartungen vermieden werden können.

Zu b.) Neben den dargestellten Projekten zur Integration von Achtsamkeitsübungen in den Schulalltag als Angebot für Schülerinnen und Schüler gibt es erste Versuche, die Achtsamkeitsübungen als Elemente der Lehreraus- und -fortbildung zu verwenden. Hierbei geht es im Wesentlichen darum, Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Kaltwasser, 2012, S. 177, Dauber, 2012a, S. 205, 206). Hierzu äußern sich Keuffer und Elsholz folgendermaßen: „Immer deutlicher aber zeichnet sich ab, dass neben den fachlichen und didaktischen Kompetenzen die psychosozialen Basiskompetenzen eine entscheidende Rolle für das Lehrerhandeln spielen. Empathie und Achtsamkeit sind für das Lehrerhandeln ebenso bedeutsam wie Fachwissen und didaktisches Gespür. Der Umgang mit emotionalen Prozessen und offenen Situationen sollte im Ausbildungsverlauf von angehenden Lehrerinnen und Lehrern stärker berücksichtigt werden.“ (Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 160). Erste Versuche hierzu finden sich u.a. in der ersten Phase der Lehrerbildung an der Universität Kassel (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, S. 159), in der zweiten Phase der Lehrerbildung innerhalb des Referendariats in Hamburg (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 159), als auch in der Berufseingangsphase in Hamburg (vgl. ebd.). Hierbei ist zu beachten, dass diese Lehrertrainings aufgrund der personennahen Lernprozesse im bewertungsfreien Raum stattfinden (vgl. ebd.). Innerhalb der Bielefelder Forschung zur Achtsamkeit wurden im Bereich der Hochschule erziehungswissenschaftliche Seminare zum Thema Achtsamkeit angeboten, die neben theoretischen Anteilen auch Praxisphasen enthielten. Erste Auswertungen der Ergebnisse bei ca. 200 Studierenden zeigen deutliche Effekte auf das subjektive Erleben im Sinne von besserem Körperbewusstsein, Wachheit, zusätzlicher Energie, Stressverminderung im Studium, etc. (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 160, 161). Insgesamt ist jedoch zu beachten, dass gerade bezüglich der Integration von Achtsamkeitsübungen in die Lehreraus- und -fortbildung kaum Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. ebd., S. 162) und erst in jüngster Zeit erste, wenige Publikationen zu dieser Thematik erschienen sind (vgl. ebd., S. 160). Dass es bei dem Einsatz von Achtsamkeitsübungen für Lehrerinnen und Lehrer nicht um eine Anpassung der Lehrkräfte an defizitäre strukturelle Bedingungen des Schulsystems geht und gerade Achtsamkeitsübungen hierzu auch nicht geeignet sind, verdeutlicht folgendes Zitat von Keuffer und Elsholz: „Achtsamkeit macht nicht gefügig und blind, sondern im Gegenteil wach für Missstände aller Art; sie fördert ein Bewusstsein für Verhaltensweisen und Umgebungen, die uns als Individuum wie auch als Gesellschaft zuträglich sind – durch gutes Üben!“ (ebd., S. 162)

Neben der Verwendung des Begriffes Achtsamkeit als Methode oder formales Training, welches in pädagogischen Kontexten eingesetzt wird, findet man innerhalb des pädagogischen Diskurses darüber hinaus die Verwendung des Begriffes Achtsamkeit als Haltung, wobei diese Verwendung Dauber besonders pointiert vertritt:

„Achtsamkeit in der Pädagogik heißt letztendlich: volle Präsenz in der Gegenwart. In Zeiten, in denen in der Wissenschaft weithin nur noch gilt, was operationalisiert und gemessen werden kann, zögere ich, eine zeitgemäße ‚Achtsamkeitspädagogik‘ zu entwerfen. Auch wenn dies vielleicht nicht sehr befriedigend ist und ganz sicher nicht als Verdikt gemeint ist, genauer über eine ‚achtsame Praxis, im Alltag der Pädagogik nachzudenken, geht es mir doch mehr um eine Haltung als um ein Verfahren zum ‚Training‘ von Achtsamkeit.“ (Dauber, 2007, S. 154)

Kaltwasser, die sich in ihrem Buch ‚Präsenz und Persönlichkeit – Achtsamkeit im Lehrerberuf‘ bewusst an Lehrkräfte wendet, verwendet ebenfalls den Begriff Achtsamkeit als Haltung innerhalb des pädagogischen Kontextes. Allerdings macht sie darauf aufmerksam, dass Achtsamkeit als formale Übung und Achtsamkeit als Haltung im Lebens- bzw. Berufsalltag sich nicht widersprechen, sondern einander ergänzen und formale Übung zur Entwicklung einer achtsamen Haltung im Alltag beiträgt und notwendig ist (vgl. Kaltwasser, 2010, S. 57). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Achtsamkeit als Haltung im pädagogischen Kontext sich von Kabatt-Zinns Verständnis von Achtsamkeit als Haltung unterscheidet bzw. sich unterscheiden sollte. Kabatt-Zinn versteht hierunter eine Selbstverpflichtung, die eine Integration einer achtsamen Bewusstheit in alle Lebensbereiche zum Ziel hat. Muss das Konzept der Achtsamkeit als Haltung im pädagogischen Kontext nicht eingeschränkt werden auf das Berufsfeld der Lehrkräfte, da es in der Aus- und Fortbildung lediglich um die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen im beruflichen Bereich geht? Oder ist die Interdependenz von beruflichen und privaten Erfahrungen so groß, dass Kabatt-Zinns Verwendung von ‚Achtsamkeit als Haltung‘ auch für den pädagogischen Kontext eine inspirierende und sinnvolle Definition darstellt? Im pädagogischen Diskurs werden diese Fragen noch nicht explizit diskutiert; hier wird die Ansicht vertreten, dass Achtsamkeit als Haltung im Bereich der Lehreraus- und Fortbildung auf den Bereich der beruflichen Professionalisierung beschränkt bleiben sollte, um die Neutralität staatlicher Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Religion und Weltanschauung zu gewährleisten. Eine ähnliche Sichtweise wird auch deutlich, wenn es um die Integration von Achtsamkeitsübungen in die Berufseinstiegsphase in Hamburg geht. Hierzu machen Elsholz und Keuffer darauf aufmerksam, dass sich entsprechende Ausbildungselemente in Inhalt und Dauer von allgemeinen Achtsamkeitstrainings wie MBSR-Kursen unterscheiden und eine berufsspezifische Ausprägung enthalten, die als Vorbereitung auf weitergehende Achtsamkeitspraktiken gesehen werden kann (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 162).

Gegenüber der Idee einer Integration des Konzeptes Achtsamkeit in die Erziehungswissenschaft als Forschungshaltung oder Bildungsziel zeigt sich die gegenwärtige Erziehungswissenschaft skeptisch (vgl. ebd., S. 158). Keuffer und Elsholz begründen dies historisch: Während im Mittelalter Introspektion als eine notwendige Ergänzung zur nach außen gerichteten Forschung gesehen wurde, erfuhr diese nach innen gerichtete Haltung durch die Aufklärung eine Abwertung als rein religiöse Praxis. Den Weg in die Wissenschaften gelang der Achtsamkeit u.a. durch die Hirnforschung, da Veränderungen im Gehirn als Beweise für die Wirksamkeit von Meditation und Achtsamkeitsübungen gelten. Doch gerade die Erziehungswissenschaften zeigen weiterhin Berührungsängste zu entsprechenden Ansätzen, da sie ihre Eigenständigkeit der Aufklärung verdanken, die eine Trennung von Staat und Kirche und damit von Theologie und Erziehung bewirkte (ebd.).

Fasst man abschließend die verschiedenen Verwendungsweisen des Begriffes Achtsamkeit innerhalb des hier dargestellten pädagogischen Diskurses zusammen, ergeben sich folgende Verwendungsweisen:

- 1.) Achtsamkeit als Training oder Methode – Hierbei lassen sich folgende zwei Bereiche unterscheiden:
 - a.) Achtsamkeitsübungen als curricular integriertes Angebot für Schülerinnen und Schüler
 - b.) Achtsamkeitsübungen als Element der Lehreraus- und Fortbildung
- 2.) Achtsamkeit als Haltung der Professionellen innerhalb des pädagogischen Alltags

2.3 Zusammenfassung

An dieser Stelle der Arbeit soll es darum gehen, den im Kapitel 2 entwickelten Argumentations- und Kenntnisstand zusammenzufassen, um insbesondere für die in Kapitel 4 zu leistende sowie darauf aufbauende Entwicklung der zentralen Hypothesen der Arbeit die notwendige inhaltliche Grundlage aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften bereit zu stellen. In diesem Sinne dient diese Zusammenfassung einer Erhöhung der Überschaubarkeit und Transparenz der Darstellung, um eine stringente und transparente Vernetzung der einzelnen Kapitel im Sinne des Erkenntnisinteresses der Arbeit zu gewährleisten:

Ausgehend von der zentralen Fragestellung der Arbeit, ob der Einbezug achtsamkeitsorientierter Verfahren in die Lehreraus- und Fortbildung die Förderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften unterstützen kann, wurde zunächst das Konstrukt ‚professionelle Handlungskompetenz‘ genauer untersucht. Hierbei wurde deutlich, dass die nicht rein kognitiven Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, d.h. die pädagogischen beliefs sowie die personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften besonders zu fokussieren sind. In diesem Sinne kann die zentrale Fragestellung der Arbeit in die beiden folgenden Sub-Fragestellungen ausdifferenziert werden:

- A. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der pädagogischen beliefs leisten?
- B. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Förderung der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften leisten?

Die Sichtung von Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Lehrerforschung zu diesen Fragestellungen ist eher ernüchternd: So lagen im Bereich der pädagogischen beliefs zum Zeitpunkt der Entwicklung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung keine Untersuchungen vor, die einen möglichen Zusammenhang von pädagogischen beliefs und der Achtsamkeitspraxis von Lehrkräften thematisieren. Dies steht im Gegensatz zu der großen Bedeutung, die den pädagogischen beliefs für die professionelle Handlungskompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugeschrieben werden.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu den personalen Kompetenzen machte Folgendes deutlich: Die große Bedeutung der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale für die Unterrichts- bzw. Handlungskompetenz von Lehrkräften ist vielfach empirisch belegt, wobei die spezifischen Persönlichkeitsmerkmale, welche signifikant mit dem Merkmal Unterrichtskompetenz korrelieren, bekannt sind. Allerdings gelten entsprechende Persönlichkeitsmerkmale bzw. personale Kompetenzen in der bisherigen Lehrerforschung als relativ stabil und kaum beeinflussbar, wobei jedoch die neueren Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung, welche die Förderung personaler Kompetenzen zum Ziel haben, noch nicht einbezogen wurden. Untersuchungen bezüglich eines möglichen Zusammenhanges von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften und deren Achtsamkeitspraxis liegen nicht vor.

Die Darstellungen zum Bereich der Integration von achtsamkeitsorientierten Methoden in das Bildungssystem machte Folgendes deutlich: Erste Versuche zur Integration von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung liegen vor und scheinen vielversprechend. Die Erforschung entsprechender Versuche steckt jedoch noch in den Kinderschuhen, sodass noch keine Untersuchungen vorliegen, die signifikante und inhaltlich bedeutsame statistische Zusammenhänge zwischen an Ausbildungsinstitutionen durchgeführten Achtsamkeitsübungen und den personalen Kompetenzen bzw. pädagogischen beliefs der teilnehmenden Lehrkräfte bzw. Studierende aufzeigen. Deswegen soll im Rahmen dieser Arbeit eine empirische Untersuchung entwickelt und durchgeführt werden, die genau auf diese Thematik fokussiert. Um für dieses Vorhaben Hypothesen entwickeln zu können, ist es jedoch zunächst notwendig, den Begriff ‚Achtsamkeit‘ genauer zu untersuchen, um zu einer für diese Arbeit tragfähigen Arbeitsdefinition zu gelangen. Dies soll im folgenden Kapitel geleistet werden.

3 Achtsamkeit

3.1 Zum Begriff 'Achtsamkeit'

Bevor inhaltlich auf den Begriff ‚Achtsamkeit‘ eingegangen wird, soll zunächst die Funktion sowie die Eingrenzung des Kapitels im Rahmen dieser Arbeit genauer erörtert werden: Ziel des Kapitels ist es nicht eine detailreiche Darstellung des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ in verschiedenen Kontexten (Buddhismus, Medizin, Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik, Körperarbeit, etc) durchzuführen. Dies kann nicht einmal in Ansätzen geleistet werden. Vielmehr geht es darum, die in den für diese Arbeit relevanten Kontexten wiederholt auftauchenden zentralen Verwendungsweisen sowie Merkmale des Begriffes herauszuarbeiten, um daraus wie bereits erwähnt eine für diese Arbeit relevante Arbeitsdefinition abzuleiten.

Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass der Begriff ‚Achtsamkeit‘ kein geschütztes Patent ist, sondern in unterschiedlichen Kontexten und geschichtlichen Phasen unterschiedliche Ausprägungen erfahren hat (vgl. Zimmermann, 2012, S. 10ff und Spitz, 2012 in ebd., S. 265ff.). Darüber hinaus ist bezeichnend, dass in fast allen Kulturen sich Persönlichkeits-schulungen und geistige Strömungen herausgebildet haben, die eine „... achtsame Haltung sich selbst, den Mitmenschen sowie der gesamten Umwelt gegenüber entwickeln und pflegen helfen“ (Kuhn & Weiser, 2007, S. 105), wobei im Hinblick auf den derzeitig zu beobachtenden Prozess der Integration des Konzeptes ‚Achtsamkeit‘ in verschiedene Disziplinen (Medizin, Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik) die Bezüge zu buddhistischen Traditionen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Gruber, 2012. ebd., S. 305-324). Hierbei ist zu beachten, dass dieser Prozess der Adaption bzw. Akulturation des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ selbstverständlich zu Bedeutungsveränderungen desselben führt (vgl. Ott, 2007, ebd., S. 25, 27 und Gethin, 2012, ebd., S. 38). Aus diesem Grunde sollen im sich anschließenden Unterpunkt schlaglichtartig einige zentrale Aspekte der Verwendung des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ in der buddhistischen Lehre dargestellt werden, da diese als historische Wurzel des Konzeptes hinsichtlich des gegenwärtig stattfindenden Prozesses der Integration in verschiedene wissenschaftliche und praxisorientierte Disziplinen zu sehen sind. In einer ersten Annäherung werden jedoch vorab die zwei innerhalb westlicher Wissenschafts- und Praxisdiskurse gebräuchlichsten Verwendungen bzw. Definitionen des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ dargestellt:

So weist Gethin darauf hin, dass „Achtsamkeit (englisch: mindfulness) als meditativer Zustand, der sich des gegenwärtigen Moments bewusst ist“ (vgl. Gethin, 2012, ebd., S. 37), eine laut Oxford English Dictionary gängige Definition ist, die als Ergebnis des Prozesses der Übertragung indischer Ideen und Praktiken in die Sprache der westlichen Psychologie und

Psychotherapie zu sehen ist (vgl. ebd.). Dieser Prozess der Übertragung des Begriffs ‚Achtsamkeit‘ ist verbunden mit einer Herauslösung des Konzeptes aus seinen religiösen bzw. weltanschaulichen Kontexten, sodass heute Achtsamkeit auch verstanden wird als eine ideologieunabhängige mentale Technik, die allen Menschen zur Verfügung steht (vgl. Zimmermann, 2012, ebd., S. 11), wobei die Auswirkungen dieser mentalen Technik insbesondere in der Psychologie, der Neurowissenschaften sowie Medizin zunehmend erforscht werden (vgl. Zimmermann u.a., 2012, S. 56-149). Bevor auf die historischen Wurzeln dieser Achtsamkeitsbegriffe eingegangen wird, soll es im Folgenden zunächst darum gehen, einen kurzen Überblick über die Struktur dieses Kapitels zu geben. Hierbei wird deutlich, dass die Abfolge der einzelnen Unterpunkte den Prozess der kulturellen Adaption bzw. Übertragung des Konzeptes ‚Achtsamkeit‘ partiell widerspiegelt:

Zunächst geht es unter 3.1.1 darum den Begriff ‚Achtsamkeit‘ im Kontext der buddhistischen Tradition zu betrachten. Hier soll u.a. aufgezeigt werden, welche Traditionsstränge der buddhistischen Lehre für die kulturelle Übertragung des Konzeptes ‚Achtsamkeit‘ in die westlichen Wissenschaften eine zentrale Rolle spielen. Danach schließt sich das Kapitel 3.1.2 an, in welchem die Verwendung des Begriffes bzw. Konzeptes Achtsamkeit in der Komplementärmedizin, insbesondere im Ansatz Kabatt-Zinns dargestellt wird. Die Auswahl dieses Ansatzes begründet sich in der Tatsache, dass gerade Kabatt-Zinns Achtsamkeitskonzept eine wesentliche Rolle bei der kulturellen Adaption des buddhistischen Achtsamkeitsbegriffes in entsprechende Wissenschafts- und Praxiskontexte spielte und derzeit insbesondere auch im pädagogischen Bereich aufgrund seiner Ideologie- und Religionsunabhängigkeit (siehe Kapitel 2.2) eine zentrale Rolle spielt. Abschließend soll unter 3.1.3 versucht werden, aus den durchgeführten Darstellungen eine für das Anliegen dieser Arbeit relevante Arbeitsdefinition zu entwickeln.

3.1.1 Der Begriff ‚Achtsamkeit‘ in der buddhistischen Tradition

Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass auch in der buddhistischen Tradition keine einheitliche Definition und Verwendung des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ zu beobachten ist. Der Buddhismusforscher R. Gethin vermutet sogar, „... dass nicht einmal zwei buddhistische Schulen Achtsamkeit auf genau dieselbe Weise verstehen.“ (Gethin, ebd., S. 38). Es ist also unmöglich hier einen Überblick über die Verwendung des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ im Buddhismus zu geben, zumal aufgrund der Vielfalt und Komplexität der verschiedenen buddhistischen Schulen selbst im Bereich der Buddhismusforschung dies eine immense und noch zu leistende Aufgabe darstellt. Hier kann es also lediglich darum gehen schlaglichtartig

einige zentrale Verwendungen innerhalb der buddhistischen Lehre zu skizzieren, die insbesondere für die Übertragung des Begriffes in westliche Disziplinen eine zentrale Rolle spielen.

Einleitend lässt sich feststellen, dass Achtsamkeit „... ein Ur-Element buddhistischer Heilsuche und Spiritualität darstellt ...“ (Zimmermann, 2012, ebd., S. 9), das auf den Begründer des Buddhismus Buddha Shakyamuni zurückgeht, der in der historischen Forschung als *Erlösungspragmatiker* gesehen wird (vgl. ebd.). Die ältesten Texte zur Achtsamkeit finden sich im Pali-Kanon, wobei die Lehrrede von den Anwendungen der Achtsamkeit (Satipatthana-sutta) für die Übertragung des Begriffes in den westlichen Kulturraum eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Gethin, 2012, ebd., S. 39 und Spitz, 2012, ebd., S. 265). Diese Lehrrede ist in verschiedenen Versionen überliefert worden, wobei alle Versionen unterschiedliche Meditationsübungen unter den folgenden vier Erfahrungskategorien darlegen, auf die während der Übungen zu achten ist: Körper, Gefühle, Geisteszustände und spezifische geistige Qualitäten (vgl. Gethin, 2012, ebd., S. 39). Ziel dieser Übungen ist es, „... eine verfeinerte Selbstbewusstheit und die Präsenz des Geistes in allem, was wir tun, zu begründen ...“ (Gethin, 2012, ebd., S. 40). Dabei ist zu beachten, dass Achtsamkeitsübungen im Kontext buddhistischer Schulen darüber hinaus eingebettet sind in Übungswege, die eine Transformation des Bewusstseins in einen befreiten, leidfreien Zustand zum Ziel haben (vgl. Ott, 2007, ebd., S. 24). Zusätzlich zu diesem Achtsamkeitsbegriff als Methode, bzw. mentale Technik findet man noch einen weiteren Achtsamkeitsbegriff in den Lehrreden des Buddhas, der im Pali-Kanon im Salayatanavibhanga-sutta ausgeführt wird und in Parallelen auch auf chinesisch und tibetisch vorkommt; es handelt sich um die so genannten ‚drei Formen der Achtsamkeitspraxis‘ (vgl. Bhikkhu Analayo, 2012, S. 283). Nach einem exegetischen Vergleich der verschiedenen Überlieferungen dieser ‚drei Formen der Achtsamkeitspraxis‘ kommt Bhikku Analayo zu der Schlussfolgerung, dass unter Abwägung der Unterschiede der verschiedenen Überlieferungen folgende Interpretation dieses Achtsamkeitsbegriffes sehr wahrscheinlich ist: „Die zentrale Aussage der drei Formen der Achtsamkeitspraxis wäre dann, dass der Buddha Gleichmut bewahrt, unabhängig davon, wie sich seine Schüler verhalten.“ (Bhikku Analayo, 2012, ebd., S. 285). Nach Bhikku Analayo stellen die drei Formen der Achtsamkeitspraxis in diesem Sinne „... die Haltung eines vollständig erwachten Lehrers ...“ dar (der Verf.) (Bhikku Analayo, ebd.), während die vier ‚Anwendungen der Achtsamkeit‘ eine Methode oder mentale Technik beschreiben. Hier ist jedoch zu beachten, dass mit Haltung in diesem Kontext nicht lediglich eine bestimmte Einstellung gemeint ist, die primär auf kognitive Überzeugungen und Werthaltungen beruht, sondern um die bereits erwähnte Transformation des Bewusstseins in einen befreiten, leidfreien Zustand (vgl. Ott, 2007, ebd.), wobei Ausge-

glichenheit und Gleichmut nach Bhikku Analayo zentrale Merkmale eines entsprechenden Zustandes darstellen (vgl. Bhikku Analayo, 2012, ebd.). Es ist hierbei wichtig zu verstehen, dass ein entsprechender Zustand der Achtsamkeit nicht Prozesse bewusster Bewertung und Beurteilung ausschließt. Allerdings unterscheiden sich überlegte Bewertungen in achtsamen Zuständen von zwanghaften, beurteilenden Reaktionen auf Erfahrungen, die mit emotionalen Automatismen einhergehen (vgl. ebd., S. 285, 287). Kuhn und Weiser machen darüber hinaus darauf aufmerksam, dass achtsame Zustände immer wieder und spontan bei jedem auftreten können und durch die Praxis der Achtsamkeit hieraus eine Lebensart oder Haltung der Achtsamkeit entwickelt werden kann (vgl. Kuhn & Weiser, 2007, ebd., S. 106), die im buddhistischen Kontext als Ziel die Verwirklichung eines irreversiblen, leidfreien Zustandes der Befreiung bzw. Erleuchtung hat (vgl. Ott, 2007, ebd.). Hierbei weist Bikkhu Analayo darauf hin, dass im frühbuddhistischen Gedankengut nicht-duale, überpersönliche Erfahrungen oder Zustände nicht als Basis der Achtsamkeitspraxis gesehen werden, sondern eher als Ergebnis der durch die Achtsamkeitsübungen entwickelten Konzentration (*samadhi*) (vgl. Bhikku Analayo, 2012, ebd., S. 287).

Der Meditationslehrer Matthieu Ricard erläutert den Begriff der Achtsamkeit aus der Sicht der Tradition des tibetischen Buddhismus und verweist als Quellen auf die Belehrungen seiner tibetischen Lehrer Kyabje Kangyur Rinpoche sowie Khabje Dilgo Khyentse Rinpoche (vgl. Ricard, 2012, ebd., S. 49). Ricard bezeichnet Achtsamkeit als Zustand vollkommener Einfachheit bzw. Zustand reiner Bewusstheit, in dem man unter die Schleier geistiger Konstrukte schaut (vgl. ebd., S. 50). In diesem Sinne sind unsere automatisierten, mechanisch ablaufenden Denkmuster und emotionalen Prozesse das Gegenteil von Achtsamkeit (vgl. ebd., S. 49). Das Verhältnis von Gedanken und achtsamen sowie gewöhnlichen, abgelenkten Zuständen beschreibt Ricard anschaulich mit folgender Metapher: „Wenn man so seine Achtsamkeit bewahrt, vermehren sich aufkommende Gedanken nicht. Sie ähneln kleinen Funken, die im Raum verglühn. Wenn im Gegensatz dazu der Geist abgelenkt ist, ist ein entstehender Gedanke wie ein Funke, der in trockenes Gras fällt: Er wird ein Feuer aus vielen Gedanken auslösen.“ (ebd., S. 52).

Den Zusammenhang von Achtsamkeit und den konstruktiven geistigen Qualitäten *Mitgefühl* und *Weisheit* beschreibt Ricard aus der Sicht der tibetischen buddhistischen Tradition folgendermaßen: Eine Person, die „... in einem Zustand reiner Achtsamkeit verweilt, ist immun dagegen, von automatischen gedanklichen Kettenreaktionen mitgerissen zu werden. Wann immer sich ein feindseliger Gedanke erhebt, löst er sich sofort in reiner Achtsamkeit wieder auf.“ (ebd., S. 54). In einem entsprechenden Zustand, der frei von die Realität verzerrenden

Vorstellungen ist, manifestieren sich nach Ricard die Qualitäten Weisheit und Mitgefühl natürlich (vgl. ebd., S. 54). Dabei weist Ricard darauf hin, dass Zustände der Achtsamkeit in verschiedenen Ausprägungen vorkommen, die von der individuellen Entwicklung des Praktizierenden abhängen (vgl. ebd., S. 55). Sie reichen von temporären, nicht stabilen Zuständen des Meditationsanfängers mit geringer Tiefe bis zu der Verwirklichung eines irreversiblen Zustandes, der „... unerschütterlichen Weisheitsachtsamkeit eines erleuchteten Wesens ...“ (ebd., S. 55), wobei letzterer Zustand im tibetischen Buddhismus als Entwicklungsziel der Praktizierenden angesehen wird (vgl. ebd.).

Im Folgenden soll versucht werden, die hier dargestellten Achtsamkeitsbegriffe der verschiedenen buddhistischen Quellen zusammenfassend in Beziehung zu setzen sowie zu kategorisieren, um einen Überblick über den Gebrauch des Begriffes innerhalb der dargestellten Quellen zu ermöglichen:

Innerhalb des Pali-Kanons, den ältesten buddhistischen Überlieferungen wurden zwei Achtsamkeitsbegriffe aufgezeigt: Der erste findet sich im Satipatthana-sutta, in der Lehrrede von den vier Anwendungen der Achtsamkeit. Hier wird Achtsamkeit als mentales Training bzw. als Meditationsübung konstruiert, wobei der Praktizierende auf gegenwärtige Erlebensinhalte seine Aufmerksamkeit lenkt (Atem, Gedanken, Gefühle, Sinneswahrnehmungen, etc.). Im Salayatana-vibhanga-sutta (drei Formen der Achtsamkeitspraxis) wird Achtsamkeit als irreversible Haltung oder als Bewusstseinszustand des Buddhas dargestellt, die durch Gleichmut geprägt ist. Dieser zweite Achtsamkeitsbegriff kann demnach auch als buddhistisches Entwicklungsziel bezeichnet werden. Ricard stellt den tibetischen Achtsamkeitsbegriff als Zustand dar, in welchem unter die geistigen Konstrukte geschaut wird, wobei Mitgefühl und Weisheit natürlich entstehen. Hier gibt es also inhaltliche Überschneidungen mit dem Achtsamkeitsbegriff des Salayatanavibhanga-sutta (drei Formen der Achtsamkeitspraxis). Beide konstruieren Achtsamkeit als Zustand, wobei die ‚drei Formen der Achtsamkeit‘ als Merkmal dieses Zustandes ‚Gleichmut‘ herausstellen, während Ricard Mitgefühl, Weisheit und konzeptfreie Wahrnehmung als Kennzeichen der Achtsamkeit betont. Der Achtsamkeitsbegriff der tibetischen Tradition nach Ricard ist jedoch weiter gefasst als im Salayatanavibhanga-sutta: Er umfasst ein Kontinuum verschiedener achtsamer Zustände, die von fragilen, temporären Zuständen des Meditationsanfängers mit geringer Tiefe bis zu einem irreversiblen Achtsamkeitszustand eines verwirklichten Lehrers mit allen entsprechenden Attributen reicht, während im Salayatanavibhanga-sutta explizit lediglich letzterer Zustand eines voll verwirklichten Lehrers verstanden wird, hier also das Entwicklungsziel des buddhistischen Weges in den Fokus gestellt wird.

Um eine größere Übersichtlichkeit zu ermöglichen, sollen in der folgenden Tabelle die hier verglichenen Achtsamkeitsbegriffe in einer Synopse dargestellt werden. Gerade die Zugehörigkeit zu übergeordneten Kategorien wird so transparenter:

Tab. 2: Achtsamkeitsbegriffe in verschiedenen buddhistischen Schulen

Achtsamkeitsbegriffe in verschiedenen buddhistischen Schulen				
Schule/Quelle	Terminologie	Kategorie	Objekt der Achtsamkeit	Verhältnis Achtsamkeit und Nicht-Dualität
Frühbuddhismus / Satipatthana-sutta	vier Anwendungen der Achtsamkeit	Mentales Training, bzw. Meditation	gegenwärtige Erfahrungen	Nicht-duale Zustände als Folge der Achtsamkeit
Frühbuddhismus / Salayatanavibhangasutta	drei Formen der Achtsamkeitspraxis	Haltung/ Zustand/ Entwicklungsziel	Keine Trennung von Subjekt/Objekt	Identität
Tibetischer Buddhismus (Ricard, M.)	Achtsamkeit	Zustand (beinhaltet auch Entwicklungsziel)	gegenwärtige Erfahrungen	Identität Nicht-duale Zustände als Folge der Achtsamkeit

Betrachtet man die verschiedenen Achtsamkeitsbegriffe in Tab. 2 wird deutlich, dass sich alle Begriffe der verschiedenen buddhistischen Schulen in zwei Kategorien einordnen lassen: Entweder bezeichnen sie primär ein mentales Training, bzw. eine Meditationsform; oder Achtsamkeit wird verstanden als Zustand, Haltung bzw. Erlebensmodus. Achtsamkeit als Entwicklungsziel des buddhistischen Weges ist dabei als volle Verwirklichung dieses Zustandes bzw. dieser Haltung zu sehen. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche buddhistischen Traditionen bei dem Transfer des Konzeptes Achtsamkeit in westliche Wissenschafts- und Praxisdiskurse eine zentrale Rolle spielen bzw. spielten:

Die erste Übersetzung des buddhistischen Fachbegriffes *sati* (Pali) mit dem englischen Begriff ‚mindfulness‘ erfolgte durch den britischen Pali-Forscher T. W. Rhys Davids bereits Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Gethin, 2012, ebd., S. 37 und Spitz, 2012, ebd., S. 265), wobei der deutsche Mönch Nyanaponika Anfang des 20. Jahrhunderts die deutsche Übersetzung ‚Achtsamkeit‘ erstmals benutzte (vgl. Spitz, 2012, ebd.). Beide verwendeten diese Begrifflichkeiten zur Übersetzung des Satipatthana-sutta (Vier Anwendungen der Achtsamkeit). Nach einer zunächst mehr akademischen Auseinandersetzung mit den Lehren des Buddhismus verbreiteten sich vermehrt etwa ab 1970 buddhistische Meditationsmethoden verschie-

denster Schulen im Abendland durch autorisierte westliche Schüler asiatischer Meditationsmeister (vgl. Berzin, 2002, S. 9ff. u. Gruber, 2012, ebd., S. 306). Allen buddhistischen Meditationsformen ist dabei eine Berücksichtigung des Elementes der Achtsamkeitsschulung gemeinsam. Die Verbreitung buddhistischer Meditationstechniken fand zunächst im religiösen, bzw. spirituellen Kontext statt. Eine zentrale Rolle bei der späteren Integration von Achtsamkeitsübungen in die westliche Medizin, Psychologie und Psychotherapie spielten dabei Meditationsmethoden der Vipassana-Tradition. Vipassana (wörtlich 'klare, höhere Einsicht,') wird meist frei übersetzt mit 'Achtsamkeitspraxis' oder 'Einsichtsmeditation' (vgl. Gruber, 2012, ebd., S. 309). Die Vipassana-Bewegung begann Ende des 19. Jahrhunderts in Birma, „... strahlte schon bald über Birma hinaus aus und setzt sich bis heute weltweit dynamisch fort.“ (Gruber, 2012, ebd., S. 308, 309). Dabei können die modernen Vipassana-Schulen als „... methodische Ausformungen der Kernaussagen zur Achtsamkeit im Pali-Kanon ...“ gesehen werden (Gruber, 2012. ebd., S. 307). Die Ansätze des birmanesischen Laienmeisters U Bha Kin und des Theravada-Mönchs Mahasi Sayadaw beinhalten zwei Vipassana-Methoden, die ab Ende der 1970er Jahre durch das komplementärmedizinische Behandlungsprogramm Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) des Molekularbiologen Jon Kabat-Zinn Einzug in Medizin und Psychotherapie Einzug hielten. Sie bilden heute die beiden „... Hauptpfeiler des achtwöchigen MBSR-Programms, ...“ (Gruber, 2012, ebd., S. 306). Die erste Methode wird als Body Sweeping oder Body Scan bezeichnet und geht auf U Bha Kin zurück. Sie beinhaltet nach einem anfänglichen Konzentrationsaufbau über die Beobachtung des Atems ein mentales, systematisches Durchwandern des eigenen Körpers. Gruber sieht den Zweck dieser Übung im Rahmen der buddhistischen Vipassana-Tradition darin, „... alle körperlichen Empfindungsgebiete mit ihren wechselnden Qualitäten zu erfassen, damit Vergänglichkeit auf einer tieferen Ebene deutlich werde. So soll das leidenschaftliche Ergreifen der Phänomene schwinden ...“ (ebd., S. 312). Die zweite Methode geht auf Mahasi Sayadaw zurück und wird als 'Labeling' (Technik des Benennens) bezeichnet. Bei dieser Meditation dient als Anker- oder Konzentrationsobjekt die Bewegung der Bauchdecke beim Atmen (vgl. ebd., S. 314). Auf dieser Grundlage werden verschiedene Phänomene (Körperempfindungen, Gedanken, Gefühle, Geräusche) in die Achtsamkeitsübung einbezogen. Ziel der Übung ist das Entwickeln einer 'Wahllosen Bewusstheit' (vgl. ebd.). Zur Unterstützung dieses Prozesses werden sogenannte Labels verwendet. Hierunter sind spontane, geistige 'Flashes' oder 'Schnappschüsse' zu verstehen, die die wahrgenommenen Phänomene partiell benennen und die Aufmerksamkeit unterstützen. Durch eine stärkere Anbindung der Aufmerksamkeit an die primären körperlichen und geistigen Phänomene fallen die Labels sukzessive weg, wodurch 'Wahllose Bewusstheit' entsteht (vgl. ebd.).

Nachdem in diesem Kapitel die Verwendung des Begriffes Achtsamkeit in verschiedenen buddhistischen Schulen schlaglichtartig skizziert wurde und die Elemente und Traditionen, welche für die Übertragung des Konzeptes Achtsamkeit in westliche Wissenschafts- und Praxisdiskurse eine zentrale Rolle spielen, herausgestellt wurden, soll in dem folgenden Unterkapitel nun die Verwendung des Konzeptes Achtsamkeit in der Komplementärmedizin dargestellt werden, welche gerade für den pädagogischen Bereich von zentraler Bedeutung ist.

3.1.2 Der Begriff Achtsamkeit in der Komplementärmedizin

Wie bereits im letzten Kapitel deutlich wurde, spielte beim Transfer des buddhistischen Konzeptes Achtsamkeit in westliche Wissenschafts- und Praxisdiskurse das vom amerikanischen Molekularbiologen Jon Kabatt-Zinn Ende der 1970er Jahre entwickelte komplementärmedizinische Programm MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) eine zentrale Rolle. Dieser Ansatz war als Ergänzung zu konventioneller, schulmedizinischer Therapie gedacht, wobei im Zentrum stand, chronisch kranke Patienten bei der Linderung ihrer Leiden zu unterstützen (vgl. Aßmann, 2012, S. 59). Kabatt-Zinn wurde dabei durch eigene Erfahrungen im Bereich buddhistischer Vipassana- und Zenmeditation inspiriert. Das Programm erwies sich als sehr erfolgreich und avancierte zum bekanntesten und wissenschaftlich am umfangreichsten untersuchten Achtsamkeitstraining (vgl. ebd., S. 60). Es führte dazu, dass das Konzept Achtsamkeit insbesondere in den Bereichen der Psychotherapie und Psychologie Einzug hielt und heute achtsamkeitsbasierte Ansätze einen festen Platz in verschiedenen Bereichen der Psychotherapie haben (vgl. Andersson-Reusster, 2012, S. 105). Aus diesem Grunde soll der Ansatz Kabatt-Zinns hier insbesondere im Hinblick auf die Verwendung des Begriffes Achtsamkeit in seinen Grundzügen dargestellt werden:

In seinen Büchern definiert Kabatt-Zinn Achtsamkeit auf verschiedene Weise. Besonders berühmt ist folgende Variante geworden: „Achtsamkeit ist ein ziemlich einfaches Konzept. Seine Kraft liegt in der praktischen Umsetzung und Anwendung. Achtsamkeit beinhaltet, auf eine bestimmte Weise aufmerksam zu sein: bewusst, im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu urteilen.“ (Kabatt-Zinn, 2010, S. 18). Kabatt-Zinn versteht hier also Achtsamkeit als bewusste Hinwendung zum gegenwärtigen Augenblick (vgl. Aßmann, 2012, ebd., S. 60), wobei das Nicht-Urteilen in den achtsamkeitsbasierten Verfahren „... als eine akzeptierende, offene und freundliche Neugier gegenüber den eigenen Erfahrungen verstanden (wird, der Verfasser).“ (Aßmann, ebd.) Obwohl es Kabatt-Zinn gelingt in dieser Definition zentrale Merkmale seines Achtsamkeitskonzeptes komprimiert und einfach darzulegen, wird hier nicht deutlich, ob er in dieser Definition Achtsamkeit als Methode bzw. Achtsamkeitstraining kon-

struiert, ob die beschriebene Weise der Aufmerksamkeit einen temporären Zustand bezeichnet oder eine Lebenshaltung, die langfristig gesehen eine wachsende Integration dieser Form der Aufmerksamkeit in den Alltag ermöglicht. Kabatt-Zinn geht an dieser Stelle seiner Ausführungen nicht näher darauf ein. Es wird jedoch im Folgenden deutlich werden, dass für die von Kabatt-Zinn verwendeten unterschiedlichen Achtsamkeitsbegriffe die genannten Merkmale durchgängig gültig sind. Um dies zu verdeutlichen, soll zunächst darauf eingegangen werden, welche Annahmen und Zielsetzungen in Kabatt-Zinns Achtsamkeitskonzept in allen Bereichen zentral sind.

Kabatt-Zinn geht davon aus, dass Menschen in ihrem normalen Wachzustand häufig den Kontakt zu sich selbst verlieren und sowohl die Wahrnehmung als auch die Handlungsmöglichkeiten durch Unbewusstheit, Konzepte und Konditionierungen stark eingeschränkt sind (vgl. Kabatt-Zinn, 2010, ebd., S. 7 u. 17; und Kabatt-Zinn, 2011, S. 37). Hierzu Kabatt-Zinn: „Solches Unbewusstsein kann unserem Geist zur Gewohnheit werden, was unser ganzes Leben und alles, was wir tun, beeinträchtigt, anfangen damit, daß wir auf Situationen automatisch, wie ein Autopilot, re-agieren, anstatt bewusst zu agieren.“ (Kabatt-Zinn, 2011, ebd., S. 37). Achtsamkeit, bzw. Meditation wird von Kabatt-Zinn nun als Methode gesehen Aufmerksamkeit und Gewahrsein zu vertiefen sowie mit den eigenen inneren Ressourcen in Kontakt zu kommen, um diese für das tägliche Leben nutzen zu können (vgl. Kabatt-Zinn, 2010, ebd., S. 11, 21). Der durch Achtsamkeitstraining geförderte Freiheitsaspekt im Sinne von Handlungsspielräumen wird von Aßmann folgendermaßen beschrieben: „Die Achtsamkeit schafft Raum im Sinn von Distanz zwischen Auslöser und Reaktion. Sie ermöglicht den Übenden, einen Moment inne zu halten, zu beobachten und sich bewusst für oder gegen eine Reaktion zu entscheiden ... Sie (die Übenden, der Verfasser) erfahren, dass sie Gedanken haben, aber nicht Gedanken sind.“ (Aßmann, 2012, ebd., S. 65). Hier wird der Begriff Achtsamkeit von Kabatt-Zinn also als Methode synonym zum Begriff Meditation verwendet, wobei mit dieser Methode die eben beschriebenen Ziele verfolgt werden. An anderer Stelle vertritt Kabatt-Zinn ein deutlich davon abzugrenzendes Konzept des Begriffes Achtsamkeitstraining bzw. Meditation: „Meditation ist die einzige absichtliche, systematische menschliche Aktivität, bei der es darum geht, *nicht* zu versuchen, die eigene Situation zu verbessern oder irgendwo anders hinzukommen als dorthin, wo wir sind ... Aus der Perspektive der Meditation ist jeder Zustand ein besonderer Zustand, und jeder Augenblick ist ein besonderer Augenblick.“ (Kabatt-Zinn, 2010, ebd., S. 26f). Der scheinbare Widerspruch zwischen diesen beiden Verwendungen des Begriffes Meditation ergibt sich aus den verschiedenen Perspektiven, in denen Kabatt-Zinn ihn verwendet: So ist der Begriff ‚Meditation als Aktivität ohne externes zu erreichendes Ziel‘ aus der Perspektive des Meditierenden bzw. Achtsamkeit Praktizierenden

den verwendet worden. Gerade die Akzeptanz und Wertschätzung dessen, was ist, ohne etwas anderes erreichen zu wollen, ermöglicht paradoxerweise langfristig die Befreiung aus unbewussten, Leid bringenden Bewertungs- und Kategorisierungsautomatismen. Dagegen ist der Begriff ‚Meditation/Achtsamkeitstraining als Methode zur Erreichung externer Ziele‘ (Vertiefung des Gewahrseins, Kontakt mit den inneren Ressourcen) aus der Perspektive des reflektierenden und kategorisierenden Theoretikers geschrieben, der die langfristigen Effekte des Achtsamkeitstrainings betrachtet. Hierzu Kabatt-Zinn: „Natürlich werden sich bei ausdauernder Übung und der rechten Art von stetiger und sanfter Bemühung Ruhe, Achtsamkeit und Gleichmut von selbst entwickeln, aus unserem Streben heraus, in Stille zu verweilen und zu beobachten, ohne zu reagieren und ohne zu urteilen. Realisation und Einsichten, tiefe Erlebnisse der Stille und Freude werden sich ebenfalls einstellen. Doch wäre es unzutreffend zu sagen, dass wir üben, *um* diese Erfahrungen herbeizuführen.“ (ebd., S. 33)

Neben dieser Verwendung des Begriffes Achtsamkeit als Methode/Training bezeichnet Kabatt-Zinn den Begriff ‚Achtsamkeit‘ an anderer Stelle als Bewusstseinszustand (vgl. Kabatt-Zinn, 2011, ebd., S. 16) oder Modus des Seins (vgl. ebd., S. 35). Hierbei ist zu beachten, dass die formale Achtsamkeitspraxis (z.B. Körperscan, Labeling, etc.) entsprechende Zustände begünstigt, diese sich aber nicht auf Situationen zurückgezogener Meditationspraxis beschränken. Gerade die regelmäßige Praxis kann nach Kabatt-Zinn dazu beitragen, einen achtsamen Bewusstseinszustand bei den Aktivitäten des Alltags zu halten: „Die innere Stille des Handelnden verschmilzt mit der äußeren Aktivität in einem solchen Maß, daß die Handlung sich selbst ausführt: mühelose Aktivität. Nichts wird erzwungen. Es gibt keine Willensanstrengung, kein engstirniges «ich», «wir» oder «mein», das ein Ergebnis für sich reklamiert, und doch bleibt nichts ungetan.“ (Kabatt-Zinn, 2010, ebd., S. 46).

Darüber hinaus geht es nach Kabatt-Zinn darum eine achtsame Lebenshaltung zu entwickeln, die letztendlich alle Lebensbereiche betrifft. In diesem Sinne bezeichnet er Achtsamkeit auch als „... die Kunst bewusst zu leben ...“ (ebd., S. 20) oder als Verpflichtung: „Achtsamkeit zu üben bedeutet, daß wir uns in jedem Augenblick vollständig dem Gegenwärtigsein verpflichten. Es gibt keine «Aufführung». Es gibt nur diesen Augenblick.“ (ebd., S. 33).

Fasst man die hier dargestellten Achtsamkeitsbegriffe zusammen, fällt auf, dass Kabatt-Zinn Achtsamkeit im Wesentlichen auf drei verschiedene Weisen verwendet:

- 1.) Achtsamkeit als formales Training (Achtsamkeitspraxis, Meditation, etc.). Hierbei lassen sich zwei Unterformen unterscheiden:
 - a.) Meditation als Aktivität ohne externes Ziel (Perspektive des Meditierenden bzw. des Praktikers oder Meditationslehrers)

- b.) Achtsamkeitstraining/Meditation als Methode zur Erreichung externer Ziele (Perspektive des reflektierenden Theoretikers)
- 2.) Achtsamkeit als Bewusstseinszustand oder Modus des Seins (achtsame Bewusstseinszustände können sowohl innerhalb der Meditation, als auch während des Alltags auftreten)
- 3.) Achtsamkeit als Lebenshaltung (Selbstverpflichtung, die eine Integration einer achtsamen Bewusstheit in alle Lebensbereiche zum Ziel hat)

Im Folgenden sollen die grundlegenden psychologischen Aspekte des in den MBSR-Stresskliniken unterrichteten Achtsamkeitstrainings aufgezeigt werden. Kabatt-Zinn unterscheidet hierbei sieben innere Einstellungen bzw. Faktoren, die während der Meditation bewusst entwickelt werden. Sie bilden die Grundlage der Meditationspraxis und seien deshalb hier kurz genannt und anschließend erläutert (vgl. Kabatt-Zinn, 2011, ebd., S. 46, 47):

„1. Nicht-Beurteilen; 2. Geduld; 3. Den Geist des Anfängers bewahren; 4. Vertrauen; 5. Nicht-Greifen; 6. Akzeptanz; 7. Loslassen.“ (ebd., S. 46) Zu 1. Nicht-Beurteilen: Beim ersten Faktor geht es darum gegenüber den eigenen Erfahrungen die Rolle eines neutralen Beobachters einzunehmen. Dies ermöglicht es, destruktive Gedankenketten zu unterbrechen und innere sowie äußere Erfahrungen mit Abstand zu betrachten. Zu 2. Geduld: Hierunter versteht Kabatt-Zinn eine Art Weisheit bzw. inneres Wissen darum, dass „... jedes Ding seine eigene Zeit hat, dass es sich entfaltet, wenn der richtige Moment dafür gekommen ist.“ (ebd., S. 48, 49). Die Übung der Geduld erweist sich nach Kabatt-Zinn als besonders hilfreich in Zuständen der Unruhe und Erregung: „Sie kann uns helfen seine «Wandertendenz» (des Geistes, der Verfasser) zu akzeptieren, ohne uns davon gefangen nehmen zu lassen.“ (ebd., S. 49) Zu 3. Den Geist des Anfängers bewahren: Hierunter ist eine innere Einstellung der Offenheit zu verstehen, „... die bereit ist, alles so zu sehen, als wäre es das erste Mal Diese Geisteshaltung ermöglicht es für neue, andere Erfahrungen offen zu sein und verhindert es in Routinen zu erstarren ...“ (ebd., S. 50) 4. Vertrauen: Hier geht es um das Entwickeln von „... Vertrauen in die eigene innere Weisheit.“ (ebd.) Dabei spielt eine vertrauensvolle Haltung gegenüber den eigenen Körpersignalen eine wichtige Rolle, wobei Kabatt-Zinn auf einen reziproken Effekt dieses Faktors hinweist: „Je mehr Vertrauen Sie in das eigene innere, grundlegende Ganz-Sein entwickeln, desto besser können Sie es auch in ihren Mitmenschen sehen und anerkennen.“ (ebd.) Zu 5.: Nicht Greifen: Mit diesem Terminus ist eine Einstellung gemeint, mit der man nicht versucht anders zu sein als man gerade ist. In diesem Sinne bezeichnet Kabatt-Zinn Meditation auch als aktives Nicht-Tun (vgl. ebd., S. 51). Es geht im Vollzug der Meditation also nicht darum, einen anderen Zustand zu erreichen, sondern lediglich darum, wahrzunehmen was ist, ohne zu urteilen. Eine im Alltag übliche zweckorientierte Haltung ist in der Meditation bzw. Achtsamkeitsübung hinderlich (vgl. ebd., S. 51, 52). Zu 6. Akzeptanz: Hierunter versteht Kabatt-Zinn keinen Fatalismus sondern, eine innere Einstel-

lung in der Meditation, die versucht „... jeden Augenblick als vollwertig zu betrachten und ihn so, wie er sich entfaltet, anzunehmen.“ (ebd., S. 53) Hieraus entwickeln sich die Bereitschaft und Fähigkeit, Menschen und Geschehnisse möglichst unvoreingenommen und möglichst ohne eigene Interpretationen zu sehen (vgl. ebd.). Zu 7. Loslassen: Die Entwicklung der Einstellung des Loslassens gehört nach Kabatt-Zinn zu den Grundvoraussetzungen der Achtsamkeitsmeditation (vgl. ebd., S. 54). Hierzu Kabatt-Zinn: „Die Gewohnheit an manchen Dingen zu klammern und andere abzulehnen, wird in der Meditation als unbrauchbar erkannt und abgelegt. Stattdessen läßt man *jede* Erfahrung, so, wie sie ist, zu, und übt sich darin, sie einfach nur zu beobachten.“ (ebd.) Dies impliziert folgenden paradoxen Effekt: „Indem man ihnen (den Impulsen des Klammerns und Ablehnens, der Verfasser) keine weitere Bedeutung beimisst, sie nicht weiter verfolgt, läßt man sie zu und gleichzeitig auch los.“ (ebd.)

Kabatt-Zinn weist darauf hin, dass diese sieben Faktoren oder Einstellungen voneinander abhängig sind und die Arbeit an einer dieser Einstellungen zu den anderen sechs Einstellungen führt bzw. diese fördert (vgl. ebd., S. 46, 47). Da diese Einstellungen das Fundament der Achtsamkeitspraxis darstellen, sei es sinnvoll sich von Zeit zu Zeit mit diesen Faktoren zu beschäftigen, um die Grundlage zu prüfen. Dies sei Voraussetzung für die Entwicklung und Vertiefung der Praxis (vgl. ebd.).

3.1.3 Entwicklung einer Arbeitsdefinition für den Begriff ‚Achtsamkeit‘ im Kontext dieser Arbeit

Im Folgenden soll versucht werden, aus den in den Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2 dargestellten Verwendungen des Begriffes ‚Achtsamkeit‘ für den Kontext dieser Arbeit eine sinnvolle Arbeitsdefinition herzuleiten. Dies ist wichtig, da es insbesondere für die unter Kapitel 4 zu leistende Hypothesenbildung notwendig ist einen Achtsamkeitsbegriff zu verwenden, der es ermöglicht, bezüglich der zentralen Fragestellungen der Arbeit zu aussagekräftigen Hypothesen zu gelangen, welche eine empirische Überprüfbarkeit ermöglichen. Zur Rezeptionserleichterung seien die beiden Fragestellungen hier noch einmal genannt:

- A. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der pädagogischen beliefs leisten?
- B. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Förderung der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften leisten?

Es wird davon ausgegangen, dass die in der Fragestellung B thematisierten ‚berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale‘ von Lehrkräften bezüglich der pädagogischen beliefs grundlegend sind bzw. für diese die Basis bilden und somit für die Entwicklung einer Arbeitsdefinition für

den Begriff ‚Achtsamkeit‘ von größerer Bedeutung sind als die pädagogischen beliefs. Dies sei im Folgenden expliziert:

Die berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale bzw. die personalen Kompetenzen von Lehrkräften betreffen alle Lebensbereiche und einen breiten Bereich psychischer Dispositionen (emotionspsychologische, kognitionspsychologische, motivationspsychologische, persönlichkeitspsychologische Dispositionen), während sich die pädagogischen beliefs lediglich auf den Bereich berufsbezogener Einstellungen und Überzeugungen beschränken und es sich damit lediglich um kognitive Konzepte über Unterricht, Lehrer-Schüler-Beziehung etc. handelt, in die emotionspsychologische sowie motivationspsychologische Aspekte indirekt als Werthaltungen einfließen. Die berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale bilden in diesem Sinne die Basis für die pädagogischen beliefs.

Da die Meditationspraxis von Lehrkräften sich in der Regel im privaten Kontext vollzieht und sich nicht explizit auf berufsspezifische Konzepte bezieht, sondern es um die Entwicklung einer achtsamen Haltung in allen Lebensbereichen geht, welche Auswirkungen auf das gesamte Erleben und damit auf alle Bereiche psychischer Dispositionen impliziert, kann eine Arbeitsdefinition für den Begriff Achtsamkeit für die zu entwickelnde Untersuchung also weder lediglich auf berufsbezogene Konzepte oder auf wahrnehmungspsychologische Aspekte beschränkt bleiben (wie es z.B. in der empirischen Forschung bei der Entwicklung verschiedener Achtsamkeitsskalen zu beobachten ist), noch kann Achtsamkeit in diesem Kontext lediglich als Methode oder Training verstanden werden. Vielmehr gilt es Achtsamkeit so zu konstruieren, dass eine umfassende Betrachtung möglicher psychischer Dispositionen, welche mit Meditations-, bzw. Achtsamkeitspraxis einhergehen könnten, stattfinden kann. Nur so ist es möglich zu eruieren, ob im Sinne der Fragestellung B Achtsamkeitstraining einhergeht mit der Förderung psychischer Dispositionen, die im Bereich der Lehrerforschung als berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften bezeichnet werden.

Betrachtet man die Ausführungen zum Begriff Achtsamkeit in den Kapiteln 3.1.1 sowie 3.1.2 unter dieser Perspektive, gerät sowohl im Achtsamkeitskonzept Kabatt-Zinns, als auch in der buddhistischen Tradition die Verwendung des Begriffes Achtsamkeit als ‚Bewusstseinszustand‘ oder ‚Modus des Seins‘ (vgl. Kabatt-Zinn, 2011, ebd., S. 16 u. 35 sowie Ricard, 2012, ebd., S. 50) in den Blick, da die Begriffe Bewusstseinszustand bzw. Modus des Seins die Ganzheit des Erlebens beinhalten und nicht bestimmte Aspekte des Erlebens a priori selektieren. Aus diesem Grunde soll im Folgenden der Begriff ‚Achtsamkeit‘ im Sinne von Bewusstseinszustand benutzt werden. Um dies zu verdeutlichen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit

hierfür der Terminus ‚achtsame Bewusstseinszustände‘ bzw. ‚achtsame Erlebensmodi‘ Verwendung finden.

In Abgrenzung zur hier hergeleiteten Arbeitsdefinition ‚Achtsamkeit als Bewusstseinszustand‘ gilt es darüber hinaus zu klären, welche Rolle ‚Achtsamkeit als Methode‘ bzw. ‚Training‘ im Kontext dieser Arbeit hat und welche Terminologie im weiteren Verlauf dafür Verwendung finden soll.

Unter Achtsamkeit als Methode soll hier das formale Achtsamkeitstraining verstanden werden, d.h. der temporäre Rückzug von den Alltagsaktivitäten zur Durchführung spezifischer Übungen, welche die Fähigkeit zur Modulation in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände unterstützt. Hiervon ist Achtsamkeit als Lebenshaltung abzugrenzen, die darum bemüht ist, eine achtsame Haltung in alle Bereiche des Alltags zu integrieren. Ein formales Achtsamkeitstraining widerspricht allerdings nicht einer achtsamen Lebenshaltung. Vielmehr ermöglicht und fördert das formale Achtsamkeitstraining die zunehmende Integration einer achtsamen Haltung in den Lebensalltag. Im Kontext dieser Arbeit wird ‚Achtsamkeit als Methode‘ im Folgenden als ‚Achtsamkeitstraining‘ oder ‚Meditation‘ bezeichnet. Da es eine Vielzahl von Achtsamkeitsmethoden und Meditationsformen gibt, soll hier der Versuch unternommen werden, für den Kontext dieser Arbeit eine Begriffsklärung zu unternehmen, was unter ‚Meditation‘ bzw. Achtsamkeitstraining verstanden werden soll.

Unter Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 wurden bereits für den Bereich der buddhistischen Tradition und für den Ansatz Kabatt-Zinns aufgezeigt, was unter Meditation im jeweiligen Kontext verstanden wird. Bei aller Unterschiedlichkeit in der Zielsetzung (Einbettung in einen spirituellen Befreiungsweg im Buddhismus; Säkularisierung von Meditation als Methode zur Stressreduktion bei Kabatt-Zinn) ist jedoch zu sehen, dass die von Kabatt-Zinn zusammengefassten sieben Faktoren, welche als psychologische Grundlagen der Meditation in seinem MBSR-Programm genannt werden (siehe S. 82), mit der buddhistischen Sichtweise von Meditation übereinstimmen. Da Kabatt-Zinn hier auf weltanschauliche Elemente verzichtet, können die genannten sieben Faktoren als psychologische Merkmale von Meditation im Kontext dieser Arbeit Verwendung finden. Darüber hinaus ist die Herleitung einer allgemeinen Definition von Meditation allerdings schwierig, da der Begriff ‚Meditation‘ viele verschiedene Formen und Techniken umfasst, so dass der Meditationsforscher Ott feststellt: „Bis heute existiert keine allgemein anerkannte Definition für den Begriff «Meditation».“ (Ott, 2010, S. 141) Hinzu kommt die mittlerweile große Variationsbreite traditioneller und moderner Verfahren und Anwendungsbereiche, welche allgemeine Definitionsversuche zusätzlich erschweren

(vgl. ebd., S. 143). Ein aufwändiger Versuch stammt von Ospina et al. (vgl. ebd.). Diese Autoren haben in einer Expertenbefragung mittels Delphi-Methode versucht einen Konsens zwischen Meditationsexperten hinsichtlich essentieller Kriterien für Meditation zu erzielen. Nach Durchführung der Delphi-Methode konnte ein Konsens hinsichtlich der folgenden drei Kriterien erzielt werden (vgl. ebd., S. 143, 144):

- „Es muss sich um eine definierte Technik handeln.
- Es kommt zu einer «Entspannung der Logik», d.h. Analysen, Urteile und Erwartungen sind reduziert.
- Es handelt sich um einen selbstinduzierten Zustand / eine Stimmung, der/die auch unabhängig von einem Lehrer zu Hause hergestellt werden kann.“ (ebd., S. 144)

Wenn es darum geht, im Kontext dieser Arbeit die Zusammenhänge zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und den teachers beliefs sowie den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen zu untersuchen, soll Meditation bzw. Achtsamkeitstraining inhaltlich folgendermaßen konstruiert werden:

- Meditation bzw. Achtsamkeitstraining wird als Methode verstanden, die Fähigkeit zur Modulation in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände zu fördern.

Hierbei muss beachtet werden, dass diese Arbeitsdefinition von Meditation bzw. Achtsamkeitstraining aus der Perspektive des reflektierenden Theoretikers bzw. des forschenden Empirikers hergeleitet wurde (Meditation als Methode zur Erreichung externer Ziele, siehe Kapitel 3.1.2). Sie muss abgegrenzt werden vom Meditationsbegriff des Praktikers bzw. Meditationslehrers, bei der der Begriff Meditation als Aktivität ohne externes Ziel konstruiert wird (siehe 3.1.2). In diesem Sinne sind die sieben psychologischen Merkmale von Meditation nach Kabatt-Zinn dem Meditationsbegriff des Praktikers zuzuordnen.

Für die Umsetzung des Forschungsvorhabens dieser Arbeit sind beide Meditationsbegriffe von Bedeutung. Dies soll hier kurz erläutert werden: Zur Konstruktion der theoretischen Annahmen, welche in die Untersuchung einfließen, war die oben explizit hergeleitete Arbeitsdefinition (Meditation als Methode zur Förderung der Fähigkeit zur Achtsamkeit) notwendig. Dies wurde bereits hinreichend erläutert. Bei der praktischen Durchführung der Untersuchung kam jedoch dem Meditationsbegriff des Praktikers (Meditation ohne externes Ziel) Bedeutung zu: Um für die Untersuchung ProbandInnen, d.h. meditierende Lehrkräfte mit authentischen Meditationserfahrungen zu finden, galt es sicherzustellen, dass die Versuchspersonen die von ihnen praktizierten Meditations- bzw. Achtsamkeitsübungen bei autorisierten, authentischen MeditationslehrerInnen erlernt hatten. Dieses Kriterium wird so-

wohl bei der Weitergabe achtsamkeitsbasierter Techniken im Kontext der MBSR-Kurse nach Kabatt-Zinn, als auch in Meditationskursen und Meditationszentren authentischer buddhistischer Traditionen als wichtig erachtet. Das heißt nur durch die Weitergabe entsprechender Meditationen bzw. Achtsamkeitsübungen durch autorisierte Lehrer kann es zu einer Vermittlung der Techniken unter Berücksichtigung der notwendigen aber auch subtilen psychologischen Grundlagen, d.h. der sieben Faktoren nach Kabatt-Zinn kommen. In diesem Sinne fließt also der Meditationsbegriff des Praktikers (Meditation ohne externes Ziel) in die Untersuchung dieser Arbeit ein.

Abschließend sollen noch einmal die Ergebnisse dieses Kapitels zur Rezeptionserleichterung zusammengefasst werden:

- Der Begriff ‚Achtsamkeit‘ wird in dieser Arbeit im Folgenden als Bewusstseinszustand konstruiert. Um dies zu verdeutlichen, wird der Terminus ‚achtsame Bewusstseinszustände‘ benutzt.
- Meditation bzw. Achtsamkeitstraining wird als Methode verstanden, die Fähigkeit zur Modulation in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände zu fördern.

3.2 Achtsamkeit als Bewusstseinszustand

Um in Kapitel 4 Hypothesen entwickeln zu können, welche konkrete Aussagen über mögliche Zusammenhänge von Meditations-, bzw. Achtsamkeitsübungen und den in dieser Arbeit thematisierten nicht-kognitiven Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen, ist es zunächst notwendig zu sichten, welche Persönlichkeitsmerkmale bzw. psychische Dispositionen mit achtsamen Bewusstseinszuständen einher gehen. Dies soll in Unterkapitel 3.2.2 geleistet werden. Um hierfür den notwendigen theoretischen Rahmen bereitstellen zu können, geht es im folgenden Unterpunkt zunächst darum achtsame Bewusstseinszustände aus der Perspektive der psychologischen Forschung zu betrachten. Dies ermöglicht eine theoretische Einordnung des Phänomens achtsamer Bewusstseinszustände aus bewusstseinspsychologischer Perspektive. Hierzu werden unter 3.2.1 aktuelle psychologische Modelle menschlicher Bewusstseinszustände vorgestellt. Darüber hinaus soll die Beschäftigung mit diesen Modellen die Bereitstellung einer terminologischen Basis für die bewusstseinspsychologischen Ausführungen im sich anschließenden Unterpunkt 3.2.2 ermöglichen. Diese bewusstseinspsychologischen Ausführungen münden abschließend in einer umfassenden Merkmalssammlung achtsamer Bewusstseinszustände (siehe Kapitel 3.2.2.3), die für die Entwicklung der forschungsleitenden Hypothesen (siehe Kapitel 4) grundlegend sowie unverzichtbar ist.

3.2.1 Psychologische Modelle verschiedener Bewusstseinszustände

Die Erforschung verschiedener Bewusstseinszustände in der Psychologie „... kann zumindest auf zwei bedeutsame historische Wurzeln zurückgreifen: Franz Brentano und William James. Bei Brentano findet sich bereits eine differenzierte Analyse des «inneren Bewusstseinsraums» ... innerhalb des ersten Bandes seiner 1874 erschienenen «Psychologie vom empirischen Standpunkt». Bei James können wir in seinem 1892 publizierten Grundlagenwerk «Psychologie» auf Seite 1 eine faszinierend einfache Definition der Psychologie nachlesen: „The definition of psychology maybe best given ... as the description and explanation of states of consciousness as such.“ (Belschner, 2005, S. 9).

Belschner weist 2005 darauf hin, dass die hier genannten Klassiker der modernen Psychologie die Kategorie Bewusstsein klar in das Zentrum psychologischer Forschung stellen und konstatiert, dass „... in den vergangenen 100 Jahren diese klare Aufgabenstellung verloren gegangen ist.“ (ebd., S. 2) Seit Ende der 1960er Jahre gab es immer wieder Versuche, innerhalb der akademischen Psychologie für diesen Forschungsgegenstand eine eigene Forschungsdisziplin innerhalb der Psychologie zu etablieren (vgl. Ott, ebd., S. 113; Belschner, 2003). Dies ist nicht gelungen; und so finden sich wissenschaftliche Untersuchungen und Theorien zu verschiedenen Bewusstseinszuständen innerhalb der akademischen Psychologie in der Regel ohne Anbindung an einen expliziten Forschungsbereich. Der erste intensive wissenschaftliche Diskurs hinsichtlich verschiedener Bewusstseinszustände fand in den 1960/1970er Jahren innerhalb der humanistischen Psychologie statt (vgl. Maslow, 1997). Hierauf wird an anderer Stelle noch genauer eingegangen. Bis ca. 2000 behielt die bewusstseinsorientierte Forschung innerhalb der Psychologie eine gewisse Randstellung, was sich auch an der Quantität der durchgeführten Untersuchungen bemerkbar machte (vgl. Belschner, 2005, ebd., S. 8, 9; Ott, ebd., S. 152, 153). Dies lag im Wesentlichen daran, dass Meditation und die Beschäftigung mit unterschiedlichen Bewusstseinszuständen als exotisch galt, da Meditation vorwiegend in religiösen, spirituellen oder esoterischen Kreisen verbreitet war (vgl. Ott, ebd., S. 153). Heute wird Meditation zunehmend als gesellschaftlich akzeptiertes mentales Training, als Methode der Selbstregulation verstanden (vgl. ebd.). Diese wachsende gesellschaftliche Akzeptanz führte dazu, dass das Thema Meditation seit dem Jahr 2000 in der psychologischen und neurobiologischen Forschung boomt und damit auch bewussteinspsychologische Fragestellungen erneut in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses geraten sind (vgl. ebd.). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit bewussteinspsychologischen Fragestellungen findet heute dementsprechend vorrangig in den Bereichen ‚Meditationsforschung‘ und ‚Achtsamkeitsforschung‘ statt.

Im Folgenden soll es darum gehen, das Phänomen achtsamer Bewusstseinszustände nicht isoliert zu beschreiben, sondern sie theoretisch einzuordnen. Hierzu sollen neuere psychologische Modelle im Sinne einer Theorie verschiedener Bewusstseinszustände vorgestellt werden:

Die folgende Abbildung (Abb. 3) zeigt das Modell menschlicher Bewusstseinszustände nach Scharfetter (Scharfetter, 1997; in: Belschner, 2002, S. 174). Scharfetter hat hier den Versuch unternommen, mögliche Zustände, die das menschliche Bewusstsein annehmen kann, in einem Ordnungsschema systematisch darzustellen (vgl. ebd.).

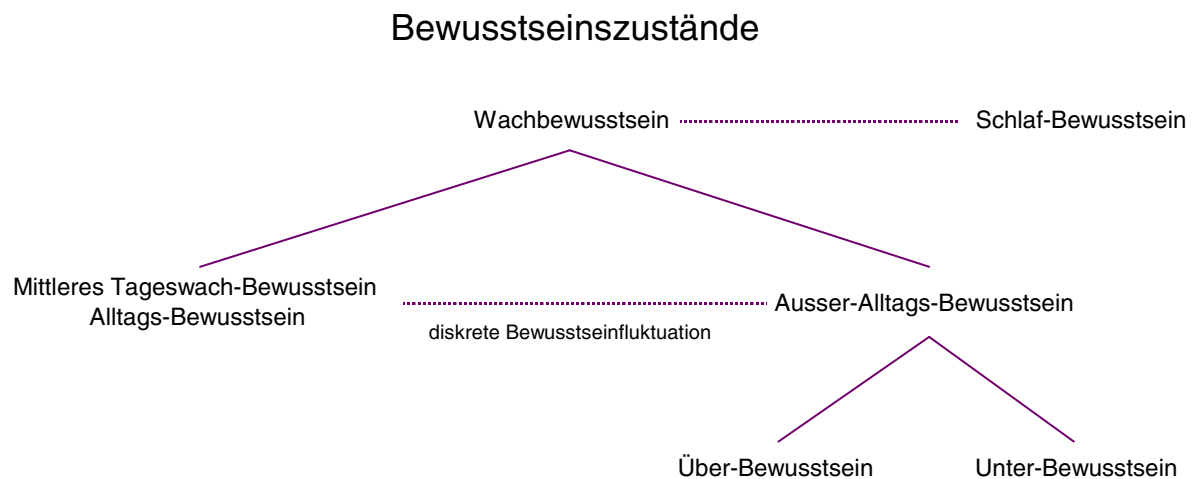


Abb. 3. Schema der Bewusstseinszustände (Scharfetter, 1997)³

Für die hier zu leistende theoretische Einordnung achtsamer Bewusstseinszustände ist Scharfetters Unterscheidung zwischen Alltags-Bewusstsein und Außer-Alltagsbewusstsein von Bedeutung: Scharfetter geht von der vertrauten Erfahrung aus, „... dass wir uns in einem alltäglichen Verständnis von Wirklichkeit eingerichtet haben ...“, (ebd.) welches er ‚Mittleres Tageswach-Bewusstsein‘ oder ‚Alltags-Bewusstsein‘ nennt (siehe Abb. 3). Diesem Alltags-Bewusstsein bzw. dieser Form von Wirklichkeitskonstruktion werden vier Merkmale zugeordnet, die als grundlegend gelten (vgl. ebd.):

- „die Zeit hat einen linearen Verlauf
- der Raum ist dreidimensional
- zwischen Subjekten und Objekten besteht eine prinzipielle Trennung
- Geschehnisse sind kausal verursacht.“ (ebd.)

Scharfetter unterscheidet vom Alltagsbewusstsein das Außer-Alltags-Bewusstsein, wobei er von zwei Formen ausgeht, dem ‚Über-Bewusstsein‘ sowie dem ‚Unter-Bewusstsein‘ (siehe

³ Die Grafik wurde zur besseren Lesbarkeit unter Beibehaltung des Inhalts neu konstruiert.

Abb. 3). Für die Einordnung achtsamer Bewusstseinszustände ist das Konstrukt ‚Über-Bewusstsein‘ relevant: Er bezeichnet damit „... einen intensivierten Zustand des Bewusstsein von hoher Wachheit, der als Erweiterung oder Vertiefung erlebt wird.“ (Belschner, ebd., S. 175) Scharfetter sieht Erfahrungen des Über-Bewusstseins als förderlich an für die Persönlichkeitsentwicklung sowie seine Gesundheit (vgl. ebd.): Entsprechende Erfahrungen „... wirken sich auf die Persönlichkeit aus im Sinne des Gewinns und des Wachstums, erhöhter Konzentration, Versammlung in der Mitte, Ruhe und Gelassenheit.“ (Scharfetter, 2002, ebd., S. 27; zitiert in: Belschner, ebd., S. 175)

Ein Vergleich der genannten Attribute von Erfahrungen im ‚Über-Bewusstsein‘ mit den Ausführungen zum Achtsamkeitsbegriff in verschiedenen Disziplinen (siehe Kapitel 3.1) verdeutlicht, dass achtsame Bewusstseinszustände, wie sie in der buddhistischen Tradition oder im Ansatz Kabatt-Zinns beschrieben werden, im Modell Scharfettters dem Bereich des ‚Über-Bewusstsein‘ zuzuordnen sind. Hierbei ist zu beachten, dass nach Scharfetter Alltags-Bewusstsein und Über-Bewusstsein nicht als strikt voneinander getrennt gesehen werden, sondern dass es diskrete Fluktuationen, also schrittweise Änderungen oder Schwankungen des Alltags-Bewusstseins in Richtung des Über-Bewusstseins gibt (siehe Abbildung 3). In neueren Bewusstseinsmodellen wird das Verhältnis von Überbewusstsein und Alltagsbewusstsein noch deutlicher als nicht-getrennt konstruiert. Belschner stellt in seinem Bewusstseinsmodell die entsprechenden Bewusstseinsbereiche auf einer Dimension dar; dementsprechend sind die beiden Pole dieser Dimension lediglich verschiedene Ausprägungen auf einem Kontinuum möglicher Bewusstseinszustände (vgl. Belschner, 2005, ebd., S. 13). Die folgende Abbildung verdeutlicht dies:



Abb. 4: Die Dimension der Bewusstseinszustände. Aus: Belschner, W.: Bewusstseinszustände im professionellen Handeln, Oldenburg 2005, S. 13.

In Belschners Modell wird der linke Pol seines Kontinuums von Bewusstseinszuständen übereinstimmend mit Scharfetter als ‚Alltagsbewusstsein‘ bezeichnet. Dieser Bezeichnung liegen die gleichen inhaltlichen Annahmen zu Grunde (vgl. ebd., S. 13). Abweichend von Scharfettters Begriff ‚Über-Bewusstsein‘ benutzt Belschner in seinem Modell die Begriffe ‚Höhere Bewusstseinszustände‘ und ‚Nondualität‘. Dieser rechte Pol des Modells nach Belschner stimmt inhaltlich mit dem Konstrukt ‚Über-Bewusstsein‘ bei Scharfetter überein (vgl. ebd., S. 13, 14). Der Begriff ‚Nondualität‘ weist darauf hin, dass es am rechten Pol des Spektrums

möglicher Bewusstseinszustände zu einer Bewusstseinsweitung kommt, in der eine Verbundenheit aller Phänomene erlebt wird (vgl. ebd., S. 13, 14). Hierbei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese Verbundenheit nicht mit einem Verlust der Differenzierungsfähigkeit einhergeht. Vielmehr werden in einem Zustand großer Klarheit die Phänomene zwar genau wahrgenommen, gleichzeitig aber auch als Teil einer Ganzheit erlebt. Diese auch als transpersonal bezeichneten Erfahrungen werden von Belschner aus bewusstseinspsychologischer Perspektive als genauso *normal* eingestuft wie Erfahrungen im Bereich des so genannten Alltagsbewusstseins (vgl. ebd., S. 14). Ihre herausgehobene Bedeutung erhalten sie nach Belschner erst durch eine Ausgrenzung entsprechender Erfahrungen aus der Perspektive der Mainstream-Kultur (vgl. ebd.). Bottenberg weist dementsprechend darauf hin, dass in außereuropäischen Kulturen entsprechende Erfahrungen nicht stigmatisiert werden, sondern als Teil der gesellschaftlich etablierten Kultur integriert werden (vgl. Bottenberg, 2000, S. 213).

Eine entsprechende Integration nondualer Bewusstseinszustände findet man wie bereits dargestellt auch im von Ricard vertretenen Achtsamkeitskonzept der tibetisch-buddhistischen Tradition (siehe Kapitel 3.1.1): Hier werden achtsame Bewusstseinszustände auch in einem Kontinuum gesehen, die von einer fragilen Achtsamkeit eines Meditationsanfängers bis zur Realisierung einer nicht-dualen Achtsamkeit eines verwirklichten Meditationslehrers reichen. Betrachtet man das Kontinuum von Bewusstseinszuständen genauer, wird deutlich, dass auch in Zuständen, die in der Regel dem Alltagsbewusstsein zugeordnet werden, es zu unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungen von Präsenz oder Dumpfheit, dem Gefühl von Verbundenheit oder Trennung, dem Erleben von Offenheit oder Enge sowie der Erfahrung von Empathie oder Teilnahmslosigkeit kommt, die darauf hindeuten, dass die als Alltagsbewusstsein bezeichneten Zustände bereits einen Teil des Bewusstseinskontinuums in Richtung des rechten Pols in Belschners Bewusstseinsmodell beinhalten. Das heißt achtsame Bewusstseinszustände sind nicht auf seltene, herausgehobene Einheitserfahrungen beschränkt, sondern sind auch Teil des sogenannten *normalen* Alltags.

Aus heuristischen Gründen ist es jedoch sinnvoll, die in den Bewusstseinsmodellen dargestellten Bewusstseinszustände klar zu trennen, um die für das Forschungsinteresse dieser Arbeit relevanten Merkmale bzw. Qualitäten achtsamer Bewusstseinszustände in Abgrenzung zu den Merkmalen des sogenannten *Alltagsbewusstseins* deutlich herauszuarbeiten. Hierbei soll es vermieden werden, terminologisch wertende bzw. hierarchisierende Begrifflichkeiten zu verwenden (z.B. *höhere Bewusstseinszustände*). Da sowohl in den beiden Bewusstseinsmodellen nach Scharfetter und Belschner, als auch in dem genannten buddhistischen Achtsamkeitskonzept (Ricard) von einer Weitung oder Öffnung des Bewusstseinsraumes in

Zuständen des Überbewusstseins bzw. nondualer Bewusstseinszustände ausgegangen wird, soll im Folgenden hierfür der Begriff ‚offene, achtsame Bewusstseinszustände‘ verwendet werden. Für sogenannte Zustände des ‚Alltagsbewusstseins‘ wird in Abgrenzung dazu der Begriff ‚geschlossene Bewusstseinszustände‘ Verwendung finden. Die hier angewandte Unterscheidungsrelevante Kategorie bezeichnet Bottenberg als „... erlebte Räumlichkeit ...“ (Bottenberg & Daßler, 1997, S. 120), die er vom „... extern etablierten, neutralen geometrischen Raum ...“ (ebd.) abgrenzt. So kann sich der erlebte Raum nach Bottenberg „... für den Erlebenden öffnen oder sich ihm verschließen ...“ (ebd.)

3.2.2 Merkmale ‚offener, achtsamer Bewusstseinszustände‘ und „geschlossener Bewusstseinszustände“

In diesem Kapitel geht es darum, die Merkmale ‚offener, achtsamer‘ sowie ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ möglichst umfassend darzustellen im Sinne einer Bereitstellung der für die Entwicklung der forschungsleitenden Hypothesen notwendigen bewusstseinspsychologischen Grundlagen. Hierbei ist zu beachten, dass die angestrebte umfassende und differenzierte Darstellung bzw. Herausarbeitung der Merkmale verschiedener Bewusstseinszustände nicht auf einen bereits zusammengestellten, lückenlosen Forschungsstand innerhalb der Achtsamkeits- oder Bewusstseinsforschung zurückgreifen kann. Diese Forschungsbereiche zeichnen sich vielmehr durch eine Vielzahl einzelner Untersuchungsergebnisse aus, wobei eine möglichst umfassende Darstellung der Merkmale ‚offener, achtsamer‘ und ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ auf phänomenologischer Ebene noch aussteht. Das heißt an dieser Stelle muss durch die Aufarbeitung und den systematischen Vergleich relevanter Quellen im Sinne einer Systematisierung bewusstseinspsychologisch relevanter Inhalte ein Beitrag zur Theorieentwicklung innerhalb der Achtsamkeits- bzw. Bewusstseinsforschung geleistet werden. Kern dieses Vorhabens bildet eine Zusammenschau zentraler psychologischer Aspekte der Psychologie Maslows mit entsprechenden Aspekten der buddhistischen Philosophie und Psychologie. Die Intention bzw. das Erkenntnisinteresse dieses Vergleiches bzw. dieser Zusammenschau besteht, wie bereits erwähnt in dem Versuch, eine fundierte theoretische Grundlage bezüglich der Merkmale ‚offener, achtsamer Bewusstseinszustände‘ sowie ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ für die in Kapitel 4 zu leistende Entwicklung der zentralen Hypothesen dieser Arbeit bereit zu stellen.

Bevor der inhaltliche Vergleich bzw. die Zusammenschau der Merkmale ‚offener, achtsamer‘ und ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ zwischen Maslows Psychologie und der buddhistischen Lehre dargestellt wird, sollen im folgenden Unterpunkt zunächst die Gründe für die Auswahl der beiden zentralen Quellenbereiche erläutert sowie die Konzeption des vorzuneh-

menden Vergleiches expliziert werden.

3.2.2.1 Zur Quellenauswahl und Konzeption der hier vorliegenden Zusammenstellung bzw. des hier vorliegenden Vergleiches

Bei der Darstellung der Gründe zur Auswahl der Psychologie Maslows sowie der buddhistischen Lehre als Quellen zur systematischen und möglichst umfassenden Zusammenstellung der Merkmale ‚offener, achtsamer‘ sowie ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ soll zunächst auf die Psychologie Maslows eingegangen werden.

Die Psychologie Maslows, die sich an der Nahtstelle der Entwicklung von einer Humanistischen zu einer bewusstseinsorientierten Psychologie befindet, weist im Sinne von Weis eine „... phänomenologisch sensible, unvoreingenommene Herangehensweise ...“ (Weis, 2002, S. 112) auf, die sich positiv von gegenwärtig populären Systemspekulationen abhebt und damit einen angemessenen Zugang zum Bereich achtsamer, offener Bewusstseinszustände ermöglicht (vgl. ebd.). Dabei geht die hier zu leistende Zusammenstellung der bewusstseinspsychologisch relevanten Aspekte des Werkes Maslows in zweierlei Hinsicht über die gängige Rezeption von Maslows Werk innerhalb der psychologischen Literatur hinaus.

Maslows Werk wird dort in der Regel auf den Bereich der Motivationspsychologie sowie auf seine Selbsttheorie verkürzt. Nur wenige Veröffentlichungen beschäftigen sich mit Maslow im Hinblick auf den Bereich der Bewusstseinsforschung (vgl. Paulus, 1994, S. 152ff.). Ein Einbezug des Gesamtwerkes Maslows zeigt jedoch, dass die Kategorie ‚Bewusstseinszustand‘ im Werk Maslows eine zentrale Rolle einnimmt und rückblickend als Metakategorie verstanden werden kann. Sie ermöglicht somit erst ein angemessenes Verständnis seiner Forschungsergebnisse in den einzelnen Gegenstandsbereichen (Motivationsforschung, Kognitionsforschung, Bewusstseinsforschung etc.). In diesem Sinne bietet die Psychologie Maslows eine wertvolle Informationsquelle zur Aufarbeitung der Merkmale verschiedener Bewusstseinszustände in den unterschiedlichen psychologischen Bereichen. Anliegen des folgenden Kapitels ist es also, Maslows Werk unter bewusstseinspsychologischer Perspektive aufzuschlüsseln, wobei der Kategorie ‚Bewusstseinszustand‘ eine übergeordnete Funktion zukommt. Die Darstellung wird zu diesem Zwecke in die Bereiche *Persönlichkeitspsychologie*, *Kognitionspsychologie*, *Motivationspsychologie* sowie *Emotionspsychologie* unterteilt.

Die zweite Hauptquelle der im Folgekapitel vorgenommenen bewusstseinstheoretischen Systematisierung stellen Teile der buddhistischen Lehre und Psychologie dar. Hierbei wurden zentrale Bereiche der buddhistischen Philosophie im Sinne bewusstseinspsychologischer Fra-

gestellungen aufgeschlüsselt. Hierzu werden die bereits bei Maslow genannten Bereiche der Psychologie als inhaltliche Grundkategorien verwendet. Dieses Vorgehen soll es ermöglichen, die für die bewusstseinstheoretische Fragestellung der Arbeit relevanten inhaltlichen Aspekte des Buddhismus zugänglich zu machen. Aus folgenden Gründen wurde der Buddhismus aus einer Vielzahl spiritueller Traditionen für dieses Vorhaben gewählt:

- Der Buddhismus ist eine lebendige spirituelle Tradition, die über eine große Vielfalt an meditativen Methoden zur Kultivierung achtsamer Bewusstseinszustände verfügt. Das heißt die in der buddhistischen Philosophie getroffenen Aussagen zu achtsamen, offenen Bewusstseinszuständen sind nicht philosophische Spekulationen, sondern beziehen sich auf konkrete Erfahrungen im Sinne einer differenzierten Phänomenologie menschlichen Erlebens (vgl. Govinda, 1992, S. 43, 44).
- Die Beschreibung, Analyse und Interpretation achtsamer Bewusstseinszustände wird innerhalb der buddhistischen Philosophie nach streng logischen und rationalen Gesichtspunkten durchgeführt. Dabei gehört kritische Selbstreflexion sowie Selbstkorrektur zu den Grundlagen buddhistischer Theorie und Praxis (vgl. Hayward, 1996, S. 65). Hier sind also wichtige Parallelen in der buddhistischen Methodologie zum westlichen Wissenschaftsverständnis zu sehen.
- Buddhismus als nicht-dualistische Philosophie beschäftigt sich nicht nur mit achtsamen, offenen Bewusstseinszuständen, sondern widmet einen großen Teil seiner Ausführungen der Analyse des Entstehens sowie der Funktionsweise dualistischer, personaler, d.h. geschlossener Bewusstseinszustände innerhalb des Bezugsrahmens ‚Nicht-Dualität‘. Damit wird explizit die Beziehung zwischen achtsamen und nicht achtsamen Bewusstseinszuständen thematisiert. Dieser erweiterte Gegenstandsbereich erleichtert einen Bezug zur westlichen Psychologie.
- Der Buddhismus hat sich ausgehend von seinem Entstehungsort, dem heutigen Indien, in den letzten 2500 Jahren in vielen verschiedenen Kulturen etabliert und nahm dementsprechend bestimmte Aspekte der jeweiligen Kultur in seine Theorie und Praxis auf, ohne jedoch bis auf wenige Ausnahmen die Essenz, den Kern seiner Lehre zu verfremden (vgl. Hayward, 1996, ebd., S. 64). Dementsprechend hat der Buddhismus seine philosophischen und psychologischen Einsichten so zum Ausdruck gebracht, dass sie keine enge Bindung an die jeweilige Kulturform aufweisen. Basis hierfür ist der Gegenstandsbereich der buddhistischen Philosophie: Dies sind fundamentale emotionale und mentale Prozesse sowie Bewusstseinszustände, die aus buddhistischer Perspektive als überkulturell und universal angesehen werden (vgl. ebd.). Diese geringe Kulturbindung sowie die Ausrichtung auf grundlegende, überkulturelle Fragestellungen prädestinieren die Tradition des Buddhismus für einen Vergleich bzw. eine Zusammenschau mit bewusstseinspsychologischen Erkenntnissen der westlichen Psychologie.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der hier vorliegende interdisziplinäre Systematisierungsversuch, dessen Schwerpunkt im psychologischen Bereich liegt, nicht beansprucht die philologischen oder historischen Maßstäbe einer Studie zu erfüllen, die primär im Bereich der Buddhismus-Forschung angesiedelt ist (z.B. Tibetologie, Religionswissenschaften etc.).

Den inhaltlichen Überlappungsbereich zwischen der Psychologie Maslows sowie des Buddhismus bilden die bereits genannten vier Bereiche der Psychologie: *Persönlichkeits-*

psychologie, Kognitionspsychologie, Motivationspsychologie, Emotionspsychologie. Diese Bereiche liefern den theoretischen Bezugsrahmen für die Darstellung beider Ansätze. Folgende Überlegung stellt dabei die inhaltliche Basis des Überlappungsbereiches dar:

Innerhalb aller vier Bereiche der Psychologie (*Kognitionspsychologie, Motivationspsychologie, etc.*) ist es möglich, in beiden Ansätzen (sowohl bei Maslow als auch im Buddhismus) zu Aussagen über Merkmale ‚achtsamer, offener Bewusstseinszustände‘ und ‚geschlossener Bewusstseinszustände‘ zu gelangen.

Hieraus ergibt sich für den vorzunehmenden Vergleich folgende Struktur:

Tab. 3: Inhaltliche Struktur des bewusstseinspsychologischen Vergleichs zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie

		geschlossene Bewusstseinszustände	achtsame, offene Bewusstseinszustände
1.	Persönlichkeits-Psychologie	Zusammenstellung persönlichkeitspsychologischer Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus	Zusammenstellung persönlichkeitspsychologischer Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus
2.	Kognitions-Psychologie	Zusammenstellung kognitionspsychologischer Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus	Zusammenstellung kognitionspsychologischer Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus
3.	Emotions-Psychologie	Zusammenstellung emotionspsychologischer Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus	Zusammenstellung emotionspsychologischer Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus
4.	Motivations-Psychologie	Zusammenstellung motivationspsychologischer Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus	Zusammenstellung motivationspsychologischer Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände aus der Psychologie Maslows und Quellen des Buddhismus

Die obige Tabelle verdeutlicht, dass unter bewusstseinstheoretischer Perspektive sich insgesamt acht inhaltliche Bereiche ergeben, in denen ein Vergleich zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Lehre relevant ist. Gerade diese genaue Eingrenzung der Gegenstandsbereiche wird hier als Grundlage bzw. Vorbedingung für eine sinnvolle Zusammenschau bewusstseinspsychologischer Aspekte beider Ansätze über historische und kulturelle Kontexte hinweg gesehen.

3.2.2.1.1 Inhaltliche Einbettung des Konstrukts ‚Bewusstseinszustand‘ in den verwendeten Quellen

Vor der Durchführung des Vergleiches der Merkmale verschiedener Bewusstseinszustände aus den beiden genannten Quellen soll in den zwei folgenden Unterpunkten die inhaltliche Einbettung des Konstrukts ‚Bewusstseinszustand‘ in den beiden zu vergleichenden Ansätzen dargestellt werden. Erst so ist ein angemessenes Verständnis der in dem jeweiligen Ansatz verwendeten Terminologien möglich.

3.2.2.1.1.1 Inhaltliche Einbettung des Konstrukts ‚Bewusstseinszustand‘ in die ‚Psychologie Maslows‘

Die Beschäftigung mit verschiedenen Bewusstseinszuständen nimmt rückblickend eine zentrale Stellung in Maslows Psychologie ein und zieht sich fast durch seine gesamte Forschungstätigkeit.

Sie beginnt 1935 mit den Untersuchungen über selbstverwirklichende Menschen (vgl. Maslow, 1996, S. 196) und begleitet ihn zeitlebens. Dabei wächst die Bedeutung dieses Themenbereiches für alle Bereiche seiner Psychologie mit fortschreitender Forschungstätigkeit. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung Maslows von einer Humanistischen zu einer bewusstseinspsychologisch orientierten Psychologie, die Maslow zunächst als Transpersonale Psychologie bezeichnet, kommt dem Bereich der Bewusstseinszustände eine Schlüsselfunktion zu. Dementsprechend ist die hier zu leistende Darstellung der Einbettung des Begriffes ‚Bewusstseinszustand‘ in die Psychologie Maslows auch gleichzeitig eine kurze Einführung in Maslows Werk aus bewusstseinspsychologischer Perspektive.

In der humanistischen Phase seiner Psychologie gilt Maslows vorrangiges Interesse einer besonderen Form von Bewusstseinszuständen, die er ‚peak experiences‘ (Gipfelerfahrungen) nennt. Die Interpretation und theoretische Einbindung dieser Erfahrungen ändert sich mit dem Übergang zu seiner bewusstseinsorientierten Phase, wobei er den ‚peak experiences‘ nun eine weitere Form veränderter Bewusstseinszustände, die sogenannten ‚plateau-experiences‘, zur Seite stellt. Diese Weiterentwicklung der Maslowschen Theorie soll später thematisiert werden. Hier geht es zunächst darum den Begriff der ‚peak experiences‘ zu umreißen. Maslow selbst wagt 1962 folgende Kurzdefinition:

„Wir können sie als eine Episode oder als eine kurze Anstrengung definieren, in der die Kräfte eines Menschen sich in einer besonders wirkungsvollen und immens genussreichen Weise vereinen und in der er integrierter und weniger gespalten ist, offener für die Erfahrung, ideosynkratischer, vollkommener expressiv oder spontan, voll funktionierend, kreativer, humorvoller, ichtranszendierender, unabhängiger von den niedrigeren Bedürfnissen usw.“ (Maslow, 1997, S. 107f)

Für Maslow handelt es sich hierbei nicht nur um einen emotional-kognitiv-expressiven Zustand,

„... sondern auch um Momente der größten Reife, Individuation, Erfüllung – in einem Wort, um die gesündesten Momente.“ (Maslow, ebd., S. 107)

Die in den verschiedenen Weltreligionen seit Jahrtausenden berichteten mystischen Erfahrungen rechnet Maslow den peak-experiences zu, wobei es ihm darum geht, die Reflexion über entsprechende Erfahrungen aus dem religiösen, übernatürlichen Kontext zu lösen und diese Erfahrungen als natürliches, menschliches Phänomen zu untersuchen (vgl. Maslow, 1976, S. 19, 20). Dabei stellt Maslow fest, dass nicht nur religiöse Menschen, sondern Personen jeglicher Weltanschauungen über entsprechende Erfahrungen verfügen (vgl. ebd., S. 28).

Maslow war sich bewusst, dass die sprachliche Beschreibung von peak-experiences notwendigerweise kulturgebunden und ethnozentrisch sein muss. Durch die Loslösung solcher Erfahrungen aus einem spezifischen religiösen Kontext versuchte er jedoch, die überkulturellen und ahistorischen Aspekte von Gipfelerfahrungen herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 72f).

Nach langjähriger Untersuchung selbstverwirklichender Personen geht Maslow davon aus, dass in der Regel jeder Mensch grundsätzlich die Fähigkeit besitzt, peak-experiences zu erleben (vgl. Maslow, ebd., S. 29). Des weiteren nimmt er zunächst an, dass peak-experiences

“... nicht geplant oder absichtlich herbeigeführt (werden können, der Verf.); sie geschehen. Man wird von der Freude «überrascht»“ (Maslow, 1997, S. 122).

Sehr unterschiedlich sind die Situationen, welche bei verschiedenen Menschen peak-experiences auslösen. Maslow nennt diese Situationen ‚peak-trigger‘. Neben ästhetischen Erfahrungen, dem Getroffensein von einem Buch, Gemälde oder Musikerlebnis, (vgl. Maslow, 1997, ebd., S. 83), nennt Maslow u.a. Augenblicke des Verliebtseins (vgl. ebd.), sexuelle Erfahrungen, Naturerlebnisse (vgl. Maslow, 1996, ebd., S. 194, 195), die Einnahme psychedelischer Drogen (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 87), sowie die liebevolle Zuwendung zu Babys (vgl. Maslow, 1979, S. 1278). Neben diesen peak-experiences auslösenden Situationen sind bestimmte intrapsychische Dispositionen notwendig, die einer Person das Erleben entsprechender Erfahrungen ermöglichen. Maslow beschreibt sie in seinen Tagebüchern wie folgt:

„That is, the very fact of having a peak-experiences *means necessarily* that one is not ambivalent or guilty or conflicted at that time, that one is able to enjoy, & that therefore does feel worthy of it, & one is not afraid of the experience, & that one is able to surrender oneself totally without fear of punishment.“ (Maslow, 1979, ebd., S. 821)

Die Notwendigkeit des Vorhandenseins entsprechender psychischer Dispositionen führt nach Maslow dazu, dass die Fähigkeit peak-experiences zu erleben unterschiedlich stark ausgeprägt ist. In seinen Untersuchungen über selbstverwirklichende Menschen traf er sowohl auf Personen mit reichhaltigen, intensiven und häufigen peak-experiences, als auch auf Personen mit wenigen oder keinen Erfahrungen in diesem Bereich. Zur Unterscheidung beider Personengruppen bezeichnete er erstere als «peaker» und letztere als «non-peaker» (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 29). Die Unterschiede zwischen beiden Personengruppen sind jedoch für Maslow nicht absolut, sondern gradueller Natur und beziehen sich lediglich auf die Frequenz und Intensität des Auftretens entsprechender Bewusstseinszustände (vgl. Maslow, 1996, ebd., S. 196 u. Maslow, 1997, ebd., S. 108). Insbesondere die Unterscheidung verschiedener Intensitätsgrade beim Erleben von peak-experiences (Maslow spricht von einem Kontinuum, das von *sanft* bis *intensiv* reicht), führte zu der Vermutung, dass die meisten Menschen über sanfte mystische Erfahrungen (peak-experiences) verfügen (vgl. Maslow, 1996, ebd., S. 196).

Dementsprechend sind die sogenannten «non-peaker» für Maslow zwar grundsätzlich in der Lage, entsprechende Bewusstseinszustände zu erleben; sie können diese aufgrund ihrer Charakterstruktur jedoch nicht bewusst wahrnehmen und kultivieren. Folgende Zitate explizieren diese Einschätzung Maslows:

“... I finally began to use the word ‘non-peaker’ to describe not the person who is unable to have peak-experiences, but rather the person who is afraid of them, who suppresses them, or who ‘forgets’ them.” (Maslow, 1976, ebd., S. 22)

“Any person whose character structure ... forces him to be extremely or completely rational or ‘materialistic’ or mechanistic tends to be a non-peaker”. (ebd.)

Dagegen sind die als «peaker» bezeichneten Personen in der Lage, Gipfelerfahrungen häufig und leicht zu erleben, zu akzeptieren und diese für ihr persönliches Wachstum produktiv zu nutzen (vgl. ebd., S. 29). Die beiden beschriebenen Charakterstrukturen sind für Maslow jedoch nicht starr, sondern flexibel und veränderbar. So ging es Maslow um die Initiierung von Bewusstwerdungsprozessen bei den als «non-peaker» bezeichneten Personen:

“That is, what we must do is to make him become aware of the fact that peak-experiences go on inside himself.” (ebd., S. 89)

Maslows positive Einschätzung der Bedeutung von peak-experiences für das menschliche Wachstum macht es notwendig, genauer nach den von ihm beobachteten Auswirkungen dieser in der Regel sehr kurzen und begrenzten Bewusstseinszustände zu fragen. Interessanterweise fallen diese Auswirkungen sehr unterschiedlich aus. Sie erstrecken sich von intensiven ‚Bekehrungserlebnissen‘, die das ganze Leben eines Menschen ändern können, über schwä-

chere therapeutische Effekte bis hin zu minimalen oder gar keinen Effekten (vgl. ebd., S. 66).

In ‚Psychologie des Seins‘ stellt Maslow eine Liste von Nachwirkungen zusammen, die von Maslows Versuchspersonen übereinstimmend genannt wurden. Sie sollen hier verkürzt wiedergegeben werden (vgl. Maslow, 1997, S. 111):

1. Therapeutische Wirkungen, die neurotische Symptome für immer beseitigen
2. Die Selbstsicht ändert sich in Richtung größerer psychischer Gesundheit
3. Änderung der Sicht anderer Menschen sowie der eigenen Beziehung zu ihnen
4. Änderung der Weltsicht bzw. der Sicht von Aspekten der Welt
5. Größere Kreativität, Spontaneität, Expressivitäts-Idiosynkrasie
6. Erinnerung an Gipfelerfahrung wird sehr positiv erlebt, eine Wiederholung wird angestrebt
7. Das Leben wird als lebenswerter empfunden, es wird bestätigt. Selbstmord und Todeswünsche werden weniger wahrscheinlich.

Wie bereits eingangs angesprochen wird der Untersuchungsgegenstand peak-experiences von Maslow in verschiedenen Phasen seines Werkes unterschiedlich interpretiert. Insbesondere drei Aspekte sind hiervon betroffen:

- a.) Die Frage nach der externen Validität der in peak-experiences erworbenen Erkenntnisse
- b.) Die Einschätzung möglicher Gefahren der in peak-experiences ablaufenden Bewusstseinsprozesse
- c.) Die Frage nach einer Initiierung von peak-experiences

Hier sollen die drei Aspekte kurz erörtert werden, um die unterschiedliche theoretische Einbindung von peak-experiences in Maslows humanistischer und bewusstseinspsychologischer bzw. transpersonaler Phase zu verdeutlichen:

zu a.) In Maslows humanistischer Phase (bis 1962) werden die in peak-experiences erfahrenen Kognitionsprozesse und Erkenntnisse als subjektive Erfahrungen interpretiert (vgl. Maslow, 1997, S. 108), deren mögliche externe Validität lediglich problematisiert wird:

„Nur weil der Wahrnehmende glaubt, dass er wahrer und ganzheitlicher wahrnimmt, besteht noch kein Grund anzunehmen, dass er es tatsächlich tut. Wenn man überhaupt über das Private hinausgehen soll, bleibt das Problem der externen Kriterien der Validität, ebenso wie bei allen anderen Wahrnehmungen.“ (ebd., S. 108f)

In seiner bewusstseinspsychologisch orientierten, bzw. transpersonalen Phase geht Maslow davon aus, dass eine externe Validierung der in peak-experiences erworbenen ‚Seins-Erkenntnisse‘ in vielen Fällen möglich ist:

“The History of science and inventions is full of instances of validated peak – insights and also of insights that failed. At any rate, there are enough of the former to support the proposition that the knowledge obtained in peak-

insight-experiences can be validated and valuable". (Maslow, 1976, ebd., S. 77)

- zu b.) Am Ende seiner humanistischen Phase stellt Maslow einige Gefahren der in peak-experiences ablaufenden Kognitionsprozesse zusammen. Die Hauptgefahr dieser sogenannten ‚Being-Cognition‘ sieht Maslow darin, dass sie

„... das Handeln unmöglich oder zumindest unentschlossen machen. S-Erkennen (Being-Cognition, der Verf.) ist ohne Urteil, Vergleich, Verurteilung oder Auswertung.“ (Maslow, 1997, ebd., S. 125)

Die in peak-experiences zu beobachtenden Kognitionsformen bezeichnet Maslow dementsprechend als ‚passive Kontemplation‘ (vgl. ebd.).

Erst ein Verlassen des Bewusstseinszustandes ‚peak-experience‘ und einer damit einhergehenden Änderung der Kognitionsprozesse (von den B-Cognition zu den D-Cognition) ermöglichen, so Maslows Einschätzung in seiner humanistischen Phase, ein Handeln, Entscheiden, Urteilen, Strafen, etc. (vgl. ebd., S. 126).

In seinen bewusstseinspsychologischen Spätschriften vertritt Maslow eine andere Sichtweise. Hier gehen die in peak-experiences auftretenden Kognitionsformen nicht notwendigerweise zusammen mit einem Verlust der den Ich-Funktionen zugeschriebenen Fähigkeiten vom Handeln, Entscheiden, Reflektieren etc. (vgl. Maslow, 1973, S. 266). Vielmehr geht Maslow hier von der grundsätzlichen Möglichkeit aus, beide Sichtweisen miteinander zu vereinen (vgl. ebd.).

- zu c.) Wie bereits erwähnt geht Maslow zunächst davon aus, dass peak-experiences willkürlich auftreten und nicht absichtsvoll erzeugt werden können. In den letzten Jahren seiner Forschungstätigkeit gelangt er auch hier zu einer veränderten Perspektive. So vertritt er die Ansicht, dass es möglich ist, peak-experiences unter spezifischen Umständen bei bestimmten Personen durch Hypnose oder durch die Einnahme psychedelischer Drogen bewusst zu erzeugen (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 27).

Neben dieser Neuinterpretation von peak-experiences beginnt Maslow in seinen Spätschriften, eine weitere Form veränderter Bewusstseinszustände, die sogenannten ‚plateau-experiences‘, von den peak-experiences zu unterscheiden. Obwohl diese ‚plateau-experiences‘ die meisten Merkmale mit den peak-experiences gemeinsam haben, sollen sie explizit dargestellt werden, da Maslow ihnen wachstumstheoretisch eine größere Bedeutung beigemessen hat als den peak-experiences.

Es soll zunächst versucht werden, die von Maslow getroffenen Unterschiede zwischen peak-experiences und plateau-experiences zu verdeutlichen. Die folgende Tabelle stellt die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale beider Begrifflichkeiten einander gegenüber (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. XIV/XV und Maslow, 1979, ebd., S. 1214f).

Tab. 4: Merkmale der Maslowschen plateau-experiences und peak-experiences im Vergleich

plateau-experiences	peak-experiences
– heiter, klar, ruhig, gelassen	– ergreifend, emotional, werden als Klimax erlebt
– ... enthalten immer ein kognitives Element	– ... können auch rein emotionale Erfahrungen sein
– ... sind in wesentlich größerem Ausmaße willentlich erzeugbar	– ... sind in Regel nicht willentlich erzeugbar
– Gleichmut	– Element der Überraschung, der Unfassbarkeit, Einmaligkeit
– ... können über längere Zeiträume gehalten werden	– ... sind kurzfristig, vorübergehend

Die Tab. 4 verdeutlicht, dass nach Maslow die partiell zu beobachtenden Desorientierungen in Zeit und Raum sowie die temporären Handlungsunfähigkeiten in veränderten Bewusstseinszuständen lediglich auf eine Teilmenge der als peak-experiences bezeichneten Erfahrungen zutreffen. Plateau-experiences beinhalten nach Maslow die Charakteristika Klarheit, Gelassenheit sowie ein kognitives Element. Das heißt die den Ich-Funktionen zuzuordnenden Fähigkeiten der Reflexion, des Urteilens, Planens, Handelns etc. bleiben in plateau-experiences voll erhalten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis beide veränderte Bewusstseinszustände zueinander stehen. Für Maslow scheint die Erfahrung von plateau-experiences-Erfahrungen von peak-experiences vorauszusetzen. Etwas pointiert ausgedrückt könnte man plateau-experiences als bewusst kontrollierte und kultivierte peak-experiences bezeichnen. Folgendes Zitat Maslows soll dies verdeutlichen:

“After the insight or the great conversion, or the great mystic experience, or the great illumination or the great full awakening, one can calm down as the novelty disappears, and as one gets used to good things or even great things, live casually in heaven and be easy terms with the eternal and the infinite. To have got over being surprised and startled and to live calmly and serenely among the platonic essences, or among the B-values. The phrase to use here for contrast with the climatic or emotionally poignant great in sight and B-cognition would be plateau-cognition (bzw. plateau-experiences, a. Verf.).”

“This serene B-cognition or plateau-cognition can come under ones own control.”
(Maslow, 1969, S. 62)

Für Maslow ist der bewusste und kontrollierte Umgang mit plateau-experiences wachstumstheoretisch deutlich höher anzusiedeln als das gelegentliche und nicht bewusst beeinflussbare Erleben von peak-experiences; d.h. es erfordert einen höheren Grad an menschlicher Reife sowie intensives spirituelles Training. Folgendes Zitat belegt dies deutlich:

“A transient glimpse is certainly possible in the peak-experiences which may, after all, come sometimes to anyone. But, so to speak, to take up residence on the high plateau of Unitive consciousness – that is another matter altogether. That tends to be a lifelong effort ... The spiritual disciplines: both classical ones and the new ones that keep on being discovered these days, all take time, work, discipline, study, commitment.” (Maslow, 1976, ebd., S. XVI)

3.2.2.1.1.2 Inhaltliche Einbettung des Konstrukts «Bewusstseinszustand» in die buddhistische Lehre

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die buddhistische Lehre in ihren vielfältigen Ausprägungsformen keine Psychologie im Sinne westlicher Wissenschaft beinhaltet. Psychologisch relevante Inhalte innerhalb der buddhistischen Lehre sind immer eingebettet in spezifische philosophische und spirituelle Kontexte. Die in den Folgekapiteln vorzunehmende Extraktion psychologischer Inhalte im Sinne der auch auf das Werk Maslows anzuwendenden Gegenstandsbereiche der Psychologie birgt daher die Gefahr, diese Inhalte zu verfälschen. Um dieser Gefahr zu begegnen, wurde versucht die entsprechenden psychologischen Inhalte in den Mittelpunkt der Ausführungen zu stellen und die philosophischen und spirituellen Kontexte lediglich soweit zu berücksichtigen, wie sie für das grundlegende Verständnis dieser Inhalte notwendig sind. Die hier darzustellende Einbettung des Begriffes «Bewusstseinszustand» in den Buddhismus hat daher auch nicht die Funktion, eine allgemeine Einführung in die Lehre des Buddhismus zu geben. Vielmehr geht es darum, grundlegende Informationen zum Ansatz der buddhistischen Theorie und Praxis zu vermitteln, die die spirituelle Einbettung der psychologischen Aspekte der buddhistischen Lehre in ihren Grundzügen nachvollziehbar macht.

Ein zentrales Anliegen der gesamten buddhistischen Lehre ist ihr Praxisbezug, d.h. die Ablehnung philosophischer Spekulationen um ihrer selbst willen. In diesem Sinne haben auch die komplexesten Ausführungen buddhistischer Bewusstseins- und Erkenntnistheorie keinen Selbstzweck, sondern dienen den Praktizierenden als Unterstützung auf ihrem persönlichen Wachstumsweg (vgl. Hayward, 1996, ebd., S. 66ff). Deutlich zum Ausdruck kommt diese Praxisfunktion der buddhistischen Lehre in den sogenannten ‚Vier edlen Wahrheiten‘, die als grundlegendes Axiom von allen buddhistischen Schulen anerkannt werden. Die Skizzierung dieses Axioms soll hier im Sinne einer Basisinformation den spirituellen Rahmen bzw. Background für die psychologischen Inhalte abstecken:

Der historische Buddha Shakyamuni war darum bemüht, seine spirituellen Entdeckungen in allgemein gültige, selbst-evidente Formulierungen zu übersetzen, die die Universalität seiner Lehre betonen. Die ‚erste Wahrheit‘, der Ausgangspunkt seines Axioms, ist das Erlebnis des

Leidens, das nach buddhistischer Auffassung allen lebendigen, fühlenden Wesen gemeinsam ist (vgl. Govinda, 1992, S. 58). Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass diese ‚erste Wahrheit‘ nicht Ausdruck einer pessimistischen Welthaltung ist, sondern auf einem durch Empathie geprägten Bewusstseinszustand der Selbst-Transzendenz basiert. Diese Selbst-Transzendenz des buddhistischen Ansatzes wird besonders deutlich durch einen Vergleich mit dem Cartesianischen Denken: Während in Descartes ‚cogito, ergo sum‘ deutlich die egozentrische Wahrnehmungsperspektive des ‚homo clausus‘ zum Ausdruck kommt, ist die buddhistische Formel ‚es gibt Leid‘ auf einen offenen, transpersonalen Bewusstseinszustand zurückzuführen, dessen Grundgefühl sich in einer universalen Wesensverbundenheit des Menschen mit dem Tierreich ausdrückt (vgl. ebd., S. 58, 59). Hier wird also bereits deutlich, dass das Konstrukt ‚Bewusstseinszustand‘ für die buddhistische Lehre zentral ist.

Der historische Buddha sah die ‚Leid-Erfahrung‘ als eine Art universaler Krankheit oder Seuche an, von der alle Gesellschaftsschichten und Völkergruppen betroffen waren (vgl. Hayward, 1996, ebd., S. 68f). Demgemäß bot er seine spirituellen Entdeckungen als eine Art Medizin dar, dessen ‚Einnahme‘ zu einer Überwindung dieser Krankheit im Sinne der Erreichung eines offenen, freudvollen Bewusstseinszustandes führt. Dementsprechend formulierte er die ‚Vier edlen Wahrheiten‘ in der Weise, wie es die Ärzte seiner Zeit taten:

„Zuerst wird die Natur der Krankheit beschrieben, dann folgt ihre Entstehungsgeschichte; drittens folgen die Heilungsaussichten und viertens schließlich die Verordnung einer Behandlung.“ (Hayward, 1996, ebd., S. 69)

Die Natur der ‚Leid-Erfahrung‘ sah der historische Buddha in der Nicht-Akzeptanz bzw. dem Nicht-Gewahrsein der Vergänglichkeit aller Phänomene. Aus bewusstseinspsychologischer Perspektive handelt es sich bei leidvollen Zuständen also um nicht achtsame Bewusstseinszustände. ‚Vergänglichkeit‘ im buddhistischen Kontext besagt, dass es weder überdauernde materielle Dinge, noch bleibende Ideen, Gedanken, Wahrnehmungen, Glaubenssysteme oder Naturgesetze gibt. Darüber hinaus geht es bei der Realisierung von ‚Vergänglichkeit‘ im Buddhismus darum, die Welt nicht bestehend aus sich wandelnden Einzeldingen oder Entitäten zu betrachten, sondern sowohl das Universum als Ganzes als auch die Teile als ein Prozess des Werdens und Vergehens zu sehen (vgl. ebd., S. 70f).

Diese aus heutiger Perspektive theoretisch nachvollziehbare Sichtweise entspricht jedoch nicht unserer Alltagswahrnehmung. Vielmehr scheint es so zu sein, dass auf einer tiefen, existentiellen Ebene keine Akzeptanz der Vergänglichkeit statt findet. Hayward drückt dies folgendermaßen aus:

„Weil wir uns bewusst oder unbewusst an den Glauben klammern, es gebe in dieser Welt unvergängliche oder unwandelbare Dinge, Ideen, Gegenstände und das individuelle Bewusstsein, besteht immer eine Kluft zwischen unseren überzeugungsbedingten Wahrnehmungen und dem, was wirklich ist. Und diese Kluft ist das, was Unzufriedenheit, Entfremdung, Angst und Leiden erzeugt.“ (ebd., S. 71)

Dabei wird im Buddhismus zwischen verschiedenen Ebenen oder Stufen des Leidens unterschieden: Neben körperlichen und mentalen Leiden geht man im Buddhismus aus der Perspektive eines offenen, achtsamen Bewusstseinszustandes von der Wahrnehmung eines universellen oder essentiellen Leidens aus. Dieses essentielle Leiden beinhaltet auch angenehme, positive Erfahrungen innerhalb gewöhnlicher Bewusstseinszustände, die ‚Leid‘ durch ein Festhalten-Wollen dieser Erfahrung bzw. durch eine Nicht-Akzeptanz der Vergänglichkeit bereits implizieren (vgl. Govinda, 1992, S. 60f).

Als Ziel des buddhistischen Wachstumsweges offeriert der historische Buddha eine Überwindung auch dieser Form des Leides durch Erreichung eines Bewusstseinszustandes, der jenseits des ‚Festhalten-Wollens‘ sowie ‚Wegschiebens‘ von Erfahrungen geht.

Die ‚zweite edle Wahrheit‘ bezieht sich auf die Ursache bzw. Entstehungsgeschichte der Krankheit: Dabei wird der Glaube an ein Ego bzw. an ein individuelles Bewusstsein als ein relativ beständiges, aus sich selbst heraus existierendes Ding, auf welches sich das Etikett *Ich* bezieht, als zentrale Ursache des Leides angesehen. Hierbei ist allerdings nicht die Abwertung der Ich-Funktionen (z.B. rationales Denken, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit etc.) gemeint. Vielmehr geht es auf existentieller Ebene um die Überwindung einer dualistischen, egozentrischen Wahrnehmungsperspektive durch Kultivierung eines achtsamen, offenen Bewusstseinszustandes, in dem diese Ich-Funktionen erhalten bleiben.

In der ‚dritten edlen Wahrheit‘ wird nun explizit die Heilbarkeit dieser Krankheit in Aussicht gestellt. Hierbei geht es als Ziel um den bereits skizzierten offenen, freudvollen Bewusstseinszustand (vgl. Dalai Lama, 2000, S. 29f). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehre des Buddhismus, obwohl anfänglich viel von Leid gesprochen wird, im Grunde positiv ist. Hierzu Hayward:

„Der Buddha gewährte, dass es jenseits der Ich-Verhaftung einen Zustand unbedingten Friedens und unbedingter Offenheit gibt.“ (Hayward, 1996, ebd., S. 72)

Im Sinne der Praxisbezogenheit der buddhistischen Lehre gab der historische Buddha als ‚vierte edle Wahrheit‘ die Methoden, mit denen die Verwirklichung dieses Bewusstseinszustandes zu erreichen sein soll. Diese Methoden sind in einer groben Skizzierung als eine Kombination aus intellektueller Analyse und unmittelbarer Erfahrung des gesamten Wahr-

nehmungsprozesses zu bezeichnen (vgl. Hayward, 1996, ebd., S. 73). Die direkte Erfahrung dieser Wahrnehmungsprozesse wird nach buddhistischer Auffassung durch die Praxis verschiedener Meditationsformen ermöglicht.

3.2.2.2 Vergleich der Merkmale 'offener, achtsamer Bewusstseinszustände' und 'geschlossener Bewusstseinszustände' zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie

Nachdem die Einbettung des Konstrukts ‚Bewusstseinszustand‘ in den beiden zu vergleichenden Ansätzen dargestellt wurde, soll im Folgenden der inhaltliche Vergleich bzw. die inhaltliche Zusammenstellung der Merkmale offener und geschlossener Bewusstseinszustände dargestellt werden. Dabei wird die in Tab. 3 (siehe S. 76) verdeutlichte inhaltliche Struktur genutzt, die wie hier überblicksweise dargestellt, in entsprechender Reihenfolge umgesetzt werden soll:

a.) Vergleich emotionspsychologischer Merkmale

- Emotionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände
- Emotionspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

b.) Vergleich kognitionspsychologischer Merkmale

- Kognitionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände
- Kognitionspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

c.) Vergleich motivationspsychologischer Merkmale

- Motivationspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände
- Motivationspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

d.) Vergleich persönlichkeitspsychologischer Merkmale

- Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände
- Persönlichkeitspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

zu a.) Vergleich emotionspsychologischer Merkmale

Ein Vergleich emotionspsychologischer Aspekte zwischen der Psychologie Maslows und dem Buddhismus steht vor dem Problem, dass Maslow keine explizite Emotionstheorie entwickelt hat, seine Aussagen zu diesem Themenbereich also in andere psychologische Bereiche integriert sind. Dem steht im Buddhismus eine differenzierte Theorie menschlicher Emotionen gegenüber. Trotzdem ist es möglich, Vergleiche zwischen diesen beiden sehr unterschiedlichen Ansätzen herzustellen: Grundlage eines solchen Vergleiches ist eine Extraktion der in Maslows Schriften auftauchenden emotionspsychologischen Aussagen im Hinblick auf deren

Einbettung in einen bestimmten bewusstseinstheoretischen Kontext. Dies ermöglicht es, die in Maslows Werk thematisierten emotionspsychologischen Aussagen eindeutig zwei verschiedenen Bewusstseinszuständen zuzuordnen: Den Defizit-Zuständen (geschlossene Bewusstseinszustände) sowie den Being-Zuständen (offene, achtsame Bewusstseinszustände), die Maslow auch als peak- sowie plateau-experiences bezeichnet. Hieraus wurden die Begriffe B-Emotionen und D-Emotionen abgeleitet.

- Emotionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Bezüglich der Zusammenstellung emotionspsychologischer Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände sind also die D-Emotionen relevant. Diese nach Maslow in personalen, geschlossenen Bewusstseinszuständen auftauchenden D-Emotionen werden in der folgenden Zusammenstellung (siehe Tab. 6) mit den in der buddhistischen Emotionstheorie thematisierten ‚fünf Störgefühlen‘ (vgl. Gendün Rinpoche, 1999, ebd., S. 73; Kalu Rinpoche, 2001, S. 197; Ngakpa Chögyam, 1988, S. 192; Hayward, 1996, ebd., S. 82) verglichen, da im Buddhismus diese Störgefühle einer nicht achtsamen, dualistischen Erlebensweise und damit ebenfalls geschlossenen Bewusstseinszuständen zugeordnet werden.

Als Grundlage für die Darstellung der Maslowschen D-Emotionen (Tab. 5) wurden nach der Kategorie ‚Bedeutungsähnlichkeit‘ die Emotionscluster A-F gebildet. Die D-Emotionen wurden aus Maslows ‚Psychologie des Seins‘ verschiedenen Textstellen entnommen (vgl. Maslow, 1997, ebd., S. 37, 42, 47, 49, 50, 55-58, 64, 72, 105, 116, 118, 126, 165). Diese Cluster werden in Beziehung zu den ‚fünf Störgefühlen‘ der buddhistischen Emotionstheorie gesetzt. Die folgende Tabelle verdeutlicht dies:

Tab. 5: D-Emotionen nach Maslow und fünf Störgefühle des Buddhismus im Vergleich

D-Emotionen nach Maslow (Cluster A-E)		Fünf Störgefühle des Bhudhismus	
A	Begehrde, Verlangen, Sehnsucht, Gefühl des Mangels	1	Stolz, Arroganz, Hochmut
B	Angst, Furcht, Scheu, Scham, Verlegenheit, Schwäche, Ängstlichkeit	2	Zorn, Aggression, Hass
C	Ärger, Wut, Enttäuschung, Hass, Feindseligkeit	3	Gier, Verlangen, Anhaftung
D	Langeweile, Irritation, Verwirrung	4	Neid, Eifersucht, Argwohn
E	D-Liebe, Mangel-Lust	5	Unwissenheit, Verwirrung, Ignoranz, Lethargie
F	Eifersucht		

Die Verbindungslinien in der Tab. 5 zeigen, welche Cluster der Maslowschen D-Emotionen welchen Störgefühlen des Buddhismus im Sinne einer Konvergenz zugeordnet wurden. Aufgrund der begrifflichen Übereinstimmungen bedarf es diesbezüglich keiner weiteren Erläuterungen. Lediglich im Hinblick auf Cluster E sind Erklärungen notwendig: Cluster E wurde dem Störgefühl 3 zugeordnet, da Maslow Defizit-Liebe bzw. Mangel-Lust als ein Bedürfnis definiert, das nach Sättigung verlangt, Cluster E also Emotionen zusammenfasst, die auch dem Cluster A zugeordnet werden könnten. Hierdurch ergibt sich eine eindeutige Zuordnung des Clusters E zu Störgefühl 3. Dies entspricht auch der Sichtweise des buddhistischen Meditationsmeisters Gendün Rinpoche, der die Emotion ‚Liebe‘ innerhalb personaler, egozentrierter Bewusstseinszustände als eine Form von Anhaftung einstuft (vgl. Gendün

Rinpoche, 1999, S. 68f).

Nachdem die in der Tab. 6 vorgenommenen Zuordnungen erläutert bzw. begründet wurden, geht es an dieser Stelle um die Cluster bzw. Störgefühle, bei denen zunächst keine offensichtlichen Konvergenzen sichtbar wurden und damit keine Zuordnung vorgenommen werden konnte. Betrachtet man die linke Spalte, wird deutlich, dass hier bis auf Cluster B alle übrigen Cluster einem Störgefühl zugeordnet werden konnten. Den Emotionen innerhalb des Clusters B (Angst, Furcht, Scheu, Scham etc.) entspricht also keine Emotion innerhalb des Schemas der fünf Störgefühle. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass im Buddhismus die fünf Störgefühle als primäre emotionale Reaktionen gesehen werden, aus denen zahlreiche weitere emotionale Zustände entstehen. Dementsprechend werden im Buddhismus Angst, Furcht etc. als sekundäre Emotionen verstanden, die aus den primären Emotionen ‚Aggression‘ und ‚Anhaftung‘ entstehen. In diesem Sinne haben also auch die Emotionen des Clusters B ihr Pendant in buddhistischen Zusammenstellungen von Emotionen, die innerhalb personaler, egozentrierter Bewusstseinszustände auftreten.

Die Betrachtung der rechten Spalte der Tab. 6 verdeutlicht, dass dem Störgefühl 1 (Stolz, Arroganz, Hochmut) kein Maslowscher Emotions-Cluster zugeordnet wurde. Es soll nun darum gehen aufzuzeigen, aus welchen Gründen ‚Stolz‘ innerhalb der Auflistung Maslowscher D-Emotionen nicht auftaucht, obwohl Maslow entsprechende emotionale Zustände explizit thematisiert:

Bei der Extraktion von emotionspsychologischen Aspekten aus Maslows Werk wurde zunächst bewusst die Emotion ‚Stolz‘ ausgeklammert, da Maslows Ausführungen hier zu komplex sind und ‚Stolz‘ daher nicht eindeutig einem bestimmten Bewusstseinszustand (personal oder transpersonal) zugeordnet werden konnte. Um dieses Kategorisierungsproblem zu lösen, soll hier zunächst Maslow selbst zu Wort kommen:

“Such people resolve the dichotomy between pride and humility by fusing them into a single complex super ordinate unity, that is being proud (in a certain sense) and also humble (in a certain sense). Pride (fused with humility) is not hybris nor is it paranoia; humility (fused with pride) is not masochism.” (Maslow, 1970, S. 78)

Maslows unterscheidet hier also zwei Formen von Stolz: Zunächst beschreibt er eine Form von Stolz, die er in einem sich ausschließenden Verhältnis zur Emotion ‚Bescheidenheit‘ sieht. Für Maslow wird diese Form von Stolz, die er personalen Bewusstseinszuständen zuordnet, in transpersonalen Bewusstseinszuständen, den sogenannten peak- oder plateau-experiences aufgelöst: Hier kommt es nach Maslow zu einer Verschmelzung von ‚Stolz‘ und ‚Bescheidenheit‘ zu einer übergeordneten Einheit. Diese zweite Form von Stolz schließt also Hybris und Selbstüberschätzung aus und kann insgesamt als konstruktive Emotion eingeschätzt werden, die nach Maslow grundsätzlich in achtsame, transpersonale Bewusstseinszustände eingebettet ist. Diese Ausführungen machten deutlich, dass die erste Form von Stolz (D-Stolz) eindeutig den D-Emotionen zuzuordnen ist, während die zweite Form (B-Stolz) nach Maslow als B-Emotion klassifiziert werden kann. Ein Vergleich von D-Emotionen mit Störgefühlen der buddhistischen Emotionstheorie bezieht sich also auf D-Stolz, wodurch eine eindeutige Beziehung zum Störgefühl 1 der Tab. 6 hergestellt werden kann, da sowohl D-Stolz als auch Störgefühl 1 eine Überschätzung der eigenen, persönlichen Qualitäten und damit verbunden eine Verstärkung egozentrierter, personaler Wahrnehmungsschemata implizieren.

Die Zusammenstellung und der Vergleich von emotionspsychologischen Merkmalen geschlossener Bewusstseinszustände in den Ansätzen von Maslow und des Buddhismus zeigt, dass zwischen beiden Konzepten deutliche Konvergenzen beste-

hen, welche als Ergebnis der Zusammenschau folgende tabellarische Darstellung ermöglichen. Dabei wurde der Aspekt ‚geringe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen‘ ergänzt, da diese geringe Distanz das Erleben entsprechender Emotionen erst über längere Zeiträume ermöglicht.

Tab. 6: Emotionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Emotionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	
•	Begierde, Gefühl des Mangels
•	Unsicherheit, Verwirrung, Angst
•	Langeweile, Lethargie
•	Überlegenheit, Stolz
•	genervt sein, Ärger, Ungeduld
•	geringe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen

- Emotionspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

Als nächstes soll es um eine Zusammenschau sowie um einen Vergleich der Maslowschen B-Emotionen (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 64-68, 79, 88; Maslow, 1997, ebd., S. 47, 55-58, 91, 93, 99, 122; Maslow, 1979, ebd., S. 1154) mit den nicht-bedingten Emotionen, den sogenannten ‚Vier Unermesslichen‘ der buddhistischen Mahayana-Philosophie gehen (vgl. Khentin Tai Situ Pa, 1986, S. 40-50). Beide Emotionsgruppen werden in ihrem jeweiligen Kontext achtsamen, offenen Bewusstseinszuständen zugeordnet. Die Beziehungen zwischen beiden Emotionsgruppen werden zunächst wieder in einer Tabelle verdeutlicht:

Tab. 7: Maslows B-Emotionen und die nicht-bedingten Emotionen (Die vier Unermesslichen) der Mahayana-Philosophie im Vergleich

B-Emotionennach Maslow (Cluster F-I)		Nicht-bedingte Emotionen" (Die vier Unermesslichen) der Mahayana-Philosophie	
F	Freude, Glücksgefühle, Funktionslust, Heiterkeit	1	ungetrübter Gleichmut
G	B-Liebe, Nächstenliebe, Mitgefühl, Freundlichkeit, Mitleid	2	Liebe oder Herzensgüte
H	Furchtlosigkeit, Mut, Entschlossenheit	3	Mitgefühl
I	Ehrfurcht, Staunen, Bescheidenheit, Dankbarkeit, Hingabe	4	Große Freude

Die Verbindungslinien zeigen Konvergenzen zwischen B-Emotionen Maslows und nicht-bedingten Emotionen des Buddhismus auf. Neben eindeutigen Zuordnungen ist hier die Zuordnung der Maslowschen B-Liebe zur ‚Liebe und Herzensgüte‘ der Mahayana-Philosophie des Buddhismus zu erläutern: Beide Konstrukte bzw. Liebesbegriffe bezeichnen eine altruistische, gebende, nicht bedürftige Form der Liebe, die mit einer Autonomie der Liebenden einher geht und Anhaftung bzw. Besitzergreifung ausschließt (siehe Anhang, Tab. 178, S. 371).

Desweiteren ist die Zuordnung des Clusters H zu der nicht-bedingten Emotion ‚Gleichmut‘ zu begründen: Diese Zuordnung ergibt sich, da ‚Furchtlosigkeit‘ im buddhistischen Kontext einen Aspekt von Gleichmut darstellt (vgl. Gendün Rinpoche, 1999, ebd., S. 81 u. Nydahl, 1998, S. 37, 104). Die weiteren Maslowschen Emotionen im Cluster H (Mut, Entschlossenheit) werden hier ebenfalls als emotionale Facetten dieser grundlegenden Furchtlosigkeit gesehen werden. Somit stellen die

im Cluster H aufgezählten Emotionen einen Teilaspekt des buddhistischen Gleichmut-Begriffes dar.

Die in Cluster I zusammengefassten Emotionen können nicht zugeordnet werden, stehen aber nicht im Widerspruch zu den nicht-bedingten Emotionen des Buddhismus, sondern scheinen eher begleitende emotionale Faktoren darzustellen, die zu einer Öffnung des Bewusstseins beitragen, welche in der buddhistischen Psychologie in der Regel den Geistesfaktoren zugeordnet werden (vgl. Lama Norlha, 1993, S. 188ff).

Die eben durchgeführte Analyse verdeutlicht die hohe inhaltliche Konvergenz zwischen den beiden Emotionsgruppen, sodass die folgende Tabelle das Ergebnis des Vergleiches zusammenfasst. Ergänzt wurde hier der Aspekt ‚hohe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen‘. Er kann als Vorstufe der nicht bedingten Emotion Gleichmut gesehen werden, wobei er in der buddhistischen Psychologie ebenfalls unter dem Gleichmuts-Begriff als positiver Geistesfaktor Berücksichtigung findet (vgl. Lama Norlha, 1993, ebd., S. 190).

Tab. 8: Emotionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände

Emotionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände	
•	Freude, Heiterkeit
•	Mitgefühl, Empathie
•	Gleichmut, Furchtlosigkeit
•	Liebe, Wertschätzung, Freundlichkeit
•	hohe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen

zu b.) Vergleich kognitionspsychologischer Merkmale

Der im Folgenden dargestellte Vergleich zwischen den kognitionspsychologischen Aspekten der Psychologie Maslows mit den entsprechenden Aspekten in der buddhistischen Lehre des Erkennens nach dem indischen Philosophen Dharmakirti (600-660), der als Begründer und Referenzpunkt der buddhistischen Erkenntnistheorie gilt (vgl. Dreyfuß, 1997, S. 15), erscheint im Hinblick auf eine Zusammenstellung von kognitionspsychologischen Merkmalen verschiedener Bewusstseinszustände aus folgenden Gründen naheliegend:

Beide Ansätze unterscheiden grundsätzlich zwei verschiedene Kognitions- oder Wahrnehmungsformen, die sie scharf voneinander abgrenzen: Maslow spricht in diesem Zusammenhang von ‚Being- und Deficiency-Cognition‘ (vgl. Maslow, 1957, S. 17-22; Maslow, 1973, S. 270-281). In der buddhistischen Erkenntnislehre Dharmakirtis wird dementsprechend zwischen ‚direkter Wahrnehmung‘ und ‚indirekter bzw. konzeptueller Wahrnehmung‘ unterschieden (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 217). Die Wahrnehmungsmodi ‚Being-Cognition‘ bzw. ‚Direkte Wahrnehmung‘ werden in beiden Ansätzen achtsamen, transpersonalen Bewusstseinszuständen zugeordnet. Dementsprechend werden die Wahrnehmungsmodi ‚Deficiency-

Cognition' sowie ‚Indirekte bzw. konzeptuelle Wahrnehmung' nicht achtsamen, personalen Bewusstseinszuständen zugeschrieben. Im folgenden Unterkapitel soll es zunächst um den Vergleich bzw. die Zusammenschau von Merkmalen der Deficiency-Cognition sowie der ‚indirekten, konzeptuellen Wahrnehmung' gehen.

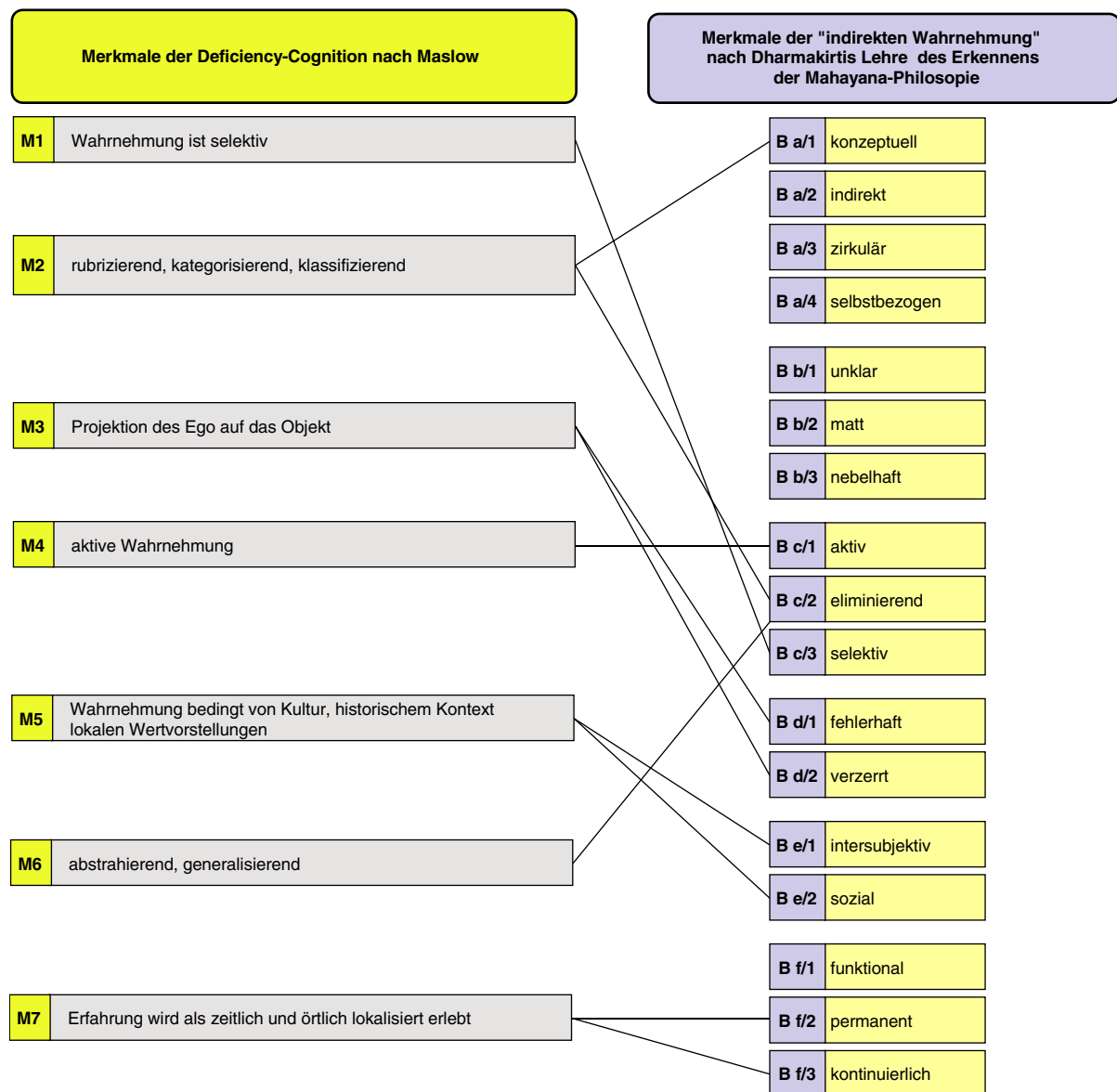
- Kognitionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Die folgende Tab. 9 stellt die Beziehungen zwischen den Merkmalen der Maslow'schen ‚Deficiency-Cognition' und den Merkmalen der ‚indirekten bzw. konzeptuellen Wahrnehmung' aus der buddhistischen Lehre des Erkennens dar. Die Merkmale der ‚Deficiency-Cognition' wurden einer Merkmalsliste aus Maslows Aufsatz ‚Further notes on cognition' (vgl. Maslow, 1973c, S. 270-275) entnommen, wobei die dort aufgeführten neunzehn Merkmale nach dem Kriterium der Bedeutungsähnlichkeit zu sieben Merkmalsgruppen zusammengefasst wurden. Die Merkmale der indirekten Wahrnehmung nach der buddhistischen Lehre des Erkennens entstammen den beiden Quellen Dreyfuß: ‚Recognizing reality' (1997, ebd.) sowie Klein: ‚Knowledge and liberation' (1998). Sie wurden ebenfalls nach dem Kriterium der Bedeutungsähnlichkeit zu insgesamt sechs Merkmalsgruppen zusammengefasst, wobei sie auf folgende Textstellen der beiden Hauptquellen zurückzuführen sind:

a/1 u. a/2 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 220, 221, 228; Klein, 1998, ebd., S. 28); a/3 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 218); a/4 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 144, 218, 272, 273); b/1/2/3 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 351); c/1 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 218 u. Klein, 1998, ebd., S. 94); c/2/3 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 145, 146, 223, 221, 265, 266, 393 und Klein, 1998, ebd., S. 142, 143, 145); d/1 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 218); d/2 (vgl. Dreyfuß, S. 263); e/1 (vgl. Dreyfuß, ebd., S. 145, 146, 147); e/2 (vgl. Dreyfuß, ebd., S. 147); f/1/2/3 (vgl. ebd., S. 358, 361)

Die Verbindungslinien in der Tab. 9 zeigen dabei Konvergenzen zwischen den einzelnen Merkmalen auf:

Tab. 9: Merkmale der Maslowschen Deficiency-Cognition und Merkmale der indirekten Wahrnehmung nach der buddhistischen Erkenntnislehre Dharmakitis im Vergleich



Bevor auf das Verhältnis von Maslowschen und buddhistischen Kognitionsmerkmalen eingegangen wird, soll darauf hingewiesen werden, dass die aufgeführten Merkmale der indirekten Wahrnehmung der buddhistischen Erkenntnislehre komplexen sprachphilosophischen, ontologischen und erkenntnistheoretischen Kontexten entnommen wurden. Die hier vorgenommene phänomenologisch sowie psychologisch orientierte Auflistung von Merkmalen wird diese Kontexte in einer kommentierenden Darstellung lediglich soweit berücksichtigen, wie es für das Verständnis der Merkmale des Konstrukts 'indirekte Wahrnehmung' wichtig ist. Die obige tabellarische Auflistung von Merkmalen der indirekten Wahrnehmung fasst die gesammelten Merkmale inhaltlich wieder in sechs Kategorien zusammen, um eine logische und stringente Darstellung des thematisierten Darstellungsmodus zu ermöglichen.

Ein Blick auf Tab. 9 zeigt, dass viele Verbindungen zwischen den Merkmalen der beiden Wahrnehmungsmodi terminologisch eindeutig sind (M1 - Bc/3; M2 - Ba/1; M4 - Bc/1; M5 - Be/1; M5 - Be/2), während andere Zuordnungen vorgenommen wurden, obwohl in diesen Fällen keine auf den ersten Blick eindeutige terminologische Übereinstimmung zu verzeichnen ist. Aus diesem Grunde sollen letztere Zuord-

nungen hier erläutert werden:

Das Maslowsche Merkmal «klassifizierend, rubrizierend, kategorisierend» (M2) wurde neben der eindeutigen Zuordnung zum Merkmal «konzeptuell» der indirekten Wahrnehmung ebenfalls dem Merkmal «eliminierend» zugeordnet, da aus der Sicht der buddhistischen Erkenntnislehre entsprechende Kategorisierungs- oder Klassifizierungsprozesse immer mit einer Eliminierung von Aspekten bzw. Merkmalen des wahrgenommenen Objektes einher gehen.

Im Merkmal M3 beschreibt Maslow, dass die vom *Ego* determinierte Wahrnehmung auf das Wahrnehmungsobjekt projiziert wird. In der buddhistischen Erkenntnislehre wird dieser Prozess fast identisch beschrieben: Die durch Eliminierungsprozesse entstandenen konzeptuellen Konstrukte werden als *reale* Objekte in die Außenwelt projiziert. Die Merkmale ‚fehlerhaft‘ (Bd/1) sowie ‚verzerrt‘ (Bd/2) werden im Buddhismus als logische Konsequenz dieses Projektionsprozesses als charakteristisch für die indirekte Wahrnehmung angesehen. Aus diesem inhaltlichen Zusammenhang ergibt sich die Zuordnung M3 - B d/1 sowie M3 - Bd/2.

Das Maslowsche Merkmal ‚abstrahierend, generalisierend‘ (M6) wurde ebenfalls dem Merkmal ‚eliminierend‘ (Bc/2) zugeordnet, da die buddhistische Erkenntnislehre nach Dharmakirti gerade diesen Prozess der Abstraktion von konkreten Sinnesdaten als kognitiven Eliminierungsprozess beschreibt.

Ebenso bedarf die Zuordnung M7 - Bf/2 sowie M7 - Bf/3 einer Erläuterung: Nach buddhistischer Auffassung sind zeitliche und räumliche Vorstellungen (siehe M7) lediglich Produkte konzeptueller Konstruktionsprozesse, die Kontinuität und Permanenz in den sich ständig wandelnden Strom von Erfahrungsaugenblicken bringen (siehe Merkmale Bf/2 und Bf/3). In diesem Sinne ist konzeptuelle Wahrnehmung auch funktional (Merkmal Bf/1), da erst die konstruierte Kontinuität von Wahrnehmungsobjekten das Subjekt handlungsfähig macht. Neben diesem zuletzt genannten Merkmal ‚funktional‘ bleiben auch sechs weitere Merkmale der konzeptuellen Wahrnehmung nach Dharmakirti ohne Zuordnung. Dies soll hier erläutert werden:

Die Merkmale ‚indirekt, zirkulär‘ und ‚selbstbezogen‘ weisen darauf hin, dass die Wahrnehmungsobjekte der indirekten Wahrnehmung lediglich konzeptuelle Konstrukte sind, d.h. die Ergebnisse des kognitiven Konstruktionsprozesses selbst. Hier macht Dharmakirtis Erkenntnislehre Aussagen auf einer erkenntnistheoretischen Ebene, die deutliche Übereinstimmungen zu modernen konstruktivistischen Erkenntnistheorien aufweisen (vgl. Maturana, 1987). Maslow bleibt jedoch auf einer rein phänomenologisch-psychologischen Ebene, sodass sich hier keine Zuordnungen ergeben.

Zuletzt bleiben noch die Merkmale ‚unklar‘ (Bb1), ‚matt‘ (Bb2) und ‚nebelhaft‘ (Bb3) ohne Zuordnung. Diese Merkmale beschreiben die Erlebnisqualität der indirekten, konzeptuellen Wahrnehmung, die Maslow nicht thematisiert. In einem anderen Kontext weist Maslow jedoch darauf hin, dass im Modus der Deficiency-Cognition Objekte als gewöhnlich erlebt werden und bei wiederholter Darbietung schnell zu Langeweile führen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die im buddhistischen Ansatz formulierten Erlebnisqualitäten (unklar, matt, nebelhaft) der indirekten Wahrnehmung zu einem Eindruck von Gewöhnlichkeit und Langeweile im Sinne der Deficiency-Cognition Maslows führen könnten.

Der hier kommentierte und analysierte Vergleich der beiden Wahrnehmungsmodi ‚Deficiency-Cognition‘ und ‚Konzeptuelle Wahrnehmung‘ zeigt also deutliche Übereinstimmungen zwischen beiden Konstrukten, die sich im Sinne einer Zusammenstellung von kognitionspsychologischen Merkmalen geschlossener Bewusstseinszustände folgendermaßen tabellarisch zusammenfassen lassen:

Tab. 10: Kognitionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Kognitionspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	
•	Selektive / eliminierende Wahrnehmung
•	Wahrnehmungsprozess ist konzeptuell, kategorisierend, abstrahierend
•	Wahrnehmung als aktiver Konstruktionsprozess
•	Wahrnehmung ist sozial / gesellschaftlich bedingt
•	Erfahrungen/Objekte werden als zeitlich und örtlich lokalisierbar, kontinuierlich und permanent erlebt

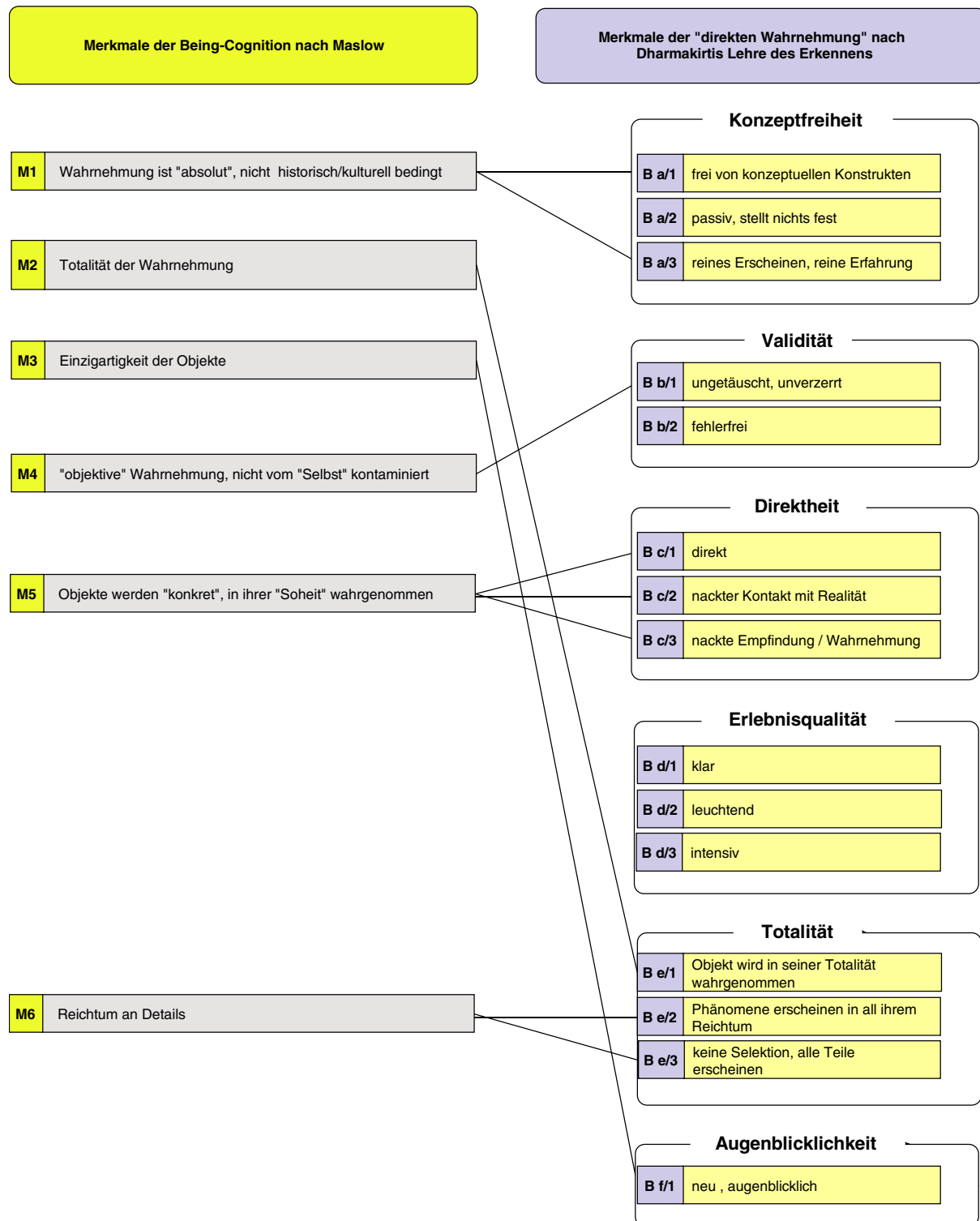
- Kognitionspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

Die Tab. 11 stellt die Merkmale der Maslowschen Being-Cognition den Merkmalen der ‚direkten Wahrnehmung‘ der buddhistischen Erkenntnislehre nach Dharmakirti gegenüber. Bezüglich der Zusammenstellung der Merkmale der Maslowschen Being-Cognition ist darauf hinzuweisen, dass Maslow in seiner Zusammenstellung insgesamt neunzehn Merkmale nennt (vgl. Maslow, 1973c, ebd., S. 270-275), die sich partiell inhaltlich überschneiden oder sich auf emotions-, motivations- und persönlichkeitspsychologische Aspekte der Being-Cognition beziehen. Da Dharmakirti in seiner Erkenntnislehre entsprechende Bereiche ausklammert, werden in der vergleichenden Tabelle ebenfalls nur Merkmale der Maslowschen Being-Cognition berücksichtigt, die sich im engeren Sinne auf wahrnehmungs- und kognitionspsychologische Aspekte beziehen. Ebenso wurden inhaltlich sehr ähnliche oder bedeutungsgleiche Merkmale der Being-Cognition zusammengefasst, sodass sich für den Bereich der Being-Cognition sechs aussagekräftige, trennscharfe Merkmale ergeben. Die Merkmale der direkten Sinneswahrnehmung nach Dharmakirti konnten nach dem Kriterium der Bedeutungsähnlichkeit ebenfalls in sechs übergeordnete Kategorien zusammengefasst werden. Sie wurden drei Hauptquellen (vgl. Jackson, 1993; Dreyfuß, 1997, ebd.; Klein, 1998) an folgenden Textstellen entnommen:

a/1 (Jackson, ebd., S. 123 u. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 348); a/2 (Klein, 1998, ebd., S. 96); a/3 (vgl. Klein, 1998, S. 96 u. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 351); b/1 (vgl. Jackson, 1993, S. 123); b/2 (vgl. Dreyfuß, 1997, S. 348); c/1 (vgl. Dreyfuß, 1997, S. 351; Jackson ebd., 1993, S. 123); c/2 (Dreyfuß, 1997, ebd., S. 353); c/3 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 351, 352); d/1/2/3 vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 351); e/1 (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 393); e/2 (vgl. Klein, 1998, ebd., S. 203); e/3 (vgl. Klein, ebd., 1998, S. 92); f/1 (vgl. Dreyfuß, 1998, ebd., S. 352; 377; 420)

Die Tab. 11 zeigt nun die Gegenüberstellung der durch die getrennt durchgeführten Reduktionsprozesse entstandenen Merkmalssammlungen. Die Verbindungslinien zwischen den beiden Merkmalssammlungen markieren dabei Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Merkmalen. Hierdurch wird deutlich, dass die Konvergenz zwischen beiden Konstrukten sehr hoch ist: Alle Merkmale der Maslowschen Being-Cognition konnten Merkmalen der direkten Wahrnehmung nach Dharmakirti zugeordnet werden, wobei fast alle Zuordnungen terminologisch sowie inhaltlich eindeutig sind: M1-Ba/1; M1-Ba/3; M2-Be/1; M4-Bb/1; M5-Bc/1; M5-Bc/2; M5-Bc/3; M6-Be/2; M6-Be/3. Die Zuordnung M3-Bf/1 ist dagegen zu erläutern:

Tab. 11: Merkmale der Maslowschen being-cognition und Merkmale der direkten Wahrnehmung nach der buddhistischen Erkenntnislehre Dharmakitis im Vergleich



„Einzigkeit der Objekte“ im Maslowschen Sinne bedeutet, dass im Modus der Being-Cognition Objekte in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen werden, ohne dass die Wahrnehmung modifiziert wird durch Vergleiche oder Kategorisierungen. Die Merkmale ‚neu‘ und ‚augenblicklich‘ der direkten Wahrnehmung nach Dharmakirti beinhalten m.E. Maslows Merkmal der ‚Einzigkeit‘ und gehen darüber hinaus: Nach der Auffassung Dharmakirtis wird im Modus der direkten Wahrnehmung jeder Erfahrungs Augenblick als neu, augenblicklich und damit auch als einzigartig erlebt.

Ein Blick auf Tab. 11 zeigt deutlich, dass die bei Dharmakirti berücksichtigten Erlebnisqualitäten der direkten Wahrnehmung (leuchtend, klar, intensiv) bei Maslow nicht thematisiert werden. In seinen emotions- sowie motivationspsychologischen Ausführungen zu den Being-Cognition weist Maslow jedoch darauf hin, dass von der Wahrnehmung im Modus der Being-Cognition eine größere Faszination ausgeht, als im Modus der Deficiency-Cognition. Die Vermutung liegt nahe, dass dies mit den von Dharmakirti angeführten Erlebnisqualitäten (leuchtend, klar, intensiv) in Zusammenhang stehen könnte.

Der hier kommentierte und analysierte Vergleich der beiden Wahrnehmungsmodi ‚Being-Cognition‘ und ‚Direkte Wahrnehmung‘ zeigt sehr deutliche Übereinstimmungen zwischen beiden Konstrukten, die sich im Sinne einer Zusammenstellung von kognitionspsychologischen Merkmalen achtsamer, offener Bewusstseinszustände folgendermaßen tabellarisch zusammenfassen lassen:

Tab. 12: Kognitionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände

Kognitionspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände	
•	Wahrnehmung ist frei von konzeptuellen Konstrukten
•	Objekte werden in ihrer Totalität, ihrem Reichtum an Details wahrgenommen, keine Selektion
•	Einzigartigkeit, Neuheit der Erfahrung
•	unverzerrte Wahrnehmung, ohne subjektive ‚Kontaminierung‘
•	Erlebnis der ‚Soheit‘, direkte Wahrnehmung, ‚nackter‘ Kontakt mit der Realität

zu c.) Vergleich motivationspsychologischer Merkmale

Der hier vorzunehmende Vergleich motivationspsychologischer Aspekte des Werkes Maslows mit motivationspsychologisch relevanten Aspekten der buddhistischen Lehre ist aus folgenden Gründen sinnvoll: Sowohl Maslow, als auch die buddhistische Lehre unterscheiden verschiedene Motivationsarten, die sie unterschiedlichen Bewusstseinszuständen zuordnen. In geschlossenen, personalen Bewusstseinszuständen spricht Maslow von Deficiency-Motivation (vgl. Maslow, 1973, S. 37ff); die buddhistische Philosophie bezeichnet das motivationale Geschehen in entsprechenden Bewusstseinszuständen in der Lehre von den ‚Zwölf Gliedern des abhängigen Entstehens‘ (vgl. Govinda, 1999, S. 295) als Mangel-Motivation. Achtsamen, überpersönlichen Bewusstseinszuständen ordnet Maslow den Motivationsmodus der ‚Wachstums- oder Metamotivation‘ zu (vgl. Maslow, ebd., u. Maslow, 1971); im buddhistischen Kontext wird bezüglich entsprechender Bewusstseinszustände auch von ‚Motivation aus Überschuss‘ gesprochen (vgl. Nydahl, 2004, S. 116). Im folgenden Unterkapitel sollen zunächst die Motivationsmodi ‚Deficiency-Motivation‘ und ‚Mangel-Motivation‘ in Beziehung zueinander gesetzt werden.

- Motivationspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Die folgende Tab. 13 stellt die Beziehungen zwischen den Merkmalen der Maslowschen „Deficiency-Motivation und den Merkmalen der ‚Mangelmotivation‘ aus der buddhistischen Lehre von den zwölf Gliedern des abhängigen Entstehens dar. Die Verbindungslinien zeigen dabei Konvergenzen zwischen den einzelnen Merkmalen auf.

Bevor hierauf näher eingegangen wird, ist zu erwähnen, dass das Modell der zwölf Glieder des abhängigen Entstehens zum ältesten Gedankengut des Buddhismus gehört und auf den historischen Buddha Shakyamuni zurückgeht (vgl. Govinda, 1999, S. 295). Es steht in Zusammenhang mit der buddhistischen Karma- und Reinkarnationslehre und beschreibt Ursachen und Zusammenhänge, die zu einer Fortsetzung des Daseinskreislaufes führen. Unter motivationspsychologischer Perspektive können Teile dieser Formel als buddhistisches Motivationsmodell für personale, dualistische Bewusstseinszustände verstanden werden. In der buddhistischen Philosophie gibt es eine Reihe umfangreicher Kommentare, die den Zyklus von zwölf Gliedern auf eine unterschiedliche Anzahl von Existenzen verteilen, wobei in der Regel die Aufgliederung auf drei aufeinanderfolgende Existenzen gewählt wird (vgl. Govinda, 1999, S. 297). Die gegenwärtige Existenz wird in acht Phasen aufgegliedert (Phase 3 – 10) und bildet die eigentliche motivationspsychologische Analyse des Modells. Die Inhalte dieser acht Phasen sollen in dem hier vorzunehmenden Vergleich zwischen der Maslowschen Deficiency-Motivation und der buddhistischen Mangelmotivation als Grundlage dienen.

Tab. 13: Merkmale der Maslowschen Deficiency-Motivation und Merkmale der Mangel-Motivation nach dem Modell der zwölf Glieder des abhängigen Entstehens im Vergleich

Merkmale der "Deficiency-Motivation" nach Maslow	Merkmale der "Mangel-Motivation" nach dem Modell der "Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens"
M1 holistisch	B1 dualistischer, personaler Bewusstseinszustand (Unwissenheit)
M2 episodische Klimax	B2 unbewusste Gewohnheitstendenz (karmisches Wirken)
M3 Deficiency-Bedürfnisse sind spezieisweit	B3 aktuelles, vorbewusstes Wirksamwerden von bestimmten Gewohnheitstendenzen (gefärbte Bewusstseinszustände)
M4 Person ist umweltabhängig	B4 psychisch-körperliche Disposition (Name und Form, sechs Sinnesquellen)
M5 andere Menschen werden vom Standpunkt der Nützlichkeit gesehen (Bedürfnisbefriediger)	B5 Wahrnehmungsprozess
M6 dynamisch	B6 vorbewusste emotionale Prozesse (Empfindung)
M7 selbstbezogen, egozentrisch	B7 bewusste emotionale Prozesse (Begierde)
M8 Wahrnehmung ist bedürfnisorientiert	B8 Festhalten von Sinneseindrücken, kognitiven Konzepten, etc.
M9 D-Liebe	B9 Perpetuierung des dualistisch-personalen Bewusstseinszustands
M10 Vermeidung von Krankheit	B10 aktueller Zerfall von Teilaspekten des Selbstkonzepts (Alter / Tod)

Die in der obigen Tabelle zusammengestellten motivationspsychologischen Merkmale entstammen den folgenden Quellen: Maslow (1973, S. 37ff) und Govinda (1999, S. 291ff). Da die tabellarisch aufgeführten Aspekte des Modells der ‚Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens‘ eher Phasen der Motivation kennzeichnen, während

Maslows Aspekte der D-Motivation eine Merkmalssammlung seines Motivationsmodus darstellen, bedarf es im Folgenden einiger Erläuterungen:

Das Merkmal M1 bezeichnet eine der Grundannahmen der Maslowschen Motivationstheorie: «Holistisch» bedeutet in diesem Kontext, dass Bedürfnisse im Modus der Deficiency-Motivation (D-Motivation) nicht auf eine isolierbare somatische Einheit bezogen werden können, sondern immer Bedürfnisse der ganzen Person sind. Maslow grenzt sich hier von behavioristischen oder biologischen Modellen ab. Im buddhistischen Kontext gibt es hierzu kein Äquivalent. Vielmehr zergliedern buddhistische Modelle, die sich mit der Funktionsweise nicht achtsamer, dualistischer Bewusstseinszustände befassen (z.B. ‚Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens‘, «Skandha-Theorie») die Einheit der Person in differenziertere mentale Prozesse. Hierbei wird jedoch nicht eine pathologische Desintegration der Person bzw. des Selbst intendiert. Vielmehr geht es darum durch eine differenziertere Wahrnehmung mentaler Prozesse eine größere Bewusstheit zu erlangen, um im Sinne eines Durchschauens der als Ich-Illusion bezeichneten dualistischen Wahrnehmungsweise zu einer als Befreiung erlebten überpersönlichen Erlebensweise zu gelangen.

Das Merkmal M2 (episodische Klimax) beschreibt den Motivationsprozess der D-Motivation folgendermaßen: Ausgangspunkt des Motivationsprozesses ist ein Mangelzustand, der zu einem Verhalten motiviert, welches zum Erreichen eines Zielzustands führt, gefolgt von Entspannung bis zu dem Auftauchen erneuter Mangelzustände. Maslows Konzept der D-Motivation und ist damit als Homöostasemodell zu bezeichnen. Das Modell der ‚Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens‘ beinhaltet kein entsprechendes, ausformuliertes Merkmal. Die Phasen des Motivationsprozesses im buddhistischen Modell von B6-B9 entsprechen jedoch genau dem Maslowschen Homöostasemodell. So können die vorbewussten emotionalen Prozesse (B6) als Mangelzustände beschrieben werden, über die bewussten emotionalen Prozesse B7 (Begierde) kommt es zur Aktivierung, wobei es durch das Festhalten an Erfahrung (B8) erneut zu Mangelzuständen kommt (Perpetuierung eines dualistischen Zustandes, B9).

Im Merkmal M3 verweist Maslow auf vier verschiedene Gruppen von Defizit-Bedürfnissen (physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Liebesbedürfnisse, Achtungsbedürfnisse), die er als speziesweit ansieht. Im buddhistischen Modell werden keine entsprechenden Bedürfnisse unterschieden. Der Prozess der Mangelmotivation wird im buddhistischen Modell jedoch ebenso als speziesweit gültig innerhalb dualistischer Bewusstseinszustände angesehen.

Die Umweltabhängigkeit der Person (M4) wird in beiden Modellen gleichermaßen fokussiert. Im buddhistischen Modell wird dies jedoch nicht als einzelnes Merkmal formuliert. Eine direkte Zuordnung in der Tab. 14 kann also nicht stattfinden. Durch die umfassende Betrachtung des bereits beschriebenen Prozesses der Mangelmotivation (Phase B6-B9) wird jedoch deutlich, dass das Individuum auch hier konditioniert von äußeren Bedingungen reagiert, da wesentliche mentale Prozesse unbewusst bleiben.

Das Merkmal M5 wird den Phasen B5/B6/B7 der Mangelmotivation zugeordnet, da hier in beiden Modellen auf vorbewusster Ebene es bereits zu einer Modifikation/Selektion der Sinnesdaten bzw. Wahrnehmung kommt.

Das Merkmal M6 ‚dynamisch‘ weist darauf hin, dass im Modus der D-Motivation bewusst erlebte Bedürfnisse in der Regel auf un- oder vorbewusste Bedürfnisse zurückgeführt werden können. Es entspricht damit den Grundannahmen des Modells der ‚Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens‘, da hier in besonderem Maße dualistische Motivationsprozesse auf un- und vorbewusste Dispositionen und mentale Pro-

zesse zurückgeführt werden (Zuordnung zu B1/B2/B3/B6/B9).

Das Merkmal M7 (selbstbezogen, egozentrisch) wurde in Tab. 13 den Phasen B1 und B9 zugeordnet, da in diesen Phasen die personale, dualistische Erlebensweise des buddhistischen Motivationsmodells explizit genannt wird. Dieses Erleben zieht sich jedoch durch alle Phasen des Modells hindurch, sodass das gesamte Modell der ‚Zwölf Glieder des abhängigen Entstehens‘ als Modell für egozentrische, selbstbezogene Motivationsprozesse im Sinne des Maslowschen Merkmals M7 gesehen werden kann.

Die folgende Zuordnung (M8-B5/B6) betrifft erneut wahrnehmungspsychologische Aspekte der beiden Motivationsmodelle. Die deutlichen Konvergenzen zwischen beiden Modellen in diesem Bereich wurden bereits hinreichend im Kontext des Vergleiches von kognitionspsychologischen Merkmalen in geschlossenen Bewusstseinszuständen erläutert.

Für das nächste Merkmal M9 ergibt sich eine eindeutige Zuordnung zu Merkmal B7 (Begierde). Dieser Zusammenhang wurde bereits im Kapitel zu emotionspsychologischen Aspekten nicht achtsamer Bewusstseinszustände eingehend kommentiert.

Das letzte Merkmal M10 (Vermeidung von Krankheit) der D-Motivation bezieht sich erneut auf die Maslowsche Unterscheidung verschiedener Bedürfnisarten: Defizit-Bedürfnisse haben eher das Vermeiden von leidhaften Zuständen zum Ziel in Abgrenzung zu Wachstumsbedürfnissen (Kreativität, Selbstverwirklichung, etc.), die Maslow dem Modus der Meta- oder Wachstumsmotivation zuordnet. Hierzu gibt es im Modell der buddhistischen Mangelmotivation keine Entsprechung, da hier eher auf die mentalen Prozesse fokussiert wird, die Bedürfnisse konstituieren.

Fasst man die Ergebnisse des eben durchgeführten Vergleichs zusammen, wird deutlich, dass die beiden Modelle eine hohe Übereinstimmung aufweisen. Die folgende Tabelle stellt zusammenfassend die wesentlichen Aspekte der Zusammenschau dar:

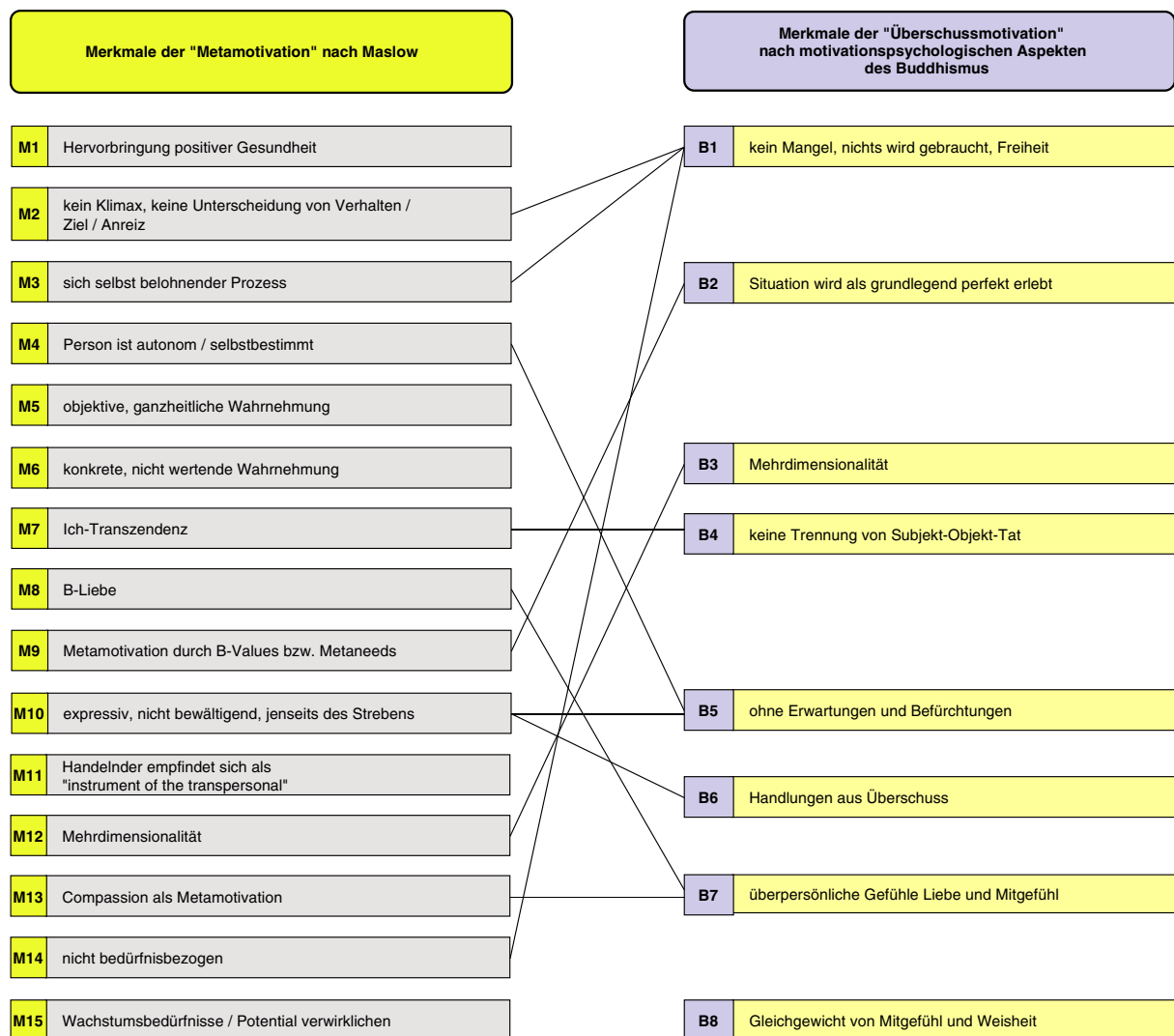
Tab. 14: Motivationspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Motivationspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	
•	Episodische Klimax des Motivationsprozesses
•	Motivationsprozess wesentlich von unbewussten Prozessen/Bedürfnissen bestimmt
•	Individuum ist umweltanhängig, konditioniert
•	Wahrnehmung wird von emotional/motivationaler Disposition determiniert
•	Motivationsprozess ist selbstbezogen, egozentriert

- Motivationspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

Die folgende Tab. 15 stellt die Beziehungen zwischen den Merkmalen der Maslowschen Wachstums- bzw. Meta-Motivation (vgl. Maslow, 1973a, ebd., S. 37ff. u. Maslow, 1971, ebd.) und den Merkmalen der ‚Überschussmotivation‘ aus Teilen der buddhistischen Lehre (vgl. Nydahl, 1998, S. 80, 81, 138, 181, 201) dar. Die Verbindungslinien zeigen dabei Konvergenzen zwischen den einzelnen Merkmalen auf.

Tab. 15: Merkmale der Maslowschen Metamotivation und Merkmale der Überschussmotivation aus Teilen der buddhistischen Lehre im Vergleich



Ein erster Blick auf die Tabelle verdeutlicht, dass zwischen den Merkmalen der beiden Motivationsmodelle zahlreiche Zuordnungen vorgenommen wurden: Elf der fünfzehn Maslowschen Merkmale konnten buddhistischen Merkmalen der Überschussmotivation zugeordnet werden. Im Folgenden sollen diese Zuordnungen im Einzelnen kommentiert werden.

Das Merkmal M1 ‚Hervorbringung positiver Gesundheit‘ hat im buddhistischen Kontext keine Entsprechung. Das bedeutet jedoch nicht, dass das buddhistische Motivationsmodell diesem Merkmal widerspricht. Vielmehr steht M1 durch Maslows Einbezug therapeutisch-klinischer Erfahrungen in einem Kontext, der in der buddhistischen Lehre nicht thematisiert wird. Eine direkte Zuordnung ergibt sich zwischen M2 und B1, wobei jedoch eine Erläuterung notwendig ist: Maslow grenzt durch dieses Merkmal Metamotivation von Deficiency-Motivation ab, die in diesem Merkmal enthaltenen Negationen beziehen sich also auf Merkmale der D-Motivation. Bei der buddhistischen Überschussmotivation entspricht das Merkmal B1 (kein Mangel) partiell der genannten Abgrenzung. B1 kann in diesem Sinne als Teilmenge von M2 betrachtet werden.

M3 wurde aus folgenden Gründen B1 zugeordnet: Maslow weist mit diesem Merkmal darauf hin, dass Metamotivation nicht auf äußere Reize, Belohnungen etc. angewiesen ist. B1 entspricht dieser motivationspsychologischen Sichtweise.

Das Merkmal M4 (Autonomie, Selbstbestimmung) konnte mit den Merkmalen B1 und B5 verbunden werden, da diese motivationspsychologischen Merkmale aus der buddhistischen Lehre ausdrücken, dass ein Individuum ohne Befürchtungen und Erwartungen aus einer inneren Freiheit heraus handeln kann.

Die beiden Merkmale M5 und M6 der Maslowschen Metamotivation beziehen sich eher auf wahrnehmungspsychologische Aspekte und wurden bereits im Bereich der kognitionspsychologischen Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände der ‚Direkten Wahrnehmung‘ nach Dharmakirti zugeordnet. In Tab. 15 ergeben sich keine Übereinstimmungen, da aus dem Bereich der buddhistischen Lehre nur motivationspsychologische Aspekte im engeren Sinne berücksichtigt wurden.

M7 konnte eindeutig B4 zugeordnet werden, da beide Merkmale auf einen achtsamen, offenen Bewusstseinszustand hinweisen, der durch eine Verbundenheit von Subjekt und Objekt gekennzeichnet ist.

Für M8 ergibt sich eindeutig eine Verbindung zu B4. Da es sich im engeren Sinne um emotionspsychologische Merkmale handelt, wurde diese Zuordnung bereits erläutert.

M9 konnte eindeutig B2 zugeordnet werden. Dies sei hier erläutert: Maslows Konzept der Being-Values (Seins-Werte) entspricht auf phänomenologischer bzw. psychologischer Ebene der Sambogakaya-Lehre des Buddhismus: In beiden Konzepten wird die Erfahrung beschrieben, dass die erlebten Phänomene bzw. Objekte einer Ganzheit entstammen, wobei diese Phänomene auf grundlegender Ebene als perfekt, schön, etc. erlebt werden (vgl. Nydahl, 1998, S. 37, 38; Maslow, 1971, S. 326, 327). In beiden Konzepten wird diese Erfahrung als Erlebnisgrundlage für überpersönliche Motivationsprozesse angesehen.

M10 konnte inhaltlich den Merkmalen B5 und B6 zugeordnet werden. Dies sei hier erläutert: Die Expressivität metamotivierter Handlungen im Maslowschen Konzept entspricht dem Merkmal B6: Handlungen in offenen, achtsamen Bewusstseinszuständen geschehen aus buddhistischer Sicht aus innerem Reichtum, Überschuss bzw. aus der Erfahrung überpersönlicher Freude. Die Aspekte des Merkmals M10 ‚nicht bewältigend, jenseits des Strebens‘ finden ihr inhaltliches Pendant im Merkmal B5.

Das unter M11 beschriebene Merkmal der Metamotivation hat in den Ausführungen zu motivationspsychologischen Aspekten des Buddhismus keine Entsprechung. Es zeigen sich jedoch zu diesem Aspekt deutliche Konvergenzen in buddhistischen Meditationstexten aus der tibetischen Tradition (Guru-Yoga-Meditationen), in denen sich der Meditierende mit einer offenen, weiten Bewusstheit identifiziert, wobei der eigene Körper als Instrument oder Werkzeug erfahren wird (vgl. Karmapa Ranjung Rigpe Dorje, 1999).

Für die Merkmale M12 und B3 wurde in der tabellarischen Darstellung der Merkmale beider Motivationskonzepte der Begriff ‚Mehrdimensionalität‘ verwendet. Maslow versteht darunter die Möglichkeit, innerhalb von achtsamen, offenen Bewusstseinszuständen (peak- oder plateau-experiences) Being-Values wahrzunehmen (grundlegende Perfektion, Schönheit der Phänomene) und simultan die mit den Deficiency-Cognition einhergehenden Fähigkeiten des bewussten Kategorisierens, Bewertens, Urteilen und Entscheidens auszuüben. Im Buddhismus findet sich diese Fähigkeit u.a. in Dharmakirtis Erkenntnislehre. Hier ermöglicht der Aspekt ‚Eigenbewusstheit‘ sowohl direkte Wahrnehmung, als auch simultan die Wahrnehmung von konzeptuellen Prozessen. Hierdurch wird die Handlungsfähigkeit durch Abwägen, Entscheiden, etc. innerhalb entsprechender Bewusstseinszustände möglich (vgl. Dreyfuß, 1997, ebd., S. 359, 397).

Die Zuordnung M13 – B7 ist terminologisch eindeutig und wurde bereits in den Ausführungen zu den emotionspsychologischen Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände näher erläutert. Eine ebenso eindeutige Zuordnung ergibt sich bei den Merkmalen M14 und B1. Beide Merkmale beschreiben den Zustand eines handelnden Individuums innerhalb der Motivationsmodi der Metamotivation bzw. Überschussmotivation als bedürfnisfrei, ohne Mangelgefühle.

Das letzte Merkmal der Maslowschen Metamotivation bleibt ohne Zuordnung, da die von Maslow genannten Bedürfnisse nach persönlichem Wachstum und Verwirklichung des eigenen Potentials im Konzept der Überschussmotivation innerhalb der buddhistischen Lehre entsprechende Bedürfnisse nicht auftauchen. Allerdings spielen entsprechende Bedürfnisse innerhalb der buddhistischen Lehre als Motivation der Praktizierenden auf dem Weg zu buddhistischen Wachstumszielen (Befreiung/Erleuchtung) eine deutliche Rolle (vgl. Govinda, 1999, ebd., S. 335).

Fasst man die Ergebnisse des eben durchgeführten Vergleichs zusammen, wird deutlich, dass die beiden Motivationskonzepte eine hohe Übereinstimmung aufweisen. Die folgende Tabelle stellt zusammenfassend die wesentlichen Aspekte der Zusammenschau dar:

Tab. 16: Motivationspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

Motivationspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände
• Motivation nicht bedürfnisbezogen / ohne Mangel • Sich selbst belohnender Prozess • Ich-Transzendenz / keine Trennung von Subjekt-Objekt-Tat • Situation wird als grundlegend perfekt erlebt (Being-Values), dabei Mehrdimensionalität (Bewertungsprozesse simultan) • Handlungen aus Überschuss, expressiv • Mitgefühl/Liebe als überpersönliche Motive

Zu d.) Vergleich persönlichkeitspsychologischer Merkmale

Beim Einbezug buddhistischer Quellen zur Zusammenstellung persönlichkeitspsychologischer Merkmale verschiedener Bewusstseinszustände muss berücksichtigt werden, dass der Buddhismus in seinen vielfältigen Ausprägungsformen grundsätzlich von einem nicht-dualistischen Weltbild ausgeht, insofern werden persönlichkeitspsychologische Begriffe (z.B. «Ich», «Selbst», «Person» etc.) immer aus einer transpersonalen Perspektive bzw. innerhalb eines transpersonalen Bezugsrahmens analysiert: Die Erfahrung eines abgetrennten, inhärenten «Ichs» bzw. «Selbsts» wird als Resultat getäuschter Wahrnehmung sowie als Ursache für leidvolle Zustände und Schwierigkeiten gesehen (vgl. Seegers, 2002, S. 88). Dementsprechend geht es in allen buddhistischen Schulen um eine „... Aufhebung dieser falschen Sicht.“ (Kalu Rinpoche, 2001, ebd., S. 199) und um die Entwicklung nicht-dualistischer Bewusstseinszustände. Der Versuch der Extraktion persönlichkeitspsychologischer Aspekte aus der buddhistischen Philosophie geht daher von seiner Wahrnehmungsperspektive her immer über

ein dualistisches, interaktionistisches Persönlichkeitsmodell hinaus. Dies ist insbesondere relevant, wenn es um die Merkmale nicht achtsamer, personaler Bewusstseinszustände geht. Bezüglich der Sichtung persönlichkeitspsychologischer Merkmale in Maslows Psychologie muss erwähnt werden, dass Maslows wesentliche Merkmalssammlungen sich explizit auf kognitionspsychologische und motivationspsychologische Aspekte beziehen. In den Merkmalslisten zu den peak-experiences finden sich jedoch auch einige Merkmale, die auf persönlichkeitspsychologische Konstrukte im engeren Sinne («Ich», «Selbst», «Person») fokussieren. Sie sollen in den folgenden Unterkapiteln für den Vergleich bzw. der Zusammenschau persönlichkeitspsychologischer Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände dienen.

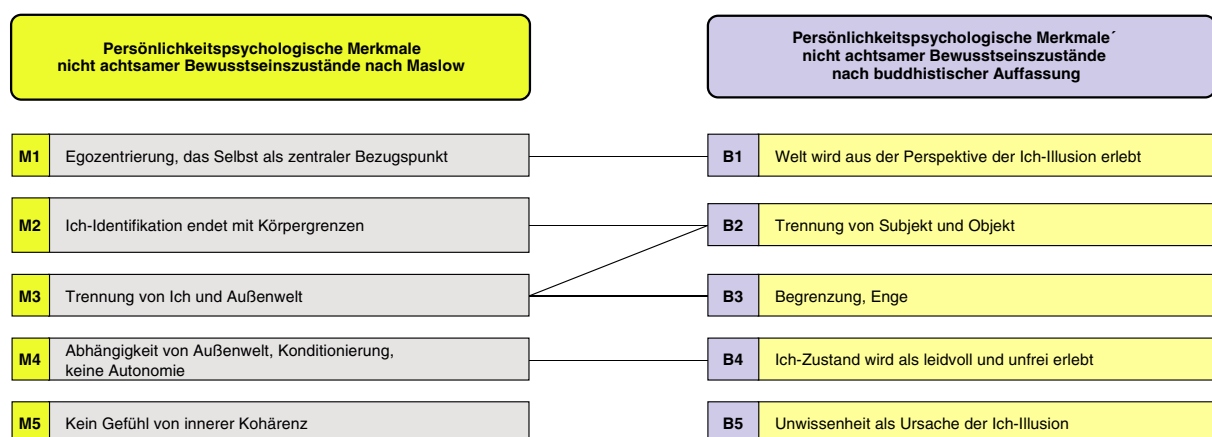
- Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Die Zusammenstellung von Merkmalen nicht achtsamer Bewusstseinszustände aus der buddhistischen Literatur wurde verschiedenen Themenbereichen der buddhistischen Lehre entnommen. Die Zuordnung der jeweiligen Merkmale zu den buddhistischen Quellen stellt sich folgendermaßen dar:

B1: Lama Norlha: Die fünf Skandhas. In: Kalu Rinpoche: Der Dharma, ebd., S. 212; Seegers, M., ebd., S. 88; Kalu Rinpoche, Ge-flüsterte Weisheit, ebd., S. 53; B2: siehe Quellen zu B1; B3: Govinda, Lama A.: Dynamik ..., ebd., S. 112ff.; B4: Govinda, Lama A.: Dynamik des Geistes, ebd., S. 63; B5: Govinda, Lama A.: Dynamik ..., ebd., S. 69

Da Maslow explizit keine persönlichkeitspsychologischen Merkmale nicht achtsamer, gewöhnlicher Bewusstseinszustände zusammengestellt hat, wurden die in Tab. 18 aufgeführten Maslowschen Merkmale aus den persönlichkeitspsychologischen Merkmalen der peak-experiences abgeleitet (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 59-68). Dies ist möglich, da Maslow entsprechende Merkmale in Abgrenzung zu geschlossenen, personalen Bewusstseinszuständen formuliert hat. Tab. 18 zeigt die Zusammenstellung der entsprechenden Merkmale in beiden Ansätzen:

Tab. 17: Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände nach Maslow und buddhistischer Auffassung im Vergleich



Die Linien zeigen wieder die Zuordnungen der Merkmale zwischen den beiden Ansätzen im Sinne von Konvergenzen. Da die inhaltlichen Übereinstimmungen meistens deutlich und verständlich sind, sollen hier lediglich terminologische Unterschiede sowie nicht zugeordnete Merkmale erläutert werden:

Auffällig sind die terminologischen Unterschiede zwischen Maslow und dem Buddhismus im Hinblick auf die Verwendung der Begriffe «Ich», «Selbst» oder

«Ego» (Maslow) und der Verwendung des Begriffes Ich-Illusion im Buddhismus. Diese Unterschiede sind folgendermaßen zu erklären: Während Maslow die Erfahrung eines zeitlich überdauernden Ichs oder Selbsts als Phänomen innerhalb gewöhnlicher, nicht achtsamer Bewusstseinszustände phänomenologisch beschreibt, wird diese Erfahrung in der buddhistischen Literatur aus einer transpersonalen, achtsamen Perspektive betrachtet und so im Sinne des buddhistischen Wachstumsweges als Illusion ‚entlarvt‘.

Des Weiteren wurde Merkmal B5 nicht zugeordnet. Die sei hier erläutert: Innerhalb der buddhistischen Lehre wird die Entstehung der Ich-Illusion mit nicht achtsamer Wahrnehmung auf fundamentaler Ebene kausal in Zusammenhang gebracht. Das heißt durch die Zunahme von Achtsamkeit können aus buddhistischer Sicht die mentalen Prozesse so differenziert wahrgenommen werden, dass die Erfahrung eines überdauernden Ichs nicht mehr gegeben ist. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Fähigkeiten, die mit dem Ich-Bewusstsein in Zusammenhang stehen (Denken, Planen, Entscheiden, Bewerten, etc.) erhalten bleiben. Hierzu der Meditationslehrer Seegers:

„Wenn wir verstehen, dass das, was wir unser Ich nennen, nur ein Strom von Bedingungen ist, die sich ununterbrochen verändern, können wir das Ich trotzdem noch konventionell verwenden.“ (Seegers, ebd., S. 115)

Das Merkmal M5 wurde aus folgendem Merkmal der Maslowschen peak-experiences abgrenzend abgeleitet: «Identitätserfahrung», «Real Self». Maslow meint hiermit ein Gefühl von Authentizität, von großer Echtheit. In Abgrenzung hierzu fehlt in gewöhnlichen, nicht achtsamen Bewusstseinszuständen diese deutliche innere Kohärenz, d.h. heißt völlige Akzeptanz und Übereinstimmung mit allen inneren Prozessen.

Aus den tabellarisch dargestellten Übereinstimmungen sowie den dargestellten Erläuterungen lassen sich auf phänomenologischer Ebene folgende persönlichkeitspsychologischen Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände zusammenstellen:

Tab. 18: Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände

Persönlichkeitspsychologische Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände
• Trennung von Subjekt und Objekt • Ich-Identifikation endet mit Körpergrenzen • Situation/Welt wird aus Ich-Perspektive erlebt • Abhängigkeit, Konditionierung • keine Innere Kohärenz • Enge, Begrenzung

- Persönlichkeitspsychologische Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände

Die persönlichkeitspsychologischen Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände wurden innerhalb der Psychologie Maslows wieder der sehr umfassenden Merkmalsliste bezüglich des Konstruktes *peak-experiences* aus der Veröffentlichung ‚RELIGIONS; VALUES AND PEAK-EXPERIENCES‘ entnommen (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 59-68).

Bezüglich der buddhistischen Lehre scheint es zunächst paradox, persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer, nicht-dualer Bewusstseinszustände extrahieren zu wollen, da – wie bereits dargestellt – die persönlichkeitspsychologisch relevanten Phänomene «Ich», «Selbst» etc. aus buddhistischer Perspektive als leidbringende Illusionen betrachtet werden, die es zu durchschauen gilt. Wenn im Sinne der buddhistischen Lehre in achtsamen, nicht-dualen Bewusstseinszuständen die Ich-Illusion durchschaut wird, stellt sich die existentielle Frage, wer diese Egolosigkeit erlebt? Diese Frage scheint ein Schlüsselproblem innerhalb der Geschichte des Buddhismus gewesen zu sein und spiegelt sich in den verschiedenen Antworten unterschiedlicher Traditionen wider. Der historische Buddha Shakyamuni sowie die Zen-Tradition

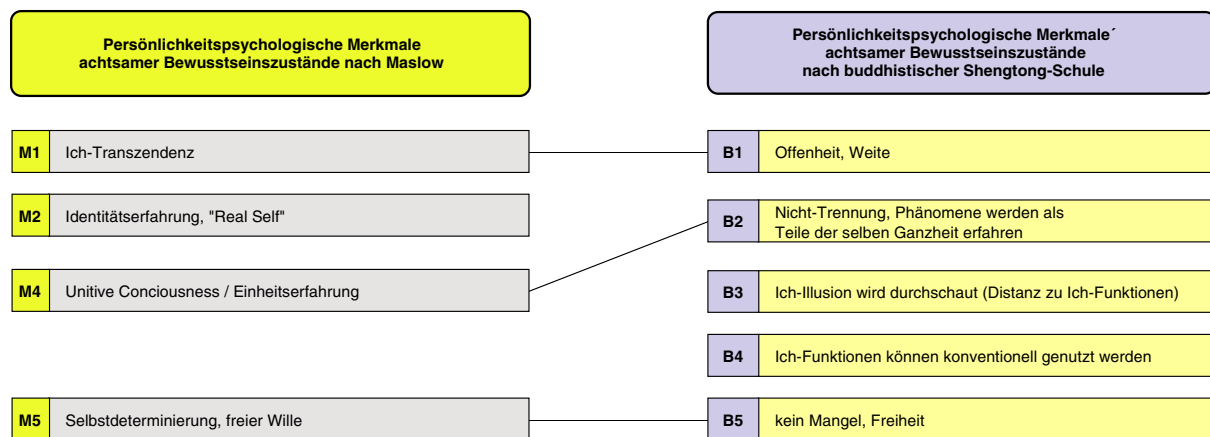
Japans schweigen sich auf diese Frage aus (vgl. Hayward, 1996, ebd., S. 87). Und die Prasangika-Madhyamika-Schule widerlegte alle essentialistischen Annahmen früherer philosophischer Schulen hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage (vgl. Khenpo Tsültrim Gyamtso Rinpoche, 1994, S. 87). Dieses Schweigen entsprechender Schulen des Buddhismus bezüglich der Frage nach dem Erleber der nicht-dualen Offenheit barg jedoch die Gefahr, dass die Praktizierenden die Abwesenheit eines inhärent existierenden Ichs oder Selbsts im Sinne eines nihilistischen Irrtums als eine Art Vakuum oder Nichts missverstanden haben. Aus diesem Grunde entwickelte sich die Shengtong-Madhyamaka-Schule, welche Aussagen über den ‚Erleber‘ der nichtdualen Offenheit machte, wobei im Sinne der Shunyata-Lehre gleichzeitig die Abwesenheit einer inhärenten Existenz dieses ‚Erlebers‘ betont wurde (vgl. Khenpo Tsültrim Gyamtso, 1994, ebd., S. 122 u. Seegers, 2002, ebd., S. 101). Hayward drückt dies folgendermaßen aus:

„Das bezuglose Gewährsein (bzw. der Erleber, der Verf.) ist nicht gesondert von den Erscheinungen, aber es ist nicht das Produkt irgendeines Prozesses, da es allen Prozessen vorausgeht und alle Prozesse umfasst. Es ist nicht erzeugt, nicht gemacht, nicht erschaffen. Es hat nirgendwo seinen umgrenzten Ort, weder in Definition noch in Unterscheidungen. Es lässt sich nicht kategorisieren oder zu einem begrifflichen Bezugspunkt machen. Daher liegt es außerhalb der Reichweite des Intellekts.“ (Hayward, 1996, ebd., S. 329)

Bezugloses Gewährsein darf also weder als Objekt noch als Subjekt der Erfahrung aufgefasst werden. Vielmehr geht es beiden voraus und liegt ihnen zugrunde (vgl. ebd., S. 333). Dass dieses nicht-duale Gewährsein in der Shengtong-Schule als ‚Geist‘ oder ‚Erleber‘ bezeichnet wird, hängt damit zusammen, dass es für die Praktizierenden wichtig ist, klare Vorstellungen über die Qualitäten des bezuglosen Gewährseins zu haben (vgl. Gendün Rinpoche, 1999, ebd., S. 124), um eine erfolgreiche Meditation zu ermöglichen. Die in der folgenden Tabelle aufgeführten persönlichkeitspsychologisch relevanten Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände aus der buddhistischen Lehre wurden daher folgenden Quellen der Shengtong-Schule des Buddhismus entnommen:

B1: Nydahl, 1998, ebd., S. 37; B2: Nydahl, 1988, ebd., S. 96 u. Hayward, 1996, ebd., S. 336; B3: Seegers, 2002, ebd., S. 115; B4: Seegers, 2002, ebd.; B5: Nydahl, 1988, ebd., S. 181

Tab. 19: Persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände nach Maslow und der buddhistischen Shengtong-Schule im Vergleich



Die Linien in Tab. 19 zeigen die Konvergenzen der persönlichkeitspsychologischen Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände der Maslowschen peak-experiences mit den persönlichkeitspsychologisch relevanten Aspekten der buddhistischen Shengtong-Literatur. Die dargestellten Zuordnungen sind phänomenologisch und terminologisch eindeutig und werden daher nicht weiter kommentiert. Zu erläutern sind jedoch die Merkmale, welche nicht zugeordnet werden konnten:

So konnte das Merkmal M2 nicht zugeordnet werden, da im Buddhismus die Phänomene «Selbst», «Ich» in nicht dualistischen Bewusstseinszuständen als Illusion wahrgenommen werden. Ob die von Maslow hier ausgedrückte Identitätserfahrung mit den buddhistischen Begriffen «Erleber» oder «Geist an sich» in Zusammenhang gebracht werden können, soll hier nicht näher untersucht werden.

Das Merkmal B3 ‚Ich-Illusion wird durchschaut, Distanz zu Ich-Funktionen‘ konnte keinem Merkmal der peak-experiences zugeordnet werden. Es lässt jedoch Bezüge zu dem bereits unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten erstellten Maslowschen Merkmal «Mehrdimensionalität» zu. Maslow bezeichnet dies als Fusion des D-Bereiches (Ich-Funktionen) und des B-Bereiches (Egoloisigkeit, Ich-Transzendenz) (vgl. Maslow, 1971, ebd., S. 347). Das Merkmal B4 ‚Ich-Funktionen können konventionell genutzt werden‘ steht in engem inhaltlichem Zusammenhang mit B3 und kann ebenfalls mit dem Maslowschen Merkmal «Mehrdimensionalität» in Verbindung gebracht werden.

Der hier dargestellte Vergleich zeigt, dass auch im Bereich persönlichkeitspsychologischer Merkmale zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Literatur auf phänomenologischer Ebene deutliche Übereinstimmungen festzustellen sind. Die Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Vergleiches zeigt Tab. 21:

Tab. 20: Persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände

Persönlichkeitspsychologische Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände
• Offenheit, Weite • Einheitserfahrung, Verbundenheit • Distanz zu Ich-Funktionen • Freiheit, Autonomie • Identitätserfahrung, Authentizität

3.2.2.3 Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse des Vergleiches der Merkmale offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände zwischen der Psychologie Maslows und der buddhistischen Psychologie

In der folgenden Tabelle werden noch einmal die in Kapitel 3.2.2.2 entwickelten Ergebnisse der Vergleiche der Merkmale verschiedener Bewusstseinszustände zwischen den Ansätzen Maslows und des Buddhismus bezüglich der thematisierten psychologischen Bereiche zusammengefasst. Die Daten dieser Tabelle sollen in Kapitel 4 als bewusstseinspsychologische Grundlage dienen, um bezüglich der aufgestellten Fragestellungen zu theoretisch fundierten Hypothesen zu gelangen.

Tab. 21: Merkmale offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände im Überblick

Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände	Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände
Emotionspsychologische Merkmale: • Begierde, Gefühle des Mangels • Unsicherheit, Verwirrung, Angst • Langeweile, Lethargie, Indifferenz • Überlegenheit, Stolz • genervt sein, Ärger, Ungeduld • geringe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen Kognitionspsychologische Merkmale: • Selektive Wahrnehmung • Wahrnehmungsprozess ist konzeptuell, kategorisierend, abstrahierend • Wahrnehmung als aktiver Konstruktionsprozess • Wahrnehmung ist sozial / gesellschaftlich bedingt • Erfahrungen/Objekte werden als zeitlich und örtlich lokalisierbar, kontinuierlich und permanent erlebt Motivationspsychologische Merkmale: • Episodische Klimax des Motivationsprozesses • Motivationsprozess wesentlich von unbewussten Prozessen/Bedürfnissen bestimmt • Individuum ist umweltabhängig, konditioniert • Wahrnehmung wird von emotional /motivationaler Disposition determiniert • Motivationsprozess ist selbstbezogen, egozentriert Persönlichkeitspsychologische Merkmale: • Trennung von Subjekt und Objekt • Ich-Identifikation endet mit Körpergrenzen • Situation/Welt wird aus Ich-Perspektive erlebt • Abhängigkeit, Konditionierung • keine Innere Kohärenz • Enge, Begrenzung	Emotionspsychologische Merkmale: • Freude, Heiterkeit • Mitgefühl, Empathie • Gleichmut, Furchtlosigkeit • Liebe, Wertschätzung, Freundlichkeit • Dankbarkeit, Staunen • hohe Affektdistanz zu dysfunktionalen Emotionen Kognitionspsychologische Merkmale: • Wahrnehmung ist frei von konzeptuellen Konstrukten • Objekte werden in ihrer Totalität, ihrem Reichtum an Details wahrgenommen, keine Selektion • Einzigartigkeit, Neuheit der Erfahrung • unverzerrte Wahrnehmung, ohne Subjekte ‚Kontaminierung‘ • Erlebnis der ‚Soheit‘, direkte Wahrnehmung, ‚nackter‘ Kontakt mit der Realität Motivationspsychologische Merkmale: • Motivation nicht bedürfnisbezogen / ohne Mangel • Sich selbst belohnender Prozess • Individuum ist selbstbestimmt • Ich-Transzendenz / keine Trennung von Subjekt-Objekt-Tat • Situation wird als grundlegend perfekt erlebt (Being-Values), dabei Mehrdimensionalität (Bewertungsprozesse simultan) • Handlungen aus Überschuss, expressiv • Mitgefühl/Liebe als überpersönliche Motive Persönlichkeitspsychologische Merkmale: • Offenheit, Weite • Einheitserfahrung, Verbundenheit • Distanz zu Ich-Funktionen • Freiheit, Autonomie • Identitätserfahrung, Authentizität

3.3 Relevante Forschungsergebnisse der Achtsamkeitsforschung für die Fragestellung dieser Arbeit

Nachdem unter 3.1 eine Arbeitsdefinition für den Kontext dieser Arbeit entwickelt wurde, welche unter dem Begriff Achtsamkeit einen spezifischen Bewusstseinszustand bzw. Erlebensmodus versteht und unter 3.2 die psychologischen Merkmale dieses Bewusstseinszustandes herausgearbeitet wurden, soll im Folgenden gesichtet werden, ob und falls vorhanden, welche Forschungsergebnisse im Bereich der Achtsamkeitsforschung vorliegen, die jenseits der bereits in Kapitel 2 thematisierten erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexte relevante Aussagen zu der zentralen Fragestellung dieser Arbeit machen. Dies soll dazu dienen, die notwendigen Informationen als Grundlage und Vorbedingung für den Prozess der Hypothesenbildung der im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnden Untersuchung bereit zu stellen.

Wie bereits unter 2.1 dargestellt wurde, soll im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit bezüglich der professionellen Handlungskompetenz auf die nicht rein kognitiven Komponenten des Konstruktes Handlungskompetenz fokussiert werden. Hiermit sind die personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften sowie die pädagogischen beliefs gemeint. Da innerhalb der Lehrerforschung keine empirisch aussagekräftigen Forschungsergebnisse zu möglichen Zusammenhängen von Meditations- bzw. Achtsamkeitspraxis und Persönlichkeitsmerkmalen sowie beliefs der Praktizierenden vorliegen (siehe Kapitel 2.1.1.3, 2.1.2.2.3, 2.2) ist es naheliegend zu eruieren, ob innerhalb der Achtsamkeitsforschung sowie anderer Bereiche der psychologischen Forschung Ergebnisse zu den relevanten Themen zu finden sind. Diese außerhalb pädagogischer Kontexte gewonnenen Erkenntnisse könnten dann auf den Bereich der Lehrerforschung übertragen werden und den Prozess der Hypothesenbildung für die im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnden Untersuchung unterstützen.

3.3.1 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis und beliefs der Praktizierenden

Der Begriff der beliefs taucht innerhalb der Psychologie in unterschiedlichen Kontexten auf. Insbesondere im therapeutischen Bereich spielt er in verschiedenen Modellen eine Rolle, z.B. innerhalb des ABCDE-Modells der Rational-emotiven Therapie (vgl. Ellis, 1993) sowie im Transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (vgl. Lazarus, 1991). Im entwicklungspsychologischen Bereich ist er innerhalb der «Theory of mind-Forschung» (vgl. Wimmer, 1983, S. 103-128.) bedeutsam. Darüber hinaus gibt es im sozialpsychologischen Bereich eine zu dem beliefs-Begriff verwandten Terminus der Einstellungen bzw. attitudes umfassende Einstellungsforschung (vgl. Böhner, 1996).

Diese kurze Aufzählung verdeutlicht, dass der Begriff der *beliefs* oder *attitudes* in der Psychologie in sehr unterschiedlichen Kontexten auf verschiedenen Ebenen benutzt wird. Als Element professioneller Handlungskompetenz wird er fast ausschließlich im pädagogischen Bereich verwendet, sodass aktuelle Forschungen hierzu ausschließlich aus diesem Bereich vorliegen, wobei die relevanten Forschungsergebnisse hierzu bereits im Kapitel 2.1.1 dargestellt wurden. Untersuchungen über mögliche Zusammenhänge von Achtsamkeitspraxis und spezifischen *beliefs* oder Einstellungen der Praktizierenden liegen nicht vor. Vielmehr scheint die gegenwärtige Forschungssituation sich so darzustellen, dass Achtsamkeitsforschung und Studien zu *beliefs* oder *attitudes* in der Regel in voneinander getrennten Forschungsbereichen bzw. -traditionen stattfinden. In diesem Sinne stellt die durch die zentrale Fragestellung dieser Arbeit notwendige Kombination der Aspekte *beliefs* und *Achtsamkeit* eine Vernetzung verschiedener Forschungstraditionen bzw. bisher separat thematisierter Gegenstandsbereiche dar.

3.3.2 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis und den Persönlichkeitsmerkmalen der Praktizierenden

Bevor auf Forschungen zum Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis und Persönlichkeitsmerkmalen der Praktizierenden eingegangen wird, soll zunächst darauf hingewiesen werden, dass bis vor wenigen Jahren die Annahme in der Persönlichkeitspsychologie vorherrschte, grundlegende Persönlichkeitsmerkmale (z.B. emotionale Stabilität oder Extraversion) entwickelten sich bis zum Alter von 30 Jahren und seien danach stabil (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013, S. 30). Neuere Forschungen konnten jedoch belegen, dass sich basale Persönlichkeitsmerkmale durch veränderte Lebenssituationen oder gezielte Interventionen (z.B. Psychotherapie) auch im Erwachsenenalter verändern (z.B. eine Zunahme der emotionalen Stabilität) (vgl. ebd., S. 31). Diese neueren Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Erforschung von Möglichkeiten zur Veränderung bzw. Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen in der bisherigen psychologischen Forschung vernachlässigt wurde. In diesem Sinne soll im Folgenden gesichtet werden, inwieweit die noch junge Disziplin der Achtsamkeitsforschung einen Beitrag zur Aufarbeitung dieses Bereiches geleistet hat:

Obwohl in verschiedenen Achtsamkeits- bzw. Meditationstraditionen darauf hingewiesen wird, dass regelmäßige Achtsamkeitspraxis weitgehende Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung implizieren (vgl. Hurk, 2011, S. 1), gibt es kaum empirische Untersuchungen, die den Zusammenhang von Meditationspraxis und Persönlichkeitsmerkmalen thematisieren (vgl. van den Hurk, 2011, ebd.). Van den Hurk u.a. weisen darauf hin, dass ihnen vorliegende Untersuchungen lediglich thematisieren, ob bestimmte Achtsamkeitsfaktoren, welche in verschiedenen Fragebögen zur Messung des Konstruktes Achtsamkeit definiert werden (vgl.

Baer, Smith & Allen. 2004; Walach, Buchheld, Buttenmuller, Kleinknecht & Schmidt , 2006), in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen stehen. Das heißt diese Untersuchungen messen, ob erhöhte Werte bei bestimmten Achtsamkeits-Skills (z.B. ‚Handeln mit Bewusstheit‘, ‚Akzeptanz von Erfahrungen ohne zu urteilen‘) einhergehen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen. So konnten z.B. Brown und Ryan einen positiven Zusammenhang zwischen dem Merkmal Achtsamkeit gemessen durch die «Mindful Attention Awareness Scale» und den Persönlichkeitsmerkmalen agreeableness (Verträglichkeit) und conscientiousness (Gewissenhaftigkeit) feststellen (vgl. van den Hurk, 2011, ebd.). Darüber hinaus fanden sie einen negativen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Neurotizismus (vgl. ebd.). Ergänzend haben andere Studien festgestellt, dass Meditationspraxis einhergeht mit einer Erhöhung der Achtsamkeitswerte gemessen durch verschiedene Achtsamkeitsfragebögen (vgl. Ott, 2010, ebd., S. 166). Dies bedeutet: Jene Untersuchungen, welche den Zusammenhang von Achtsamkeitsskills und Persönlichkeitsmerkmalen thematisieren, können lediglich einen indirekten Zusammenhang zwischen Meditationspraxis und Persönlichkeitsmerkmalen konstatieren, vermittelt durch die Achtsamkeits-Skills der verwendeten Achtsamkeitsskalen.

Van den Hurk u.a. haben hingegen versucht die Beziehung zwischen Meditationspraxis (Achtsamkeitsmeditation) und Persönlichkeitsmerkmalen direkt in Beziehung zu setzen. Dazu untersuchten sie 35 Achtsamkeitsmeditierende aus niederländischen Meditationszentren sowie 35 niederländische Kontrollpersonen ohne Meditationserfahrungen. Die Persönlichkeitsmerkmale wurden gemessen durch den NEO-FFI; ergänzend wurde das Merkmal Achtsamkeit durch den KIMS (Kentucky Inventory of Mindfulness skills) erfasst. Der Gruppenvergleich zeigte, dass die Meditierer signifikant höhere Werte bezüglich des Merkmals «Offenheit für Erfahrung» zeigten als die Nicht-Meditierer (vgl. van den Hurk, 2011, ebd., S. 5). Beim Merkmal «Gewissenhaftigkeit» zeigten meditierende Probanden signifikant niedrigere Werte als die Kontrollgruppe. Bezüglich der Merkmale Neurotizismus, Liebenswürdigkeit und Extraversion ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Dies überrascht zunächst, da in genannten Untersuchungen zum Verhältnis von Achtsamkeitsskills und Persönlichkeitsmerkmalen Achtsamkeit signifikant negativ korreliert mit Neurotizismus und positiv mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Van den Hurk u.a. erklären diese überraschenden Ergebnisse damit, dass untersuchte Persönlichkeitsmerkmale nicht bereits mit Beginn einer Meditationspraxis sich in erwarteter Richtung ändern. Der Vergleich der Menge der Meditationspraxis (zeitlich) bei den untersuchten 35 Probanden bestätigt diese Vermutung: So sinken die Neurotizismuswerte bei zunehmender Meditationspraxis, die Werte im Bereich Extraversion steigen.

Aus den hier dargestellten Ergebnissen lassen sich einige relevante methodologische Überlegungen ableiten, die im Folgenden dargestellt werden sollen. So weisen die nicht signifikanten Unterschiede bezüglich des Merkmals Neurotizismus bei van den Hurk darauf hin, dass die Kategorisierung von Versuchspersonen in die Gruppen Meditierender / Nicht-Meditierender noch nichts über die Qualität der Meditationen der Meditierenden aussagt. Das heißt es kann vorkommen, dass eine Versuchsperson, die angibt regelmäßig zu meditieren, während der Meditationssitzungen lediglich Tagträumen nachhängt, also nicht über Meditationserfahrungen verfügt. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Untersuchung von van den Hurks u.a. und den Studien, welche Persönlichkeitsmerkmale mit Achtsamkeitsskills vergleichen, scheinen diese Einschätzung zu bestätigen. So können die erhöhten Achtsamkeitswerte bei zunehmender Meditationspraxis als Ergebnis erfolgreicher Meditationspraxis gesehen werden, die dann auch signifikant mit Persönlichkeitsmerkmalen korrelieren. Geht es also darum in Folgeuntersuchungen Persönlichkeitsmerkmale direkt in Beziehung zur Meditationspraxis zu setzen, scheint es notwendig zu sein zu berücksichtigen, ob die meditierenden Versuchspersonen wirklich meditieren, d.h. über vertiefte Meditationserfahrungen verfügen oder nicht.

Auf diese methodologischen Überlegungen soll im Empirieteil (siehe Kapitel 5) näher eingegangen werden. Im folgenden Kapitel geht es zunächst darum, vor dem Hintergrund der hier dargestellten Untersuchungsergebnisse sowie auf der Basis der im ersten Kapitel dargestellten pädagogischen Aspekte, der unter Kapitel 3 entwickelten terminologischen und bewusstseinspsychologischen Grundlagen für den Empirieteil der Arbeit forschungsleitende Hypothesen zu entwickeln.

4 Entwicklung der zentralen Hypothesen der Arbeit

Ausgangspunkt zur Entwicklung von Hypothesen ist die zentrale Fragestellung der Arbeit, ob der Einbezug achtsamkeitsorientierter Verfahren in die Lehreraus- und Fortbildung die Förderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften unterstützen kann. Zur Konkretisierung dieser Fragestellung wurde in Kapitel 2 zunächst das Konstrukt ‚professionelle Handlungskompetenz‘ genauer untersucht. Hierbei wurde deutlich, dass die nicht rein kognitiven Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, d.h. die pädagogischen beliefs sowie die personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften besonders zu fokussieren sind. In diesem Sinne kann die zentrale Fragestellung der Arbeit in die beiden folgenden Sub-Fragestellungen ausdifferenziert werden:

- A. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Förderung der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften leisten?
- B. Kann der Einbezug von achtsamkeitsorientierten Verfahren in die Lehreraus- und -fortbildung einen Beitrag zur Weiterentwicklung bzw. Förderung der pädagogischen beliefs von Lehrkräften leisten?

Um die Vorgehensweise, welche bei der Entwicklung der Hypothesen aus den beiden genannten Fragestellungen umgesetzt wird, transparent und nachvollziehbar darzustellen, soll im Folgenden noch einmal zusammenfassend skizziert werden, welche Voraussetzungen hierfür entscheidend waren: So war die Sichtung von Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Lehrerforschung zu diesen beiden Fragestellungen eher ernüchternd: Es lagen im Bereich der pädagogischen beliefs zum Zeitpunkt der Entwicklung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung keine Untersuchungen vor, die einen möglichen Zusammenhang von pädagogischen beliefs und der Achtsamkeitspraxis von Lehrkräften thematisieren. Auch gibt es nur wenige Untersuchungen, die eine mögliche Beeinflussung der pädagogischen beliefs durch andere Interventionen thematisieren. Sie gelten dementsprechend als relativ stabil. Dies steht im Gegensatz zu der großen Bedeutung, die den pädagogischen beliefs für die professionelle Handlungskompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugeschrieben werden.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu den personalen Kompetenzen machte Folgendes deutlich: Die große Bedeutung der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale für die Unterrichts- bzw. Handlungskompetenz von Lehrkräften ist vielfach empirisch belegt, wobei die spezifischen Persönlichkeitsmerkmale, welche signifikant mit dem Merkmal Unterrichtskompetenz korrelieren, bekannt sind. Allerdings gelten entspre-

chende Persönlichkeitsmerkmale bzw. personale Kompetenzen in der bisherigen Lehrerforschung als relativ stabil und kaum beeinflussbar, wobei jedoch die neueren Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung, welche die Förderung personaler Kompetenzen zum Ziel haben, noch nicht einbezogen wurden. Untersuchungen bezüglich eines möglichen Zusammenhanges von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften und deren Achtsamkeitspraxis liegen ebenfalls nicht vor.

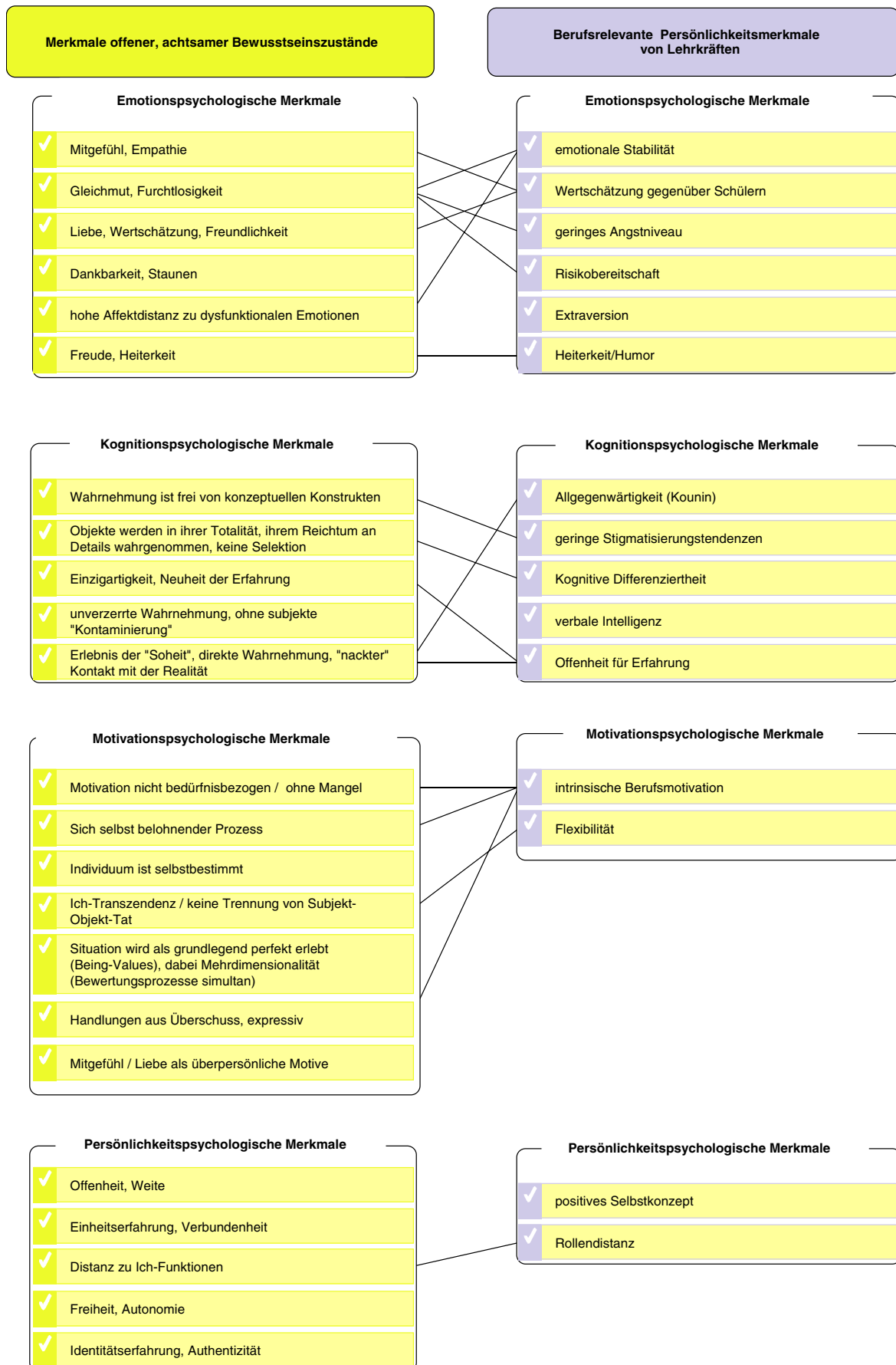
Für die Entwicklung von Hypothesen zu den Fragestellungen der Arbeit bedeutet dies, dass im Bereich der Lehrerforschung keine Untersuchungen vorliegen, die sich spezifisch auf diese Fragestellungen beziehen und dementsprechend als Erkundungsstudie dienen könnten. Aus diesem Grunde soll der Prozess der Hypothesenbildung durch einen Vergleich der Ergebnisse der Lehrerforschung (siehe Kapitel 2.1.2.2.2) mit den Ergebnissen der bewusstseinspsychologischen Ausführungen (siehe Kapitel 3.2.2.3) initiiert werden. Da die zentrale Fragestellung der Arbeit sich in zwei Sub-Fragestellungen aufgliedert, die sich auf verschiedene Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften beziehen, soll die Entwicklung der Hypothesen gemäß dieser beiden Fragestellungen getrennt in den beiden folgenden Unterkapiteln erfolgen.

4.1 Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen

Um zur Fragestellung A konkrete Hypothesen entwickeln zu können, sollen im Folgenden die in Kapitel 2.1.2.2.2 zusammengestellten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften, welche signifikant mit Unterrichtskompetenz korrelieren, mit den in Kapitel 3.2.2.3 tabellarisch zusammengestellten Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände verglichen werden. Hierbei ist zu beachten, dass Achtsamkeitstraining bzw. Meditation in diesem Kontext als Methode verstanden wird, die Fähigkeit zur Achtsamkeit, d.h. die Fähigkeit zur Modulation in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände im Sinne von Belschners Bewusstseinsmodell zu erhöhen. Das heißt meditierende, in Achtsamkeit geübte Probanden müssten häufiger psychische Dispositionen aufweisen, die den Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände entsprechen, als dies bei nicht geübten Probanden der Fall ist. In diesem Sinne würden inhaltliche Konvergenzen zwischen den Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände und den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften für eine positive Einschätzung des Einsatzes achtsamkeitsorientierter Verfahren sprechen, während keine oder geringe inhaltliche Konvergenzen gegen den Einsatz achtsamkeitsorientierter Verfahren zur Förderung personaler Kompetenzen sprechen würden. Die folgende Tab. 23 stellt den Vergleich der

beiden Merkmalssammlungen dar:

Tab. 22: Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände und berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften im Vergleich



Die Tab. 22 zeigt, dass zwölf der insgesamt fünfzehn in Kapitel 2.1.2.2.2 zusammengestellten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände zugeordnet werden konnten. Die Zuordnungen drücken dabei inhaltliche Konvergenzen zwischen den pädagogisch relevanten Persönlichkeitsmerkmalen und den Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände aus. Nach Lektüre des Kapitels 2.1.2.2.2 zur Lehrerforschung sowie des Kapitels 2.1.2.2.2 sowie 2.1.2.2.3 zu den Merkmalen verschiedener Bewusstseinszustände sollten diese Zuordnungen inhaltlich nachvollziehbar sein. Eine Ausnahme stellt die Zuordnung des Persönlichkeitsmerkmals «Flexibilität» dar, sodass diese Zuordnung hier erläutert bzw. begründet werden soll: Das Persönlichkeitsmerkmal «Flexibilität» wurde dem motivationspsychologischen Merkmal «Ich-Transzendenz», keine Trennung von Subjekt-Objekt-Tat», der achtsamen Bewusstseinszustände zugeordnet, da aus bewusstseinspsychologischer Perspektive offene, Ich-transzendente Zustände die Fähigkeit zu spontanem Handeln erhöhen, was zu einer Erhöhung der Flexibilität führen müsste.

Darüber hinaus wurden drei berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale nicht zugeordnet. Dies soll ebenfalls hier erläutert werden: Die Merkmale «Extraversion» und «verbale Intelligenz» finden in der Zusammenstellung der Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände keine Entsprechung und konnten dem entsprechend nicht zugeordnet werden. Sie stehen zu den bewusstseinspsychologischen Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände jedoch nicht im Widerspruch. Das Persönlichkeitsmerkmal «positives Selbstkonzept» konnte ebenfalls keinem Merkmal offener, achtsamer Bewusstseinszustände zugeordnet werden. Maslow weist jedoch darauf hin, dass ein gesundes Selbstbewusstsein als Vorbedingung zur Ich-Transzendenz bzw. zur Modulation in Richtung offener Bewusstseinszustände zu sehen ist (vgl. Maslow, 1976, ebd., S. 67), sodass hier ein konsistentes, inhaltlich positiv ergänzendes Verhältnis zwischen bewusstseinspsychologischem Merkmal und pädagogisch relevantem Persönlichkeitsmerkmal besteht.

Fasst man die in Tab. 23 dargestellten Ergebnisse des Vergleiches der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften mit den Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände zusammen, lässt sich feststellen, dass die Konvergenzen zwischen bewusstseinspsychologischen Merkmalen und den pädagogisch relevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften erheblich sind, sodass zu erwarten ist, dass eine durch Achtsamkeitstraining bzw. Meditation erhöhte Fähigkeit zur Modulation in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände einher gehen müsste mit einer stärkeren Ausprägung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Effekte im Bereich persönlichkeitspsychologischer Dispositionen nur zu erwarten sind, wenn die Achtsamkeitstraining bzw. Meditation prakti-

zierenden Lehrkräfte bereits meditieren können und dementsprechend über ausreichende und vertiefte Erfahrungen verfügen⁴. Dies ist aus den in Kapitel 3.3.2 dargestellten Untersuchungsergebnissen von van den Hurk zu schlussfolgern. Aus diesen Überlegungen lässt sich folgende Hypothese ableiten:

H1	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen verfügen signifikant häufiger über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale als nicht meditierende Lehrkräfte.

4.2 Entwicklung von Hypothesen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren pädagogischen beliefs

Da zum Zeitpunkt der Entwicklung der Hypothesen zu Fragestellung B die erwähnte Kasseler Studie noch nicht veröffentlicht war, lagen keine empirischen Ergebnisse vor, die Aussagen über spezifische pädagogische Einstellungen oder beliefs von meditierenden Lehrkräften machten. Es galt also durch Vergleich von Daten und Informationen aus dem Bereich der Achtsamkeitsforschung und relevanten Kategorien aus dem Bereich der pädagogischen beliefs zu theoretisch begründeten Vermutungen über zu erwartende pädagogische Einstellungen bei meditierenden, in Achtsamkeit geübten Lehrkräften zu kommen. Für den Bereich der Achtsamkeitsforschung wurden dabei die in Kapitel 3.2.2.2 zusammengestellten Merkmale offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände (siehe Tabelle Kapitel 3.2.2.3) als Grundlage gewählt. Aus dem Bereich der pädagogischen Beliefs wurden nach König die inhaltlichen Aspekte ‚Lehren und Lernen‘ sowie die ‚Interaktionen von LehrerInnen und SchülerInnen‘ (siehe Kapitel 2.1.1) verwendet, da vermutet wurde, dass dieser inhaltliche Bereich besondere Relevanz bezüglich des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften besitzt. Hinsichtlich des Vergleichs der bewusstseinspsychologischen Merkmale mit relevanten Kategorien oder Aspekten des gewählten inhaltlichen Bereichs der pädagogischen Beliefs wurde von folgenden Annahmen ausgegangen:

- Zwischen den im Theorieteil dargestellten verschiedenen Bewusstseinszuständen (achtsame, offene Bewusstseinszustände sowie geschlossene Bewusstseinszustände) und den pädagogischen Einstellungen von Lehrkräften besteht eine Interdependenz, d.h. die jeweiligen Bewusstseinszustände beeinflussen die pädagogische Einstellung und umgekehrt.
- Meditierende, in Achtsamkeit geübte Lehrkräfte verfügen über eine erhöhte Modula-

4 Der Begriff ‚vertiefte Meditationserfahrung‘ wird hier lediglich in Abgrenzung zu den Erfahrungen der Meditationsanfänger verwendet. Er bezieht sich nicht auf Stufenmodelle spiritueller Entwicklungen (z.B. Gampopa, 1996, S. 239, 261).

tionskompetenz in Richtung offener, achtsamer Bewusstseinszustände.

- Meditierende, in Achtsamkeit geübte Lehrkräfte nutzen diese Modulationskompetenz für ihr professionelles Denken und Handeln. Hierdurch sind Unterschiede in den pädagogischen Einstellungen zwischen meditierenden und nicht meditierenden Lehrkräften zu erwarten.
- Aus den unterschiedlichen Merkmalen achtsamer, offener und geschlossener Bewusstseinszustände lassen sich zwei unterschiedliche pädagogische Einstellungsprofile ableiten, die deutlich voneinander abgrenzbar sind.

Für den vorzunehmenden Vergleich wurden folgende Kategorien pädagogischen Denkens hinsichtlich der beliefs von Lehrkräften zu Grunde gelegt:

Kategorie: ‚Verhältnis von Sache und Beziehungsebene‘ (von *einseitiger Sachorientierung* bis zu einer *deutlichen Berücksichtigung der Beziehungsebene*)

Kategorie: ‚Bevorzugung unterschiedlicher Lernziel- bzw. Kompetenzbereiche‘ (von *kognitiv* bis *sozial/emotional*)

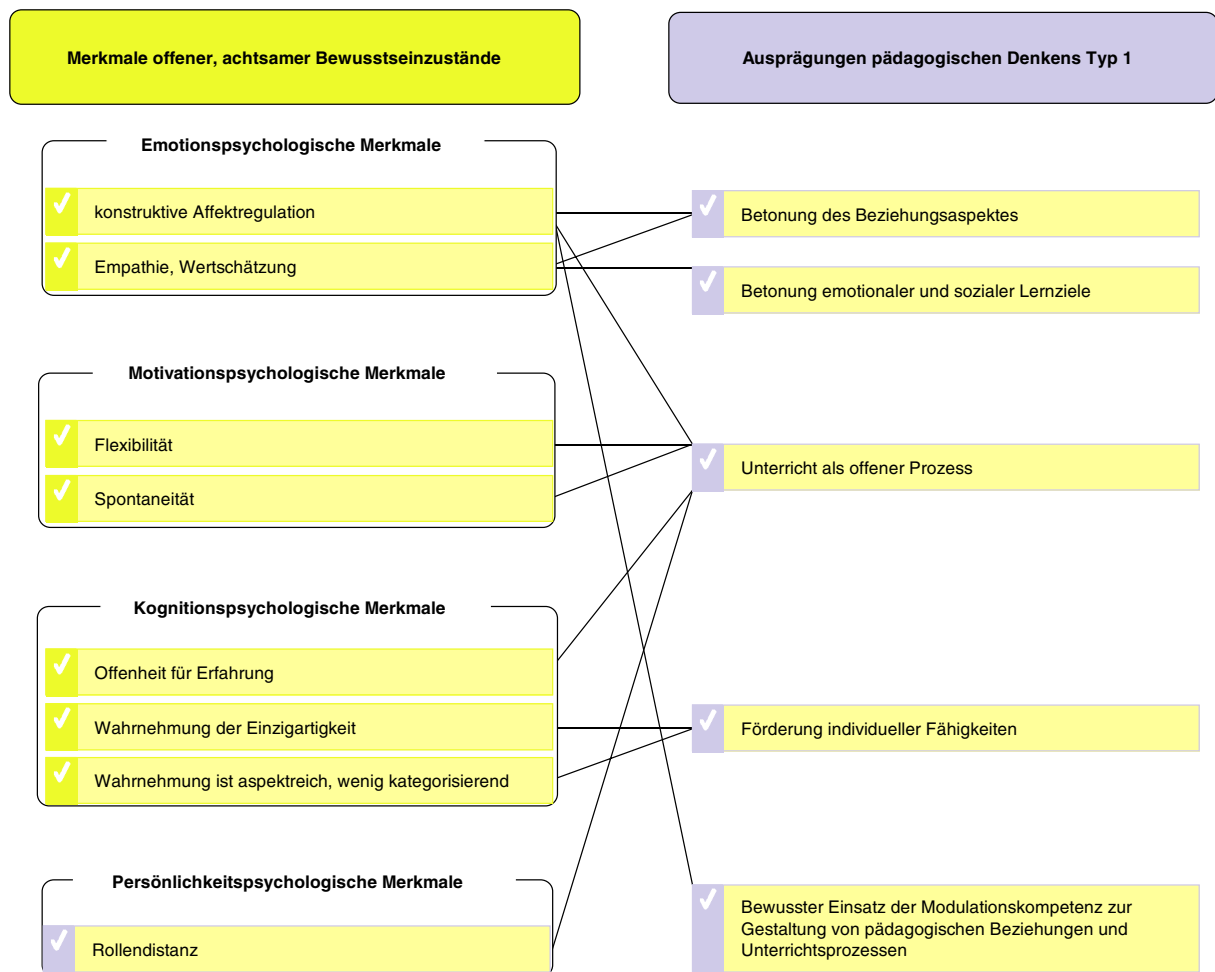
Kategorie: ‚Planbarkeit von Unterricht‘ (von einer *starken Determinierbarkeit des Unterrichtes* bis zu *Unterricht als offenem Prozess*)

Kategorie: ‚Grad didaktischer Offenheit‘ (von *einseitiger Orientierung an curricularen Standards* bis *Förderung individueller Fähigkeiten*)

Kategorie: ‚Einsatz der Modulationskompetenz‘ (*Ausmaß des expliziten, bewussten Einbezuges der Fähigkeit zur Bewusstseinsmodulation in das pädagogische Denken und Handeln*)

Die genannten Kategorien wurden in zweierlei Hinsicht als Grundlage zur Ableitung von pädagogischen Einstellungsprofilen bzw. beliefs aus den verschiedenen Bewusstseinsmodi gewählt: Erstens lässt die dichotome Struktur der Kategorien sowie deren inhaltliche Ausrichtung die Möglichkeit einer Zuordnung zu den beiden relevanten Bewusstseinszuständen vermuten. Zweitens stellen die genannten Kategorien sehr grundlegende Aspekte pädagogischen Denkens dar, die in der schulpädagogischen Literatur sowie in der Lehrerbildung für professionelles unterrichtliches Handeln als relevant angesehen werden. Im Folgenden geht es nun darum, die jeweiligen dichotomen Ausprägungen der fünf Kategorien pädagogischen Denkens den beiden dargestellten Bewusstseinszuständen zuzuordnen. Diese Zuordnung wird in den Tab. 24 und Tab. 25 dargestellt. Die folgende Tabelle stellt zunächst die Zuordnung spezifischer Ausprägungen pädagogischen Denkens bzw. pädagogischer Beliefs zu den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände dar:

Tab. 23: Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände und Ausprägungen pädagogischen Denkens des Typs 1 im Vergleich



Im Folgenden geht es darum, die in der Tab. 23 dargestellten Zuordnungen zu erläutern und zu begründen. Die hier aufgeführten Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände sind den unter 3.2.2 zusammengestellten Merkmalen entnommen. Die Anzahl der Merkmale wurde im Hinblick auf Ihre Relevanz für die Zuordnung zu den pädagogischen Einstellungen sowie im Sinne einer größeren Übersichtlichkeit quantitativ reduziert, wobei die zentralen und charakteristischen Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände erhalten geblieben sind. Zunächst soll die Zuordnung der pädagogischen Einstellungen zu den emotionspsychologischen Merkmalen erläutert werden:

Das Merkmal «konstruktive Affektregulation» meint die Fähigkeit, eigene dysfunktionale Emotionen wahrzunehmen (z.B. Ärger, Ungeduld, Langeweile, etc.), loszulassen und sich der gegenwärtigen Situation zu öffnen. Es wurde vermutet, dass dieses Merkmal bzw. diese Fähigkeit einhergeht mit den pädagogischen Einstellungen «Betonung des Beziehungsaspektes» sowie «Betonung emotionaler und sozialer Lernziele», da das Loslassen dysfunktionaler Emotionen eine wichtige Voraussetzung zur Gestaltung authentischer pädagogischer Bezie-

hungsangebote darstellt. Ebenso wird vermutet, dass das bewusste Wahrnehmen und der bewusste Umgang mit eigenen Emotionen einhergeht mit pädagogischen Zielvorstellungen, die eine Betonung emotionaler und sozialer Lernziele beinhalten. Darüber hinaus wurde dem Merkmal «konstruktive Affektregulation» die Einstellung «bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen» zugeordnet. Diese Zuordnung sei wie folgt begründet:

Der bewusste und konstruktive Umgang mit eigenen Emotionen im Sinne eines Loslassens dysfunktionaler Affekte wird als wichtige Teilfähigkeit der Fähigkeit zur Bewusstseinsmodulation in Richtung achtsamer, offener Bewusstseinszustände gesehen, da eine emotionale Öffnung einhergeht mit den anderen Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände (siehe Kap. 3.2.2.2, S. 86). Ein Zusammenhang der genannten pädagogischen Einstellung mit dem Merkmal «konstruktive Affektregulation» ist also nahe liegend.

Die emotionspsychologischen Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände „Empathie“ und „Wertschätzung“ werden ebenso als Folge einer konstruktiven Affektregulation gesehen, da das Loslassen dysfunktionaler Emotionen eine emotionale Öffnung sowie konstruktive emotionale Dispositionen ermöglicht. Es ist daher offensichtlich, dass entsprechende konstruktive emotionale Dispositionen ebenso einhergehen mit den beiden genannten pädagogischen Einstellungen (Betonung des Beziehungsaspektes/Betonung emotionaler und sozialer Lernziele).

Die motivationspsychologischen Merkmale achtsamer, offener Bewusstseinszustände «Flexibilität» und «Spontaneität» betonen, dass achtsame Bewusstseinszustände aufgrund ihrer Offenheit für aktuelle Erfahrungen auch auf motivationaler Ebene weniger starr strukturiert sind als geschlossene Bewusstseinszustände und ein flexibles und spontanes Eingehen auf aktuelle Erfordernisse begünstigen. Diesen Merkmalen wurde die pädagogische Einstellung «Unterricht als offener Prozess» zugeordnet. Unter diesem Terminus soll Folgendes verstanden werden: Zum einen bezeichnet er eine Einstellung, die das Unterrichtsgeschehen eher als offenen Prozess versteht, der nur eingeschränkt planbar und determinierbar ist. Darüber hinaus beinhaltet die pädagogische Einstellung «Unterricht als offener Prozess» die positive Konnotation dieser Sichtweise. Die Zuordnung wurde vorgenommen, da davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit spontan und flexibel zu agieren einhergeht mit einer entsprechenden pädagogischen Einstellung.

Dem ersten kognitionspsychologischen Merkmal achtsamer Bewusstseinszustände «Offenheit für Erfahrung» wurde ebenfalls die pädagogische Einstellung «Unterricht als offener Prozess» zugeordnet, da angenommen wird, dass eine entsprechende Wahrnehmungsweise die genann-

te Einstellung begünstigt (und umgekehrt).

Die Merkmale «Wahrnehmung der Einzigartigkeit» sowie „Wahrnehmung ist aspektreich, wenig kategorisierend“ weisen darauf hin, dass eine achtsame Wahrnehmung weniger stark von Kategorisierungen, Verallgemeinerungen etc. geprägt ist und dadurch Objekte aspektreicher und individueller wahrgenommen werden. Diesen Merkmalen bzw. Wahrnehmungsmodi wurde die pädagogische Einstellung «Förderung individueller Fähigkeiten» zugeordnet, da vermutet wird, dass der entsprechende Wahrnehmungsmodus für die praktische Umsetzung dieser pädagogischen Zielsetzung in hohem Maße förderlich ist.

Das persönlichkeitspsychologische Merkmal «Rollendistanz» meint den Umstand, dass in achtsamen, offenen Zuständen keine starre Identifikation mit einer bestimmten, einengenden Rolle stattfindet. Im Sinne dieser gesunden Distanz zur eigenen Person ermöglichen entsprechende Bewusstseinsmodi eher ein flexibles, spontanes Eingehen auf aktuelle Erfordernisse. So wurde diesem Merkmal ebenso wie den motivationspsychologischen Merkmalen «Flexibilität» und «Spontaneität» die pädagogische Einstellung «Unterricht als offener Prozess» zugeordnet.

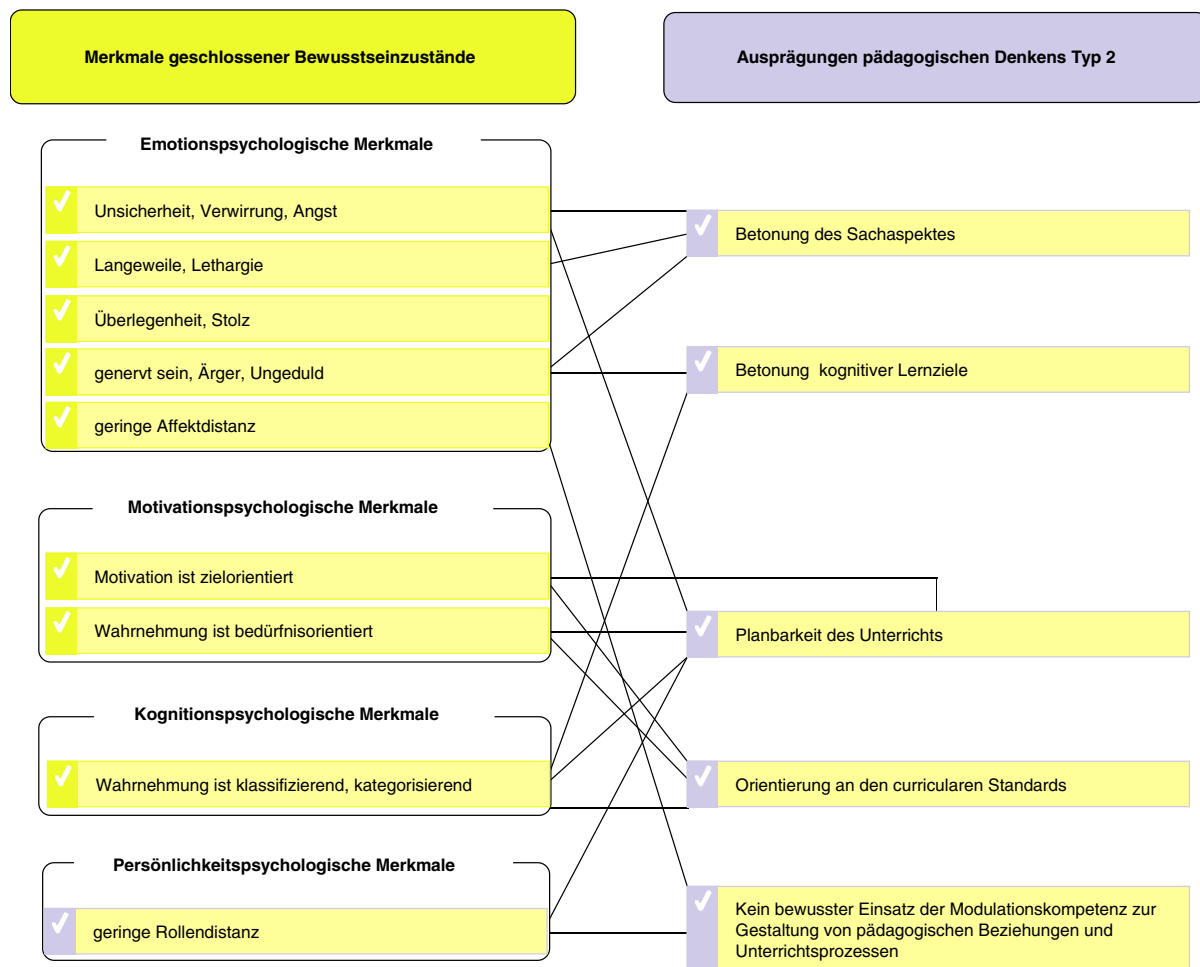
Bei der ganzheitlichen Betrachtung der in Tab. 24 dargestellten und anschließend erläuterten Zuordnungen entsprechender Ausprägungen pädagogischen Denkens zu den Merkmalen achtsamer, offener Bewusstseinszustände wird deutlich, dass diese Zuordnungen ein Profil spezifischer pädagogischer Einstellungen ergeben, das im Folgenden ‚OBA-PE‘ genannt wird. Die Abkürzung ‚OBA‘ steht für *offene, beziehungsbewusste und achtsamkeitsgestützte*, das Kürzel ‚PE‘ für *pädagogische Einstellung*. Die Verwendung der ersten drei Begriffe sei hier zusätzlich erläutert:

- **offen:** eine von Offenheit und Flexibilität gegenüber Unterrichtsprozess geprägte pädagogische Einstellung
- **beziehungsbewusst:** eine pädagogische Einstellung, die geprägt ist durch Betonung des Beziehungsaspektes / sozial-emotionaler Lernziele, Fokus auf individuelle Förderung
- **achtsamkeitsgestützt:** das alltägliche pädagogisches Agieren wird bewusst durch die Fähigkeit zur Achtsamkeit unterstützt

Anschließend sollen analog zum eben dargestellten Vorgehen die Zuordnungen der Ausprägungen pädagogischen Denkens zu den Merkmalen nicht achtsamer Bewusstseinszustände dargestellt werden. Es wurde vermutet, dass aufgrund der Unterschiedlichkeit der beiden Bewusstseinsmodi diese Zuordnungen ein Einstellungsprofil ergeben, welches sich deutlich von dem Konstrukt OBA-PE unterscheidet. Die folgende Tabelle stellt die entsprechenden

Zuordnungen dar:

Tab. 24: Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände und Ausprägungen pädagogischen Denkens des Typs 2 im Vergleich



Im Folgenden geht es darum, die in Tab. 24 dargestellten Zuordnungen zu erläutern und zu begründen. Die hier aufgeführten Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände sind den in Kapitel 3.2.2.3 zusammengestellten Merkmalen entnommen. Die Anzahl der Merkmale wurde analog zu dem bezüglich der Tab. 23 dargestellten Vorgehen im Hinblick auf Ihre Relevanz für die Zuordnung zu den pädagogischen Einstellungen sowie im Sinne einer größeren Übersichtlichkeit quantitativ reduziert, wobei die zentralen und charakteristischen Merkmale geschlossener Bewusstseinsmodi erhalten geblieben sind. Zunächst soll die Zuordnung der pädagogischen Einstellungen zu den emotionspsychologischen Merkmalen erläutert werden:

Bei der Auswahl der emotionspsychologischen Merkmale wurden vier Gruppen gebildet, die für geschlossene Bewusstseinsmodi charakteristisch sind. Hierbei ist zu beachten, dass das Konstrukt „Bewusstseinsmodus“ den prozesshaften Charakter verschiedener Bewusstseinszustände nur unzureichend darstellt. Das heißt aufgeführte Emotionen können auch in offenen Bewusstseinsmodi auftreten, werden aufgrund der erhöhten Fähigkeit zur konstruktiven

Affektregulation im Sinne eines bewussten Wahrnehmens und Loslassens dieser Affekte weniger dauerhaft und kraftvoll sein. Ein entscheidendes emotionspsychologisches Merkmal geschlossener Bewusstseinsmodi ist also die geringe «Affektdistanz», die einen konstruktiven Umgang mit dysfunktionalen emotionalen Situationen behindert. Dementsprechend wird angenommen, dass diese geringe «Affektdistanz» die Modulationskompetenz in Richtung offener, achtsamer Bewusstseinsmodi erheblich erschwert, was die vorgenommene Zuordnung der pädagogischen Einstellung «Kein bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen» zu diesem emotionspsychologischen Merkmal verdeutlicht. Anschließend sollen die Zuordnungen der pädagogischen Einstellungen zu den vier Affektgruppen näher erläutert werden:

Die erste Affektgruppe beinhaltet emotionale Zustände, die mit Verunsicherung einhergehen. Es wird vermutet, dass entsprechende emotionale Situationen dazu führen, dass Lehrkräfte nach Sicherheit suchen und sich durch dieses Bedürfnis nach Sicherheit eher auf ihre Unterrichtsplanung zurückziehen, Sachaspekte betonen anstatt flexibel auf aktuelle Bedürfnislagen der Lernenden einzugehen. Hierdurch ergeben sich die vorgenommenen Zuordnungen der pädagogischen Einstellungen «Planbarkeit des Unterrichts» sowie «Betonung des Sachaspektes» zu dieser Affektgruppe. Dabei wird unter der Einstellung «Planbarkeit des Unterrichts» Folgendes verstanden: Der Terminus bezeichnet zum einen eine Einstellung, die Unterricht als stark planbar und determinierbar auffasst. Darüber hinaus beinhaltet die pädagogische Einstellung «Planbarkeit des Unterrichts» die positive Konnotation dieser Sichtweise.

In der zweiten Affektgruppe werden Emotionen zusammengefasst, die als gering aktivierend eingestuft werden können. Auch hier wurden die pädagogischen Einstellungen „Planbarkeit des Unterrichts“ sowie «Betonung des Sachaspektes» zugeordnet, da vermutet wird, dass Lehrkräfte in diesen emotionalen Situationen der Lustlosigkeit und Langeweile eher ihre Planung *durchziehen* als mit Interesse an den jeweiligen Befindlichkeiten der Lernenden flexibel agieren.

Die dritte Affektgruppe fasst Emotionen zusammen, die mit einem Überlegenheitsgefühl einhergehen. Diese Affektgruppe ist zwar deutlich aktivierender, schränkt aber ebenso die Wahrnehmung hinsichtlich der Vielfältigkeit sozialer Situationen ein. Es ist zu vermuten, dass entsprechende emotionale Dispositionen eher die Fokussierung auf eigene Vorstellungen begünstigen und eine sensible Berücksichtigung der Bedürfnislagen aller am Lernprozess Beteiligten einschränken. In diesem Sinne konnten dieser Affektgruppe ebenso die genannten pädagogischen Einstellungen «Planbarkeit des Unterrichts» sowie «Betonung des Sachaspektes» zuge-

ordnet werden.

In der letzten Affektgruppe werden emotionale Situationen mit aggressiven Anteilen zusammengefasst. Aus emotionspsychologischer Perspektive führen entsprechende Affekte zu einer «Verengung der Wahrnehmung» durch Fokussierung auf Aspekte der Wahrnehmung, die als störend empfunden werden. Dies führt zu einer Abwertung divergierender Bedürfnislagen und Meinungen; eigene Vorstellungen werden wenig hinterfragt. Diese Zentrierung auf eigene Vorstellungen legt ebenfalls die vorgenommene Zuordnung der beiden genannten pädagogischen Einstellungen «Planbarkeit des Unterrichtes und Betonung des Sachaspektes» zu dieser Affektgruppe nahe.

Die motivationspsychologische Perspektive auf geschlossene Bewusstseinsmodi weist auf eine deutliche Zielorientierung in entsprechenden Bewusstseinszuständen hin. Hieraus lässt sich die Zuordnung der Einstellung «Orientierung an den curricularen Standards» zu diesem motivationspsychologischen Merkmal ableiten. Es wird angenommen, dass mit dieser Einstellungszuordnung ebenfalls die Zuordnung der Einstellungen «Planbarkeit des Unterrichtes» einhergeht.

Die in geschlossenen Bewusstseinszuständen vorherrschenden Wahrnehmungsmodi werden als in hohem Maße als kategorisierend und klassifizierend beschrieben. Hier wird davon ausgegangen, dass in dieser Wahrnehmungsform klare, definierbare Zielvorstellungen begünstigt werden und weniger eindeutig operationalisierbare Intentionen vernachlässigt werden. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass dieser Wahrnehmungsmodus die Vielfalt der emotionalen und sozialen Prozesse des Unterrichtsgeschehens weniger stark berücksichtigt als das Pendant der offenen, achtsamen Wahrnehmung. Dementsprechend werden folgende pädagogische Einstellungen diesem kognitionspsychologischen Merkmal zugeordnet: «Betonung kognitiver Lernziele», «Planbarkeit des Unterrichtes» sowie «Orientierung an den curricularen Standards».

Das persönlichkeitspsychologische Merkmal geschlossener Bewusstseinsmodi «geringe Rollendistanz» meint einen Zustand, in dem gegenüber den eigenen Mustern und Rollenvorstellungen wenig Distanz herrscht. Dies führt oft dazu, dass man in bestimmten Situationen immer wieder in die gleichen, wenig hilfreichen Verhaltensschemata verfällt. Ein flexibles Agieren sowie ein gesunder Abstand zur eigenen Person fallen schwer. Daher werden folgende pädagogische Einstellungen diesem Merkmal zugeordnet: «Kein bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen» sowie «Planbarkeit des Unterrichtes».

Bei der ganzheitlichen Betrachtung der in Tab. 24 dargestellten und anschließend erläuterten Zuordnungen bestimmter Ausprägungen pädagogischen Denkens zu den Merkmalen geschlossener Bewusstseinszustände wird deutlich, dass diese Zuordnungen ein Profil spezifischer pädagogischer Einstellungen ergeben, das im Folgenden „Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung“ (ALG-PE) genannt wird. Der Terminus „algorithmisch“ wurde Belschners Begriff der „Algorithmischen Präsenz“ (vgl. Belschner, 2005a, ebd., S. 30, 31) entlehnt. Algorithmische Präsenz bezeichnet nach Belschner eine Strategie psychotherapeutischen Handelns, die Aspekte der Planbarkeit, Kontrolle, des Einsatzes wissenschaftlich begründeter Theorien etc. betont (vgl. ebd.). Da die in der Tab. 24 zusammengestellten pädagogischen Einstellungen zu diesem Konstrukt deutliche Übereinstimmungen aufweisen, wurde der Begriff „algorithmisch“ zur Kennzeichnung des entstandenen Einstellungsprofils gewählt. Die folgende Tabelle stellt die beiden Einstellungsprofile, welche aus den Merkmalen achtsamer, offener sowie geschlossener Bewusstseinsmodi abgeleitet wurden, im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit gegenüber:

Tab. 25: Merkmale der OBA-PE und der ALG-PE im Überblick

Konstrukt 1: OBA-PE (Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeits- gestützte pädagogische Einstellung)	Konstrukt 2: ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung)
Betonung des Beziehungsaspektes	Betonung des Sachaspektes
Betonung emotionaler und sozialer Lernziele	Betonung kognitiver Lernziele
Unterricht als offener Prozess	Planbarkeit des Unterrichts
Förderung individueller Fähigkeiten	Orientierung an den curricularen Standards
Bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen	Kein bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen

Die Gegenüberstellung der beiden Konstrukte OBA-PE sowie ALG-PE zeigt, dass die aus den beiden Bewusstseinsmodi offener, achtsamer und geschlossener Bewusstseinszustände abgeleiteten pädagogischen Einstellungsprofile sich deutlich voneinander unterscheiden; die einzelnen, einander gegenübergestellten inhaltlichen Elemente der beiden pädagogischen Einstellungsprofile bzw. beliefs bilden sogar Gegensatzpaare. Hinsichtlich der hier zu leistenden Entwicklung von Hypothesen bezüglich eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren pädagogischen beliefs lässt sich Folgendes schlussfolgern: Da Meditation hier verstanden wird als Methode zur Erhöhung der Modulationskompetenz in Richtung achtsamer, offener Bewusstseinszustände, müsste eine Erhöhung

der Modulationskompetenz also einhergehen mit einem häufigeren Auftreten einer OBA-PE, zumal dieses Einstellungsprofil aus den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinsmodi abgeleitet wurde. Dementsprechend müsste bei nicht meditierenden Lehrkräften durchschnittlich gesehen die Modulationskompetenz niedriger sein, was mit einem häufigeren Auftreten einer «Algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung» (ALG-PE) einhergehen müsste. Diese Schlussfolgerungen lassen sich in folgende Hypothesen fassen:

H 2	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant häufiger eine OBA-PE (offene, beziehungsbewusste u. achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung) als nicht meditierende Lehrkräfte.
H 3	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant seltener eine ALG-PE (algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung) als nicht meditierende Lehrkräfte.

5 Empirieteil der Arbeit

Um die im Kapitel 4.1 sowie 4.2 entwickelten Hypothesen zu überprüfen, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine empirische Untersuchung durchgeführt, die im Folgenden dargestellt werden soll. Während unter 5.1 zunächst der Entwicklungs- und Planungsprozess der Untersuchung im Zentrum der Ausführungen stehen soll, wird es unter 5.2 um die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse gehen.

5.1 Darstellung der empirischen Untersuchung

5.1.1 Methode/Design

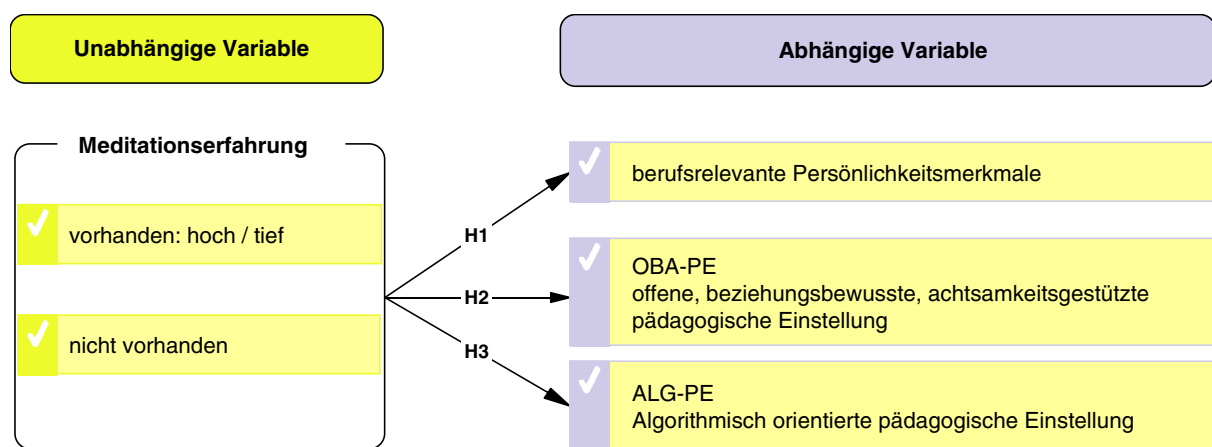


Abb. 5: Grundstruktur der empirischen Untersuchung

Die obige Abbildung zeigt die Grundstruktur der empirischen Untersuchung. Bei der zu planenden Lehrkräftebefragung sollten gemäß der zu überprüfenden Hypothesen als unabhängige Variable die Meditationserfahrungen meditierender Lehrkräfte ermittelt werden. Diese können unterschiedlich ausgeprägt sein (hoch/tief). Als Kontrollgruppe wurden darüber hinaus nicht meditierende Lehrkräfte befragt (d.h. Meditationserfahrungen sind nicht vorhanden). In beiden Gruppen (Meditierer / Nicht-Meditierer) wurden außerdem Daten zu den abhängigen Variablen erhoben, die auf der rechten Seite der Abb. 5 in den drei Feldern dargestellt werden. Diese abhängigen Variablen entsprechen inhaltlichen Elementen der jeweiligen Hypothesen. Die Pfeile in Abbildung 5 stellen die Beziehungen zwischen unabhängiger Variable zu den abhängigen Variablen dar. Diese Beziehungen entsprechen den Aussagen der jeweiligen Hypothesen, sodass jedem Pfeil eine Hypothese zugeordnet werden konnte (H1-H3). Um die drei Hypothesen empirisch untersuchen zu können, musste ein Messinstrument entwickelt werden, das alle inhaltlichen Elemente der drei Hypothesen abdeckt. Dieses Messinstrument wird im Folgenden als „MLD“ (Meditationserfahrung und Lehrerdispositionen) bezeichnet. Im Hinblick auf Hypothese 1 war dies wenig aufwändig, da bezüglich der relevanten Merkmalsbereiche (berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften,

Meditationstiefe) bereits im Bereich der Lehrer- sowie der Meditationsforschung erprobte Messinstrumente vorliegen. Hier war also eine Kombination entsprechender Messinstrumente ausreichend. Wie bereits unter 3.3.1 deutlich wurde, liegen allerdings bezüglich der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den pädagogischen beliefs von Lehrkräften und deren Meditationserfahrungen (dies betrifft die Hypothesen H2 und H3) weder in der Lehrer- noch in der Meditationsforschung Fragebögen sowie empirische Studien vor. Um diesen Hypothesen nachgehen zu können, war es also notwendig ein eigenes Messinstrument zu entwickeln, welches insbesondere die beiden pädagogischen Einstellungsprofile OBA-PE sowie ALG-PE misst, die in Kapitel 4.2 als inhaltliche Grundlage zur Entwicklung der Hypothesen 2 und 3 zusammengestellt wurden. Die Darstellung der Entwicklung dieser Skala BSPE (Bewusstseinsstrukturabhängige pädagogische Einstellungen) soll im folgenden Kapitel 5.1.2 beschrieben werden. Danach erfolgt die Darstellung des Gesamtfragebogens MLD (Meditationserfahrung und Lehrerdispositionen), bei dem die selbst entwickelte Skala BSPE sowie die bereits in der Lehrer- und Meditationsforschung vorhandenen Messinstrumente integriert werden sollen.

5.1.2 Entwicklung der Skala BSPE

Hinsichtlich der Entwicklung einer Skala, welche die für die Hypothesen H2 sowie H3 zusammengestellten Einstellungsprofile OBA-PE sowie ALG-PE misst, diente als Inspiration und partielle Vorlage für einzelne Items der OTB-PÄD (siehe Anhang, S. 368). Dieser Fragebogen stellt eine ‚Übersetzung‘ des OTB-PH (Belschner, 2007, S. 180ff) in den pädagogischen Bereich dar, die von Dauber durchgeführt wurde. Zum Zeitpunkt der Vorlage war der OTB-PÄD von Belschner partiell überarbeitet worden, wobei er bisher weder veröffentlicht noch zu Forschungszwecken eingesetzt wurde. Der OTB-PÄD wurde für die hier darzustellende Entwicklung der Skala BSPE (Bewusstseinsstrukturabhängige pädagogische Einstellungen) von Belschner dankenswerterweise zur Verfügung gestellt. Zur Konstruktion der Skala BSPE wurde versucht für die jeweiligen inhaltlichen Elemente der Einstellungsprofile OBA-PE und ALG-PE Items zu finden, die als Indikatoren für diese Elemente der beiden Einstellungstypen dienen. Die folgende Tabelle stellt das Konstrukt OBA-PE mit seinen einzelnen inhaltlichen Elementen und den zugeordneten Items dar:

Tab. 26: OBA-PE (inhaltliche Elemente und Itemzuordnungen)

OBA-PE (Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung)	
Inhaltliche Elemente	Items
Betonung des Beziehungsaspektes	(08) Die Beziehungsebene ist mir genauso wichtig wie der zu vermittelnde Stoff.
Betonung emotionaler und sozialer Lernziele	(09) Im Unterricht ist es neben den fachlichen Zielen besonders wichtig, dass die Schüler/innen lernen ihre Emotionen wahrzunehmen und konstruktiv zu äußern. (14) Die Vermittlung der Fähigkeit im Team arbeiten bzw. kooperieren zu können ist für mich zentrales Anliegen des Unterrichtes.
Unterricht als offener Prozess	(10) <u>Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.</u> (15) <u>Ich finde den Beruf der Lehrerin/des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereithält.</u>
Förderung individueller Fähigkeiten	(05) Jeder Schüler hat besondere Stärken und Fähigkeiten. Mein oberstes Ziel ist diese zu entdecken und zu fördern. (11) <u>Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, die Schüler/innen zu verstehen.</u>
Bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen	(06) Es gibt manchmal Unterrichtssituationen, in denen die Schüler/innen bedeutsame Erfahrungen machen, die nicht durch vorgegebene Lernziele oder Kompetenzen fassbar sind. Diese Erfahrungen beinhalten m.E. die unmittelbare Erfahrung von Sinn und Freude; ich halte diese Erfahrungen für pädagogisch besonders wertvoll. (01) Im Unterricht versuche ich mich immer wieder meinen Schüler/innen zu öffnen und ihre Einzigartigkeit wahrzunehmen. (12) In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen. (16) <u>Die Schüler zum Staunen zu bringen ist mir wichtiger, als von ihnen richtige Antworten zu hören.</u> (17) <u>Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen der Aufmerksamkeit pendle: der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und einer Verbundenheit auf einer wortlosen Ebene, die kaum zu beschreiben ist. Alle genannten Zustände halte ich in meiner Unterrichtsarbeit für sehr wichtig.</u>

Die hinter den in der rechten Spalte aufgeführten Items angefügten Zahlen stehen für die fortlaufende Item-Nummer, die die Stellung der jeweiligen Items in der fertigen Skala BSPE an-

geben. Items, die dem OTB-PÄD entnommen wurden, sind kursiv abgedruckt sowie unterstrichen. Die entsprechenden Items sind im OTB-PÄD (siehe Anhang, 9.8.3, S. 368) ebenfalls durch Kursivdruck gekennzeichnet. Neu formulierte Items sind nicht kursiv gedruckt. Im Folgenden werden nun die Itemformulierungen in ihrer Funktion als Indikator für die inhaltlichen Elemente des Einstellungsprofils OBA-PE erläutert:

Bei der Formulierung des Items 08 ging es darum, das inhaltliche Element ‚Betonung des Beziehungsaspektes‘ zu erfassen, ohne diesem Aspekt aus Perspektive von Lehrkräften eine unangemessene Bedeutung zu verleihen. Es wird davon ausgegangen, dass für professionelle Lehrkräfte Sachorientierung ein konstitutives Element schulischen Unterrichts ist, das nicht in Frage gestellt wird. Die Formulierung des Items 08 versucht also eine Gleichwertigkeit von Beziehungs- und Sachebene auszudrücken, um eine allgemeine Ablehnung der Aussage dieses Items bei den Versuchspersonen zu vermeiden.

Für das Element ‚Betonung emotionaler und sozialer Lernziele‘ wurden zwei Items formuliert, wobei Item 09 die Betonung emotionaler Ziele ausdrückt und Item 14 die soziale Ziel-dimension des Unterrichtes fokussiert. Bei der Formulierung des Items 09 wurde analog zum Item 08 auf eine Gleichwertigkeit von emotionalen und fachlichen Lernzielen geachtet, um die Formulierung einer für Lehrkräfte grundsätzlich unangemessenen Überbetonung emotionaler Lernziele und damit eine allgemeine Ablehnung der Aussage dieses Items zu vermeiden.

Dagegen wurde im Hinblick auf die Erfassung des Aspektes ‚Betonung sozialer Lernziele‘ für das Item 14 eine eindeutige Formulierung gewählt, da davon ausgegangen wurde, dass Lehrkräfte zwischen sozialen und fachlichen Lernzielen in geringerem Maße einen Antagonismus sehen als zwischen emotionalen und fachlichen Lernzielen. Hier herrscht bei Lehrkräften in der Regel eher das Verständnis vor, dass durch den Einsatz spezifischer Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) sowohl fachliche als auch soziale Lernziele gleichermaßen verfolgt werden können.

Wie bereits erwähnt beinhaltet das inhaltliche Element ‚Unterricht als offener Prozess‘ zwei Aspekte, die hier im Sinne einer größeren Übersichtlichkeit noch einmal genannt werden sollen:

- Unterricht wird als offener Prozess verstanden, der nur eingeschränkt planbar und determinierbar ist.
- Diese Sichtweise wird mit einer positiven Konnotation belegt.

Bei der Formulierung der Items 10 und 15 wurde versucht beide Aspekte des Konstrukts „Unterricht als offener Prozess“ zu berücksichtigen. Der Aspekt der geringen Determinierbarkeit des Unterrichtsgeschehens wurde in beiden Items gleichermaßen berücksichtigt. Im Hinblick auf die positive Konnotation dieser Sichtweise wurde versucht durch die beiden Items verschiedene emotionale Komponenten dieser positiven Konnotation abzudecken: Während Item 15 klar den Aspekt der Freude betont, wird durch Item 10 versucht den Aspekt der Demut zu erfassen, der aus bewusstseinspsychologischer Perspektive in achtsamen Bewusstseinsmodi zum Tragen kommt. Hierbei soll keine pessimistische Haltung gegenüber dem Unterrichtsprozess ausgedrückt werden. Vielmehr geht es um eine Haltung, die gerade durch die Akzeptanz der begrenzten Kontrollierbarkeit des Prozesses sich für diesen öffnet.

Bei dem Versuch der Erfassung des inhaltlichen Elements ‚Förderung individueller Fähigkeiten‘ durch die Items 05 und 11 ging es darum diese pädagogische Einstellung nicht im Sinne eines allgemeinen Ziels schulischen Unterrichts zu formulieren, wie es in den verschiedenen Curricula und Erlassen der Kultusministerien zu finden ist. Vielmehr sollten die Itemformulierungen eine achtsame Haltung ausdrücken, die im Sinne offener, achtsamer Bewusstseinszustände eine Öffnung für die Individualität der einzelnen Schüler beinhaltet, die von den Lehrkräften als pädagogisch relevant bewertet und didaktisch genutzt wird.

Für die Erfassung des inhaltlichen Elements ‚Bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen‘ wurden insgesamt fünf Items aufgestellt, die unterschiedliche Facetten dieses Konstrukts abdecken. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden dargestellt werden:

Die Items 01 und 12 haben die Funktion als Indikator für bewusste Versuche einer mentalen Öffnung von Lehrpersonen im Unterrichtsgeschehen zu stehen, im Sinne einer Modulation in achtsame Bewusstseinsmodi.

In den Itemformulierungen 06 und 17 geht es darum zu erfassen, dass Lehrkräfte eigene geöffnete, achtsame Bewusstseinsmodi bewusst wahrnehmen und diesen Zuständen für ihren Unterricht Bedeutung beimessen.

‚Bewusstseinsöffnung‘ als pädagogisches Ziel wird versucht durch das Item 16 abzudecken. Hier geht es darum, dass Lehrkräfte nicht nur eigene Zustände der Öffnung und Achtsamkeit als für den Unterrichtsprozess relevant erachten, sondern der Initiierung entsprechender Öffnungsprozesse bei den Lernenden als Ziel ihres eigenen Unterrichts didaktische Bedeutung beimessen.

Nach der Erläuterung der für das Konstrukt OBA-PE aufgestellten Items soll die folgende Tab. 27 einen Überblick über das Konstrukt ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung) mit seinen einzelnen inhaltlichen Elementen und den zugeordneten Items geben. Hinsichtlich des Kursivdrucks, des Unterstreichens sowie der Itemnummerierung gelten die zu Tab. 26 erwähnten Hinweise:

Tab. 27: ALG-PE (inhaltliche Elemente und Itemzuordnungen)

ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung)	
Inhaltliche Elemente	Items
Betonung des Sachaspektes	(2) Im Unterricht geht es mir vor allem darum den Unterrichtsstoff zu vermitteln.
Betonung kognitiver Lernziele	(4) Die Vermittlung von systematischem Wissen ist das zentrale Anliegen des Unterrichtes.
Planbarkeit des Unterrichtes	(3) <u>Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht ablaufen hat und versuche mich daran zu halten.</u> (7) Guter Unterricht basiert auf einer genauen Planung, die auch weitgehend so umgesetzt werden sollte.
Orientierung an den curricularen Standards	(13) Die Erreichung der in den Curricula vorgesehen Leistungsstandards ist für mich die zentrale Aufgabe des Unterrichtes.
Kein bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen	

Im Folgenden werden nun die Itemformulierungen der Tab. 27 in ihrer Funktion als Indikator für die inhaltlichen Elemente des Einstellungsprofils ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung) erläutert:

Für das inhaltliche Element ‚Betonung des Sachaspektes‘ wurde als Indikator Item 2 gewählt. Bei der Formulierung dieses Items ging es darum eine Trennschärfe zu Item 9 (Betonung der Beziehungsebene) herzustellen, da beide inhaltlichen Elemente ein Gegensatzpaar bilden bzw. den beiden unterschiedlichen Konstrukten OBA-PE und ALG-PE zuzuordnen sind. Da Item 9 aus bereits erläuterten Gründen ein Gleichgewicht zwischen Beziehungs- und Sachebene ausdrückt, musste hier im Sinne der Trennschärfe eine eindeutige Sachorientierung formuliert werden. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass diese didaktische Position bei statistisch relevanten Anteilen der befragten Lehrkräfte Zustimmung finden wird.

Ein analoges Vorgehen wurde bei der Formulierung des Items 04 beschritten, das als Indika-

tor für das Element ‚Betonung kognitiver Lernziele‘ steht. Hier sollte eine Trennschärfe zu den Items 09 und 14 hergestellt werden, da diese Items als Indikatoren für das gegensätzliche Element ‚Betonung emotionaler und sozialer Lernziele‘ aus dem Konstrukt OBA-PE stehen. Ebenfalls wurde von einer Akzeptanz dieser didaktischen Position bei statistisch relevanten Anteilen der befragten Lehrkräfte ausgegangen. Das inhaltliche Element „Planbarkeit des Unterrichts“ enthält zwei Aspekte, die hier explizit genannt werden sollen:

- Das Unterrichtsgeschehen wird in großem Ausmaß als planbar und determinierbar angesehen.
- Diese Sichtweise wird positiv konnotiert.

Bei der Formulierung der Items 03 und 07 wurde versucht diese beiden Aspekte abzudecken. Das Item 13 enthält den Begriff ‚Leistungsstandards‘, um die hier thematisierte didaktische Position ‚Orientierung an den curricularen Standards‘ in Abgrenzung zu den inhaltlichen Elementen der OBA-PE ‚Förderung individueller Fähigkeiten‘ und ‚Betonung emotionaler und sozialer Lernziele‘ trennscharf zu erfassen, zumal Curricula und Erlasse ebenfalls die Aspekte des individuellen Förderns sowie emotionale und soziale Lernziele enthalten.

Dem letzten inhaltlichen Element der ALG-PE ‚Kein bewusster Einsatz der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen‘ wurden keine expliziten Items zugeordnet. Dieses Vorgehen sei wie folgt begründet: Es wird die Ansicht vertreten, dass dieses inhaltliche Element der ALG-PE nicht oder nur unzureichend durch die Zustimmung zu positiv formulierten Items erfasst werden kann, da davon ausgegangen wird, dass Lehrkräfte, die nicht bewusst in Richtung offener, achtsamer Zustände modulieren, entsprechende Bewusstseinsmodi nicht wahrnehmen, sie im Strom verschiedener Bewusstseinsmodi nur unzureichend abgrenzen können und/oder nicht über individuelle Möglichkeiten der Modulation verfügen. Es wird also vermutet, dass es sich bei dem darzustellenden inhaltlichen Element nicht um einen bewussten Verzicht auf eine mentale Öffnung im Unterrichtsprozess handelt. Wenn diese Vermutungen zutreffen, müsste sich das darzustellende Element empirisch abbilden durch die Ablehnung der Aussagen der Items 02, 06, 12, 16, 17, welche als Indikatoren für das gegensätzliche Element ‚Bewusster Einbezug der Modulationskompetenz zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen‘ stehen (vgl. Tab. 26). Es wird also vermutet, dass Lehrkräfte mit einer stark ausgeprägten algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung den Aussagen der genannten Items eindeutig ablehnend gegenüber stehen.

Der nächste Schritt zur Konstruktion der Skala BSPE (Bewusstseinsstrukturabhängige pädagogische Einstellung) bestand darin, die für die beiden Konstrukte OBA-PE und ALG-PE

gefundenen Items zu einer Skala zusammenzufügen, wobei darauf geachtet wurde, dass die Items bezüglich ihrer Zugehörigkeit zu einem pädagogischen Einstellungsprofil sowie zu einem bestimmten inhaltlichen Element dieser Einstellungsprofile vermischt wurden. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Versuchspersonen beim Ausfüllen des Fragebogens inhaltliche ‚Itemblöcke‘ bilden und die Items nicht individuell beantwortet werden. Bezüglich der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurde eine Auffächerung in fünf Abstufungen gewählt, die von *starke Ablehnung*, über *Ablehnung* und *neutral* bis hin zu *Zustimmung* und *starke Zustimmung* reichen. Anschließend wurde die so entstandene Skala BSPE in den Gesamtfragebogen MLD (Meditationserfahrung und Lehrerdispositionen) integriert, der als Messinstrument zur Beantwortung beider eingangs formulierter Fragestellungen dienen sollte. Im folgenden Kapitel geht es nun um die Darstellung der Gesamtkonstruktion des MLD sowie die Begründung der Auswahl und Erläuterung des Einbezugs der Fremdskalen.

5.1.3 Konstruktion des Gesamtfragebogens MLD

5.1.3.1 Darstellung der Konstruktion des MLD im Überblick

Die folgende Tab. 28 gibt eine Übersicht über die Einzelteile des MLD, ihre Anordnung innerhalb des Fragebogens sowie ihre Funktionen:

Tab. 28: Übersicht über den Fragebogen MLD

Übersicht über den Fragebogen MLD (Meditationserfahrung und Lehrerdispositionen)		
Seite	Skala/Fragebereich	Untersuchtes Merkmal
1	BSPE (Bewusstseinsstrukturabhängige pädagogische Einstellungen)	Pädagogische Einstellungen: Konstrukte OBA-PE und ALG-PE
2	NEO-FFI (nach Costa und Mc Crae)	Offenheit für Erfahrung; Emotionale Stabilität (bzw. Neurotizismus)
3	STHI T30 (nach Ruch et. al)	Heiterkeit
4-5	MTF (nach Piron)	Meditationstiefe
5	Quantitative Fragen zur Meditationspraxis	
6	Basisdaten Alter, Geschlecht, etc.	

Der Einbezug der selbst entwickelten Skala BSPE sowie der hier aufgeführten Fremdskalen NEO-FFI, STHI T30 und MTF ergibt sich aus den in Kapitel 4 entwickelten Hypothesen, den Darstellungen zu den Ergebnissen der Lehrerforschung (siehe Kapitel 2.1.2.2.2 u. 2.1.2.2.3)

sowie den Ausführungen zur Meditationsforschung (siehe Kapitel 3.3.2). Im Folgenden sollen nun die Auswahl der jeweiligen Fremdskalen sowie der verwendeten Itemgruppen und damit zusammenhängende methodische Aspekte im Einzelnen dargestellt sowie begründet werden. Der MLD ist im Anhang S. 357ff einzusehen.

5.1.3.2 Auswahl und Einsatz der im MLD verwendeten Fremdskalen

5.1.3.2.1 NEO-FFI nach Carmen und McCray

Wie bereits unter Kapitel 2.1.2.2.2 dargestellt, verwendete Mayr in seinen Untersuchungen (vgl. Mayr, 1994, ebd. u. Mayr & Neuweg, 2006, ebd.) zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Unterrichtskompetenz von Lehrkräften neben dem NEO-FFI zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale den LDK (Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung) zur Ermittlung der Unterrichtskompetenz. Im Unterschied zu den klassischen Untersuchungen aus der Phase des Persönlichkeitsparadigmas der Lehrerforschung zeichnen sich diese Untersuchungen also dadurch aus, dass sie neben dem Einsatz erprobter psychometrischer Verfahren auch das Außenkriterium ‚Unterrichtskompetenz‘ durch ein empirisch robustes, valides Messinstrument erfassen. In diesem Sinne zählen Mayrs Untersuchungen zu den empirisch aussagekräftigsten Forschungen bezüglich des Zusammenhanges von Persönlichkeitsmerkmalen und der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften innerhalb der jüngeren Lehrerforschung. Aus diesem Grunde soll bei der Entwicklung des MLD für den Bereich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der von Mayr verwendete NEO-FFI in Teilen Verwendung finden. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Mayr konnte in den erwähnten Untersuchungen (vgl. Mayr, 1994, ebd., und Mayr & Neuweg, 2006, ebd.) signifikante Zusammenhänge zwischen der Unterrichtskompetenz von *Lehrkräften* und folgenden Persönlichkeitsmerkmalen feststellen: «Offenheit für Erfahrung» / «Emotionale Stabilität» / Gewissenhaftigkeit und Extraversion. Ein Vergleich der von Mayr ermittelten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale mit den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände (siehe Kapitel 4.1, Tab. 22, S. 116) ergab Übereinstimmungen für die zwei Persönlichkeitsmerkmale: «Offenheit für Erfahrung» / «Emotionale Stabilität». In diesem Sinne sind die beiden Persönlichkeitsmerkmale nicht nur pädagogisch, sondern darüber hinaus auch bewusstseinspsychologisch relevant. Das heißt bei meditierenden Lehrkräften sind gemäß Hypothese 1 bezüglich der beiden genannten Merkmalsbereiche «Offenheit für Erfahrung» sowie Emotionale Stabilität erhöhte Werte zu erwarten. Aus diesem Grunde ging es darum innerhalb des MLD lediglich die Itemgruppen des NEO-FFI zu integrieren, die im Sinne des Forschungsinteresses (Hypothese 1) die beiden Merkmalsbereiche «Offenheit für

Erfahrung» und Emotionale Stabilität abdecken. Der NEO-FFI (NEO-Fünf-Faktoren Inventar) nach Costa und McCray beinhaltet im Original 60 Items, wobei sich jeweils 12 Items auf einen der folgenden fünf Merkmalsbereiche beziehen: «Neurotizismus», «Offenheit für Erfahrung», Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit sowie Extraversion (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 5). Bei der Konstruktion des MLD wurden also insgesamt 24 Items des NEO-FFI einbezogen, die sich laut Costa und McCray auf die Merkmalsbereiche «Neurotizismus» sowie «Offenheit für Erfahrung» beziehen.

Im Sinne von Mayr wurden dabei die Neurotizismus-Items zur Messung des Merkmals Emotionale Stabilität verwendet, wobei hohe Neurotizismus-Werte für eine geringe Emotionale Stabilität stehen und umgekehrt. Es wurde vermutet, dass die beiden zu messenden Merkmalsbereiche sich bei der faktorenanalytischen Auswertung der MLD-Items abbilden würden. Die Ergebnisse hierzu sind unter Kapitel 5.2.5.1 einzusehen.

5.1.3.2.2 STHI T30 nach Ruch u.a.

Der STHI T30 nach Ruch et al. ist eine Kurzform des in der Lehrerforschung von Rissland (vgl. Rissland, 2002, ebd., S. 99ff. u. 200ff) eingesetzten Messinstrumentes STHI-T <60> nach Ruch, Köhler und van Thiel (vgl. ebd.). Rissland konnte in ihrer Untersuchung zum Thema Humor im Lehrerberuf einen signifikanten Zusammenhang zwischen der durch den STHI-T <60> gemessenen emotionalen Disposition Heiterkeit und der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften ermittelt durch den LDK feststellen. Darüber hinaus zeigt das Merkmal Heiterkeit zu den Merkmalen achtsamer Bewusstseinszustände deutliche Konvergenzen und ist damit auch aus bewusstseinspsychologischer Perspektive für die Integration in den MLD relevant. Im MLD wurde die verkürzte Form der Skala verwendet, welche von Ruch et al. von 60 auf 30 Items reduziert wurde, wobei der STHI T30 von Herrn Ruch für diese Untersuchung freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde. Er bezieht sich genau wie die Langversion auf die drei Traits Heiterkeit, Schlechte Laune und Ernst. Die verkürzte Version wurde trotz geringerer Reliabilitäten im Verhältnis zum STHI T <60> (vgl. Anhang, S. 370ff) gewählt, um die Itemanzahl des MLD zu reduzieren und damit die statistisch benötigte Stichprobengröße auf $n > 199$ zu beschränken. Zu erwarten war also, dass sich diese drei Traits bzw. Merkmalsbereiche bei der faktorenanalytischen Auswertung der Daten abbilden würden. Die Ergebnisse dieser Auswertung sind unter 5.2.5.1.2 einzusehen.

5.1.3.2.3 MTF nach Piron

Die Darstellung der Untersuchung von van den Hurk (siehe Kapitel 3.3.2) machte deutlich, dass messbare Effekte im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale bei Achtsamkeit bzw. Meditation praktizierenden Probanden nur zu erwarten sind, wenn die Versuchspersonen schon über eine gewisse Übung verfügen und Meditation bzw. Achtsamkeitspraxis zumindest partiell im Sinne der sieben Faktoren nach Kabat-Zinn (siehe Kapitel 3.1.2) stattfindet. Dieser Aspekt wurde bei der Entwicklung der zentralen Hypothesen (siehe Kapitel 4) durch die Verwendung der Formulierung ‚vertiefte Meditationserfahrungen‘ berücksichtigt. Diese Maßnahme soll hier noch einmal erläutert und begründet werden: So würde eine Nicht-Berücksichtigung des Aspektes ‚Meditationstiefe‘ bei der Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen der Meditationspraxis von Lehrkräften und deren Persönlichkeitsmerkmalen / pädagogischen beliefs mit der Gefahr einer Nivellierung der Ergebnisse einhergehen: Das heißt es kann vorkommen, dass Lehrkräfte, die in einem Fragebogen angeben regelmäßig zu meditieren, während der formalen Meditationssitzungen lediglich Tagträumen nachgehen oder sich in Gedankenketten verlieren. Auf der Ebene der mentalen Prozesse wird in diesem Fall also nicht meditiert. Das heißt hinsichtlich der vermuteten Zusammenhänge kommt es nicht in erster Linie auf die Angabe formaler Zeiten an, sondern auf die Qualität der Meditation. Bezüglich dieses Aspektes stellt der MTF (Meditationstiefefragebogen) nach Piron eines der wenigen Messinstrumente dar, die es ermöglichen, hierüber Aussagen zu machen. Um begründete und nachvollziehbare Informationen über den methodischen Einsatz des MTF im Rahmen dieser Arbeit zu geben, soll im Folgenden sehr komprimiert erläutert werden, auf welche Weise Piron den MTF entwickelt hat, welche Zielsetzungen damit verbunden wurden und welche zentralen Ergebnisse zu verzeichnen sind. Hierauf aufbauend sowie in Abgrenzung dazu soll anschließend auf den Einsatz des MTF innerhalb dieser Untersuchung eingegangen werden.

Piron ging von der These einer universellen, kultur- und methodenunabhängigen Dimension meditativer Tiefe aus, wobei Meditation diese latente Tiefendimension des Bewusstseins erfahrbar macht (vgl. Piron, 2003, S. 200). Hierbei ging es ihm darum einen Fragebogen (MTF) zu entwickeln, „... der unabhängig von der Tradition und der Meditationsart die Tiefe einer Meditation erfasst.“ (Piron, 2003, ebd., S. 207). Darüber hinaus sollten zur Konstruktvalidierung sowie als ökonomisches Instrument zur Konstrukterfassung ein Meditationstiefe-Index entwickelt werden, der auf einer Ratingskala verschiedene Tiefebereiche skizziert. Um den Itempool für beide Messinstrumente zu erstellen, führte Piron mehrere Interviewreihen mit Meditierenden sowie anschließende Analysen durch, die eine Sammlung von insgesamt 30 Items als Indikatoren für Meditationserfahrungen auf unterschiedlichen Tiefeebenen ergab

(vgl. ebd., S. 216-226). Anschließend wurden die Items in einem Expertenrating von zunächst 40 MeditationslehrerInnen verschiedener Traditionen hinsichtlich der Tiefe der jeweiligen von den Items dargestellten Erfahrung eingeschätzt, wobei zur Überprüfung der Übereinstimmung der Expertenurteile ein Kendall W-Test durchgeführt wurde (vgl. ebd., S. 227f). Das Testergebnis unterstützt Piron's These der Universalität meditativer Tiefe, da sich „... eine hochsignifikante Übereinstimmung ($p=0,001$) der 40 Experten mit einem Konkordanzkoeffizienten von 0,7 (zeigt, der Verfasser)“ (ebd., S. 239). Mittels Einsatz einer Clusteranalyse nach Ward unter Verwendung der Daten des Ratings (40 Merkmale pro Item) ermittelte Piron fünf Tiefebereiche, die er aufgrund der zugehörigen Items folgendermaßen interpretierte:

1. Hindernisse:	Unruhe, Langeweile, Motivations- und Konzentrationsprobleme
2. Entspannung:	Wohlbefinden, ruhige Atmung, wachsende Geduld und Ruhe
3. Personales Selbst:	Gewahrsein, Achtsamkeit über die Gedanken ohne Anhaften, Erleben von Kontrolle (Desidentifikation); Erfahrung einer inneren Mitte, einer starken Energie im Innern eines Energiefeldes sowie körperlicher Leichtigkeit; Einsichten und Erkenntnisse; Gleichmut und inneren Frieden
4. Transpersonale Qualitäten:	Transzendenz von Methode, Form und Zeitgefühl, Klarheit, Wachheit, Liebe, Hingabe, Verbundenheit, Demut, Gnade, Dankbarkeit, bedingungslose Selbstakzeptanz, grenzenlose Freude
5. Transpersonales Selbst:	Kognitive Vorgänge wie Gedanken, Vergleiche, Unterscheidungen, Urteile und Wahrnehmungen von Emotionen und Empfindungen hören auf; Einssein mit allem; Leerheit und Grenzenlosigkeit des Bewusstseins; Transzendenz von Subjekt und Objekt (ebd., S. 245 - 246)

Die fünf Tiefebereiche bilden die Grundstruktur der Ratingskala ‚Meditationstiefe-Index‘ (MTI) und gleichzeitig die Grundlage zur Konstruktion des Meditationstiefefragebogens MTF (vgl. ebd., S. 230). Hierbei ist zu beachten, dass Piron bei der Konstruktion des MTF von der These der Eindimensionalität des Konstruktes Meditationstiefe ausging, wobei er diese mit der Durchführung einer einfachen Faktorenanalyse ohne Rotation für seine Stichprobe von $n=122$ an zwei Zeitpunkten bestätigen konnte (vgl. Piron, 2003, ebd., S. 251). Darüber hinaus ging er von der Mehrstufigkeit dieser Dimension aus (vgl. ebd., S. 212), wobei die clusteranalytisch ermittelten Tiefebereiche diese Mehrstufigkeit konkretisieren.

Aufgrund der Faktorenanalysen kommt Piron zu folgendem Verfahren hinsichtlich der Bestimmung der Meditationstiefe mittels MTF, d.h. zur Berechnung des MTF-Gesamtwertes:

„Der Gesamttestwert errechnet sich folglich aus der Summe der angekreuzten Merkmalsausprägungen der Items 2, 5 bis 8, 10, 11, 14, 15 bis 17, 19 bis 30 und der von vier abgezogenen Merkmalsausprägungen der Items 1, 4, 9, 12, 13 und 18. Die Umkehrungen der sechs zuletzt genannten Itemwerte erklären sich aus den negativen Vorzeichen der Ladungen“ (ebd., S. 255). Bei diesen sechs zuletzt genannten Items handelt es sich dabei um die Items, die dem Tiefbereich 1 (Hindernisse) zugeordnet wurden (vgl. ebd.). Eine Subtraktion der Werte ist also auch aus inhaltlicher Perspektive betrachtet im Hinblick auf das zu messende Konstrukt ‚Meditationstiefe‘ nachvollziehbar und sinnvoll.

Aufgrund der hier dargestellten Ergebnisse der Untersuchungen Piron soll zur Ermittlung der Meditationstiefe der in dieser Untersuchung befragten meditierenden Lehrkräfte das von Piron vorgeschlagene Verfahren zur Ermittlung des MTF-Gesamtwertes übernommen werden. Hierbei ist zu beachten, dass Piron als Voraussetzung hierfür die Eindimensionalität der Daten ansieht. Deswegen soll bezüglich der Auswertung eine Faktorenanalyse über die MTF-Daten der Lehrkräftebefragung gerechnet werden. Sollte die Eindimensionalität der Daten für die hier untersuchte Stichprobe sich nicht bestätigen, ist eine Itemanalyse der jeweiligen Faktoren notwendig, um zu überprüfen, ob die dem Tiefbereich ‚Hindernisse‘ zugeordneten Items, deren Werte laut Piron bei der Berechnung des Gesamtwertes subtrahiert werden, auf einem Faktor separat am höchsten laden. Ist dies der Fall, kann Piron's Verfahren übernommen werden, da die weiteren Items des MTF laut Expertenrating Indikatoren für ‚positive‘ Meditationserfahrungen darstellen. Ist dies nicht der Fall, muss bei der Auswertung der Daten das Verfahren Piron's modifiziert werden.

5.1.4 Erstellung des Kontrollbogens KLD

Der nächste Schritt ergab sich wie folgt: Da die aus dem MLD zu gewinnenden Ergebnisse entsprechend den Hypothesenformulierungen mit Ergebnissen aus der Befragung nicht meditierender Lehrkräfte verglichen werden sollten, musste eine Variante des MLD erstellt werden, die sich an die Kontrollgruppe nicht meditierender Lehrkräfte richtete. Dieser Fragebogen KLD (Kontrollbogen Lehrerd dispositionen) (vgl. Anhang, S. 363ff) unterscheidet sich vom MLD in folgenden Punkten: Der MTF wurde ausgegliedert, da die Kontrollgruppe aus nicht meditierenden Lehrkräften bestehen sollte. Darüber hinaus wurden Fragen zu den Bewältigungsstrategien von Lehrkräften im Umgang mit beruflichen Belastungen integriert, die in ihrer Struktur analog zu den quantitativen Fragen zur Meditationspraxis konzipiert wurden. Dabei wurde sowohl eine Auswahl an Freizeitaktivitäten als Bewältigungsstrategien angeboten (z.B. Sport, Musik machen, etc.), als auch die Möglichkeit der Angabe individuel-

ler Bewältigungsstrategien berücksichtigt (vgl. Anhang, S. 363ff). Dies hatte folgende Funktion: Es war nicht auszuschließen, dass andere Bewältigungsstrategien ähnliche Effekte auf die pädagogische Einstellung sowie auf berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale ausüben wie es hinsichtlich der Meditationspraxis erwartet wurde. Die Berücksichtigung entsprechender Freizeitaktivitäten sollte also mögliche Effekte erfassen und Vergleiche zur Meditationspraxis ermöglichen.

5.1.5 Durchführung der Pilotstudie

Der MLD wurde in einer Pilotstudie sechs meditierenden Lehrkräften vorgelegt. Als Ergebnis dieser Pilotstudie tauchten lediglich im Bereich des MTF vereinzelt Fragen und Kommentare auf. Hierauf wurden jedoch keine Modifikationen am MTF vorgenommen, da diese Skala bereits aufwändig empirisch erprobt und validiert wurde (siehe Kap. 5.1.3.2.3). Außerdem thematisiert die Untersuchung nicht eine Weiterentwicklung des MTF im Hinblick auf die Konstruktion der fünf Tiefebereiche. Der Einsatz des Messinstruments MTF sollte lediglich die Funktion erfüllen, durch den Einbezug des Konstrukts ‚Meditationstiefe‘ meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen von Meditationsanfängern zu unterscheiden und dadurch bei der Auswertung Versuchspersonen auszugliedern, die zwar langjährig formal Meditation praktizieren, hinsichtlich ihrer Meditationserfahrung sich jedoch im Anfängerstadium befinden. Hinsichtlich der Skala BSPE gab es keine Fragen, Kommentare oder Verständnisschwierigkeiten der Versuchspersonen. Damit war nach der Durchführung und Auswertung der Pilotstudie der Konstruktionsprozess der Skala BSPE abgeschlossen. Die folgenden Unterpunkte beschreiben nun die weiteren relevanten Schritte des empirischen Entwicklungsprozesses vor der Durchführung der Befragung der Lehrkräfte.

5.1.6 Empirische Vorhersagen bezüglich der zentralen Hypothesen der Arbeit

Zunächst galt es, die in Kapitel 4 entwickelten Hypothesen im Hinblick auf eine zielgerichtete Auswertung der durch den Einsatz des MLD bzw. KLD zu ermittelnden Daten in konkrete, überprüfbare empirische Vorhersagen auszudifferenzieren bzw. zu übersetzen. Hierbei ergaben sich zwei Bereiche: Empirische Vorhersagen, die sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den Meditationserfahrungen der befragten Lehrkräfte und deren pädagogischer Einstellung beziehen (Hypothesen H2 sowie H3) sowie empirische Vorhersagen, die einen möglichen Zusammenhang zwischen den Meditationserfahrungen und den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen der Probanden thematisieren (H1). Die genannten Bereiche sollen in den beiden folgenden Unterkapiteln dargestellt werden.

5.1.6.1 Empirische Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften

Die hier in empirische Vorhersagen zu transferierende Hypothese H1 sei zur Rezeptionserleichterung noch einmal aufgeführt:

H1	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen verfügen signifikant häufiger über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale als nicht meditierende Lehrkräfte.

Die Formulierung der H1 verdeutlicht, dass im Hinblick auf eine Übertragung in empirische Vorhersagen die abhängige Variable «berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale» zu konkretisieren bzw. ausdifferenzieren ist. Hierfür sind die bei der Konstruktion des MLD ausgewählten Merkmale «Offenheit für Erfahrung», «Emotionale Stabilität» sowie «Heiterkeit» zu berücksichtigen. Darüber hinaus soll das Falsifikationsprinzip (Berücksichtigung einer Nullhypothese) angewendet werden. Hieraus ergeben sich für H1 die folgenden sechs empirischen Vorhersagen:

A0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte.

A1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte.

B0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Emotionale Stabilität» als nicht meditierende Lehrkräfte.

B1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Emotionale Stabilität» als nicht meditierende Lehrkräfte.

C0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Heiterkeit» als nicht meditierende Lehrkräfte.

C1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Heiterkeit» als nicht meditierende Lehrkräfte.

5.1.6.2 Empirische Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und pädagogischer Einstellung von Lehrkräften

Die hier in empirische Vorhersagen zu transferierenden Hypothesen H2 sowie H3 seien zur Rezeptionserleichterung noch einmal aufgeführt:

H2	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant häufiger eine «achtsamkeitsorientierte pädagogische Einstellung» (OBA-PE) als nicht meditierende Lehrkräfte.

H3	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant seltener eine «algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» (ALG-PE) als nicht meditierende Lehrkräfte.

Da die beiden Hypothesen H2/H3 aufgrund der intensiven theoretischen Vorarbeit zur Konkretisierung der abhängigen Variable «pädagogische Einstellung» die Einstellungsprofile OBA-PE und ALG-PE bereits beinhalten, welche in einem nächsten Schritt grundlegend zur Entwicklung des Messinstruments BSPE waren, erfordert die nun vorzunehmende Übertragung der Hypothesen H2/H3 in empirische Vorhersagen nur geringfügige Änderungen. Im Wesentlichen werden die beiden Hypothesen erneut im Sinne des Falsifikationsprinzips unter Berücksichtigung einer Nullhypothese in jeweils zwei empirische Vorhersagen ausdifferenziert. Die entsprechenden Vorhersagen werden im Folgenden aufgeführt:

D0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE im Vergleich zu nicht meditierenden Lehrkräften.

D1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE als nicht meditierende Lehrkräfte.

E0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer ALG-PE im Vergleich zu nicht meditierenden Lehrkräften.

E1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant niedrigere Werte hinsichtlich der Ausprägung einer ALG-PE als nicht meditierende Lehrkräfte.

5.1.7 Geplante Stichprobe

Zur Durchführung der Untersuchung war es notwendig sowohl meditierende, als auch nicht meditierende Lehrkräfte zu befragen. Aufgrund der Anzahl der Items des MLD sowie aufgrund des beabsichtigten Einsatzes von parametrischen Auswertungsverfahren sollten mindestens n=100 Versuchspersonen in beiden Gruppen erfasst werden. Bei der Erstellung der

Stichprobe ‚meditierende Lehrkräfte‘ sollte dabei folgender Aspekt beachtet werden: Die Meditierenden sollten die von ihnen praktizierten Meditationen in anerkannten Meditationszentren erlernt haben. Hierbei ging es darum spirituelle Praktiken auszuschließen, die mit den in Kapitel 3.1.2 dargestellten sieben Faktoren nach Kabat-Zinn, welche authentische Achtsamkeits- bzw. Meditationspraktiken kennzeichnen, nicht kompatibel sind. Um dies zu gewährleisten, wurde Folgendes Vorgehen gewählt: Es wurden zunächst lediglich Meditationszentren angeschrieben, die in der DBU (Deutsche Buddhistische Union) organisiert waren. Folgende Merkmale dieser Organisation waren dabei hinsichtlich dieser Entscheidung ausschlaggebend:

- In die DBU werden lediglich Meditationszentren/Meditationsgruppen aufgenommen, die authentischen buddhistischen Schulen angehören und dadurch mit autorisierten Meditationslehrer/innen in Verbindung stehen.
- Das Konzept der buddhistischen Meditation in seinen verschiedenen Ausprägungen ist kompatibel mit dem im Rahmen dieser Untersuchung vertretenen Konzept von Meditation/Achtsamkeitstraining.
- Die Anzahl der in der DBU registrierten Meditationslinien sowie Meditationsgruppen betrug zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Befragung 46. Diese sich daraus ergebende hohe Zahl an Zentren/Gruppen stellte eine günstige Voraussetzung dar, um eine große Anzahl an meditierenden Lehrkräften anzusprechen.

Bei den Zentren der Karma Kagyü-Linie des tibetischen Buddhismus, die ebenfalls Mitglied der DBU sind, konnte darüber hinaus der Email-Verteiler des Lehrervereins dieser Meditationslinie genutzt werden, der sich dem Erstellen von Materialien für den Religionsunterricht zum Thema Buddhismus gewidmet hat, um Kontakt zu meditierenden Lehrkräften zu bekommen. Hierfür sei Pit Weigelt gedankt. Darüber hinaus sollten noch Meditationsgruppen, die dem Verein ‚Spirituelle Wege e.V. – Zen und Kontemplation‘ sowie der ‚Willigis Jäger Stiftung West-Östliche Weisheit‘ zuzuordnen sind, einbezogen werden. Bei dieser Entscheidung spielten folgende Gesichtspunkte eine Rolle:

- Ebenso wie die Meditationsgruppen der DBU stehen die hier zusammengefassten Gruppen in Verbindung mit autorisierten, anerkannten Meditationslehrern.
- Die dort praktizierten Meditationen/Kontemplationen sind mit dem hier vertretenen Konzept der Meditation / des Achtsamkeitstrainings kompatibel.
- Darüber hinaus entspricht die in diesen Gruppen praktizierte Integration von spirituellen Methoden aus dem östlichen und westlichen Kulturkreis der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung von Achtsamkeit/Bewusstseinsmodulation als Phänomene, die grundlegende mentale Prozesse beschreiben und nicht einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Ausrichtung vorbehalten oder verpflichtet sind.

Hinsichtlich der Erfassung der Kontrollgruppe der nicht meditierenden Lehrkräfte wurde Folgendes Vorgehen gewählt: Aufgrund der beruflichen Tätigkeit des Autors als Pädagogik-

Seminarleiter am Studienseminar Helmstedt für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen gab es Kontakte zu zahlreichen Schulleiterinnen und Schulleitern der im Einzugsgebiet des Studienseminars sich befindenden Ausbildungsschulen. Dies bot die Möglichkeit gezielt Schulleitungen hinsichtlich der Durchführung einer entsprechenden Lehrkräftebefragung an der jeweiligen Schule anzusprechen, um zunächst eine grundsätzliche Akzeptanz einzuholen. Bei einer anonymen Verschickung von Fragebögen an Schulen hätte erhöht die Gefahr bestanden, dass die Bögen die Lehrkräfte der Schule gar nicht erreichen. Die geplante Stichprobe der nicht meditierenden Lehrkräfte bestand also zunächst potentiell aus den Lehrkräften der Ausbildungsschulen des Studienseminars Helmstedt. Da hier die Schulform Gymnasium ausgeschlossen war, sollten zusätzlich Schulleitungen von Gymnasien aus dem Bereich der Landesschulbehörde Braunschweig bezüglich der Durchführung einer entsprechenden Lehrkräftebefragung angesprochen werden, um ein größeres Spektrum der allgemein bildenden Schulen abzudecken. Aus den hier dargestellten Überlegungen und Entscheidungen ergab sich der für die durchzuführende Untersuchung angesprochene Personenkreis.

5.1.8 Datengewinnung

5.1.8.1 Ablaufplan der Datengewinnung

Nach der Fertigstellung des MLD sowie des KLD im Frühjahr 2008 sollte die Lehrkräftebefragung durchgeführt werden. Hierzu mussten noch einige Vorbereitungen getroffen werden, die aus folgenden Elementen bestanden:

- Einholung der Genehmigung einer Lehrkräftebefragung durch die Landesschulbehörde Braunschweig (Einsatz des KLD)
- Einholung der Akzeptanz der Schulleitungen hinsichtlich einer Lehrkräftebefragung an der jeweiligen Schule (Einsatz des KLD)
- Entwicklung einer Online-Version des MLD zur bundesweiten Verschickung an Meditationszentren der genannten Organisationen mit der Bitte um Weiterleitung an meditierende Lehrkräfte (Einsatz des MLD)

Nach Abschluss der hier skizzierten Vorbereitungen am Jahresende 2008 wurde folgender Ablaufplan zur Datengewinnung aufgestellt:

- Frühjahr 2009:
 - Bundesweite Verschickung des links zur Online-Befragung an die Meditationszentren der entsprechenden Organisationen
 - Verteilung der KLD-Bögen an die teilnehmenden Schulen
- Herbst 2009:

- Abholung der ausgefüllten Papierfragebögen (Rückläufer des KLD) von den teilnehmenden Schulen
- Einstellung der Online-Befragung (MLD)

Es wurde erwartet, dass nach Durchführung der hier dargestellten Planungsschritte die erforderliche Datenmenge ausgefüllter Fragebögen von $n \geq 100$ meditierende Lehrkräfte sowie $n \geq 100$ nicht meditierende Lehrkräfte zum geplanten Zeitpunkt erreicht werde. Da die tatsächliche Durchführung der Datengewinnung von dem geplanten Ablauf deutlich abwich, soll dieser im Folgenden genauer beschrieben werden:

5.1.8.2 Ablauf der Datengewinnung

Im April 2009 konnte nach Fertigstellung der vorbereitenden Maßnahmen planungsgemäß mit der Datenerhebung begonnen werden. Im Einzelnen wurden in diesem Monat folgende Arbeitsschritte durchgeführt:

- Online-Version des MLD wurde ins Internet gestellt
- Der link zur Online-Version wurde bundesweit an die genannten Meditationszentren/Meditationsgruppen verschickt mit der Bitte um Weiterleitung an meditierende Lehrkräfte.
- Verteilung der KLD-Papierversion ($n=350$) an 10 Ausbildungsschulen des Studienseminars Helmstedt (siehe Anhang)

Im Juli 2009 wurden die Rückläufer des KLD von den teilnehmenden Schulen abgeholt. Die anonym ausgefüllten Bögen wurden vorher an den jeweiligen Schulen gesammelt (meist durch Installierung einer Ablage im Lehrerzimmer). Hierdurch sollte für die teilnehmenden Lehrkräfte der Arbeitsaufwand (kein Zurückschicken der Bögen per Post) gering gehalten werden. Der Rücklauf verwertbarer KLD-Versionen betrug allerdings nur $n=54$. Um die entsprechende Datenmenge zu erhalten, musste eine zweite Datenerhebung durchgeführt werden. Hierzu wurden im Herbst 2009 weitere 10 Ausbildungsschulen ermittelt, die sich bereit erklärten, an der Lehrkräftebefragung teilzunehmen (siehe Anhang, Tab. 182, S. 375). Anschließend wurde eine Genehmigung der Teilnahme dieser zusätzlichen Schulen von der Landesschulbehörde eingeholt. Zeitgleich betrug im Herbst 2009 der Rücklauf verwertbarer MLD Online-Versionen $n=66$, wobei die Zahl der Rückläufer stagnierte, d.h. seit ca. einem Monat waren keine neuen MLD-Rückläufer eingegangen. Bezüglich der Erhöhung der MLD-Datenmenge wurde folgendes Vorgehen gewählt: Die angeschriebenen Meditationszentren, bzw. Meditationsgruppen wurden im Herbst / Winter 2009/2010 zweimal durch eine email an die Versendung des links zum Fragebogen an meditierende Lehrkräfte erinnert. Hierdurch erhöhte sich die Zahl der MLD-Rückläufer bis Februar 2010 auf $n=94$. Zeitgleich konnte im Februar 2010 der zweite Durchgang der Verteilung der KLD-Bögen an den zusätzlichen

Schulen durchgeführt werden ($n=350$). Die Einsammlung der KLD-Rückläufer im Juni 2010 ergab insgesamt eine verwertbare Datenmenge von $n=112$. Die Datenerhebung des KLD konnte zu diesem Zeitpunkt also abgeschlossen werden. Die MLD-Rückläufer der Online-Version stagnierten zu diesem Zeitpunkt bei $n=96$. Um die nötige Datenmenge von $n \geq 100$ zu erhalten, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Der Kreis der angeschriebenen Meditationszentren/Meditationsgruppen wurde über die Bundesrepublik Deutschland hinaus auf Österreich ausgedehnt. Hierzu musste eine zweite MLD-Online-Version erstellt werden, in der die Fragen zu den Schulformen, an denen die teilnehmenden Lehrkräfte tätig sind, auf das österreichische Schulsystem angepasst wurden. Diese modifizierte MLD-Version konnte im Dezember 2010 online gestellt werden; zeitgleich wurde der link zum Fragebogen mit der Bitte um Weiterleitung an meditierende Lehrkräfte an österreichische Meditationszentren/Meditationsgruppen versandt. Zur Auswahl der Meditationszentren wurde analog zum Verfahren innerhalb der BRD vorgegangen: Über das österreichische Äquivalent zur DBU, die ÖBR (Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft), die den Dachverband aller in Österreich anerkannten buddhistischen Meditationsschulen darstellt, wurden die Adressen entsprechender Zentren/Gruppen ermittelt. Ergänzt wurden diese Adressen durch die dem Verein ‚Spirituelle Wege e.V. – Zen und Kontemplation‘ sowie der ‚Willigis Jäger Stiftung West-Östliche Weisheit‘ in Österreich zugeordneten Meditationsgruppen. Die MLD-Rückläufer aus Österreich betrugen im April 2011 $n=14$. Durch die geringen Modifikationen der beiden MLD-Versionen (diese betreffen lediglich die Bezeichnungen der Schulformen, an denen die meditierenden Lehrkräfte arbeiten sowie die Bezeichnungen der Ausbildungsabschlüsse der Lehrkräfte) konnten die Daten der beiden MLD-Versionen im Hinblick auf die für diese Untersuchung relevanten Fragestellungen zusammengefasst werden. Hierdurch ergab sich insgesamt eine Anzahl der verwertbaren MLD-Rückläufer von $n=142$. Daraufhin wurde die Datenerhebung für den MLD im April 2011 beendet.

5.1.9 Untersuchungsplan

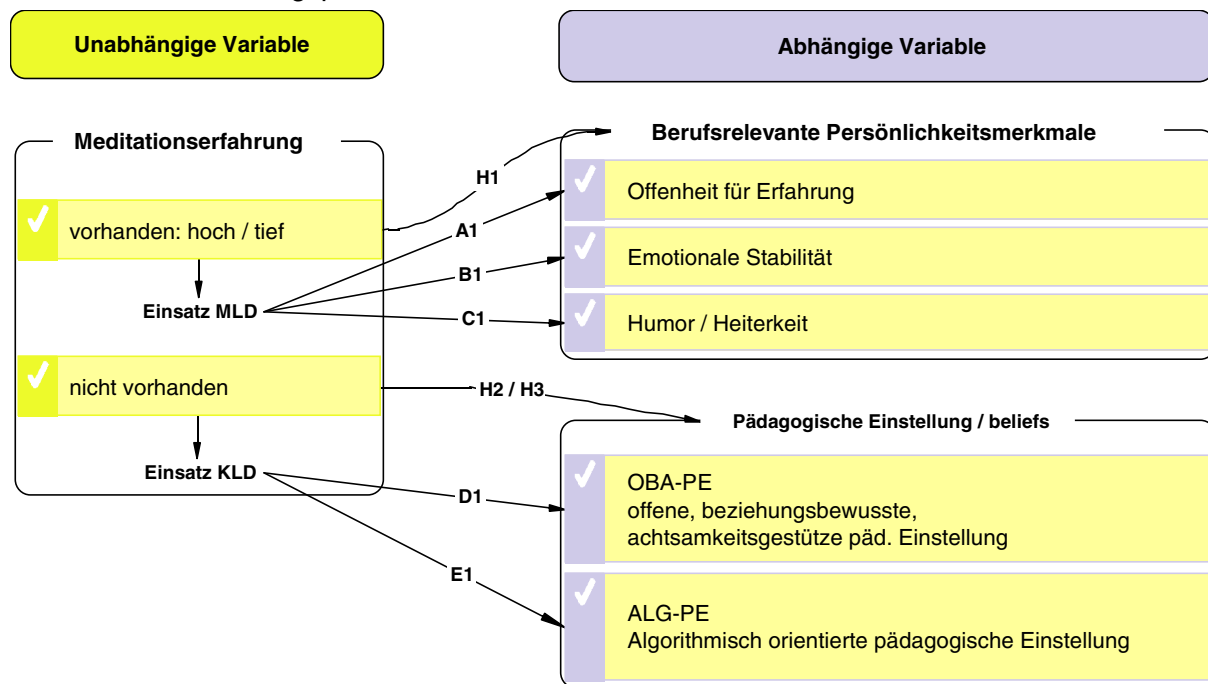


Abb. 6: Untersuchungsplan

Die Abbildung 6 zeigt eine stärker ausdifferenzierte Form der Grundstruktur der empirischen Untersuchung als die Abbildung 5 (siehe Kapitel 5.1.1, S. 129). Bei der Darstellung des Untersuchungsplans soll im Folgenden auf letztere Abbildung Bezug genommen werden, um eine möglichst große Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Bei der Lehrkräftebefragung sollen gemäß der zu überprüfenden Hypothesen als unabhängige Variable die Meditationserfahrungen meditierender Lehrkräfte ermittelt werden. Hierzu wird als Messinstrument der Gesamtfragebogen MLD (Meditationserfahrungen und Lehrerdispositionen) eingesetzt, der den MTF (Meditationstiefefragebogen) nach Piron beinhaltet. Der MTF ermöglicht die Kategorisierung der Meditationserfahrungen der Probanden nach dem Kriterium ‚Meditationstiefe‘, wobei dieses Merkmal unterschiedlich ausgeprägt sein kann (hoch/tief, siehe Abbildung 6). Der Einbezug der Variable ‚Meditationstiefe‘ zielt darauf ab meditierende Lehrkräfte mit vertieften Erfahrungen zu ermitteln, um mögliche Effekte der Meditationspraxis zu erfassen, die durch die Daten von Meditationsanfängern oder langjährig meditierenden Lehrkräften ohne entsprechende Erfahrungen verfälscht werden könnten (siehe auch die Ergebnisse von de Hurk, Kapitel 3.3.2). Als Kontrollgruppe werden darüber hinaus nicht meditierende Lehrkräfte befragt, hierbei kommt der KLD (Kontrollbogen Lehrerdispositionen) zum Einsatz (siehe Abbildung 6). In beiden Gruppen (Meditierer / Nicht-Meditierer) werden Daten zu den abhängigen Variablen erhoben, die auf der rechten Seite der Abb. 6 in den fünf Feldern dargestellt werden. Diese abhängigen Variablen entsprechen den inhaltlichen Elementen der jeweiligen Hypothesen (H1- H3) bzw. der jeweiligen empirischen Vorhersagen (A1-E1). Gemäß Hypothese 1 wird vermutet, dass Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen signifikant

häufiger über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale verfügen als nicht meditierende Lehrkräfte. Diese Vermutung wird durch den obersten Pfeil in Abbildung 6 visualisiert. Die drei Variablen bzw. Merkmale «Offenheit für Erfahrung», «Emotionale Stabilität» sowie «Humor/Heiterkeit» (Abbildung 6) stellen Konkretisierungen bzw. Ausdifferenzierungen der abhängigen Variable «Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale» dar. Dementsprechend visualisieren die Pfeile zwei bis vier (von oben betrachtet) die empirischen Vorhersagen A1-C1 bezüglich einer möglichen Ausprägung der jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen. Gemessen werden diese Variablen durch entsprechende Items aus den Fremdskalen NEO-FFI sowie STHI T30 (siehe Kapitel 5.1.3.2.1 u. 5.1.3.2.2). Die drei unteren Pfeile stellen die Hypothesen 2 und 3 bzw. die empirischen Vorhersagen D1 sowie E1 graphisch dar. Sie beziehen sich auf die abhängige Variable «Pädagogische Einstellung» bzw. «Pädagogische beliefs», welche durch die beiden Einstellungsprofile OBA-PE sowie ALG-PE ausdifferenziert werden. Aufgrund des Vergleichs von bewusstseinspsychologischen Befunden mit Kategorien pädagogischer beliefs von Lehrkräften (siehe Kapitel 4.2) wird vermutet, dass Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen deutlich ausgeprägter das Einstellungsprofil OBA-PE aufweisen als nicht meditierende Lehrkräfte (H 2). Hingegen wird erwartet, dass bezüglich des Einstellungsprofils ALG-PE die vertieft meditierenden Lehrkräfte signifikant niedrigere Werte zeigen als die Nicht-Meditierer (H 3). Die Pädagogische Einstellung soll durch Einsatz der selbst entwickelten Skala BSPE ermittelt werden, welche sowohl in den MLD, als auch in den KLD integriert wurde (siehe Kapitel 5.1.3).

5.1.10 Gültigkeit des Untersuchungsplans

Folgende fünf Störfaktoren könnten die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen oder in Frage stellen:

1. Mögliche Unterschiede zwischen den pädagogischen Einstellungen meditierender und nicht meditierender Lehrkräfte gehen nicht auf deren Meditationspraxis bzw. deren Meditationserfahrungen zurück, sondern auf weltanschauliche, bzw. spirituelle Überzeugungen, die im Kontext der Systeme und Organisationen, in denen Meditation geübt wird, vermittelt werden.
2. Mögliche Unterschiede bezüglich der Ausprägung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale bzw. personaler Kompetenzen zwischen den vertieft meditierenden sowie den nicht meditierenden Lehrkräften gehen nicht auf ‚Meditation‘ bzw. ‚Achtsamkeitstraining‘ als spezifische Intervention zurück. So wäre es möglich, dass Achtsamkeitstraining bzw. Meditation als Bewältigungsstrategie im Umgang mit beruflichen Anforderungen sich in seinen Effekten auf die personalen Kompetenzen der Lehrkräfte nicht von anderen Bewältigungsstrategien (z.B. Sportausübung, Musik hören/machen, Spaziergehen, etc.) unterscheidet. Das heißt die möglicherweise empirisch ermittelten Unterschiede wären lediglich darauf zurückzuführen, dass die vertieft meditierenden Lehrkräfte besonders intensiv eine Bewältigungsstrategie an-

gewendet haben, während die Kontrollgruppe der Nicht-Meditierer aus Probanden besteht, die im Hinblick auf den Einsatz von Bewältigungsstrategien sich deutlich unterscheiden, also sowohl Lehrkräfte ohne Bewältigungsstrategien, als auch Probanden mit unterschiedlich stark ausgeprägten Bewältigungsstrategien erfasst werden.

3. Die beiden theoretisch entwickelten Konstrukte OBA-PE sowie ALG-PE lassen sich nicht empirisch nachweisen, d.h. eine Konstruktvalidität des Messinstrumentes BSPE liegt nicht vor.
4. Es könnte sein, dass die Items, welche als Indikatoren für das Konstrukt OBA-PE eingesetzt werden, den Items von Fremdskalen ähneln, welche sich auf inhaltlich verwandte Konstrukte beziehen (»Offenheit für Erfahrung«, »Meditationstiefe«) und so die Skala BSPE nicht etwas anderes misst, als die Fremdskalen. Eine externe Validität der Skala BSPE wäre in diesem Falle nicht gegeben.
5. Ebenso könnte es sein, dass die verwendeten Fremdskalen zur Messung der unabhängigen und abhängigen Variablen sich so stark ähneln (z.B.: MTF zur Ermittlung der Meditationstiefe als unabhängige Variable sowie die Items des NEO-FFI zur Messung der Merkmale »Offenheit für Erfahrung« und »Emotionale Stabilität« als abhängige Variablen), dass die entsprechenden Skalen nicht etwas Verschiedenes messen. Eine externe Validität der genannten Skalen läge dann nicht vor, ermittelte statistische Zusammenhänge zwischen den genannten Variablen würden nicht die zu untersuchenden Hypothesen stützen, da die Variablen empirisch nicht zu trennen sind.

Um den fünf genannten Störfaktoren zu begegnen und dadurch eine empirisch aussagekräftige Untersuchung zu ermöglichen, werden sowohl bei der Konstruktion der Messinstrumente, als auch bei der statistischen Auswertung der Daten spezifische Maßnahmen vorgesehen, die im Folgenden im Hinblick auf die jeweiligen Störfaktoren dargestellt werden:

- Zu 1.) Der erstgenannte Störfaktor bzw. Einwand ist nahe liegend und kann nicht völlig entkräftet werden, da die Übung von Meditation in entsprechenden Meditationszentren immer in eine spezifische Weltanschauung eingebettet ist, die wiederum Einfluss auf die pädagogische Einstellung hat. Um diesem Einwand empirisch zu begegnen und mögliche Effekte der Meditationspraxis zu erfassen, sollen dementsprechend nicht nur meditierende und nicht meditierende Lehrkräfte hinsichtlich ihrer pädagogischen Einstellung miteinander verglichen werden. Mit Hilfe der Skala MTF ist es möglich aus der Gruppe meditierender Lehrkräfte Extremgruppen zu bilden hinsichtlich der erreichten Meditationstiefe. So können vertieft meditierende Lehrkräfte mit den Meditationsanfängern verglichen werden. Unterscheiden sich die Meditationsanfänger nicht von den fortgeschrittenen Meditierern hinsichtlich ihrer pädagogischen Einstellung ist davon auszugehen, dass mögliche Unterschiede in der pädagogischen Einstellung zwischen Nicht-Meditieren und den fortgeschrittenen Meditierenden nicht auf die Meditations- bzw. Achtsamkeitspraxis zurückzuführen sind, sondern auf weltanschauliche bzw. spirituelle Überzeugungen, die im Kontext der Systeme und Organisationen, in denen Meditation geübt wird, vermittelt werden. Lassen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Meditationsanfängern und den vertieft Meditierenden im Hinblick auf ihre pädagogische Einstellung in erwarteter Richtung feststellen, spricht dies für einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Achtsamkeitspraxis und pädagogischer Einstellung im Sinne der Hypothese H 2.

- Zu 2.) Um Störfaktor 2 zu begegnen, wurden im KLD (Kontrollbogen Lehrerd dispositionen) Items integriert, die das Freizeitverhalten der befragten Lehrkräfte hinsichtlich möglicher Bewältigungsstrategien im Hinblick auf berufliche Belastungen ermitteln sollten (siehe Kapitel 5.1.5). Hierdurch ist es möglich zu eruieren, ob bestimmte Bewältigungsstrategien (z.B. Sportausübung, Musikmachen, Spaziergehen, etc.) ähnliche Effekte hinsichtlich der personalen Kompetenzen der befragten Lehrkräfte zeigen wie die Achtsamkeitspraxis der meditierenden Probanden. Wäre dies der Fall, sind mögliche Unterschiede zwischen den Nicht-Meditierern und den vertieft Meditierenden hinsichtlich der personalen Kompetenzen nicht auf die Achtsamkeitspraxis als spezifische Intervention zurückzuführen, sondern zeigen lediglich, dass die vertieft Meditierenden einer Bewältigungsstrategie intensiv nachgehen, andere Bewältigungsstrategien bei entsprechender Ausübung aber ähnliche oder gleiche Effekte zeigen. Kommt es allerdings zu signifikanten Unterschieden in erwarteter Richtung hinsichtlich der personalen Kompetenzen zwischen den fortgeschrittenen Meditierern und der Gruppe von Lehrkräften, welche intensiv einer anderen Bewältigungsstrategie nachgehen, unterstützt dies Hypothese H 1.
- Zu 3.) Um dem Störfaktor 3 zu begegnen, sollen die durch die Skala BSPE ermittelten Daten einer Faktorenanalyse unterzogen werden. Bilden sich die theoretisch entwickelten Konstrukte OBA-PE sowie ALG-PE empirisch ab, ist von einer Konstruktvalidität der Skala BSPE auszugehen.
- Zu 4.) Um die externe Validität der Skala BSPE zu überprüfen, sollen die durch den MLD ermittelten Daten einer Superfaktorenanalyse sowohl auf Itemebene, als auch auf Konstruktebene unterzogen werden. Misst die Skala BSPE etwas anderes als die inhaltlich verwandten Skalen (z.B. die NEO-FFI-Items bezüglich der Variablen ‚Offenheit‘ und ‚Emotionale Stabilität‘), müssten die BSPE-Items auf separaten Faktoren am höchsten laden. Es käme also nicht zu einer Item-Mischung zwischen den Fremdskalen-Items und den BSPE-Items. Die externe Validität der Skala BSPE wäre in diesem Sinne nachgewiesen.
- Zu 5.) Um zu überprüfen, ob der MTF etwas anderes misst als die Skalen zur Ermittlung der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale (NEO-FFI, STHI T30), soll im Bereich der statistischen Auswertung der MLD-Daten ebenfalls die Superfaktorenanalyse Verwendung finden. Kommt es nicht zu einer Item-Mischung zwischen MTF-Items und den relevanten Fremdskalen-Items, ist von einer externen Validität der jeweiligen Skala auszugehen und die notwendige empirische Trennung zwischen unabhängiger und abhängiger Variable wäre gegeben. In diesem Falle würden mögliche statistische Zusammenhänge zwischen dem Merkmal ‚Meditationstiefe‘ und den untersuchten personalen Kompetenzen Hypothese H1 inhaltlich stützen.

5.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung dargestellt werden. Hierbei geht es unter 5.2.1 zunächst um die deskriptive Analyse der Daten. Anschließend wird unter 5.2.2 sowie 5.2.3 die empirische Belastbarkeit der eingesetzten Skalen thematisiert, die im Sinne einer notwendigen Voraussetzung gegeben sein muss, um unter 5.2.4 inhaltlich relevante Daten zur Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit darzustellen bzw. einzubeziehen. Unter 5.2.5 werden weitere Ergebnisse der Untersuchung thematisiert, die für die Beantwortung der zentralen Hypothesen nicht notwendig sind, hinsichtlich der über die Fragestellung der Arbeit hinaus gehenden Aussagekraft der Skala BSPE sowie des Gesamtfragebogens MLD jedoch interessante Informationen liefern, die eine inhaltliche Ergänzung der unter 5.2.4 dargestellten zentralen Befunde liefern.

5.2.1 Deskriptive Analyse

5.2.1.1 Deskriptive Analyse der Gesamtstichprobe

Im Zeitraum von April 2009 bis April 2011 konnten die für diese Studie verwendeten Daten erhoben werden (siehe Kapitel 5.1.8.2), wobei insgesamt 254 Personen die verwendeten Fragebögen beantwortet haben. Hierbei wurde der MLD (Online-Version) von insgesamt 142 meditierenden Lehrkräften, der KLD (Papierversion) wurde von 112 nicht meditierenden Lehrkräften ausgefüllt.

Die ProbandInnen waren im Mittel 47,9 Jahre alt, wobei das Altersmittel bezüglich des Geschlechtes fast identisch ist (Frauen: 47,28 Jahre; Männer 47,60 Jahre).

Tab. 29: Alter Gesamtmittelwert

Deskriptive Statistik			
	N	Mittelwert	Standardabweichung
MLD_D02 Alter	190	47,39	11,099
Gültige Werte (Listenweise)	190		

Tab. 30: Alter Mittelwert Männer

Deskriptive Statistik ^a			
	N	Mittelwert	Standardabweichung
MLD_D02 Alter	67	47,60	10,373
Gültige Werte (Listenweise)	67		

a. GENDER Geschlecht = 1 männlich

Tab. 31: Alter Mittelwert Frauen

Deskriptive Statistik^a

	N	Mittelwert	Standardabweichung
MLD_D02 Alter	120	47,28	11,553
Gültige Werte (Listenweise)	120		

a. GENDER Geschlecht = 2 weiblich

Insgesamt nahmen mit 59,4 % deutlich mehr Frauen als Männer an der Befragung teil (Männer 29,1 %; 11,4 % machten keine Angaben).⁵

Tab. 32: Geschlecht

GENDER Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 männlich	74	29,1	32,9	32,9
2 weiblich	151	59,4	67,1	100,0
Gesamt	225	88,6	100,0	
Fehlend System	29	11,4		
Gesamt	254	100,0		

Hinsichtlich der Wohnsituation der Versuchspersonen fällt auf, dass die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte in einer Partnerschaft lebt (63,8 %) (siehe Tab. 33), wobei das Verhältnis von Paaren mit Kindern (n=79) und Paaren ohne Kinder (n=83) in etwa ausgeglichen ist. Insgesamt etwas mehr als ein Drittel aller befragten Lehrkräfte (35,4 %) gab an mit Kindern zusammen zu leben, hierbei ist der Anteil der Alleinerziehenden in dieser Gruppierung (nur 4,3 % der Gesamtstichprobe) sehr gering. Die Möglichkeit mit Kindern in einer Wohngemeinschaft zusammen zu leben, wurde im Fragebogen nicht berücksichtigt. Entsprechende Versuchspersonen hatten die Möglichkeit als Antwort ‚sonstiges‘ zu wählen. Diese Antwortmöglichkeit wurde lediglich von zwei Versuchspersonen (0,8 %) genutzt, sodass diese Gruppierung quantitativ kaum ins Gewicht fällt. Der Anteil an allein lebenden Personen beträgt insgesamt 14,6 % und ist damit etwa dreimal so hoch wie der Anteil allein erziehender ProbandInnen. Neben den Personen, die allein mit Kindern leben (4,6 %), ist die kleinste Gruppierung Lehrkräfte, die ‚Wohngemeinschaft‘ als gewählte Lebensform angab (5,1 %). Hieraus lässt sich ableiten, dass alternative Wohnmodelle unter der Gruppe der hier befragten

⁵ Im weiteren Verlauf wurden die Prozentzahlen mit einer Nachkommastelle ausgedruckt und von SPSS auf- und abgerundet. Dadurch ergeben die Einzelprozent aufsummiert nicht immer 100 %. Dies wurde jedoch in Kauf genommen, da dies für die inhaltliche Auswertung unwesentlich ist. Intern rechnet SPSS jedoch mit den exakten Zahlenwerten.

Lehrkräfte deutlich die Ausnahme bilden. Favorisiert wird immer noch das Zusammenleben in einer Partnerschaft, wobei das traditionelle ‚Familienmodell‘ lediglich von etwa einem Drittel der befragten Personen praktiziert wird. Dies impliziert allerdings nicht, dass lediglich nur etwa ein Drittel der Gesamtstichprobe Kinder hat. Tab. 34 zeigt, dass deutlich über die Hälfte der Gesamtstichprobe (62,2 %) über Nachwuchs verfügt. Zu erklären ist diese Diskrepanz zwischen dem Anteil an Personen mit Kindern und Anteil an Personen, die mit Kindern zusammen leben mit der Altersstruktur der Stichprobe: Bei einem Altersdurchschnitt von ca. 47 Jahren ist zu erwarten, dass eine größere Gruppe von Eltern in einer Partnerschaft ohne Kinder lebt, da diese bereits ausgezogen sind.

Tab. 33: Wohnsituation

MLD_D03 Wie ist Ihre Wohnsituation

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	3	1,2	1,3	1,3
1 allein lebend	37	14,6	16,2	17,5
2 mit dem Partner/ der Partnerin zusammen lebend	83	32,7	36,4	53,9
3 nur mit Kind/ern zusammenlebend	11	4,3	4,8	58,8
4 in einer Wohngemeinschaft lebend	13	5,1	5,7	64,5
5 mit Partner und Kindern zusammenlebend	79	31,1	34,6	99,1
6 sonstiges:	2	,8	,9	100,0
Gesamt	228	89,8	100,0	
Fehlend System	26	10,2		
Gesamt	254	100,0		

Tab. 34: Haben Sie Kinder?

MLD_D05 Haben Sie Kinder?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 nein	68	26,8	30,1	30,1
2 ja	158	62,2	69,9	100,0
Gesamt	226	89,0	100,0	
Fehlend System	28	11,0		
Gesamt	254	100,0		

Die meisten Versuchspersonen mit Kindern gaben an zwei Kinder zu haben (46,5 %). (siehe Tab. 35). Bezüglich dieser Verteilung scheint das klassische Modell der Kleinfamilie noch eine Bedeutung hinsichtlich der Familienplanung gehabt zu haben. Als zweitgrößte Gruppe sind die Eltern mit einem Kind zu nennen (29,7 %). Die Gruppe der Personen mit drei Kindern ist deutlich kleiner (16,1 %), befindet sich hinsichtlich des prozentualen Anteils aber noch im zweistelligen Bereich. Personen, welche angaben mehr als drei Kinder zu haben, nehmen mit 6 % eher einen geringen Teil ein. Das Modell ‚Großfamilie‘ scheint also nur bei einer kleinen Gruppe der befragten Lehrkräfte für die Familienplanung bedeutungsvoll gewesen zu sein.

Tab. 35: Anzahl der Kinder

MLD_D06 Wieviele Kinder haben Sie?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	46	18,1	29,7	29,7
	2	72	28,3	46,5	76,1
	3	25	9,8	16,1	92,3
	4	7	2,8	4,5	96,8
	5	2	,8	1,3	98,1
	6	1	,4	,6	98,7
	7	1	,4	,6	99,4
	33	1	,4	,6	100,0
	Gesamt	155	61,0	100,0	
Fehlend	System	99	39,0		
Gesamt		254	100,0		

Bezüglich der Ausbildungsverläufe der untersuchten Lehrkräfte wurde nach der Anzahl der Semester bis zum ersten Staatsexamen gefragt (siehe Tab. 36). Da im Zeitraum der Befragung (2009-2011) die meisten Absolventen der Masterstudiengänge sich noch in der zweiten Ausbildungsphase befanden und nur vereinzelt Lehrkräfte nach Absolvierung des Masterstudiengangs bereits im Schuldienst waren, kann die vorgesehene Kategorie ‚1. Staatsexamen‘ für fast alle Lehrkräfte als relevant angesehen werden. Für Lehrkräfte, die ein anderes Studium absolviert hatten, wurde leider keine alternative Antwortmöglichkeit vorgesehen, wobei hier sowohl die Lehrkräfte mit dem Abschluss ‚Master of Education‘, als auch berufliche Quereinsteiger aus anderen Studienfächern betroffen sind. Die vorliegenden Daten zu den Studienlängen ergaben zwei größere Gruppierungen von Lehrkräften: 22,5 % gaben an nach sechs Semestern das 1. Staatsexamen absolviert zu haben. Die nächste größere Gruppe (21,5 %) meldete sich nach 8 Semestern zur Prüfung an. Diese beiden Häufungen ergeben sich aus den Regelstudienzeiten der Studiengänge für verschiedene Lehrämter, wobei zu verschiedenen Zeiten die Regelstudienzeiten auch geändert wurden. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppe ‚Studienabschluss nach 6 Semestern‘ Lehrkräfte mit dem Studiengang ‚Lehramt für Grund- und Hauptschulen‘ beinhaltet, da 6 Semester bei diesem Studiengang als Mindeststudienzeit vorgesehen sind. Die Regelstudienzeiten für die Studiengänge für das Lehramt an Realschulen und Gymnasien liegen mit mindestens 8 Semestern etwas höher; hierdurch ergibt sich die zweite größere Gruppierung. Die Daten zur Studienlänge der 1,5 % der Versuchspersonen, welche angaben in 1-5 Semestern das Staatsexamen absolviert zu haben, können als ungültig angesehen werden, da dies aufgrund der jeweiligen Mindeststudien-dauern nicht möglich ist. Die weiteren Gruppierungen liegen mit ca. 5-10 % der Befragten bei Studienlängen, die in etwa 1-4 Semester über der jeweiligen Regelstudienzeit liegen. Vereinzelte deutlich längere Studienzeiten fallen mit 0,4 % bis 2,4 % kaum ins Gewicht.

Tab. 36: Länge des Studiums

**MLD_D07 Nach wie vielen Semestern haben Sie das erste
Staatsexamen absolviert?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	,4	,5	,5
	4	1	,4	,5	1,0
	5	1	,4	,5	1,5
	6	45	17,7	22,5	24,0
	7	25	9,8	12,5	36,5
	8	43	16,9	21,5	58,0
	9	17	6,7	8,5	66,5
	10	20	7,9	10,0	76,5
	11	13	5,1	6,5	83,0
	12	19	7,5	9,5	92,5
	13	6	2,4	3,0	95,5
	14	4	1,6	2,0	97,5
	15	2	,8	1,0	98,5
	16	2	,8	1,0	99,5
	27	1	,4	,5	100,0
	Gesamt	200	78,7	100,0	
Fehlend	System	54	21,3		
Gesamt		254	100,0		

Betrachtet man die Verteilung der Durchschnittsnoten im 1. Staatsexamen der befragten Lehrkräfte (siehe Tab. 37) fällt auf, dass der Notendurchschnitt 2,0 von 32,1 % der Versuchspersonen genannt wird und damit eindeutig am häufigsten vorkommt. Alle weiteren Durchschnittsnoten werden in dieser Stichprobe mit unter 10 % deutlich seltener angegeben. Am zweithäufigsten taucht mit 8,4 % die Durchschnittsnote 3,0 auf gefolgt von der Durchschnittsnote 1,0. Diese wurde von 6,8 % aller befragten Lehrkräfte angegeben.

Fasst man die einzelnen Durchschnittsnoten aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie zur Erhöhung der Aussagekraft zu Notenbereichen zusammen, ergeben sich folgende Anteile: Im sehr guten bis guten Bereich (1,0 - 2,4) befinden sich die Durchschnittsnoten von 78,3 % aller befragten Lehrkräfte. Die große Mehrheit der ProbandInnen kann also mindestens einen guten Studienabschluss vorweisen. Dem entsprechend ist der Anteil von Lehrkräften mit Durchschnittsnoten im befriedigenden bis ausreichenden Bereich (2,4 – 4,4) recht gering (21,7 %).

Tab. 37: Durchschnittsnote 1. Staatsexamen

MLD_D08					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	13	5,1	6,8	6,8
	1,10	2	,8	1,1	7,9
	1,12	1	,4	,5	8,4
	1,20	10	3,9	5,3	13,7
	1,29	1	,4	,5	14,2
	1,30	4	1,6	2,1	16,3
	1,40	2	,8	1,1	17,4
	1,45	1	,4	,5	17,9
	1,50	6	2,4	3,2	21,1
	1,58	1	,4	,5	21,6
	1,60	1	,4	,5	22,1
	1,70	11	4,3	5,8	27,9
	1,80	9	3,5	4,7	32,6
	1,90	4	1,6	2,1	34,7
	2,00	61	24,0	32,1	66,8
	2,07	1	,4	,5	67,4
	2,10	5	2,0	2,6	70,0
	2,20	5	2,0	2,6	72,6
	2,30	6	2,4	3,2	75,8
	2,40	5	2,0	2,6	78,4
	2,50	10	3,9	5,3	83,7
	2,60	7	2,8	3,7	87,4
	2,70	2	,8	1,1	88,4
	2,90	2	,8	1,1	89,5
	3,00	16	6,3	8,4	97,9
	3,10	1	,4	,5	98,4
	3,50	1	,4	,5	98,9
	4,00	1	,4	,5	99,5
	4,40	1	,4	,5	100,0
		Gesamt	190	74,8	100,0
Fehlend	System	64	25,2		
Gesamt		254	100,0		

Hierbei ist zu beachten, dass beim 1. Staatsexamen im Wesentlichen Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem theoretischen Bereich geprüft werden. Unterrichtspraktische Fähigkeiten und Kenntnisse spielen kaum eine Rolle und fließen wenn überhaupt indirekt und sehr geringfügig ein. Letztere Fähigkeiten spielen bei den Durchschnittsnoten des 2. Staatsexamens eine wesentlich bedeutsamere Rolle. Insofern ist es interessant zu schauen, ob für diese Stichprobe Unterschiede bei der Verteilung der Durchschnittsnoten zwischen erstem und zweitem Staatsexamen zu verzeichnen sind. Die Tab. 38 gibt darüber Auskunft:

Tab. 38: Durchschnittsnote 2. Staatsexamen

MLD_D09				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1,00	17	6,7	10,2
	1,10	2	,8	1,2
	1,13	1	,4	,6
	1,20	2	,8	1,2
	1,30	5	2,0	3,0
	1,40	10	3,9	6,0
	1,50	5	2,0	3,0
	1,60	6	2,4	3,6
	1,70	4	1,6	2,4
	1,76	1	,4	,6
	1,80	10	3,9	6,0
	1,90	4	1,6	2,4
	2,00	35	13,8	21,1
	2,10	6	2,4	3,6
	2,20	3	1,2	1,8
	2,30	7	2,8	4,2
	2,33	1	,4	,6
	2,40	9	3,5	5,4
	2,50	10	3,9	6,0
	2,60	5	2,0	3,0
	2,70	1	,4	,6
	2,80	1	,4	,6
	2,90	1	,4	,6
	3,00	12	4,7	7,2
	3,40	2	,8	1,2
	3,50	2	,8	1,2
	3,60	1	,4	,6
	4,00	2	,8	1,2
	4,60	1	,4	,6
	Gesamt	166	65,4	100,0
Fehlend	System	88	34,6	
Gesamt		254	100,0	

Zunächst fällt auf, dass der Notendurchschnitt 2,0 auch bezüglich des 2. Staatsexamens von den befragten Lehrkräften am häufigsten genannt wird, wobei der Anteil mit 21,1 % deutlich niedriger ist als beim 1. Staatsexamen. Dafür liegt der Anteil der Durchschnittsnote 1,0 mit 10,2 % etwas höher als bei den Studienabschlussnoten. Der Anteil aller weiteren Durchschnittsnoten liegt genau wie beim 1. Staatsexamen deutlich unter 10 %.

Fasst man die einzelnen Durchschnittsnoten des 2. Staatsexamens analog zu den Studienabschlussnoten zu Notenbereichen zusammen, ergeben sich folgende Anteile: Im sehr guten bis guten Bereich (1,0 - 2,4) befinden sich die Durchschnittsnoten von 76,9 % aller befragten Lehrkräfte. Der Wert ist also fast identisch mit dem entsprechenden Anteil beim 1. Staatsexamen. Dem entsprechend ist der Anteil von Lehrkräften mit Durchschnittsnoten im befriedigenden bis ausreichenden Bereich beim 2. Staatsexamen (2,4 – 4,4) ebenfalls recht gering (23,1 %). Es ergeben sich also keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Durchschnittsnoten zwischen 1. und 2. Staatsexamen, obwohl die in den beiden Examina

geprüften Kompetenzschwerpunkte (Theorie- sowie Praxisschwerpunkt) sich deutlich unterscheiden. Die Daten machen allerdings keine Aussage darüber, ob die einzelnen befragten Lehrkräfte beim 2. Staatsexamen in ihrem Notenbereich geblieben sind, oder es hier gehäuft individuelle Abweichungen gibt.

Bezüglich des Arbeitsbereiches der befragten Lehrkräfte gaben 22,4 % der ProbandInnen an, an einer Grundschule zu unterrichten (siehe Tab. 39). Dies ist die größte Gruppierung hinsichtlich dieser Fragestellung, dicht gefolgt von den Versuchspersonen, welche Hauptschule als Arbeitsbereich nannten (18,4 %). Fasst man Gesamtschule Sek I und Gesamtschule Sek II zu einem Arbeitsbereich zusammen, ergibt sich die drittgrößte Gruppierung mit 14,1 %. Die traditionelle Realschule wurde von 12,3 % genannt. Das Gymnasium liegt mit 8,8 % noch hinter der Förderschule (10,1 %); alle weiteren Schulformen liegen deutlich darunter. Hier wird deutlich, dass die Stichprobe der befragten Lehrkräfte bezüglich der genannten Schulformen nicht der landesweiten Verteilung entspricht. Das hier sich abbildende Verhältnis der verschiedenen Schulformen ergibt sich für den KLD (Kontrollbogen) aus den kooperationsbereiten Schulen im Einzugsbereich des Studienseminars Helmstedt, welche bereit waren an der Befragung teilzunehmen. Für den MLD (Online-Fragebogen für meditierende Lehrkräfte) ergab sich das Verhältnis aus der Teilnahme verschiedener meditierender Lehrkräfte, die via Internet über verschiedene Meditationszentren bundesweit kontaktiert wurden.

Tab. 39: Arbeitsbereich (Schulform) der befragten Lehrkräfte

MLD_D10 An welcher Schule unterrichten Sie?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Förderschule	23	9,1	10,1	10,1
	2 Grundschule	51	20,1	22,4	32,5
	3 Hauptschule	42	16,5	18,4	50,9
	4 Berufsschule	9	3,5	3,9	54,8
	5 Gesamtschule Sek. I	25	9,8	11,0	65,8
	6 Realschule	28	11,0	12,3	78,1
	7 Gesamtschule Sek. II	11	4,3	4,8	82,9
	8 Gymnasium	20	7,9	8,8	91,7
	9 Sonstige	19	7,5	8,3	100,0
	Gesamt	228	89,8	100,0	
Fehlend	System	26	10,2		
Gesamt		254	100,0		

Auf die Frage nach dem Einzugsbereich der Schulen, an denen die befragten Lehrkräfte unterrichten (siehe Tab. 40), gaben 54,8 % den kleinstädtischen Bereich an, gefolgt von 28,6 %, welche den großstädtischen Bereich nannten. Der ländliche Bereich bildet mit 16,6 % deutlich das Schlusslicht.

Tab. 40: Einzugsbereich der Schulen der befragten Lehrkräfte

MLD_D11 In welchem Einzugsbereich liegt ihre Schule?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ländlicher Bereich	36	14,2	16,6	16,6
	2 kleinstädtischer Bereich	119	46,9	54,8	71,4
	3 großstädtischer Bereich	62	24,4	28,6	100,0
	Gesamt	217	85,4	100,0	
Fehlend	System	37	14,6		
Gesamt		254	100,0		

Die folgenden vier Tabellen (Tab. 41 – Tab. 44) zeigen, welche fachlichen Schwerpunkte die befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Unterrichtstätigkeit angegeben haben. Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Vergleicht man die Daten der Tabellen wird deutlich, dass der Schwerpunkt ‚geisteswissenschaftliche Fächer‘ von 63,1 % aller Lehrkräfte am häufigsten genannt wurde. Mit 37 % aller Befragten folgt der naturwissenschaftliche Fächerschwerpunkt als zweithäufigste Nennung. Die musikalisch-künstlerischen Fächer liegen mit 29,4 % noch deutlich über dem Fächerschwerpunkt Sport (10,4 %).

Tab. 41: Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer

MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	65	25,6	36,9	36,9
	1	111	43,7	63,1	100,0
	Gesamt	176	69,3	100,0	
Fehlend	System	78	30,7		
Gesamt		254	100,0		

Tab. 42: Schwerpunkt naturwissenschaftliche Fächer

MLD_D12B Schwerpunkt naturwissenschaftliche Fächer?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	92	36,2	63,0	63,0
	1	26	10,2	17,8	80,8
	2	28	11,0	19,2	100,0
	Gesamt	146	57,5	100,0	
Fehlend	System	108	42,5		
Gesamt		254	100,0		

Tab. 43: Schwerpunkt musikalisch-künstlerische Fächer

MLD_D12C Schwerpunkt musikalisch-künstlerische Fächer?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	91	35,8	70,5	70,5
	1	27	10,6	20,9	91,5
	3	11	4,3	8,5	100,0
	Gesamt	129	50,8	100,0	
Fehlend	System	125	49,2		
Gesamt		254	100,0		

Tab. 44: Fachlicher Schwerpunkt Sport

MLD_D12D Schwerpunkt Sport?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	112	44,1	89,6	89,6
	1	6	2,4	4,8	94,4
	4	7	2,8	5,6	100,0
	Gesamt	125	49,2	100,0	
Fehlend	System	129	50,8		
Gesamt		254	100,0		

Bezüglich der Frage, ob die Versuchspersonen als Vollzeit- oder Teilzeitkraft arbeiten (siehe Tab. 45), gaben über die Hälfte der untersuchten Lehrkräfte an Vollzeit beschäftigt zu sein (56,7 %). Die zweitgrößte Gruppierung sind Lehrkräfte mit einer 3/4 Stelle (16,6 %). Alle weiteren Teilzeitstellen liegen bei ca. 10 %, lediglich die 1/3 Stelle ist mit nur 3,7 % vertreten.

Tab. 45: Vollzeit- oder Teilzeitkraft

MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Vollzeit 1/1	123	48,4	56,7	56,7
	2 Teilzeit 3/4	36	14,2	16,6	73,3
	3 Teilzeit 2/3	24	9,4	11,1	84,3
	4 Teilzeit 1/2	26	10,2	12,0	96,3
	5 Teilzeit 1/3	8	3,1	3,7	100,0
	Gesamt	217	85,4	100,0	
Fehlend	System	37	14,6		
Gesamt		254	100,0		

Auf die Frage, wie lange die befragten Lehrkräfte schon als Lehrer/in tätig sind, ergibt sich ein sehr weit gestreutes Antwortfeld von 2 Monaten bis zu 41 Jahren. Die Daten im Einzelnen sind hierzu im Anhang auf Seite 299 (Tab. 76). Fasst man die verschiedenen Antworten zu Zeiträumen der Berufstätigkeit als Lehrkraft von jeweils 10 Jahren zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Die größte Gruppierung sind die *jungen* Lehrkräfte mit 0-10 Jahren Berufserfahrung (42,4 %). Die weiteren Gruppierungen sind deutlich kleiner und liegen alle um 20 % (11-20 Jahre 18,3 %, 21-30 Jahre 20,1 %, 31-40 Jahre 23,8 %). Dies scheint darauf zurück zu führen zu sein, dass in den letzten Jahren aufgrund der Pensionierung zahlenmäßig starker Jahrgänge verstärkt neue Lehrkräfte in den Schuldienst eingestellt wurden. Deutlich wird dies insbesondere, wenn Zeiträume der Berufstätigkeit von 5 Jahren betrachtet werden. Hier sind die Lehrkräfte mit 0-5 Jahren Berufstätigkeit eindeutig am stärksten vertreten (26,7 %).

Des Weiteren wurde gefragt, wie viele Stunden pro Woche die Versuchspersonen in der Schule arbeiten. Hierbei wurde nicht explizit klargestellt, ob die Frage auf die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte abzielt oder auf die Gesamtarbeitszeit, die pro Woche in der Schule verbracht bzw. abgeleistet wird. Dementsprechend streuen die angegebenen Zeiten auch sehr breit von 1 Stunde (vielleicht ist hier eine minimale Unterrichtsverpflichtung bei hoher Stun-

denreduktion in Kombination mit Altersteilzeit kurz vor der Pensionierung gemeint) und 55 Stunden (hier könnte die Gesamtarbeitszeit einer Vollzeitlehrkraft in der Schule angegeben worden sein). Die Tab. 77 gibt hierüber detailliert Auskunft (siehe Anhang, S. 301). Fasst man die zahlreichen unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten zu drei gleichgroßen Bereichen von Arbeitszeiten zusammen, ergeben sich folgende Anteile für die vorliegende Stichprobe: 1-15 Stunden 10,4 %, 16-30 Stunden 69,7 % und 31-55 Stunden 13,6 %. Hier wird deutlich, dass im mittleren Bereich von 16-30 Wochenarbeitsstunden der größte Anteil der Angaben liegt.

Eindeutiger ist die Frage nach den Wochenarbeitsstunden, die zu Hause abgeleistet werden. Die detaillierten Daten hierzu sind in der Tab. 78 einzusehen (siehe Anhang, S. 302). Ein erster Blick zeigt, dass drei Wochenarbeitszeiten am häufigsten genannt werden (10 Stunden 19,5 %, 15 Stunden 16,1 % und 20 Stunden mit 16,6 %). Alle weiteren Wochenarbeitszeiten liegen anteilmäßig im einstelligen Bereich. Fasst man die unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten zu gleichgroßen Bereichen von Arbeitszeiten zusammen, ergeben sich folgende Anteile für die vorliegende Stichprobe: 1-10 Stunden 36,6 %, 11-20 Stunden 47 %, 21-30 Stunden 12,3 % und über 30 Stunden 4,5 %. Hier wird deutlich, dass fast die Hälfte aller befragten Lehrkräfte angab zwischen 11 und 20 Stunden pro Woche zu Hause zu arbeiten. Am zweitgrößten ist der Anteil von Lehrkräften, die weniger zu Hause arbeiten (36 %). Lediglich 12,3 % gaben an zwischen 21 und 30 Stunden zu Hause zu arbeiten. Der Anteil von Lehrkräften, die angaben über 30 Wochenstunden zu Hause zu arbeiten ist mit 4,5 % deutlich am kleinsten.

5.2.1.2 Deskriptive Analyse der Kontrollgruppe

Wie bereits unter Kapitel 5.1.8.2 dargestellt besteht die Gesamtstichprobe aus 142 meditierenden Lehrkräften, deren Daten per Online-Fragebogen (MLD) erhoben wurden und einer Kontrollgruppe von 112 nicht meditierenden Lehrkräften, wobei hier die Daten per Papierfragebogen ermittelt wurden. Von der Kontrollgruppe wurde abgefragt, welche Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen die befragten Lehrkräfte praktizieren. Hierbei wurden acht verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, unter ‚sonstige Aktivitäten‘ weitere Bewältigungsstrategien hinzuzufügen oder die Antwort ‚keine besonderen Aktivitäten‘ zu wählen. Die folgende Tab. 46 stellt in der Spalte ganz rechts (Prozent der Fälle) dar, wie groß der Anteil der befragten Lehrkräfte bezüglich der Nennung einer bestimmten Bewältigungsstrategie ist. Die Spalte ‚Prozent der Antworten‘ zeigt den Anteil der jeweiligen

Antwortkategorie bezogen auf die Anzahl der insgesamt erfolgten Antworten.

Von den acht vorgegebenen Bewältigungsstrategien wurde am häufigsten ‚Sport treiben‘ (61,6 % aller Vpn.) genannt. Als Zweithäufigste folgt ‚Spaziergehen‘ mit 50,9 %. Musikalische (25,5 %) und künstlerische Tätigkeiten (17,0 %) erreichen noch den zweistelligen Bereich bezüglich des Anteils aller ProbandInnen, die entsprechende Aktivitäten als Bewältigungsstrategie angaben. Alle weiteren vorgegebenen Aktivitäten wurden nur von 0,9 % – 7,1 % aller befragten Lehrkräfte gewählt. Die Antwortmöglichkeit ‚sonstige Aktivitäten‘ wählten 53,6 % der Versuchspersonen. Hier konnten individuelle Aktivitäten als Bewältigungsstrategie angeführt werden. 18,8 % der Kontrollgruppe gab an keine besonderen Tätigkeiten zur Bewältigung beruflicher Belastungen zu praktizieren.

Tab. 46: Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen

Bewältigungsstrategie	Code	Häufigkeit	Prozent der Antworten	Prozent der Fälle
Ich gehe gern spazieren	1	57	20,9	50,9
Ich treibe Sport	2	69	25,3	61,6
Ich betätige mich künstlerisch	3	19	7,0	17,0
Ich mache Musik	4	28	10,3	25,5
Ich praktiziere autog. Training	5	8	2,9	7,1
Ich praktiziere Chi Gong	6	4	1,5	3,6
Ich praktiziere Meditation	7	6	2,2	5,4
Ich praktiziere Tai Chi	8	1	0,4	0,9
Sonstige Aktivitäten	9	60	22,0	53,6
Keine besonderen Aktivitäten	10	21	7,7	18,8

5.2.2 Ergebnisse zur empirischen Belastbarkeit der Skala BSPE

Wie bereits unter 5.2 dargestellt, wird zunächst die empirische Belastbarkeit der eingesetzten Skalen thematisiert, da sie im Sinne einer notwendigen Voraussetzung gegeben sein muss, um unter 5.2.4 inhaltlich relevante Daten zur Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit bereitzustellen. In diesem Sinne erfolgt im anschließenden Unterpunkt zunächst eine Überprüfung der Konstruktvalidität der selbst entwickelten Skala BSPE durch Itemanalysen. Diese Überprüfung stellt gleichzeitig eine Maßnahme zur Begegnung des unter 5.1.10 dargestellten Störfaktors 3 dar (Gültigkeit des Untersuchungsplans).

5.2.2.1 Itemanalysen zur Konstruktvalidität - Dimensionalität des Fragebogens BSPE

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität der Skala BSPE wurde die Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt, die einen sehr guten KMO-Wert von 0.880 und einen signifikanten Bartlett-Test ergab. Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 3-Faktoren-Lösung nahe (Screeplot, siehe Anhang Tab. 79, S. 303). Hiermit können insgesamt 55,191 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden (Faktor 1: 30,135 %, Faktor 2: 17,158 %, Faktor 3: 7,898 %). Die Cronbach-Alpha liegen zwischen $\alpha=.8025$ (F2) und $\alpha=.8872$ (F1). Im Folgenden werden die drei Faktoren mit ihren dazugehörigen Items inklusive Faktorladung sowie den vorgeschlagenen Faktorenbenennungen dargestellt und hinsichtlich der Faktorbenennungen interpretiert.

5.2.2.1.1 Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (BSPE-F1 [OBA-PE])

Tab. 47: Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (BSPE-F1 [OBA-PE])

Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung BSPE-F1 [OBA-PE]		
Itemnr.	Text	Ladung
01	Im Unterricht versuche ich mich immer wieder meinen Schüler/innen zu öffnen und ihre Einzigartigkeit wahrzunehmen.	.727
05	Jeder Schüler hat besondere Stärken und Fähigkeiten. Mein oberstes Ziel ist, diese zu entdecken und zu fördern.	.713
15	Ich finde den Beruf der Lehrerin/ des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereithält.	.690
16	Die Schülerinnen zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger, als von ihnen richtige Antworten zu hören.	.688
17	Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen der Aufmerksamkeit pendele: Der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und einer Verbundenheit auf einer wortlosen Ebene, die kaum zu beschreiben ist.	.685
06	Es gibt manchmal Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen bedeutsame Erfahrungen machen, die nicht durch vorgegebene Lernziele oder Kompetenzen fassbar sind. Diese Erfahrungen beinhalten m.E. die unmittelbare Erfahrung von Sinn und Freude.	.675
08	Die Beziehungsebene ist mir genauso wichtig wie der zu vermittelnde Stoff.	.674
09	Im Unterricht ist es neben fachlichen Zielen besonders wichtig, dass die Schüler/innen lernen, ihre Emotionen wahrzunehmen und konstruktiv zu äußern.	.662
12	In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter, meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen.	.655
14	Die Vermittlung der Fähigkeit, im Team arbeiten bzw. kooperieren zu können, ist für mich zentrales Anliegen des Unterrichtes.	.647
11	Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, die Schüler/innen zu verstehen.	.640
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
30,135 %		.5343 - .6770
		Cronbach-alpha
		.8872

Ein Vergleich der dem Faktor 1 zugehörigen Items mit den in der Tab. 26, S. 131. dargestellten Items zeigt, dass elf der zwölf Items, die dem Konstrukt OBA-PE als Indikatoren zugeordnet wurden, auf Faktor 1 am höchsten laden, wobei die Faktorladungen von $L=.640$ bis $L=.727$ sich bewegen. Das heißt das aus den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinsmodi abgeleitete Konstrukt OBA-PE (Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung) hat sich im Faktor 1 klar empirisch abgebildet. Aus diesem Grunde

wurde Faktor 1 die Faktorbenennung OBA-PE zugeordnet. Lediglich Item 10, das als Indikator für das Einstellungsprofil OBA-PE bezüglich des inhaltlichen Elementes ‚Unterricht als offener Prozess‘ dienen sollte, lädt entgegen der Erwartung nicht am höchsten auf Faktor 1. Bei der durchgeführten Faktorenanalyse bildet dieses Item einen eigenen Faktor (F3) (vgl. Anhang, Tab. 80, S. 303). Welche Ursachen zu diesem Antwortverhalten geführt haben könnten und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind, soll unter 5.2.2.1.3 genauer untersucht werden. Die bereits dargestellten hohen Übereinstimmungen zwischen den Indikator-Items des Konstrukts OBA-PE und den F1-Items zeigen jedoch klar, dass das theoretisch entwickelte Konstrukt OBA-PE empirisch erfolgreich anwendbar ist. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Personen die die in Faktor 1 aufgeführten Items am höchsten bewerteten, also eine pädagogische Einstellung zeigen, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

Betonung des Beziehungsaspektes, Betonung emotionaler und sozialer Lernziele, Unterricht wird als offener Prozess gesehen, Fokus auf der Förderung individueller Fähigkeiten, bewusster Einbezug der Fähigkeit zur Achtsamkeit und Bewusstseinsmodulation in das pädagogische Denken und Handeln.

5.2.2.1.2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (BSPE–F2 [ALG-PE])

Tab. 48: Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (BSPE–F2 [ALG-PE])

Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung BSPE–F2 [ALG-PE]		
Itemnr.	Text	Ladung
04	Die Vermittlung von systematischem Wissen ist das zentrale Anliegen des Unterrichtes.	.815
13	Das Erreichen der in den Curricula vorgesehen Leistungsstandards ist für mich die zentrale Aufgabe des Unterrichtes.	.772
07	Guter Unterricht basiert auf einer genauen Planung, die auch weitgehend so umgesetzt werden sollte.	.749
03	Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht ablaufen hat und halte mich daran	.697
02	Im Unterricht geht es mir vor allem darum, den Unterrichtsstoff zu vermitteln	.670
Varianzaufklärung Faktor		Cronbach-Alpha
17,158 %		.8025
Reliabilitäten (r it)		
.5104 - .6674		

Ein Vergleich der dem Faktor 2 zugehörigen Items mit in der Tab. 27 (S. 134) dargestellten Items zeigt, dass alle 5 Items, die dem Konstrukt ALG-PE als Indikatoren zugeordnet wurden,

auf Faktor 2 am höchsten laden, wobei die Faktorladungen von $L=.670$ bis $L=.815$ sich bewegen. Das heißt das aus den Merkmalen geschlossener Bewusstseinsmodi abgeleitete Konstrukt ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung) hat sich im Faktor 2 klar empirisch abgebildet. Aus diesem Grunde wurde Faktor 2 die Faktorbenennung ALG-PE zugeordnet. Das heißt Personen, die die in Faktor 2 aufgeführten Items am höchsten bewerteten, zeigen eine pädagogische Einstellung, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

Betonung des Sachaspektes, Betonung kognitiver Lernziele, Unterricht wird als stark planbar gesehen, deutliche Orientierung an den curricularen Standards, kein bewusster Einbezug der Fähigkeit zur Achtsamkeit und Bewusstseinsmodulation in das pädagogische Denken und Handeln.

5.2.2.1.3 Fehlendes Prozessvertrauen (BSPE–F3 [FP])

Tab. 49: Fehlendes Prozessvertrauen (BSPE–F3 [FP])

Fehlendes Prozessvertrauen BSPE–F3 [FP]		
Itemnr.	Fehlendes Prozessvertrauen	Ladung
10	Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.	.843
Varianzaufklärung Faktor	Reliabilitäten (r it)	Cronbach-Alpha
7,898 %	–	–

Bei der Zusammenstellung der Items für die Skala BSPE wurde Item 10 a priori als Indikator für das Konstrukt OBA-PE eingesetzt. Die Faktorenanalyse zeigt jedoch, dass dieses Item nicht dem Faktor 1 zuzuordnen ist, sondern auf Faktor 3 am höchsten lädt und somit als einziges Item der Skala BSPE diesem Faktor angehört. Es handelt sich also um ein Markeritem. Um der Frage nachzugehen, aus welchen Gründen Item 10 einen eigenen Faktor bildet, sei hier kurz wiederholend dargestellt, welche Aspekte des Konstruktes OBA-PE von diesem Item repräsentiert werden sollten: Es wurde davon ausgegangen, dass Item 10 das inhaltliche Element ‚Unterricht als offener Prozess‘ erfasst, wobei zwei Facetten dieses Elementes durch das Item repräsentiert werden sollten: Der Aspekt der geringen Determinierbarkeit bzw. Kontrollierbarkeit des Unterrichtsgeschehens sowie eine positive Konnotation dieser Sichtweise, wobei Item 10 das emotionale Element der Demut ausdrücken sollte. Hierbei ging es nicht darum eine pessimistische Haltung gegenüber dem Aspekt der Nicht-Determinierbarkeit des Unterrichtsprozesses zu formulieren. Vielmehr sollte eine Haltung erfasst werden, die gerade durch die Akzeptanz der begrenzten Kontrollierbarkeit des Prozesses sich für diesen öffnet. Die Faktorenanalyse zeigt deutlich, dass die Versuchspersonen dieses Item anders interpretiert haben, zumal Item 15 die genannten inhaltlichen Aspekte (Nicht-Determinierbarkeit des

Unterrichtsprozesses / positive Konnotation dieser Sichtweise) sehr eindeutig formuliert und wie erwartet auch auf Faktor 1 am höchsten lädt. Das Antwortverhalten bezüglich des Items 10 wird hier folgendermaßen gedeutet:

Es wird davon ausgegangen, dass der Aspekt ‚Nicht-Determinierbarkeit des Unterrichtsprozesses‘ von Item 10 eindeutig ausgedrückt wird und von den Versuchspersonen auch so verstanden wurde. Der Aspekt ‚Positive Konnotation dieser Sichtweise‘ ist jedoch weniger eindeutig formuliert worden. Das Antwortverhalten deutet darauf hin, dass der emotionale Gehalt des Items eher als Resignation denn als Demut interpretiert wurde, wodurch eine pessimistische Haltung zum Ausdruck käme. Aus diesem Grunde wurde dem Faktor die Benennung ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ zugeordnet. In diesem Sinne liegt Faktor 3 inhaltlich *quer* zu den beiden theoretisch entwickelten Einstellungsprofilen.

Abschließend sei angemerkt, dass F3 ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ für die Auswertung der Daten innerhalb dieser Untersuchung keine zentrale Rolle spielt, zumal die beiden Konstrukte OBA-PE und ALG-PE eindeutig empirisch bestätigt wurden. Für die Weiterentwicklung des Messinstrumentes BSPE in Folgeuntersuchungen wäre interessant zu schauen, ob die inhaltliche Deutung des F3 als ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ sich durch Integration weiterer Items mit entsprechendem inhaltlichen Gehalt bestätigen ließe.

5.2.2.2 Ergebnisse zur externen Validität der Skala BSPE

Um der Frage nachzugehen, ob die selbst konstruierte Skala BSPE über externe Validität verfügt, wurde über den gesamten Fragebogen MLD sowohl auf Faktorebene der vierzehn aus den Einzelskalen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30, MTF) ermittelten MLD-Faktoren (siehe hierzu die Ausführungen zu den Ergebnissen der Faktorenanalysen über die Fremdskalen, Kapitel 5.2.5.1) als auch auf Itemebene der insgesamt 104 MLD-Items Superfaktorenanalysen durchgeführt. Dabei sollte die Superfaktorenanalyse auf Faktorebene zunächst eine erste Orientierung ermöglichen im Hinblick darauf, wie die BSPE-Faktoren sich zu den weiteren MLD-Faktoren verhalten. Im zweiten Schritt wurde eine Superfaktorenanalyse auf Itemebene durchgeführt, bei der die insgesamt 104 Items des MLD als einer Skala zugehörig betrachtet wurden. Diese ‚Mikroperspektive‘ sollte es abschließend ermöglichen, genauere Aussagen über eine mögliche externe Validität der BSPE-Skala zu treffen. Hier soll es jedoch zunächst um die Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene gehen.

5.2.2.2.1 Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene

Zunächst sollen die relevanten statistischen Werte der durchgeführten Superfaktorenanalyse auf Faktorebene dargestellt werden: Die durchgeführte Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab einen guten KMO-Wert von 0.709 und einen signifikanten Bartlett-Test (siehe Anhang Tab. 106, S. 315). Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 7-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang ebd.). Hiermit können insgesamt 77,452 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden (Faktor 1: 16,014 %, Faktor 2: 13,409 %, Faktor 3: 13,171 %, Faktor 4: 10,391 %, Faktor 5: 10,391 %, Faktor 6: 8,986 %, Faktor 7: 7,462 %) (siehe Anhang ebd.).

Zunächst soll geschaut werden, ob die BSPE-Faktoren F1 und F2, welche die Konstrukte OBA-PE sowie ALG-PE abbilden, bei der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene sich eindeutig abgrenzen oder mit anderen MLD-Faktoren einen Superfaktor bilden. Ein Blick auf Tab. 107 (siehe Anhang, S. 316) zeigt, dass letzteres der Fall ist: Der BSPE-Faktor F1 OBA-PE bildet zusammen mit dem NEO-FFI-Faktor F3 «Offenheit für Erfahrung» den Superfaktor F2. Das berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmal «Offenheit für Erfahrung» verhält sich dabei zum Konstrukt OBA-PE eindeutig inhaltlich konsistent, sodass dies zu erwarten war.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich für den BSPE-Faktor 2 ALG-PE, der zusammen mit dem STHI T30-Faktor 3 Gewissenhaftigkeit (siehe Kapitel 5.2.5.1 Dimensionalität der Fremdskalen) auf dem Superfaktor 4 am höchsten lädt. Es sei darauf hingewiesen, dass die Items des STHI T30-Faktors F3 in der unter 5.2.5.1 dargestellten Itemanalyse als Aussagen klassifiziert wurden, die eine Haltung kennzeichnen, welche durch die korrekte und durchdachte Erledigung von Aufgaben sich auszeichnet. Hierdurch wird die deutliche inhaltliche Nähe zu einer algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung sichtbar. Auch hier ist also ein inhaltlich konsistentes Verhältnis der beiden Elemente des Superfaktors F3 gegeben. Dies bestätigt zunächst die inhaltliche Ausrichtung der BSPE-Faktoren. Es stellt sich nun die Frage, ob die BSPE-Faktoren OBA-PE sowie ALG-PE bei genauerer Analyse sich von den genannten Faktoren der Fremdskalen abgrenzen oder es zu einer Vermischung der BSPE-Items mit den Fremdskalen-Items kommt. In diesem Falle wäre eine externe Validität der Skala BSPE nicht gegeben. Die im folgenden Unterpunkt dargestellten Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Itemebene sollen hierüber Auskunft geben.

5.2.2.2.2 Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Itemebene

Um eine Superfaktorenanalyse auf Itemebene durchzuführen, wurden die Items der in den MLD integrierten Skalen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30, MTF) einer Skala als zugehörig betrachtet. Hierzu mussten die Unterschiede bezüglich der Abstufungen der Antwortmöglichkeiten zwischen den einzelnen Skalen angeglichen werden. Falls die Skala BSPE über externe Validität verfügt, d.h. etwas Neues misst, das nicht durch den Einsatz der Fremdskalen abgedeckt wird, müssten die BSPE-Items exklusiv auf Faktoren laden, in denen keine Items von Fremdskalen sich befinden, es also nicht zu einer Mischung zwischen BSPE-Items und Items der Fremdskalen kommt. Im besten Falle müssten die vorher ermittelten BSPE-Faktoren OBA-PE, ALG-PE sowie ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ sich empirisch abbilden. Die faktorenanalytische Auswertung des Gesamtfragebogens auf Itemebene ergab eine 24-Faktoren-Lösung. Die Darstellung der einzelnen Faktoren ist tabellarisch im Anhang einzusehen (Tab. 112, S. 319ff). Hier sollen zunächst die zentralen statistischen Werte dargestellt werden:

Die durchgeführte Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab einen sehr guten KMO-Wert von $KMO=.808$ und einen signifikanten Bartlett-Test (siehe Anhang, Tab. 111, S. 318). Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 24-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang ebd.). Hiermit können insgesamt 68,711 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Die Varianzaufklärungen bezüglich der einzelnen Faktoren sind im Anhang Tab. 111 nachzulesen.

Betrachtet man in Tab. 112 (Anhang, S. 319ff) die einzelnen Faktoren bezüglich der Verteilung der BSPE-Items, ergibt sich ein klares Bild: Die Items des BSPE-Faktors F1 (OBA-PE) laden vollständig auf Superfaktor 4 am höchsten, wobei sich die Faktorladungen von $L=.564$ bis $L=.730$ bewegen. Ebenso eindeutig gruppieren sich die ALG-PE-Items auf Superfaktor 5; sie laden von $L=.610$ bis $L=.780$ auf diesem Faktor am höchsten. Hierbei ist zu beachten, dass auf beiden Faktoren keine Fremdskalen-Items am höchsten laden, es also nicht zu einer Vermischung der BSPE-Items mit den Items der Fremdskalen kommt. Das Item 10 der BSPE-Skala, welches nach der 3-Faktoren-Lösung als ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ interpretiert wurde (siehe 5.2.2.1.3), lädt auch hier exklusiv auf Superfaktor 23 am höchsten, wobei die Faktorladung $L=.788$ beträgt. Ebenso erfolgt auf Superfaktor 23 keine Mischung mit den Fremdskalen-Items.

Im Sinne einer Zusammenfassung lässt sich sagen, dass die drei BSPE-Faktoren, welche über die BSPE-Skala faktorenanalytisch ermittelt wurden (3-Faktoren-Lösung, siehe Kapitel

5.2.2.1), bei einer Superfaktorenanalyse auf Itemebene (24-Faktoren-Lösung) sich identisch abbilden. Dies spricht für eine externe Validität der selbst konstruierten Skala BSPE, d.h. die BSPE-Items messen etwas anderes als die Items der einbezogenen Fremdskalen. Darüber zeigt eine Analyse der Daten der Tab. 112 im Anhang (S. 319ff), dass die selbst konstruierte Skala BSPE die einzige der im MLD eingesetzten Skalen ist (BSPE, NEO-FFI, STHI T30, MTF), bei der sich die vorher über die Einzelskalen ermittelten Faktoren (siehe Kapitel 5.2.2.1 und 5.2.5.1) bei einer Superfaktorenanalyse auf Itemebene identisch abbilden. Dies sei schlaglichtartig für die drei verwendeten Fremdskalen aufgezeigt:

So verteilen sich die NEO-FFI-Items, welche sich nach der ersten Faktorenanalyse auf drei Faktoren beziehen, bei einer 24-Faktoren-Lösung auf insgesamt 10 Superfaktoren (siehe Tab. 112, Anhang, S. 319ff), wobei es auf Superfaktor 2 zu einer Mischung von *Schlechte-Laune-Items* des STHI T30 und den Neurotizismus-Items des NEO-FFI kommt. Ebenso mischen sich NEO-FFI-Items und STHI-Items bei den Superfaktoren F12 und F16. Die STHI-Items, welche sich laut Auswertungsschlüssel auf drei Merkmalsbereiche beziehen, verteilen sich bei einer 24-Faktoren-Lösung auf insgesamt acht Superfaktoren. Lediglich die MTF-Items nach Piron laden exklusiv auf den Superfaktoren F1, F7, F11 und F13 am höchsten, vermischen sich also nicht mit den Items anderer Skalen. Hier bestätigt sich also wieder die von Piron ermittelte diskriminante Validität des MTF. Allerdings gruppieren sich die MTF-Items anders als bei der vorherigen faktorenanalytischen Auswertung der alleinigen MTF-Daten mittels 4-Faktoren-Lösung (siehe 5.2.5.1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Superfaktorenanalyse auf Itemebene die empirische Belastbarkeit der Skala BSPE untermauert und klar verdeutlicht, dass die BSPE-Items im Sinne einer externen Validität etwas anderes messen als die Items der Fremdskalen. Dabei bilden sich die drei BSPE-Faktoren auch bei der Superfaktorenanalyse (24-Faktoren-Lösung) identisch ab. In diesem Sinne kann der unter 5.1.10 dargestellte Störfaktor 4 als widerlegt bezeichnet werden, was darüber hinaus die empirische Relevanz der theoretisch entwickelten Einstellungsprofile OBA-PE und ALG-PE zeigt.

5.2.2.3 Ergebnisse bezüglich der Diskriminationsfähigkeit der Skala BSPE zur Ermittlung von Personengruppen

Nachdem die unter Kapitel 5.2.2.1 sowie 5.2.2.2 dargestellten Ergebnisse sowohl die Konstruktvalidität, als auch die externe Validität der Skala BSPE bestätigen und damit grundsätzlich die empirische Belastbarkeit dieser Skala belegen, soll darüber hinaus überprüft werden, ob es mit Hilfe der Skala BSPE möglich ist, Personengruppen zu ermitteln, die sich signifi-

kant hinsichtlich der thematisierten BSPE-Faktoren voneinander unterscheiden und in ihrem spezifischen Merkmalsprofil den in die Skalenkonstruktion eingeflossenen Grundannahmen entsprechen. Wäre dies möglich, würde dies einen weiteren Beleg für die empirische Aussagekraft der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Skala darstellen.

Aus diesem Grunde wurde auf der Basis der drei BSPE-Faktoren eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt (siehe Anhang 9.4, S. 323ff). Die Durchführung der Clusteranalyse ergab drei Personengruppen, wobei deutlich wurde, dass diese sich signifikant hinsichtlich der Faktorenmittelwerte der BSPE-Faktoren unterscheiden. Für einen schnellen Überblick im Hinblick auf die Eigenschaften der drei Personengruppen sei auf die Profiltabelle im Anhang (Tab. 122, S. 329ff) verwiesen. Die Personengruppe 1 stellt mit $n=4$ die kleinste Personengruppe dar und ist schon aufgrund ihrer geringen Anzahl an Mitgliedern eher zu vernachlässigen (lediglich 1,5 % der befragten Lehrkräfte). Die beiden anderen Personengruppen heben sich zahlenmäßig hiervon deutlich ab: Personengruppe 2 (PG2) beinhaltet $n=97$ Personen und Personengruppe 3 (PG3) stellt mit $n=153$ die größte Personengruppe dar, somit versammeln sich 98,5 % der Probanden in den Personengruppen PG2 und PG3. Diese beiden Personengruppen sollen im Folgenden zusammenfassend beschrieben und interpretiert werden. Eine ausführliche Darstellung und Analyse der Daten aller Personengruppen findet an späterer Stelle unter 5.2.5.2.

Die Personengruppe 2 stellt mit $n=97$ die zweitgrößte clusteranalytisch ermittelte Personengruppe dar, die 38 % der Gesamtstichprobe ausmacht. Im Folgenden werden zunächst die Faktorenmittelwerte bezüglich der drei BSPE-Faktoren OBA-PE, ALG-PE sowie ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ thematisiert. Hieran wird sich zeigen, ob die in die Skalenkonstruktion eingeflossenen Annahmen sich bestätigen oder unerwartete Konstellation hinsichtlich der pädagogischen Einstellungsprofile auftreten: So zeigt die Personengruppe 2 bezüglich des Faktors 1 OBA-PE einen niedrigen Mittelwert (1 – 30 % unter dem Durchschnitt). Auf Faktor 2 ALG-PE dagegen liegt der Mittelwert im hohen Bereich (zwischen 1 – 30 % über dem Durchschnitt). Bezüglich des Faktors 3 ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ befindet sich der Mittelwert sogar im sehr hohen Bereich (mehr als 30 % über dem Durchschnitt). Anschließend geht es nun darum, dieses Antwortverhalten der PG2 im Hinblick auf die Grundannahmen der Skalenkonstruktion zu analysieren:

Das Verhältnis von niedrigem Mittelwert bei der OBA-PE (Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung) und hohem Mittelwert bei der ALG-PE (Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung) entspricht den Erwartungen der in die

Skalenkonstruktion der Skala BSPE eingeflossenen Annahmen, da die inhaltlichen Aspekte der ALG-PE mit den jeweiligen inhaltlichen Aspekten der OBA-PE Gegensatzpaare bilden.

Ebenso unterstützt der sehr hohe Mittelwert bezüglich des Faktors 3 ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ die unter 5.2.2.1.3 vorgenommene semantische Interpretation bzw. Benennung dieses in der Faktorenanalyse unerwartet aufgetretenen Faktors: So verhält sich das ‚geringe Vertrauen in den Unterrichtsprozess‘ der PG2 inhaltlich konsistent zu dem niedrigen Wert bezüglich der OBA-PE (da die OBA-PE mit einem hohen Prozessvertrauen kompatibel ist) und zu dem hohen Wert bezüglich der ALG-PE, da die ‚Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung‘ den Planungsaspekt sowie die Zielorientierung betont und der hohe Wert auf diesem Faktor als Kompensation des geringen Prozessvertrauens gesehen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die BSPE-Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 sich sowohl in Bezug auf die Grundannahmen, welche in die Skalenkonstruktion eingeflossen sind, als auch bezüglich der vorgenommenen Interpretation und Benennung des durch die Faktorenanalyse ermittelten dritten Faktors konsistent verhalten und darüber hinaus die klaren Mittelwertunterschiede in erwarteter Richtung die empirische Aussagekraft der entwickelten Skala BSPE belegen. Die Faktorenmittelwerte der PG2 bezüglich der Fremdskalen (NEO-FFI, STHI T30) werden unter 5.2.5.2 genauer dargestellt und analysiert. Es sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, dass die PG2 niedrige Mittelwerte bezüglich berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale bzw. personaler Kompetenzen aufweist (Emotionale Stabilität, Offenheit für Erfahrung, Humor/Heiterkeit). Um die Relevanz und Aussagekraft der Skala BSPE auch unter diagnostischen Gesichtspunkten zu verdeutlichen, soll anschließend auf der Basis der dargestellten Daten der Versuch einer Bewertung der Merkmalsstruktur der PG2 unter pädagogischen Gesichtspunkten erfolgen:

So zeigt Personengruppe 2 eine einseitig algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE), die die inhaltlichen Elemente einer OBA-PE (Betonung des Beziehungsaspektes, Betonung sozialer und emotionaler Lernziele, Fokus auf individuelle Entwicklung, etc.) vernachlässigt. Das Einstellungsprofil der Personengruppe 2 entspricht somit nicht den gegenwärtig im Lehrerberuf zu verzeichnenden wachsenden Anforderungen im psychosozialen Bereich. Darüber hinaus lassen die niedrigen Mittelwerte der PG2 bezüglich der personalen Kompetenzen ebenfalls niedrige Werte bezüglich der Unterrichtskompetenz der PG2 vermuten (siehe Kapitel 2.1.2.2.2). Anschließend sollen nun die ermittelten Daten der Personengruppe 3 dargestellt und interpretiert werden:

Die Personengruppe 3 stellt mit n=153 die größte clusteranalytisch ermittelte Personengruppe

dar, die 60,2 % der Gesamtstichprobe ausmacht. Zunächst geht es darum, die Faktorenmittelwerte bezüglich der selbst konstruierten Skala BSPE zu beschreiben: So zeigt die Personengruppe 3 bezüglich des Faktors 1 OBA-PE einen hohen Mittelwert (1 – 30 % über dem Durchschnitt). Auf Faktor 2 ‚Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung‘ liegt der Mittelwert ebenfalls im hohen Bereich. Bezüglich des Faktors 3 ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ befindet sich der Mittelwert dagegen im niedrigen Bereich (1-30 % unter dem Durchschnitt). Anschließend geht es nun darum dieses Antwortverhalten der PG3 im Hinblick auf die Grundannahmen der Skalenkonstruktion zu analysieren:

Zunächst mag es überraschen, dass bei der untersuchten Personengruppe PG3 sowohl ein hoher Mittelwert bezüglich des Faktors OBA-PE, als auch bezüglich des Faktors ALG-PE zu verzeichnen ist, da die Merkmale der beiden Einstellungsprofile sich deutlich unterscheiden und sogar Gegensatzpaare bilden. Bei der Formulierung der OBA-PE-Items wurde zwar berücksichtigt, dass die OBA-PE-Aspekte die ALG-PE-Aspekte nicht ausschließen, sondern im Sinne einer Gleichwertigkeit ergänzen (siehe 5.1.2). Dies sollte dem Umstand Rechnung tragen, dass algorithmisch orientierte beliefs zum Selbstverständnis des Lehrberufs gehören. Trotzdem wurde erwartet, dass bei einer Personengruppe mit einem hohen Mittelwert bezüglich des Faktors OBA-PE der Faktormittelwert bezüglich der ALG-PE zumindest erkennbar niedriger liegt. Dieser Zusammenhang ist bei einer ähnlich gelagerten Untersuchung hinsichtlich des Zusammenhanges von verschiedenen Bewusstseinszuständen mit dem professionellen Handeln von Psychotherapeuten beobachtbar gewesen (vgl. Belschner, 2002, S. 204). Es stellt sich die Frage, wieso dieser Zusammenhang bei Lehrkräften nicht feststellbar ist. Um dieser Fragestellung nachzugehen, soll kurz auf die spezifischen Eigenarten schulischen Lernens eingegangen werden: In Abgrenzung zum therapeutischen Setting spielen in schulischen Lernprozessen eine klare Zielorientierung, die logische Abfolge einzelner Lernschritte sowie die Stringenz des Lernprozesses eine wichtige Rolle, um die Vermittlung von curricular festgelegten Kompetenzen und Inhalten in einem vorher festgelegten Zeitrahmen zu ermöglichen. Das heißt eine algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung ist für Lehrkräfte im schulischen Kontext notwendig, um erfolgreiches und professionelles Lehrerhandeln zu gewährleisten. Die mit der ALG-PE verbundenen Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten werden in den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung als zentrale Ausbildungsinhalte systematisch vermittelt. Die hier skizzierte große Bedeutung einer ALG-PE für schulische Lehrkräfte erklärt, warum in der Personengruppe 3 sich Personen versammeln, die sowohl hohe Faktorenmittelwerte bezüglich des Faktors OBA-PE als auch bezüglich des Faktors ALG-PE aufweisen: So zeigen die in diesem Cluster zusammengefassten Lehrkräfte trotz einer ausgeprägten OBA-PE eine algorithmisch orientierte pädagogische Haltung, da sie den realen schulischen

Anforderungen nach Zielorientierung, Planbarkeit, etc. angemessen Rechnung tragen. Das heißt die gleichermaßen hohen Faktorenmittelwerte bezüglich der Faktoren F1 und F2 sind zurückzuführen auf eindeutige berufliche Anforderungen und klare Ausbildungsschwerpunkte in Richtung ALG-PE.

Ohne hier differenzierten Bewertungen und Diskussionen dieser Ergebnisse vorgreifen zu wollen, sei angemerkt, dass eine gleichmäßig hohe Ausprägung beider Einstellungsprofile, wie sie die PG3 aufweist, pädagogisch wünschenswert ist, da erfolgreiches Lehrerhandeln sowohl kognitive Differenziertheit und Strukturiertheit von Lehrkräften erfordert, als auch psychosoziale Kompetenzen wie Offenheit, Empathie, Wertschätzung und Flexibilität, welche in einer OBA-PE zum Ausdruck kommen. So zeigen die Faktorenmittelwerte der PG3 deutlich, dass die in dieser Personengruppe erfassten Lehrkräfte mit einer ausgeprägt ‚offenen, beziehungsbewussten Einstellung‘ nicht einer *Kuschelpädagogik* frönen, die durch die Überbetonung emotionaler und sozialer Lernziele die sach- und leistungsorientierten Aspekte schulischen Lernens vernachlässigt. Vielmehr zeigt sich bei dieser Personengruppe ein pädagogisches Einstellungsprofil, das durch seine Ausgewogenheit besonders den vielfältigen gegenwärtig an Lehrkräfte gestellten Anforderungen gerecht zu werden scheint. Darüber hinaus steht der niedrige Mittelwert bezüglich des Faktors ‚Fehlendes Prozessvertrauen‘ zum hohen Mittelwert bezüglich des Faktors OBA-PE in einem inhaltlich konsistenten Verhältnis: Das heißt Lehrkräfte mit einer offenen, beziehungsbewussten, achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung, die emotionale und soziale Lernprozesse betonen und auf die Förderung der Individualität der Lernenden fokussieren, zeigen wie erwartet ein hohes Vertrauen in den Verlauf des Unterrichtsprozesses. Dies spricht für die gewählte Benennung des BSPE-Faktors F3. Darüber hinaus weist diese Personengruppe hohe Werte im Bereich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen auf (Emotionale Stabilität, Offenheit für Erfahrung, Humor/Heiterkeit), die in Untersuchungen der Lehrerforschung signifikant mit dem Merkmal ‚Unterrichtskompetenz‘ in Zusammenhang stehen. Eine genaue Darstellung und Analyse dieser Daten erfolgt unter 5.2.5.2.

Fasst man die Darstellung der Merkmalsprofile der clusteranalytisch ermittelten Personengruppen im Hinblick auf die empirische Belastbarkeit der Skala BSPE zusammen, wird deutlich, dass es möglich ist, mit Hilfe der BSPE-Faktoren auch unter diagnostischen Aspekten zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, welche sowohl für die Lehrerforschung, als auch für die Lehrerbildung inhaltlich relevant sind. In diesem Sinne ergänzen die clusteranalytisch ermittelten Ergebnisse die Ergebnisse der Faktoren- sowie Superfaktorenanalysen (siehe 5.2.2.1 sowie 5.2.2.2), welche die Konstruktvalidität sowie die externe Validität der Skala

BSPE belegen. Für die weitere Auswertung der Daten dieser Lehrkräftebefragung insbesondere im Hinblick auf die Überprüfung der zentralen Hypothesen kann festgehalten werden, dass die im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Skala BSPE als empirisch belastbar angesehen werden kann. Darüber hinaus ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Skala BSPE eingebettet ist in den Gesamtfragebogen MLD, welcher neben den BSPE-Items noch Items der Fremdskalen NEO-FFI, STHI T30 sowie des MTF enthält. In diesem Sinne soll im nächsten Unterpunkt zunächst die empirische Belastbarkeit des Gesamtfragebogens MLD thematisiert werden.

5.2.3 Ergebnisse zur empirischen Belastbarkeit des Gesamtfragebogens MLD

Im folgenden Unterpunkt soll es zunächst um die prognostische Valenz des MLD gehen, welche ein Kriterium für die empirische Aussagekraft des MLD darstellt. Unter 5.2.3.2 wird anschließend die Überprüfung der Validität des Gesamtfragebogens thematisiert. Diese Validität stellt für die Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit eine entscheidende Voraussetzung dar.

5.2.3.1 Ergebnisse der Diskriminanzanalyse zur prognostischen Valenz des MLD

Mit Hilfe von Diskriminanzanalysen kann ermittelt werden, welche Bedeutung verschiedene Variablen für die Unterscheidung von Personengruppen haben. Durch Anwendung dieses Verfahrens sollte der Frage nachgegangen werden, ob der Fragebogen MLD für die drei clusteranalytisch ermittelten Personengruppen PG1, PG2 und PG3 prognostische Valenz besitzt. Hierzu wurde mit den berechneten MLD-Faktoren (unter MLD-Faktoren werden sowohl die drei Faktoren der selbst entwickelten Skala BSPE, als auch die aus den Fremdskalen NEO-FFI, STHI-T30 und MTF ermittelten Faktoren verstanden) und allen demographischen Variablen der Gesamtstichprobe eine Diskriminanzanalyse errechnet. Die Berechnungen im Einzelnen sind im Anhang 9.6, S. 332ff nachzulesen. Hier sollen die wesentlichen Ergebnisse der Analyse dargestellt werden:

Es zeigte sich, dass sechs Faktoren die besten Indikatoren für die Personengruppenzugehörigkeit der ProbandInnen sind. Die folgende Tabelle (Tab. 50) stellt die jeweiligen Faktoren mit ihrer Zugehörigkeit zu der entsprechenden Skala dar:

Tab. 50: Faktoren als Indikatoren für Personengruppenzugehörigkeit

Faktoren		
Skala	Faktor	Label
BSPE	F1	OBA-PE (offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung)
	F3	Fehlendes Prozessvertrauen
NEO-FFI	F1	Neurotizismus
	F2	Keine Offenheit für Erfahrung
	F3	Offenheit für Erfahrung
STHI-T30	F2	Schlechte Laune

Mithilfe der in der obigen Tabelle dargestellten sechs Faktoren lassen sich zwei Diskriminanzfunktionen aufstellen, über die eine maximale Vorhersagewahrscheinlichkeit von insgesamt 97,6 % für die Personengruppenzugehörigkeit der Versuchspersonen erreicht wird (siehe Anhang Tab. 125, S. 332). Dabei lassen sich die Zugehörigkeiten zu den Personengruppen PG1 und PG3 mit 100 % am genauesten bestimmen. Für die PG2 ergab sich eine noch immer hohe Trefferquote von 93,8 %, d.h. nur 6 von 97 Fällen werden falsch klassifiziert. Die demographischen Variablen erwiesen sich bei der Berechnung nicht als prognostisch relevant.

Das heißt mit Hilfe der sechs Faktoren lassen sich also beliebige Lehrkräfte mit hoher Wahrscheinlichkeit einer der drei Personengruppen zuordnen. Der Fragebogen MLD besitzt somit eine hohe prognostische Valenz. Deutlich wird auch, dass eine große Interdependenz zwischen pädagogischer Einstellung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen besteht. In welcher Weise sich diese beiden Aspekte gegenseitig beeinflussen und bedingen, lässt sich hier nur vermuten und soll an späterer Stelle der Arbeit thematisiert werden. Dass innerhalb der Diskriminanzanalyse die aus der Skala MTF nach Piron ermittelten Faktoren nicht als prognostisch relevante Faktoren auftauchen, verwundert nicht und hat statistische Gründe: Der MTF wurde lediglich von etwa der Hälfte der ProbandInnen ausgefüllt. Die andere Hälfte der Lehrkräfte gehörte zu der Kontrollgruppe der nicht meditierenden Versuchspersonen

5.2.3.2 Validität des MLD – Ergebnisse der Superfaktorenanalysen

Bei der Überprüfung der Validität des Gesamtfragebogens MLD geht es darum zu eruieren, ob das Messinstrument zur Ermittlung der unabhängigen Variable, d.h. der Meditationstiefefragebogen nach Piron (MTF) etwas anderes misst als die Messinstrumente bzw. Itemgruppen

zur Untersuchung der abhängigen Variablen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30). Diese Fragestellung wurde bereits unter 5.1.10 unter dem Begriff ‚Störfaktor 5‘ angesprochen. Hierzu sollen Ergebnisse aus den beiden Superfaktorenanalysen, welche zum Teil bereits unter 5.2.2.2 dargestellt wurden, unter neuer Perspektive herangezogen werden. Im Folgenden geht es zunächst um die Superfaktorenanalyse auf Faktorebene:

Bevor mit der inhaltlichen Darstellung und Analyse der relevanten Daten begonnen werden kann, sollen zunächst die Voraussetzungen erläutert werden, welche zur Durchführung der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene notwendig waren. Dies ist wichtig, um ein angemessenes Verständnis der Daten dieser Superfaktorenanalyse zu ermöglichen: Zunächst wurden auf der Ebene der Einzelskalen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30, MTF) über die gewonnenen Daten Faktorenanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse bezüglich der neu entwickelten Skala BSPE (3-Faktoren-Lösung) wurden bereits unter 5.2.2.1 ausführlich dargestellt. Eine ausführliche Darstellung der Faktorenanalysen über die Daten der eingesetzten Fremdskalen (NEO-FFI, STHI T30, MTF) findet sich unter 5.2.5.1. Bei diesen Faktorenanalysen ergaben sich für die untersuchte Stichprobe partielle Abweichungen zu den von den Autoren der jeweiligen Messinstrumente angegebenen, bzw. ermittelten Dimensionen. Für das Verständnis der Daten der Superfaktorenanalyse bezüglich der Validität des MLD sind nun die Ergebnisse der Faktorenanalysen über den NEO-FFI sowie den MTF von Bedeutung und sollen deshalb kurz skizziert werden:

Dem NEO-FFI, der im Original 60 Items enthält, wurden bei der Konstruktion des MLD insgesamt 24 Items entnommen, die sich laut Auswertungsschlüssel von Costa u. McCray (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993, ebd., S. 5) auf die Merkmale Neurotizismus (bzw. Emotionale Stabilität umgedreht gelesen) und «Offenheit für Erfahrung» beziehen (12 Items pro Merkmal). Erwartet wurde, dass sich diese beiden Merkmale bzw. Konstrukte empirisch abbilden. Dies traf jedoch nur auf das Merkmal Neurotizismus / Emotionale Stabilität zu. Die Items, welche laut Costa u. McCray als Indikatoren für das Merkmal «Offenheit für Erfahrung» standen, laden nach der durchgeführten Faktorenanalyse auf den Faktoren F2 und F3 am höchsten, verteilen sich also auf zwei Dimensionen (siehe 5.2.5.1.1, S. 192ff). Nach ausführlicher Itemanalyse (siehe ebd.) wurde F2 die Faktorbenennung «Keine Offenheit für Erfahrung» und F3 die Faktorbenennung «Offenheit für Erfahrung» zugeordnet. Die 21 MTF-Items, welche in den Gesamtfragebogen MLD integriert wurden, laden nach Durchführung der Faktorenanalyse (siehe Kapitel 5.2.5.1.3, S. 200ff) auf vier Faktoren am höchsten, denen nach ausführlicher Itemanalyse folgende Faktorbenennungen zugeordnet wurden: F1: Transpersonales Gewahrsein, F2: Meditative Entspannung, F3: Hindernisse/Schwierigkeiten und

F4: Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse (siehe ebd.).

Neben den eben dargestellten NEO-FFI-, MTF- sowie den bereits bekannten BSPE-Faktoren ergaben sich für den STHI T30 vier Faktoren, sodass aus den Faktorenanalysen über die Einzelskalen insgesamt vierzehn Faktoren ermittelt wurden. Über diese vierzehn MLD-Faktoren wurde die Superfaktorenanalyse auf Faktorebene durchgeführt, deren Ergebnisse die folgende Tabelle (Tab. 51) darstellt:

Tab. 51: Superfaktorenanalyse (Faktorebene)

Rotierte Komponentenmatrix ^a							
	Komponente						
	1	2	3	4	5	6	7
MTF_F4 Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse	,866						
MTF_F1 Transpersonales Gewahrsein	,823						
MTF_F2 Meditative Entspannung	,740						
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung		,804					
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)		,721					
STHI_F1 Heiterkeit		,618	-,345				
STHI_F2 Schlechte Laune			,913				
NEO_F1 Neurotizismus			,850				
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)				,895			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit				,703		,351	
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung		-,348			,745		
MTF_F3 Hindernisse / Schwierigkeiten	-,303				,722		
STHI_F4 Ernst						,926	
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)							,927

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tab. 51 verdeutlicht, dass die vierzehn aus den Einzelskalen ermittelten Faktoren auf sieben Superfaktoren am höchsten laden. Zur Beantwortung der Frage nach der Validität des MLD geht es darum zu eruieren, ob der MTF zur Ermittlung der unabhängigen Variablen etwas anderes misst als die eingesetzten Fremdskalen zur Ermittlung der abhängigen Variablen. In diesem Sinne dürfte es innerhalb eines Superfaktors nicht zu einer Mischung von MTF-Faktoren und Faktoren der Skalen, welche zur Ermittlung der unabhängigen Variablen Verwendung finden, kommen. Superfaktor F1 entspricht diesem Anspruch eindeutig: Hier laden lediglich drei MTF-Faktoren am höchsten, wobei die Faktorladungen von $L=.740$ bis $L=.866$ sich bewegen. Eine Mischung von MTF-Faktoren und Faktoren anderer Skalen ist lediglich auf Superfaktor F5 zu finden. Hier laden der MTF-Faktor F3 ‚Hindernisse/Schwierigkeiten‘ mit der Faktorladung $L=.722$ und der NEO-FFI-Faktor F2 «Keine Offenheit für Erfahrung» mit der Faktorladung $L=.745$ am höchsten. Es ist jedoch zu beachten, dass die Daten des NEO-FFI-Faktors F2 «Keine Offenheit für Erfahrung» zur Messung der abhängigen Variablen nicht relevant sind, da aufgrund des Antwortverhaltens der Probanden zur Ermittlung des Merkmalsbereiches «Offenheit für Erfahrung» die Daten des NEO-FFI-Faktors F3, welchem die entsprechende Faktorbenennung «Offenheit für Erfahrung» zugeordnet wurde, Verwendung finden. Dieses Vorgehen wird neben den ausführlichen Itemana-

lysen (siehe Kapitel 5.2.5.1) auch durch die Berechnung der Interkorrelationen der beiden NEO-FFI-Faktoren unterstützt, die zeigt, dass zwischen den Faktoren F2 und F3 eine signifikante Negativ-Korrelation von -0.239 (Signifikanzniveau $0,01$ 2-seitig) (siehe Anhang, Tab. 86, S. 307)

besteht, d.h. Personen mit hohen Werten bezüglich des NEO-FFI-Faktors 2 weisen niedrige Werte bezüglich NEO-FFI-Faktor 3 auf und umgekehrt. Für die Validität des MLD bedeutet dies, dass die Entscheidung, die Daten des NEO-FFI-Faktors F2 (Keine Offenheit für Erfahrung) nicht zur Messung der abhängigen Variable zu verwenden empirisch fundiert begründet ist und damit die Validität des MLD, d.h. die empirische Trennbarkeit der Messung von unabhängiger Variable und abhängigen Variablen aufgrund der Superfaktorenanalyse auf Faktorebene gegeben ist.

Im nächsten Schritt soll es nun darum gehen zu überprüfen, ob die Ergebnisse der Superfaktorenanalyse auf Itemebene, die partiell bereits unter 5.2.2.2 dargestellt wurden, die Validität des MLD, d.h. die empirische Trennbarkeit der Messung von abhängiger und unabhängiger Variable bestätigen können. Wie bereits erwähnt, wurden bei dieser Superfaktorenanalyse auf Itemebene die insgesamt 104 Items des MLD als einer Skala zugehörig betrachtet. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 24-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang, Tab. 111, S. 318). Die Tabelle (Tab. 112, S. 319ff) zeigt die Ergebnisse der Superfaktorenanalyse. Zunächst kann festgestellt werden, dass die MTF-Items auf insgesamt vier Superfaktoren am höchsten laden (F1, F7, F11 sowie F13). Die jeweiligen Faktorladungen der Items sind in Tabelle (Tab. 112) einzusehen. Auf keinem der genannten Superfaktoren laden Items anderer Skalen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30) am höchsten. Es kommt also nicht zu einer Mischung von MTF-Items und Items zur Messung der abhängigen Variablen, sodass auch unter Einbezug der Daten der Superfaktorenanalyse auf Itemebene die Validität des MLD im Sinne einer empirischen Trennbarkeit der Messung von unabhängiger Variable und abhängigen Variablen bestätigt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: In den Kapiteln 5.2.2 sowie 5.2.3 konnte gezeigt werden, dass sowohl die im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Skala BSPE, als auch der Gesamtfragebogen MLD empirisch belastbar sind und damit die Voraussetzungen gegeben sind, um auf der Basis der Daten, welche durch die genannten Messinstrumente ermittelt wurden, die Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit durchzuführen. Dies soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5.2.4 Ergebnisse zur Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit

Die Ergebnisse zur Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit sollen in den beiden folgenden Unterkapiteln dargestellt werden. Hierbei geht es im ersten Unterpunkt zunächst um die Prüfung der Hypothesen, die einen möglichen Zusammenhang von Meditationserfahrung und pädagogischer Einstellung bzw. beliefs der untersuchten Lehrkräfte thematisieren. Unter 5.2.4.2 werden dann die Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothesen über einen möglichen Zusammenhang von Meditationserfahrungen und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen der Probanden dargestellt.

5.2.4.1 Prüfung der empirischen Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und pädagogischer Einstellung von Lehrkräften

Zur Rezeptionserleichterung seien noch einmal die unter 4.2 entwickelten Hypothesen aufgeführt, welche als abhängige Variable die pädagogische Einstellung bzw. die pädagogischen beliefs der untersuchten Lehrkräfte thematisieren:

H2	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant häufiger eine «offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung» (OBA-PE) als nicht meditierende Lehrkräfte.
H3	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant seltener eine «algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» (ALG-PE) als nicht meditierende Lehrkräfte.

Aus diesen beiden Hypothesen wurden unter 5.1.6.2 die folgenden empirischen Vorhersagen unter Anwendung des Falsifikationsprinzips abgeleitet, die die beiden Hypothesen konkretisieren und ausdifferenzieren:

D0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE im Vergleich zu nicht meditierenden Lehrkräften.
D1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE als nicht meditierende Lehrkräfte.
E0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer ALG-PE im Vergleich zu nicht meditierenden Lehrkräften.
E1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant niedrigere Werte hinsichtlich der Ausprägung einer ALG-PE als nicht meditierende Lehrkräfte.

Die Prüfung dieser vier empirischen Vorhersagen soll im Folgenden dargestellt werden: Zunächst werden mit Hilfe der Summenvariablen des MTF aus der Gruppe der meditierenden Lehrkräfte (n=122) zwei Extremgruppen erzeugt, die ‚vertieft Meditierenden‘ (n=61, hohe Meditationstiefe) sowie die Gruppe der ‚nicht vertieft Meditierenden‘ (n=61, geringe Meditationstiefe) (siehe Anhang, Tab. 151, S. 346). Kriterium für die Aufteilung der Fälle auf die beiden Gruppen ist der Mittelwert und die annähernde Gleichverteilung der Anzahl der Fälle auf die Gruppen. Für die Überprüfung der empirischen Vorhersagen D0 - E1 wurden die Daten der ‚vertieft meditierenden Lehrkräfte‘ mit den Daten der nicht meditierenden Lehrkräfte verglichen. Als Testverfahren wurde eine Varianzanalyse (ONEWAY ANOVA) durchgeführt.⁶ Zunächst sollen die Ergebnisse bezüglich der empirischen Vorhersagen D0/D1 betrachtet werden. Die folgende Tab. 52 zeigt die deskriptive Statistik der durchgeführten Varianzanalyse:

Tab. 52: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierende

ONEWAY deskriptive Statistiken				
		N	AM	SD
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	1 Meditierende	61	1,3055	,31053
	2 Nicht-Meditierende	98	,9554	,47007
	Gesamt	159	1,0897	,44883
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	1 Meditierende	61	,1049	,59285
	2 Nicht-Meditierende	98	,4935	,60327
	Gesamt	159	,3444	,62676

Bezüglich der empirischen Vorhersagen D0/D1 sind die Daten zur OBA-PE relevant. In der Spalte AM werden die Mittelwerte bezüglich der Ausprägung einer OBA-PE aufgeführt. Entsprechend der empirischen Vorhersagen liegt der Mittelwert in der Gruppe der vertieft Meditierenden (AM=1,3055) deutlich höher als in der Gruppe der nicht meditierenden Lehrkräfte (AM=0,9554). Ob die Mittelwertunterschiede signifikant sind, kann durch Einbezug der in Tab. 53 dargestellten Daten beantwortet werden:

6 Die nachfolgende Erläuterung gilt für alle in dieser Studie durchgeführten Varianzanalysen: Es wurde bei allen Faktoren (bzw. Superfaktoren) geprüft, ob Normalverteilung vorliegt (Kolmogorov-Smirnov-Test). Da die Faktoren nicht immer normalverteilt sind mussten in den Fällen der Nicht-Normalverteilung andere Tests verwendet werden die robust sind gegen nicht-normalverteilte Daten (Robuste Verfahren: Welch-Test, Brown-Forsythe). Da es jedoch bei den nicht-parametrischen Tests in SPSS kein Pendant für die zur Auswertung der Daten benötigten Mehrfachvergleiche gibt und die Varianzanalyse bei hohen Signifikanzen recht robust gegen Abweichungen von der Normalverteilung ist wurde generell auch bei Nicht-Normalverteilung der Faktoren Varianzanalysen berechnet, auch wenn streng genommen im Einzelfall die formalen Voraussetzungen für die Anwendung der Varianzanalyse (keine Normalverteilung) nicht gegeben war. Zur Vereinfachung der Berechnungsprotokolle wurden deshalb immer auch zusätzlich zur Varianzanalyse nicht-parametrische Tests berechnet. Dadurch bestand in jedem Fall statistische Sicherheit. Zöfel schlägt in diesen Fällen eine strengere Beurteilung der statistischen Kennwerte vor: Wurde bei einem Niveau $p = .05$ getestet, so sollte der F-Wert etwa einem $p = .04$ entsprechen. Bei Verletzungen der Varianzhomogenität sollte $p = .01$ sein (Zöfel, 2003, S. 217).

Tab. 53: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: BSPE-Faktoren F1 und F2 (ALG-PE u. OBA-PE)

ONEWAY ANOVA		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Zwischen den Gruppen	4,609	1	4,609	26,584	,000
	Innerhalb der Gruppen	27,219	157	,173		
	Gesamt	31,828	158			
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Zwischen den Gruppen	5,676	1	5,676	15,804	,000
	Innerhalb der Gruppen	56,390	157	,359		
	Gesamt	62,066	158			

Das Ergebnis $F(1,157)=26,584$, $p=0,000$ zeigt hoch signifikante Unterschiede zwischen dem OBA-PE-Mittelwert der Gruppe der vertieft Meditierenden und dem Mittelwert der Gruppe der nicht meditierenden Probanden. Die Effektstärke liegt bei $\text{Eta-Quadrat} = 0,14^7$. Es handelt sich nach den üblichen Konventionen (vgl. Sedlmeier, 2013, S. 444) also um einen großen Effekt; dementsprechend sind die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede als inhaltlich bedeutsam anzusehen. Die empirische Vorhersage D0 wird in diesem Sinne zunächst zu Gunsten von D1 verworfen.

Als nächstes geht es um die Überprüfung der empirischen Vorhersagen E0/E1. Hierzu sind zunächst die deskriptiven Daten zur algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung (ALG-PE) in der Tab. 52 relevant. Hier liegt der Mittelwert der nicht meditierenden Lehrkräfte ($AM=0,4935$) deutlich höher als der Mittelwert der vertieft Meditierenden ($AM=0,1049$); es zeigen sich also erneut Unterschiede zwischen den untersuchten Mittelwerten in erwarteter Richtung. Ob diese Mittelwertunterschiede signifikant sind, kann wieder durch Einbezug der in Tab. 53 dargestellten Daten beantwortet werden: Das Ergebnis ($F(1, 157)=15,804$, $p=0,000$) zeigt hoch signifikante Unterschiede zwischen dem ALG-PE-Mittelwert der vertieft meditierenden Lehrkräfte und dem Mittelwert der Nicht-Meditierer, da $p=0,000 < 0,01$. Die Effektstärke liegt bei $\text{Eta-Quadrat} = 0,09$. Es handelt sich nach Cohen (vgl. Sedlmeier u.a. 2013, ebd., S. 444) also um einen mittleren Effekt; dementsprechend sind die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede ebenfalls als inhaltlich bedeutsam anzusehen. Die empirische Vorhersage E0 wird in diesem Sinne zunächst zu Gunsten von E1 verworfen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die varianzanalytische Auswertung klare statistische Zusammenhänge zwischen der Meditationserfahrung von Lehrkräften und deren pädagogischer Einstellung aufzeigt (OBA-PE bzw. ALG-PE). Bevor hieraus als Schlussfolgerung

7 Die Effektstärke $\text{Eta}^2 (\eta)$ wurden durch die Quadratsummen berechnet (Formel: $QS\text{-Zwischen} / QS\text{-Gesamt}$; s. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann (2006), S. 38). Die Werte werden wie folgt interpretiert: $\eta < 0,06$ (kleiner Effekt); $\eta < 0,06 - 0,14$ (mittlerer Effekt); $\eta > 0,14$ (großer Effekt). (s.a. Field, 2013)

die Hypothesen H2 und H3 als bestätigt angesehen werden können, stellt sich jedoch die Frage, ob die hoch signifikanten Unterschiede zwischen den pädagogischen Einstellungen vertieft meditierender und nicht meditierender Lehrkräfte auf deren Meditationspraxis bzw. deren Meditationserfahrungen zurückgehen oder eher auf weltanschauliche, bzw. spirituelle Überzeugungen, die im Kontext der Systeme und Organisationen, in denen Meditation geübt wird, vermittelt werden (siehe Kapitel 5.1.10, Störfaktor 1). Um diesem Störfaktor zu begegnen, werden die Daten zu den pädagogischen Einstellungen der Lehrkräfte erneut einem Extremgruppenvergleich unterzogen. So wird die Gruppe der ‚Meditierer/innen mit geringer Meditationstiefe‘ ebenfalls mit der Gruppe der ‚Nicht-Meditierenden‘ verglichen. Wären die bereits festgestellten hochsignifikanten Unterschiede zwischen den pädagogischen Einstellungen der vertieft meditierenden und der nicht-meditierenden Lehrkräften lediglich auf weltanschauliche Überzeugungen zurückzuführen, die im Kontext der Organisationen, in denen Meditation geübt wird, vermittelt werden, müssten entsprechende signifikante Unterschiede in den pädagogischen Einstellungen auch zwischen den ‚Meditierer/innen mit geringer Meditationstiefe‘ und den Nicht-Meditierer/innen auftreten. Zunächst sollen hierzu die Ergebnisse zur OBA-PE thematisiert werden: Die relevanten Daten zur varianzanalytischen Auswertung finden sich im Anhang (siehe Anhang, 9.7.2, S. 335ff). Darüber hinaus gibt die Profiltabelle ‚Extremgruppenvergleiche‘ (Anhang, Tab. 150, S. 345) einen guten Überblick über die Ergebnisse dieser Auswertung. Es zeigt sich, dass die meditierenden Lehrkräfte mit geringer Meditationstiefe im Vergleich zu den nicht meditierenden Lehrkräften keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE aufweisen. Dies bestätigt erneut die empirische Vorhersage D1; d.h. der Faktor ‚Meditationserfahrung‘ erweist sich wie vermutet als die entscheidende Variable, die hochsignifikant mit dem pädagogischen Einstellungsprofil OBA-PE korreliert. Aus diesem Grunde kann Hypothese H2 im Rahmen der vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigt werden.

Bezüglich der Algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung (ALG-PE) zeigt der Extremgruppenvergleich zwischen den Meditierenden mit geringer Meditationstiefe und den nicht meditierenden Lehrkräften jedoch deutliche Unterschiede: Der ALG-PE-Mittelwert der Meditierenden mit geringer Meditationstiefe liegt bei $AM = -0,0721$; der Mittelwert der nicht meditierenden Lehrkräfte wie bereits dargestellt bei $AM = 0,4935$; (siehe Anhang Tab. 130, S. 335). Damit ist der ALG-PE-Mittelwert der Meditierenden mit geringer Meditationstiefe noch niedriger als der ALG-PE-Mittelwert der vertieft Meditierenden ($AM = 0,1049$). Dem entsprechend ist der Mittelwertunterschied beim zweiten Extremgruppenvergleich ebenfalls hochsignifikant: $\langle F(1.157) = 32,322, p = 0,000 \rangle$ (siehe Anhang, Tab. 134, S. 336). Das bedeutet die geringeren ALG-PE-Werte der vertieft-meditierenden Lehrkräfte sind nicht wie vermutet

schwerpunktmäßig auf deren Achtsamkeitspraxis bzw. Meditationserfahrungen zurückzuführen, da die nicht vertieft meditierenden Lehrkräfte noch deutlich niedrigere ALG-PE-Mittelwerte aufweisen. Sie scheinen auch in Zusammenhang zu stehen mit weltanschaulichen Überzeugungen, die in den sozialen Kontexten der Meditationszentren vorherrschen. Für Hypothese H3 bedeutet dies, dass sie nicht eindeutig bestätigt werden kann, da Störfaktor 1 die empirische Vorhersage E1 relativiert.

5.2.4.2 Prüfung der empirischen Vorhersagen über den Zusammenhang von Meditationserfahrung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften

Zur Rezeptionserleichterung sei noch einmal die unter 4.2 entwickelte Hypothese H1 aufgeführt, welche als abhängige Variable die berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der untersuchten Lehrkräfte thematisiert:

H1	Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen verfügen signifikant häufiger über berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale als nicht meditierende Lehrkräfte.

Hypothese H1 wurde in die folgenden sechs empirischen Vorhersagen ausdifferenziert bzw. konkretisiert:

A0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte.

A1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte.

B0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Emotionale Stabilität» als nicht meditierende Lehrkräfte.

B1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Emotionale Stabilität» als nicht meditierende Lehrkräfte.

C0	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen keine signifikant höheren Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Heiterkeit» als nicht meditierende Lehrkräfte.

C1	Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen signifikant höhere Werte bezüglich des Persönlichkeitsmerkmals «Heiterkeit» als nicht meditierende Lehrkräfte.

Zur Prüfung der empirischen Vorhersagen A0-C1 werden wieder die unter 5.2.4.1. dargestellten Extremgruppen gebildet. Die Daten der vertieft meditierenden Lehrkräfte werden dabei mit den Daten der nicht meditierenden Lehrkräfte verglichen, wobei als Testverfahren erneut die ONEWAY ANOVA verwendet wird (s. Fußnote 6, S. 183). Zunächst sollen die Ergebnisse bezüglich der empirischen Vorhersagen im Hinblick auf das Merkmal «Offenheit für Erfahrung» A0/A1 getestet werden. Die folgende Tab. 54 zeigt die deskriptive Statistik der durchgeführten Varianzanalyse:

Tab. 54: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI Faktor3 «Offenheit für Erfahrung»

ONEWAY deskriptive Statistiken			
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung			
	N	Mittelwert	Standardabweichung
1 Meditiende	61	1,0984	,46386
2 Nicht-Meditierende	98	,7121	,61668
Gesamt	159	,8603	,59219

Die untersuchten Gruppen zeigen Mittelwertunterschiede in erwarteter Richtung: Der Mittelwert für die Variable «Offenheit für Erfahrung» ist bei den vertieft Meditierenden (AM=1,0984) deutlich höher als bei den nicht meditierenden Lehrkräften (AM=0,7121). Ob die Unterschiede signifikant sind, zeigen die Daten der folgenden Tab. 55:

Tab. 55: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI-Faktor F3 «Offenheit für Erfahrung»

ONEWAY ANOVA					
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung					
	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	5,610	1	5,610	17,687	,000
Innerhalb der Gruppen	49,799	157	,317		
Gesamt	55,409	158			

Das Ergebnis « $F=17,687$, $p=0,000$ » zeigt hoch signifikante Unterschiede zwischen dem Mittelwert der Variable «Offenheit für Erfahrung» der Gruppe der vertieft Meditierenden und dem Mittelwert der Gruppe der nicht meditierenden Probanden. Die Effektstärke liegt bei Eta-Quadrat = 0,10. Es handelt sich nach den üblichen Konventionen (vgl. Sedlmeier 2013, ebd., S. 444) also um einen mittleren Effekt; dementsprechend sind die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede als inhaltlich bedeutsam anzusehen. Die empirische Vorhersage A0 kann in diesem Sinne zunächst zu Gunsten von A1 verworfen werden. Es ist jedoch in einem nächsten Schritt zu prüfen, ob im Sinne des Störfaktors 2 die hoch signifikanten Mittelwertunterschiede bezüglich des Merkmals «Offenheit für Erfahrung» auf den Faktor «Meditation» bzw. «Achtsamkeitstraining» als spezifische Intervention zurückgehen. So wäre es auch möglich, dass

sich Achtsamkeitstraining bzw. Meditation als Bewältigungsstrategie im Umgang mit beruflichen Anforderungen in seinen Effekten auf die personalen Kompetenzen der Lehrkräfte, nicht von anderen Bewältigungsstrategien (z.B. Sportausübung, Musik hören/machen, Spazieren gehen, etc.) unterscheidet. Um diesem Störfaktor zu begegnen, wurden aus der Gruppe der Nicht-Meditierer die Extremgruppen der Probanden mit hoher und geringer Freizeitaktivität (Frequenz/Dauer) im Bereich der Bewältigungsstrategien erzeugt. Diese beiden Extremgruppen wurden hinsichtlich des Merkmals «Offenheit für Erfahrung» miteinander verglichen (siehe Anhang, Tab. 140 bis Tab. 144, S. 340-342). Die Mittelwerte unterscheiden sich gering (hohe Freizeitaktivität: AM=0,9605 / geringe Freizeitaktivität: AM= 0,8819) (siehe Tab. 140), es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, da « $F=0,337$, $p=0,564$ » und $p=0,564>0,05$ (siehe Tab. 144). Es wird also deutlich, dass die Intervention «Meditation» bzw. «Achtsamkeitstraining» sich im Hinblick auf eine mögliche Förderung der personalen Kompetenz «Offenheit für Erfahrung» deutlich positiv von anderen Bewältigungsstrategien abhebt. Die Hypothese H1 kann für den Merkmalsbereich «Offenheit für Erfahrung» bestätigt werden.

Zur Prüfung der empirischen Vorhersagen B0-B1 (abhängige Variable: «Emotionale Stabilität») werden erneut die Daten der vertieft meditierenden Lehrkräfte mit den Daten der nicht meditierenden Lehrkräfte verglichen, wobei als Testverfahren wieder die ONEWAY ANOVA Verwendung findet (s. Fußnote 6, S. 183). In der folgenden Tab. 56 ist die deskriptive Statistik der durchgeführten Varianzanalyse dargestellt. Hierbei ist zu beachten, dass in der Tabelle die im NEO-FFI verwendete Bezeichnung «Neurotizismus» auftaucht. In der Lehrerforschung und dementsprechend auch in dieser Untersuchung wird hierfür der Begriff «Emotionale Stabilität» verwendet. In der Auswertung ändert sich bezüglich der Verwendung der jeweiligen Begriffe lediglich das Vorzeichen (+/-):

Tab. 56: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI Faktor1 «Neurotizismus»

ONEWAY deskriptive Statistiken

NEO_F1 Neurotizismus			
	N	Mittelwert	Standardabweichung
1 Meditiende	61	-1,0738	,44685
2 Nicht-Meditierende	98	-,6168	,69446
Gesamt	159	-,7921	,64930

Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen einen deutlich höheren Minus-Mittelwert bezüglich der Variable «Neurotizismus» aufweisen als die nicht meditierenden Probanden; bezogen auf den Begriff «Emotionale Stabilität» lässt sich also sagen, dass der Mittelwert der vertieft Meditierenden (AM=1,0738) klar über dem Mittelwert der Nicht-Meditierer liegt (AM=0,6168). Die Mittelwertunterschiede entsprechen also den Erwartungen der empirischen Vorhersage. Ob die Unterschiede allerdings signifikant sind, zeigen die Daten der nächsten Tabelle:

Tab. 57: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: NEO-FFI-Faktor F1 «Neurotizismus»

ONEWAY ANOVA

NEO_F1 Neurotizismus					
	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	7,850	1	7,850	20,973	,000
Innerhalb der Gruppen	58,761	157	,374		
Gesamt	66,611	158			

Das Ergebnis « $F(1,157)=20,973$, $p=0,000$ » zeigt hoch signifikante Unterschiede zwischen dem Mittelwert der Gruppe der vertieft Meditierenden und dem Mittelwert der Gruppe der nicht meditierenden Probanden. Die Effektstärke liegt bei Eta-Quadrat = 0,11. Es handelt sich nach Cohen (vgl. Sedlmeier u.a., 2013, ebd., S. 444) also um einen mittleren Effekt. In diesem Sinne kann zunächst B0 zu Gunsten von B1 abgelehnt werden. In einem nächsten Schritt soll allerdings erneut eruiert werden, ob sich Meditation als Intervention bezüglich der Variable «Emotionale Stabilität» von anderen Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen unterscheidet oder ob entsprechende Bewältigungsstrategien ähnliche Effekte zeigen (Störfaktor 2). Hierzu wurden die Daten der vertieft Meditierenden mit den Daten der Nicht-Meditierer mit ausgeprägtem Freizeitverhalten im Bereich der Bewältigungsstrategien miteinander verglichen. Folgende Tab. 58 zeigt die deskriptive Statistik der Varianzanalyse:

Tab. 58: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer mit ausgeprägten Bewältigungsstrategien: NEO-FFI Faktor1 «Neurotizismus»

ONEWAY deskriptive Statistiken

NEO_F1 Neurotizismus

	N	AM	SD
1 Meditiende	63	-1,0476	,47648
2 Nicht-Meditierende	17	-,4485	,46991
Gesamt	80	-,9203	,53265

Es wird deutlich, dass der Mittelwert der Nicht-Meditierer mit ausgeprägten Bewältigungsstrategien bezüglich der Variable «Emotionale Stabilität» (AM=0,4485) sogar deutlich niedriger ist als der Mittelwert der Gruppe der gesamten Nicht-Meditierer (AM=0,6168) (siehe Tab. 58). Das heißt das ausgeprägte Freizeitverhalten im Bereich der anderen Bewältigungsstrategien zeigt keine ähnlichen Effekte wie die Achtsamkeitspraxis der meditierenden Lehrkräfte mit vertieften Erfahrungen. Überraschenderweise verfügen die Lehrkräfte mit ausgeprägtem Freizeitverhalten sogar über eine geringere emotionale Stabilität als der Durchschnitt der Nicht-Meditierer. Welche Gründe hierfür verantwortlich sein könnten, soll im Diskussionsteil der Arbeit genauer thematisiert werden. Es kann an dieser Stelle also eindeutig B0 zu Gunsten von B1 abgelehnt werden. In diesem Sinne ist die Hypothese H1 für das berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmal «Emotionale Stabilität» zu bestätigen.

Die letzten zu testenden empirischen Vorhersagen zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften (C0/C1), thematisieren die abhängige Variable «Humor/ Heiterkeit». Die durchgeführte Varianzanalyse ergibt zunächst folgende deskriptiven Daten:

Tab. 59: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse des Gruppenvergleichs: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: STHI T30 Faktor1 «Heiterkeit»

ONEWAY deskriptive Statistiken

STHI_F1 Heiterkeit

	N	AM	SD
1 Meditiende	61	2,5344	,36235
2 Nicht-Meditierende	98	2,3720	,43973
Gesamt	159	2,4343	,41814

Auch hier zeigen sich Mittelwertunterschiede in erwarteter Richtung. So liegt der Mittelwert für den Faktor «Heiterkeit» bei den Meditierenden mit vertieften Erfahrungen (AM=2,5344) etwas höher als bei den nicht meditierenden Lehrkräften (AM=2,3720). Der Signifikanztest (siehe Tab. 60) zeigt folgende Werte:

Tab. 60: Varianzanalyse zum Gruppenvergleich: vertieft Meditierende / Nicht-Meditierer: STHI T30-Faktor F1 «Heiterkeit»

ONEWAY ANOVA

STHI_F1 Heiterkeit					
	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	,992	1	,992	5,847	,017
Innerhalb der Gruppen	26,633	157	,170		
Gesamt	27,625	158			

Das Ergebnis « $F(1,157)=5,847$, $p=0,017$ » belegt, dass die Unterschiede signifikant sind, da $p<0,05$. Die Effektstärke liegt aber nur bei Eta-Quadrat = 0,035; nach Cohen handelt es sich also lediglich um einen kleinen Effekt (vgl. ebd., S. 444). In diesem Sinne sind die signifikanten Unterschiede bezüglich des Faktors «Heiterkeit» inhaltlich weniger bedeutsam, als bezüglich der Faktoren «Offenheit für Erfahrung» und «Emotionale Stabilität». Die empirischen Vorhersagen C0/C1 können also nicht eindeutig abgelehnt oder bestätigt werden. Die Uneindeutigkeit der ermittelten Daten zum Faktor «Humor/Heiterkeit» können dementsprechend als Anregung zur Durchführung weiterer Untersuchungen gesehen werden.

Nach der Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit soll die Interpretation und Bewertung der Ergebnisse der Hypothesentests in ‚Kapitel 6 Diskussion‘ erfolgen. In diesem Sinne können die Darstellungen im folgenden Unterpunkt 5.2.5 als Ergänzung gesehen werden, deren Rezeption zum Verständnis des Diskussionsteils nicht zwingend notwendig ist. Die Darstellungen dienen in erster Linie dazu einzelne Aspekte der statistischen Auswertung der Daten zu vertiefen. Das heißt Kapitel 5.2.5 kann zunächst auch im Sinne einer höheren Stringenz in der Abfolge der einzelnen Kapitel bzw. der zentralen argumentativen Strukturen der Arbeit übersprungen werden.

5.2.5 Ergänzende Ergebnisse zu methodologischen und inhaltlichen Aspekten

5.2.5.1 Methodologische Aspekte: Dimensionalität der verwendeten Fremdskalen

Die durch den Einsatz der Fremdskalen NEO-FFI, STHI T30 sowie MTF ermittelten Daten wurden, ebenso wie die aus der selbst entwickelten Skala BSPE gewonnenen Daten, einer Faktorenanalyse unterzogen. Hierbei ergaben sich für die untersuchte Stichprobe partielle Abweichungen zu den von den Autoren der jeweiligen Messinstrumente angegebenen, bzw. ermittelten Dimensionen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Faktorenanalysen bezüglich der jeweiligen Messinstrumente bzw. Skalen dargestellt werden und eine Interpretation der Daten im Sinne einer begründeten Faktorenbenennung erfolgen. Die so ermittelten Faktoren stellen die Grundlage dar für weitere statistische Auswertungen (Signifikanztests, Clusteranalyse, Diskriminanzanalyse).

5.2.5.1.1 Dimensionalität der NEO-FFI-Items

Der NEO-FFI (NEO-Fünf-Faktoren-Inventar) nach Costa und McCray ist ein faktorenanalytisch konstruiertes Fragebogenverfahren und beinhaltet im Original 60 Items, wobei sich jeweils 12 Items auf einen der folgenden fünf Merkmalsbereiche beziehen: Neurotizismus, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit sowie Extraversion (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 5). Bei der Konstruktion des MLD wurden 24 Items des NEO-FFI einbezogen, die sich laut Costa und McCray auf die Merkmalsbereiche «Neurotizismus» sowie «Offenheit für Erfahrung» beziehen. Diese beiden Merkmalsbereiche fanden aus den *Big Five* für diese Untersuchung Verwendung, da sie sich sowohl bewusstseinspsychologisch als auch pädagogisch als relevant erwiesen haben (siehe Kapitel 5.1.3.2.1). Zu erwarten war also, dass sich diese beiden Dimensionen bzw. Merkmalsbereiche bei der faktorenanalytischen Auswertung der Daten abbilden würden. Es ergaben sich allerdings überraschenderweise drei Faktoren, wobei im Folgenden das statistische Vorgehen genauer dargestellt werden soll:

Die durchgeführte Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab einen guten KMO-Wert von 0.780 und einen signifikanten Bartlett-Test (Tab. 83, S. 305). Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 3-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang S. 305). Hiermit können insgesamt 45,957 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden (Faktor 1: 22,337 %, Faktor 2: 12,553 %, Faktor 3: 11,057 %). Die Cronbach-Alpha liegen zwischen $\alpha=.5919$ (F3) und $\alpha=.8305$ (F1) (Tab. 83, S. 305). Im Folgenden werden die drei Faktoren mit ihren dazugehörigen Items inklusive Faktorladung sowie den vorgeschlagenen Faktorenbenennungen dargestellt und hinsichtlich der Faktorbenennungen interpretiert.

Tab. 61: Neurotizismus (NEO-FFI-F1)

Neurotizismus NEO-FFI-F1		
Itemnr.	Text	Ladung
21	Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	.748
03	Ich fühle mich anderen oft unterlegen.	.731
05	Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.	.704
17	Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.	.704
11	Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	.696
09	Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	.676
15	Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.	.656
23	Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.	.505
Varianzaufklärung Faktor		Cronbach-Alpha
22,337 %		.8305

Ein Vergleich der dem Faktor F1 zugehörigen Items mit den 24 aus dem NEO-FFI extrahierten Items (siehe Anhang, Tab. 84, S. 306) zeigt, dass alle 8 Items, die auf Faktor F1 am höchsten laden, sich nach Costa und McCray auf den Merkmalsbereich «Neurotizismus» beziehen, wobei die Faktorladungen von $L=.505$ bis $L=.748$ sich bewegen. Dieser Merkmalsbereich bildet sich in dieser Stichprobe faktorenanalytisch also eindeutig ab, so dass die Faktorbenennung «Neurotizismus» übernommen wird. Komplexer stellt sich der Vorgang der Interpretation sowie Faktorenbenennung bei den beiden Faktoren F2 und F3 dar, die in den nun folgenden Tab. 62 und Tab. 63 dargestellt werden:

Tab. 62: Keine Offenheit für Erfahrung (NEO-FFO-F2)

Keine Offenheit für Erfahrung NEO-FFI-F2		
Itemnr.	Text	Ladung
20	Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.	.741
04	Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.	.663
08	Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.	.564
10	Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.	.554
14	Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.	.468
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
12,553 %		.2934 - .4410
		Cronbach-Alpha
		.6070

Tab. 63: Offenheit für Erfahrung (NEO-FFI-F3)

Offenheit für Erfahrung NEO-FFI-F3		
Itemnr.	Text	Ladung
18	Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.	.706
06	Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.	.637
12	Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.	.631
22	Ich bin sehr wissbegierig.	.614
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
11,057 %		.2934 - .4410
		Cronbach-Alpha
		.5919

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die 9 Items, welche auf den Faktoren F2 und F3 am höchsten laden, sich laut Costa und McCray alle auf den Merkmalsbereich «Offenheit für Erfahrung» beziehen. Das heißt in den Untersuchungen von Costa und Mc Cray laden diese 9 Items auf dem Faktor 3 der *Big Five* am höchsten, der von den Autoren des NEO-FFI als «Offenheit für Erfahrung» interpretiert wurde. Hier soll es allerdings nicht darum gehen, die Faktorenstruktur des NEO-FFI erneut zu untersuchen. Dies wurde bereits an anderer Stelle explizit umgesetzt (vgl. Borkenau & Ostendorf, ebd., S. 16ff.). Es ist vielmehr darauf hinzuweisen, dass bei der Konstruktion des MLD lediglich Itemgruppen aus dem NEO-FFI ent-

nommen wurden, um die Versuchspersonen der untersuchten Stichprobe hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale «Neurotizismus» sowie «Offenheit für Erfahrung» einzuschätzen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigen nun, dass 9 Items, die sich im NEO-FFI laut Auswertungsschlüssel auf letzteren Merkmalsbereich «Offenheit für Erfahrung» beziehen, hier sich auf die Faktoren 2 und 3 verteilen, wobei die Berechnung der Interkorrelationen der Faktoren zeigt, dass zwischen den Faktoren F2 und F3 eine signifikante Negativ-Korrelation von $-.239$ (Signifikanzniveau 0,01 2-seitig) besteht (siehe Anhang, Tab. 86, S. 307). Das heißt Personen mit hohen Werten bezüglich des Faktors 2, weisen niedrige Werte bezüglich Faktor 3 auf und umgekehrt. Dies lässt darauf schließen, dass die TeilnehmerInnen der Befragung die Aussagen der Items, welche auf Faktor 2 am höchsten laden, inhaltlich gegensätzlich zu den Aussagen der Items des Faktors 3 interpretiert haben. Betrachtet man die Items der beiden Faktoren lässt sich leicht eine Interpretation der Itemgruppen durchführen, die das Antwortverhalten der Versuchspersonen schlüssig erklärt: Während F3 (siehe Tab. 63) ausschließlich Items enthält, die inhaltlich eindeutig als Indikatoren für das Merkmal «Offenheit für Erfahrung» verstanden werden können, enthält Faktor 2 Items, die inhaltlich weniger eindeutig sind und auch als Indikatoren für das Merkmal «Keine Offenheit für Erfahrung» interpretiert werden können (siehe Tab. 62). Dies soll beispielhaft an zwei Items erläutert werden.

So können das Item 20 (Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren) und das Item 04 (Ich finde philosophische Diskussionen langweilig) als Aussagen verstanden werden, die für eine geringe Offenheit gegenüber Erfahrung stehen, wenn unter einer philosophischen Auseinandersetzung im Sinne eines philosophischen Staunens, *Philosophieren* als Methode zu einer intensivierten Auseinandersetzung mit den Phänomenen gesehen wird. Andererseits lassen diese beiden Items auch die Interpretation zu, als Indikatoren für eine deutliche Offenheit für Erfahrung zu stehen, wenn unter einer philosophischen Auseinandersetzung Weltflucht und Rückzug in den *Elfenbeinturm* verstanden wird. Die faktorenanalytische Auswertung zeigt, dass die TeilnehmerInnen der Befragung die Items des Faktors F2 als Indikatoren für das Merkmal «Keine Offenheit für Erfahrung» interpretiert haben, da hierdurch die Negativ-Korrelation der beiden Faktoren F2 und F3 erklärt wird. In diesem Sinne wurde Faktor 2 die Faktorenbenennung «Keine Offenheit für Erfahrung» zugeordnet, dem entsprechend erhielt Faktor 3 die Faktorenbenennung «Offenheit für Erfahrung».

5.2.5.1.2 Dimensionalität der verwendeten STHI T30 - Items

Unter 5.1.3.2.2 wurde bereits erläutert, dass der STHI T30 nach Ruch et al. eine Kurzform des in der Lehrerforschung eingesetzten Messinstrumentes STHI-T <60> nach Ruch, Köhler und van Thiel ist. Wie bereits dargestellt, wurde die verkürzte Version trotz geringerer Reliabilitäten im Verhältnis zum STHI T <60> gewählt, um die Itemanzahl des MLD zu reduzieren und damit die statistisch benötigte Stichprobengröße auf $n > 199$ zu beschränken (siehe Kapitel 5.1.3.2.2). Zu erwarten war also, dass sich diese drei Traits bzw. Merkmalsbereiche bei der faktorenanalytischen Auswertung der Daten abbilden würden. Es ergaben sich allerdings überraschenderweise vier Faktoren, wobei im Folgenden das statistische Vorgehen genauer dargestellt werden soll:

Die durchgeführte Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab einen sehr guten KMO-Wert von .878 und einen signifikanten Bartlett-Test (siehe Anhang, Tab. 90, S. 308). Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 4-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang, Tab. 90, S. 308). Hiermit können insgesamt 53,183 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden (Faktor 1: 19,329 %, Faktor 2: 18,556 %, Faktor 3: 9,457 %, Faktor 4: 5,796). Die Cronbach-Alpha liegen zwischen $\alpha = .5626$ (F4) und $\alpha = .9015$ (F1) (siehe Anhang, Tab. 90, S. 308). Im Folgenden werden die vier Faktoren mit ihren dazugehörigen Items inklusive Faktorladung sowie den vorgeschlagenen Faktorenbenennungen dargestellt und hinsichtlich der Faktorbenennungen interpretiert.

Tab. 64: Heiterkeit (STHI T30–F1)

Heiterkeit STHI T30–F1		
Itemnr.	Text	Ladung
12	Ich lache gerne und viel.	.837
02	Mein Alltag bietet mir oft Anlass zum lachen.	.774
17	Ich bin ein lustiger Mensch.	.772
11	Es fällt mir leicht gute Laune zu verbreiten.	.772
08	Ich bin ein fröhlicher Typ.	.763
28	Ich habe ein sonniges Gemüt.	.752
23	Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	.717
15	Lachen wirkt auf mich sehr ansteckend.	.710
19	Ich habe die Erfahrung gemacht, dass an dem Sprichwort „Lachen ist die beste Medizin“ wirklich etwas dran ist.	.643
30	Die kleinen Missgeschicke des Alltags finde ich oft amüsant, selbst wenn sie mich betreffen.	.530
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
19,329 %		.4789 - .7823
		Cronbach-Alpha
		.9060

Ein Vergleich der dem Faktor F1 zugehörigen Items mit den im STHI T30 laut Auswertungsschlüssel dem Trait «Heiterkeit» zugeordneten Items (siehe Anhang, Tab. 177, S. 370) zeigt, dass alle 10 Items, die auf Faktor F1 am höchsten laden, mit den Heiterkeits-Items des STHI T30 identisch sind, wobei die Faktorladungen von $L=.530$ bis $L=.837$ sich bewegen. Dieser Merkmalsbereich bildet sich in der untersuchten Stichprobe faktorenanalytisch also eindeutig ab, sodass die Faktorbenennung «Heiterkeit» übernommen wird.

Ein ebenso eindeutiges Bild ergibt sich für Faktor 2: Hier sind alle 10 Items, die auf Faktor F2 am höchsten laden, mit den *Schlechte Laune-Items* des STHI T30 identisch. Die Faktorladungen bewegen sich dabei von $L=.648$ bis $L=.799$. Auch hier bildet sich das Konstrukt des STHI T30 faktorenanalytisch eindeutig ab, sodass die Trait-Bezeichnung «Schlechte Laune» für die Faktorenbenennung des F2 übernommen wurde (siehe nachfolgende Tab. 65 u. Anhang, Tab. 177, S. 370).

Tab. 65: Schlechte Laune (STHI T30–F2)

Schlechte Laune STHI T30–F2		
Itemnr.	Text	Ladung
22	Ich bin häufig in misstrauischer Stimmung.	.799
10	Auch ohne besonderen Anlass bin ich häufig verstimmt.	.768
04	Es kann vorkommen, dass ich für längere Zeit in einer betäubten Stimmung bin.	.755
29	Ich bin häufig niedergeschlagen.	.753
24	Verglichen mit anderen kann ich ganz schön mürrisch und griesgrämig werden.	.722
03	Meine Mitmenschen haben häufig einen Grund, mich zu fragen, ob mir „eine Laus über die Leber gelaufen sei“.	.705
26	Ich bin manchmal auch ohne Grund ganz traurig.	.694
20	Ich denke oft: „Mensch, lässt mich heute bloß in Ruhe!“	.674
14	Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch „ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden“ gut meine Gemütsverfassung beschreibt.	.653
06	Es gibt Tage, an denen ich mich innerlich leer fühle.	.648
Varianzaufklärung Faktor		Cronbach-Alpha
18,556 %		.9006

Ein komplexeres Bild ergibt sich bei den beiden folgenden Faktoren F3 und F4: So verteilen sich 9 der 10 Items, die sich im STHI T30 auf das Trait «Ernst» beziehen, auf diese beiden Faktoren. Dabei laden 6 Items auf Faktor 3 am höchsten, wobei die Faktorladungen sich von $L=.473$ bis $L=.750$ sich bewegen (siehe folgende Tab. 66). Auf Faktor 4 laden drei der «Ernst-Items» des STHI-T30 am höchsten. Die Faktorladungen bewegen sich von $L=.620$ bis $L=.769$ (siehe Tab. 67). Hieraus stellt sich die Aufgabe, für die sich aus den «Ernst-Items» des STHI-T30 ergebenden Faktoren 3 und 4 unterschiedliche Faktorenbenennungen zu finden, die eine sinnvolle Interpretation des Antwortverhaltens der Versuchspersonen ermöglicht. Eine inhaltliche Analyse der Item-Aussagen der beiden Faktoren zeigt, dass bei Faktor 3 vier der sechs Items, die auf diesem Faktor am höchsten laden, die Tendenz ausdrücken, Aufgaben und Anforderungen korrekt, gewissenhaft und überlegt auszuführen (siehe Tab. 66, Items 07, 05, 13, 09). Aus diesem Grunde wurde für Faktor 3 die Faktorenbenennung «Gewissenhaftigkeit» gewählt.

Tab. 66: Gewissenhaftigkeit (STHI T30–F3)

Gewissenhaftigkeit STHI T30–F3		
Itemnr.	Text	Ladung
07	Ich neige dazu, weit im Voraus zu planen und mir langfristige Ziele zu stecken.	.750
05	Ich bin auf größtmögliche Korrektheit bedacht.	.734
13	Einer meiner Grundsätze lautet: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“.	.656
09	Bei allem, was ich tue, bedenke ich stets die möglichen Folgen und vergleiche alle möglichen Vor- und Nachteile sorgfältig.	.648
27	Ich mag Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.	.527
25	Ich tue nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.	.473
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
9,457 %		.3587 - .5715
		Cronbach-Alpha
		.7244

Tab. 67: Ernst (STHI T30–F4)

Ernst STHI T30–F4		
Itemnr.	Text	Ladung
01	Im Gespräch vermeide ich bewusst Übertreibungen, Ausschmückungen oder Doppeldeutigkeiten, da sie nichts zur Aussage beitragen.	.769
21	Auch scheinbare Kleinigkeiten bedürfen einer ernsthaften und verantwortungsvollen Behandlung.	.630
18	Da Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen, vermeide ich es, Angelegenheiten oberflächlich zu behandeln bzw. leichtfertige Entschlüsse zu fassen.	.620
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
5,796 %		.3496 - .4152
		Cronbach-Alpha
		.5626

Die drei auf Faktor 4 am höchsten ladenden Items beziehen sich nicht auf Art und Weise der Erledigung von Aufgaben und Anforderungen (siehe Tab. 67). Hier spielen verschiedene Aspekte und Bereiche des Lebens eine Rolle (Item 01: Kommunikationsstil, Item 21: Umgang mit alltäglichen Begebenheiten, Item 18: Das Treffen von Entscheidungen), in denen sich eine von Ernst und Verantwortung geprägte Lebenshaltung ausdrückt. Aus diesem Grunde wurde für Faktor 4 die Trait-Bezeichnung des STHI-T30 «Ernst» übernommen.

5.2.5.1.3 Dimensionalität des MTF

Bevor auf die faktorenanalytische Auswertung der innerhalb des MLD verwendeten Skala MTF (Meditationstiefefragebogen nach Piron) eingegangen wird, sollen hier noch einige Aspekte hinsichtlich der Skalenkonstruktion im Sinne Piron wiederholend Erwähnung finden, da diese Aspekte im Hinblick auf die Itemanalyse sowie die Interpretation der Faktorenbenennungen von Bedeutung sind. Eine ausführlichere Darstellung findet sich unter Kapitel 5.1.3.2.3. Zunächst ist daran zu erinnern, dass Piron bei der Konstruktion des MTF von der These der Eindimensionalität des Konstruktes Meditationstiefe ausging, wobei er diese mit der Durchführung einer einfachen Faktorenanalyse ohne Rotation, für seine Stichprobe von $n=122$ an zwei Zeitpunkten, bestätigen konnte (vgl. Piron, 2003, ebd., S. 251). Darüber hinaus ging er von der Mehrstufigkeit dieser Dimension aus (vgl. ebd., S. 212), wobei er mittels Expertenrating und Clusteranalyse nach Ward fünf Itemgruppen ermittelte (vgl. ebd., S. 239), die als fünf Tiefebereiche interpretiert wurden (1. Hindernisse, 2. Entspannung, 3. Personales Selbst, 4. Transpersonale Qualitäten, 5. Transpersonales Selbst) (siehe auch Kapitel 5.1.3.2.3 und Piron, ebd., S. 245-246).

Bei der Analyse der MTF-Daten innerhalb der hier vorliegenden Studie, konnte die Eindimensionalität der Skala für die untersuchte Stichprobe meditierender Lehrkräfte nicht erneut bestätigt werden. Die faktorenanalytische Auswertung der Daten führte zu einer 4-Faktoren-Lösung. Hier sollen zunächst die zentralen statistischen Werte dargestellt werden: Die durchgeführte Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab einen sehr guten KMO-Wert von .820 und einen signifikanten Bartlett-Test (siehe Anhang, Tab. 98, S. 312). Somit ist die Anwendung der Faktorenanalyse zur Klassifikation der Items zulässig. Der Verlauf der Eigenwerte legt eine 4-Faktoren-Lösung nahe (siehe Screeplot, Anhang S. 312). Hiermit können insgesamt 59,660 % Gesamtvarianz aufgeklärt werden (Faktor 1: 17,873 %, Faktor 2: 17,136 %, Faktor 3: 12,330 %, Faktor 4: 12,321). Die Cronbach-Alpha liegen zwischen $\alpha=.7002$ (F3) und $\alpha=.8464$ (F2) (siehe Anhang, S. 312). Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass von insgesamt 29 Items des MTF lediglich 20 Items auf den vier Faktoren am höchsten laden, 9 Items des MTF wurden von den ProbandInnen inhaltlich nicht einheitlich interpretiert. Im Folgenden werden die vier Faktoren mit ihren dazugehörigen Items inklusive Faktorladung sowie den vorgeschlagenen Faktorenbenennungen dargestellt und hinsichtlich der Faktorbenennungen interpretiert, wobei sie mit den fünf Tiefebereichen nach Piron verglichen werden. Hierbei ist zu beachten, dass die clusteranalytisch ermittelten Tiefebereiche sowohl vom theoretischen Ansatz, als auch vom statistischen Verfahren her nicht mit den 4 Faktoren dieser Untersuchung gleichzusetzen sind. Allerdings kann der Einbezug der Interpretationen Piron, die u.a. auch auf das Expertenra-

ting von 40 MeditationslehrerInnen basieren, den Prozess der Interpretation der 4 Faktoren erleichtern. Hierbei soll es nicht darum gehen, Aussagen über die Tiefebereiche Piron zu treffen. Es geht lediglich darum nachzuvollziehen, wie die hier untersuchte Stichprobe meditierender Lehrkräfte die Items der MTF-Skala verstanden hat, um zu berücksichtigen, welche Konsequenzen dieses Verständnis für die Ermittlung der Meditationstiefe der ProbandInnen hat, zumal die Variable «Meditationstiefe» für die Überprüfung der zentralen Hypothesen dieser Arbeit relevant ist. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass die Verwendungen des Begriffes ‚vertiefte Meditationserfahrung‘ hier lediglich in Abgrenzung zu den Erfahrungen der Meditationsanfänger verwendet wird. Er bezieht sich nicht auf Stufenmodelle spiritueller Entwicklungen (z.B. Gampopa, 1996, S. 239, 261).

Tab. 68: Transpersonales Gewahrsein (MTF–F1)

Transpersonales Gewahrsein MTF–F1		
Itemnr.	Text	Ladung
07	Da war kein Subjekt und kein Objekt mehr.	.805
23	Mein Bewusstseinsfeld/Bewusstseinsraum dehnte sich aus bis ins Unendliche bzw. war grenzenlos.	.759
06	Ich fühlte mich eins mit allem.	.719
22	Ich empfand grenzenlose Freude	.628
14	Ich nahm um mich herum ein Energiefeld wahr.	.492
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
17,873 %		.4632 - .7462
		Cronbach-Alpha
		.8364

Auf Faktor 1 laden fünf Items am höchsten, wobei sich die Faktorladungen von $L=.492$ bis $L=.805$ bewegen. Vergleicht man die fünf Items mit den Tiefebereichen nach Piron, fällt auf, dass drei Items dem Tiefebereich 5 ‚Transpersonales Selbst‘ entstammen (Item 06, 07, 23), Item 22 wird von Piron dem Tiefebereich 4 ‚Transpersonale Qualitäten‘ zugeordnet und Item 14 entstammt dem Tiefebereich 3 ‚Personales Selbst‘. Sucht man auf phänomenologischer Ebene nach einem gemeinsamen Aspekt aller auf F1 am höchsten ladenden Items, lässt sich feststellen, dass alle Items eine Erfahrung beschreiben, die ein Überschreiten oder Auflösen der dualistischen Ich-Grenzen beinhaltet. So weisen die Items 07, 23 und 06 eher auf ein Auflösen dualistischer Erfahrung hin (Tiefebereich 5 nach Piron), während Item 22 und Item 14 die Wahrnehmung von Emotionen und Energien beschreiben, die die gewohnten Ich-Grenzen überschreiten. Piron ordnet mit der Ausnahme des Items 14 ebenfalls alle Items dem transper-

sonalen Erfahrungsbereich zu. Die Faktorenanalyse lässt auf ein Verständnis der ProbandInnen schließen, das Item 14 ebenfalls der Kategorie der transpersonalen Erfahrung zuordnet. Hierbei scheint entscheidend zu sein, dass bei einer gewöhnlichen dualistischen Erfahrung die Ich-Identifikation mit den Grenzen des eigenen Körpers endet. Die Wahrnehmung eines Energiefeldes um den eigenen Körper, wird anscheinend als ein Überschreiten dieser Körpergrenzen empfunden, die Energie wird also weder als nur außen oder nur innen wahrgenommen. In diesem Sinne beinhaltet die Wahrnehmung der transpersonalen Emotion ‚Freude‘ (Item 22) ebenso ein Überschreiten dieser Körpergrenzen, auch wenn die Ausdehnung dieser Emotion als grenzenlos empfunden wird. Da bei allen Items die Transpersonalität der Erfahrung in verschiedenen Ausprägungen zu finden ist, wird Faktor 1 die Faktorbenennung «Transpersonales Gewahrsein» zugeordnet.

Tab. 69: Meditative Entspannung (MTF–F2)

Meditative Entspannung MTF–F2		
Itemnr.	Text	Ladung
17	Ich fühlte mich gut.	.792
08	Ich nahm wahr, wie ich geduldiger und ruhiger wurde bzw. war.	.744
02	Ich empfand Gleichmut und inneren Frieden.	.739
20	Meine Atmung war angenehm ruhig oder fließend.	.690
10	Ich erlebte Kontrolle über mein Denken; Gedanken konnte ich distanziert betrachten, ohne ihnen nachzuhängen.	.655
Varianzaufklärung Faktor		Cronbach-Alpha
17,136 %		.8464

Auf Faktor 2 (siehe Tab. 69) laden ebenfalls fünf Items am höchsten, wobei die Faktorladungen sich von $L=.655$ bis $L=.792$ bewegen. Drei Items entstammen dem Tiefbereich 3 ‚Entspannung‘ nach Piron (Item 17, 08, 20), so dass alle Items dieses Tiefbereiches sich hier wieder finden. Die zwei weiteren, auf F2 am höchsten ladenden Items (02, 10) sind bei Piron im Tiefbereich 2 ‚Personales Selbst‘ zu finden. Allen fünf Items ist gemeinsam, dass sie eine personale Erfahrung ausdrücken, die als ein Merkmal ‚mentale Entspannung und Ruhe‘ ausdrücken bzw. mit dieser Erfahrung auf phänomenaler Ebene eng verknüpft sind. Aus diesem Grunde soll F2 die Faktorbenennung «meditative Entspannung» zugeordnet werden.

Tab. 70: Hindernisse/Schwierigkeiten (MTF–F3)

Hindernisse/Schwierigkeiten MTF–F3		
Itemnr.	Text	Ladung
18	Ich war froh, dass die Meditation ein Ende hatte.	.706
04	Meine Aufmerksamkeit wanderte von einem Gedanken zum anderen.	.693
12	Ich befand mich überwiegend in einem dösen oder schläfrigen Zustand.	.683
13	Ich empfand Langeweile.	.605
01	Es fiel mir schwer, mich zu entspannen.	.546
09	Ich war sehr mit der Methode beschäftigt.	.505
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
12,330 %		.2959 - .5890
		Cronbach-Alpha
		.7002

Auf Faktor 3 (siehe Tab. 70) laden insgesamt sechs Items am höchsten. Die Faktorladungen bewegen sich von $L=.505$ bis $L=.706$. Die Interpretation der Items fällt hier besonders leicht: Alle Items entstammen dem Tiefbereich 1 «Hindernisse» nach Piron, so dass hier die Faktorenbenennung «Hindernisse/Schwierigkeiten» gewählt wird. F3 ist also der einzige MTF-Faktor, der mit der Itemgruppe eines Tiefbereiches identisch ist. Dies ist für die Ermittlung der Meditationstiefe von zentraler Bedeutung, da der Tiefbereich 1 bzw. F3 die einzige Itemgruppe des MTF darstellt, in der sich nicht Aussagen über *positive* Meditationserfahrungen im Sinne einer einsgerichteten, vertieften Meditation versammeln, sondern Erfahrungen, die von Meditierenden in der Regel als Hindernisse oder Störungen im Hinblick auf eine vertiefte Meditation betrachtet werden. Was dies für die Berechnung der Meditationstiefe bedeutet, soll am Ende dieses Kapitels genauer erläutert werden.

Tab. 71: Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse (MTF–F4)

Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse MTF–F4		
Itemnr	Text	Ladung
28	Gelernte Meditationstechniken beschäftigten mich nicht mehr.	.765
26	Das Bewusstseinsfeld/Aufmerksamkeitsfeld war leer; da waren keine Emotionen, Empfindungen oder Gedanken mehr.	.646
16	Gedankliche Vorgänge kamen vollständig zur Ruhe	.627
25	Ich unterschied, verglich und urteilte nicht mehr; alles durfte so sein, wie es war.	.589
Varianzaufklärung Faktor		Reliabilitäten (r it)
12,321 %		.5023 - .6836
		Cronbach-Alpha
		.7874

Auf Faktor 4 laden vier Items am höchsten (siehe Tab. 71), wobei sich die Faktorladungen von $L=.589$ bis $L=.765$ bewegen. Drei Items wurden von Piron dem Tiefbereich 5 «Transpersonale Selbst» zugeordnet, Item 28 entstammt dem Tiefbereich 4 «Transpersonale Qualitäten». Allen Items ist auf phänomenologischer Ebene die Beschreibung eines Zustandes gemeinsam, in dem kognitive und emotionale Prozesse aufhören, anhalten oder nicht stattfinden. Aufgrund dieser Gemeinsamkeit wird F4 die Faktorbenennung «Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse» zugeordnet. Wie bereits erwähnt, ordnet Piron entsprechende Items aufgrund des Expertenratings der Vertiefungsstufe 5 «Transpersonales Selbst» zu. Verschiedene Meditationslehrer weisen darauf hin, dass entsprechende Aussagen von Meditierenden manchmal mit Zuständen ‚wohligere Unbewusstheit‘ (vgl. Nagkpa Chögyam, ebd, S. 117-118) assoziiert werden, eine Einordnung der Itemgruppe zum transpersonalen Erfahrungsbereich also nicht eindeutig ist. Aus diesem Grunde soll sich die Faktorbenennung hier lediglich auf die phänomenologische Ebene beschränken. Beim Vergleich der Faktorenmittelwerte der vier MTF-Faktoren im Rahmen des Gruppenvergleiches der clusteranalytisch ermittelten Personengruppen (siehe Kapitel 5.2.5.3), soll diese Thematik wieder aufgegriffen und vertieft werden, zumal durch den Gruppenvergleich relevante Daten hinzukommen. Im Folgenden geht es allerdings darum zu schauen, welche Konsequenzen die hier dargestellte Itemanalyse hinsichtlich der Ermittlung der Meditationstiefe bezüglich der untersuchten Stichprobe meditierender Lehrkräfte hat:

Da die hier dargestellte Faktorenanalyse die von Piron postulierte Eindimensionalität der Skala MTF für die untersuchte Stichprobe meditierender Lehrkräfte nicht bestätigen konnte, sondern aufgrund des Verlaufes der Eigenwerte (siehe Anhang, Tab. 98, S. 312) eine 4-Faktoren-Lösung gewählt wurde, stellt sich die Frage, ob Piron's Verfahren zur Ermittlung

des MTF-Gesamtwertes übernommen werden kann, oder ob aufgrund der Mehrdimensionalität der Daten eine Modifikation des Verfahrens der Ermittlung der Meditationstiefe notwendig ist. Hierbei können die Ergebnisse der Itemanalysen der vier ermittelten Faktoren Aufschluss geben:

Es sei zunächst daran erinnert, dass Piron's Verfahren zur Ermittlung des MTF-Gesamtwertes aufgrund der Negativ-Ladung der Items des Tiefebereiches 1 «Hindernisse» bei einer Faktorenanalyse ohne Rotation eine Subtraktion der Merkmalsausprägungen dieser Itemgruppe vorsieht, während die Merkmalsausprägungen der restlichen Items zur Bestimmung der Meditationstiefe nach Piron's Verfahren addiert wurden. Hierbei fanden keine Gewichtung hinsichtlich verschiedener Tiefeebenen statt. Beim Expertenrating wurden diese Meditationserfahrungen als *positive* Erfahrungen klassifiziert, wobei Piron's clusteranalytische Auswertung des Ratings nach rein rechnerischen Kriterien zwei Cluster als optimale Lösung vorschlug. Hierdurch lagen die größten Unterschiede zwischen den Clustern bei großen Ähnlichkeiten innerhalb der Cluster vor (vgl. Piron, ebd., S. 239). Diese beiden Cluster bzw. Itemgruppen entsprachen der Itemgruppe des Tiefebereiches «Hindernisse» sowie der Itemgruppe der restlichen Tiefebereiche, die von Piron als *positive* Erfahrungen klassifiziert wurden (vgl. ebd.). Dies unterstützt Piron's Verfahren der Ermittlung des MTF-Gesamtwertes. Bezüglich der hier vorliegenden MTF-Werte der in dieser Untersuchung befragten meditierenden Lehrkräfte, geht es nun darum zu schauen, ob die faktorenanalytische Auswertung (4-Faktoren-Lösung) mit der Piron'schen Zweiteilung der Itemsammlung in «Hindernisse» und «positive Erfahrungen», welche die Grundlage des Verfahrens zur Bestimmung der Meditationstiefe bilden, kompatibel ist. Ein Blick in die Itemanalyse des Faktors 3 zeigt, dass hier die sechs Items, welche von Piron dem Tiefebereich 1 «Hindernisse» zugeordnet wurden, exakt auf diesem Faktor am höchsten laden. Das heißt die Items, deren Merkmalsausprägungen im Piron'schen Verfahren der Errechnung des MTF-Gesamtwertes subtrahiert werden, separieren sich bei einer 4-Faktoren-Lösung auf F3, es findet also keine Mischung mit den Restitems (*positive* Erfahrungen) statt, sodass die Ergebnisse der Faktorenanalyse mit dem Verfahren der Ermittlung des MTF-Gesamtwertes kompatibel sind. Das heißt Piron's Verfahren der Berechnung der Meditationstiefe mit Hilfe der MTF-Daten wird in dieser Untersuchung angewendet.

5.2.5.2 Inhaltliche Aspekte: Ergänzende Darstellungen zu den Ergebnissen der Clusteranalyse

Wie bereits unter 5.2.2.3 dargestellt, ergab die Durchführung der Clusteranalyse drei Personengruppen, wobei deutlich wurde, dass diese sich signifikant hinsichtlich der Faktorenmittelwerte bezüglich der drei BSPE-Faktoren unterscheiden. Für einen schnellen Überblick über die Personengruppen sei hier noch einmal auf die Profiltabelle im Anhang (siehe Anhang, Tab. 122, S. 329) verwiesen. Einen groben Überblick über die Merkmale der drei Personengruppen wurde bereits unter 5.2.2.3, insbesondere im Hinblick auf die empirische Aussagekraft der Skala BSPE, gegeben. Im folgenden Unterpunkt werden nun die drei Personengruppen ergänzend detaillierter analysiert. Anschließend erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen den clusteranalytisch ermittelten Personengruppen.

5.2.5.2.1 Beschreibung und Interpretation der Personengruppen

Zu Personengruppe 1:

Die Personengruppe 1 (PG1) stellt in zweifacher Hinsicht einen Sonderfall innerhalb der drei clusteranalytisch ermittelten Personengruppen dar: Zum einen ist die PG1 mit $n=4$ eine sehr kleine Gruppe, die sich schon rein quantitativ von den beiden anderen Gruppen deutlich abhebt. Zum anderen zeigt die PG1 ein sehr gleichförmiges Antwortverhalten: So fällt auf, dass diese Personengruppe bei allen im MLD abgefragten Variablen sehr niedrige Mittelwerte erzielt (sehr niedrig = mindestens 30 % unter dem Durchschnitt). Dies bezieht sich sowohl auf die drei Faktoren der selbst entwickelten Skala BSPE, als auch auf alle weiteren durch andere Messinstrumente (MTF, STHI, NEO-FFI) abgefragten Variablen. Hier soll jedoch noch nicht auf die Ebene der inhaltlichen Interpretation dieses Antwortverhaltens gegangen werden. Auch die Frage nach der Relevanz und Auswertbarkeit der durch das Antwortverhalten der PG1 gewonnen Daten soll an dieser Stelle noch nicht behandelt werden. Zunächst gilt es, auf deskriptiver Ebene einige markante Aspekte darzustellen, die für diese Personengruppe charakteristisch sind:

Die hier als PG1 zusammengefassten vier Personen zeichnen sich alle dadurch aus, dass sie mehr als 30 Wochenarbeitsstunden in der Schule verbringen und mit mehr als zwei Kindern in einem Haushalt leben. Ihren Unterrichtsschwerpunkt sehen alle vier Personen im musikalisch-künstlerischen Bereich, was damit korrespondiert, dass keine Klassenlehrerfunktion ausgeübt wird. Alle vier Personen gehören zur Gruppe der meditierenden Lehrkräfte, d.h. das Ausfüllen des MLD konnte bequem per Mausklick am PC durchgeführt werden (Online-Befragung).

Die hier dargestellten charakteristischen Daten lassen schon einige Rückschlüsse auf die Arbeitsbelastung der hier beschriebenen Personengruppe zu: So zeichnen die erfassten äußeren Bedingungen ein Bild der Lebensumstände, die eine sehr hohe Arbeitsbelastung vermuten lassen: Sowohl im schulischen, als auch im privaten Bereich sind alle vier Personen in den Kategorien zu finden, die als höchster Bereich der Anforderungen angesehen werden können (Vollzeit-Beschäftigung als Lehrkraft und Leben in einer Großfamilie). Darüber hinaus sehen alle vier Lehrkräfte ihren Unterrichtsschwerpunkt im musikalisch-künstlerischen Bereich, der unter Lehrkräften als besonders Stress belastet und anstrengend angesehen wird (hohe Lautstärke, geringer Zensuredruck, häufig wechselnde Lerngruppen).

Im Folgenden geht es nun darum, zunächst die Mittelwerte bezogen auf die drei Faktoren der Skala BSPE genauer zu betrachten. Eine reine Beschreibung dieser Mittelwerte ist einfach und schnell durchgeführt: Wie bereits eingangs erwähnt erreicht diese Personengruppe bei allen drei Faktoren sehr niedrige Mittelwerte. Die Darstellung der Implikationen sowie die Interpretation dieses Antwortverhaltens gestalten sich dagegen schwieriger und sollen hier erfolgen:

Zunächst ist festzustellen, dass die sehr niedrigen Mittelwerte bei allen drei Faktoren in zweierlei Hinsicht nicht den inhaltlichen Grundannahmen der Skalenkonstruktion entsprechen. Dies sei hier näher erläutert: So wurde erwartet, dass sehr niedrige Mittelwerte auf dem Faktor 1 (OBA-PE) einhergehen mit hohen Werten auf dem Faktor 2 (ALG-PE), da die geringen Werte bei den inhaltlichen OBA-PE-Elementen durch hohe Werte bei den inhaltlichen Elementen der ‚Algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung‘ *kompensiert* werden müssten. Dies sei an zwei Beispielen näher erläutert: So war zu erwarten, dass eine Einstellung, die durch niedrige Werte bei den OBA-PE-Elementen ‚Unterricht als offener Prozess‘ sowie ‚Fokus auf Förderung individueller Fähigkeiten‘ geprägt ist, durch ein erhöhtes Bedürfnis nach Planung, Strukturierung und Zielorientierung gekennzeichnet ist, das sich in den inhaltlichen Elementen der ‚Algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung‘ ‚Unterricht wird als stark planbar angesehen‘ und ‚Orientierung an den curricularen Standards‘ ausdrückt. Die sehr niedrigen Mittelwerte auf beiden Faktoren widersprechen also den inhaltlichen Grundannahmen der Skalenkonstruktion. Ein weiteres unerwartetes Antwortverhalten zeigt sich auch in dem Verhältnis zwischen den Mittelwerten des Faktors «Fehlendes Prozessvertrauen» und den Mittelwerten der beiden ersten Faktoren OBA-PE und ALG-PE. Es war zu erwarten, dass sehr niedrige Werte beim Faktor 3 «Fehlendes Prozessvertrauen» einhergehen mit hohen Werten bei dem Faktor 1 (OBA-PE). Dies sei ebenfalls kurz erläutert: Sehr niedrige Werte auf Faktor 3 stehen inhaltlich positiv ausgedrückt für ein hohes Vertrau-

en in den Unterrichtsprozess. Dieses Prozessvertrauen müsste mit hohen Werten auf dem Faktor 1 (OBA-PE) korrespondieren. Folgende Items der OBA-PE verdeutlichen dies in besonderem Maße: ‚Ich finde den Beruf der Lehrerin / des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereithält.‘ (15) sowie: ‚In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter, meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen.‘ (12)

Aus diesem unerwarteten Antwortverhalten, welches sich in den durchgängig sehr niedrigen Mittelwerten auf allen drei Faktoren ausdrückt, ergeben sich zwei Fragen: a.) Welche Ursachen könnten zu einem entsprechenden Antwortverhalten geführt haben? b.) Legitimiert das Antwortverhalten der PG1 eine Infragestellung der Grundannahmen der Skalenkonstruktion BSPE? Zunächst soll auf Frage b.) eingegangen werden: Hier muss zunächst noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass die Personengruppe 1 mit $n=4$ eine sehr kleine Gruppierung darstellt, die von der Gesamtstichprobe lediglich 1,5 % aller befragten Versuchspersonen ausmacht. Das heißt 98,5 % der Gesamtstichprobe befinden sich in den beiden Personengruppen PG2 und PG3. Eine Infragestellung der Grundannahmen der Skalenkonstruktion wäre also in jedem Falle mehr als voreilig gewesen. Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Faktorenmittelwerte der PG2 und PG3 die Grundannahmen der Skalenkonstruktion BSPE deutlich bestätigen, wie dies unter 5.2.2.3 bereits aufgezeigt wurde. Hier geht es jedoch zunächst um Frage a.) (Ursachen des Antwortverhaltens der PG1). Hierbei ist es aufschlussreich, sich noch einmal in Erinnerung zu rufen, welche Faktorenmittelwerte die PG1 auf den durch weitere, bereits vorhandene Messinstrumente (NEO-FFI, STHI, MTF) ermittelte Faktoren zeigt. Wie bereits eingangs erwähnt, ergibt das Antwortverhalten der PG1 auch hier durchgängig sehr niedrige Mittelwerte. Dies führt ebenso wie bei den Faktoren der Skala BSPE zu einigen unerwarteten und widersprüchlichen inhaltlichen Implikationen. Dies soll hier an zwei Beispielen erläutert werden:

Die im MLD verwendeten Items des NEO-FFI messen die Variablen bzw. Merkmale «Neurotizismus» sowie «Offenheit für Erfahrung». Für die untersuchte Gesamtstichprobe ergaben sich für das Merkmal «Offenheit für Erfahrung» zwei Faktoren, die als «Keine Offenheit für Erfahrung» (NEO_F2) sowie «Offenheit für Erfahrung» bezeichnet wurden. Auf diesen inhaltlich gegensätzlichen Faktoren ergab das Antwortverhalten der PG1 in beiden Fällen sehr niedrige Mittelwerte. Erwartet wurde, dass hohe Werte auf einem der beiden Faktoren mit niedrigen Werten auf dem jeweils anderen Faktor korrespondieren. In einem inhaltlichen Vorgriff sei bereits darauf hingewiesen, dass dieses erwartete Antwortverhalten von den beiden großen Personengruppen PG2 und PG3 bestätigt wurde. PG1 stellt hier also mit diesem

inhaltlich widersprüchlichen Antwortverhalten erneut eine Ausnahme dar.

Als zweites Beispiel sei das Antwortverhalten der PG1 bezüglich drei Faktoren des MTF verglichen, der das Merkmal «Meditationstiefe» misst. So stehen hohe Werte auf den Faktoren «Transpersonales Gewahrsein» sowie «Meditative Entspannung» in der Regel für eine hohe Meditationstiefe, während hohe Werte auf dem Faktor «Hindernisse/Störungen» für eine niedrige Meditationstiefe stehen. Auch hier ergab das Antwortverhalten bei allen drei Faktoren sehr niedrige Mittelwerte. Zu erwarten wäre bei hohen Werten auf dem Faktor «Hindernisse/Störungen» niedrige Werte auf den Faktoren «Meditative Entspannung» und «Transpersonales Gewahrsein» oder eine Umkehrung der Werte.

Welche Ursachen dieses durchgängig gleichförmige und inhaltlich widersprüchliche Antwortverhalten der PG1 haben kann, lässt sich nur mutmaßen. Vielleicht drückt sich in diesem allen Aussagen des MLD eher distanzierte bis ablehnende Antwortverhalten eine negative Einstellung oder gleichgültige Haltung gegenüber dem gesamten Fragebogen aus, die vielleicht aus den sehr beanspruchenden Lebens- und Arbeitsbedingungen der Mitglieder der PG1 resultiert. Hier lässt sich jedoch nur spekulieren. In jedem Falle ist es schwierig, aufgrund der Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit des Antwortverhaltens der vier Personen über diese Personengruppe differenzierte Aussagen zu treffen. Bezüglich der Untersuchung der Grundannahmen der Skalenkonstruktion der Skala BSPE sowie der zentralen Annahmen und Hypothesen dieser Arbeit stellt die Uneindeutigkeit der Daten dieser Personengruppe jedoch kein Problem dar, da die PG1 nur 1,5 % der Gesamtstichprobe ausmachen. Die statistisch relevanten 98,5 % der Stichprobe werden nun im Folgenden bei der Beschreibung und Interpretation der Personengruppen 2 und 3 thematisiert.

Zu Personengruppe 2:

Die Personengruppe 2 stellt mit n=97 die zweitgrößte clusteranalytisch ermittelte Personengruppe dar, die 38 % der Gesamtstichprobe ausmacht. Zunächst geht es darum, einige markante allgemeine Daten zusammenfassend darzustellen, die diese Personengruppe charakterisieren.

78,4 % dieser Personengruppe gaben an, in einem Haushalt mit Kindern zu leben. Mit 85,1 % übt die große Mehrheit dieser Personengruppe in ihrem Beruf eine Klassenlehrerfunktion aus. Auffällig ist ebenfalls, dass nur 14,5 % dieser Personengruppe angab, mehr als 30 Wochenarbeitsstunden in der Schule zu verbringen. Dagegen ist der Anteil derer, die angaben mehr als 14 Wochenarbeitsstunden zu Hause zu verbringen, mit 67,5 % recht hoch.

Im Folgenden werden zunächst die Faktorenmittelwerte bezüglich der selbst konstruierten Skala BSPE beschrieben: So zeigt die Personengruppe 2 bezüglich des Faktors 1 OBA-PE einen niedrigen Mittelwert (1 – 30 % unter dem Durchschnitt). Auf Faktor 2 ALG-PE dagegen liegt der Mittelwert im hohen Bereich (zwischen 1 – 30 % über dem Durchschnitt). Bezüglich des Faktors 3 «Fehlendes Prozessvertrauen» befindet sich der Mittelwert sogar im sehr hohen Bereich (mehr als 30 % über dem Durchschnitt). Anschließend geht es nun darum, dieses Antwortverhalten der PG2 im Hinblick auf die Grundannahmen der Skalenkonstruktion zu analysieren:

Das Verhältnis von niedrigem Mittelwert bei der OBA-PE und hohem Mittelwert bei der ALG-PE entspricht den Erwartungen der in die Skalenkonstruktion der Skala BSPE eingeflossenen Annahmen. Dies sei hier kurz erläutert: So wurde erwartet, dass die mit den geringen Werten im Bereich einer offenen, beziehungsbewussten, achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung (OBA-PE) zusammenhängenden inhaltlichen Aspekte einhergehen mit hohen Werten im Bereich der algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung, da die inhaltlichen Aspekte der ALG-PE mit den jeweiligen inhaltlichen Aspekten der OBA-PE Gegensatzpaare bilden (siehe Kapitel 4.2, Tab. 25). Zur Verdeutlichung seien hier noch einmal kurz die inhaltlichen Elemente der ALG-PE aufgeführt: Betonung des Sachaspektes, Betonung kognitiver Lernziele, Unterricht wird als stark planbar gesehen, deutliche Orientierung an den curricularen Standards, kein bewusster Einbezug der Fähigkeit zur Achtsamkeit und Bewusstseinsmodulation in das pädagogische Denken und Handeln.

Ebenso unterstützt der sehr hohe Mittelwert bezüglich des Faktors 3 «Fehlendes Prozessvertrauen» die unter 5.2.2.1.3 vorgenommene semantische Interpretation bzw. Benennung dieses in der Faktorenanalyse unerwartet aufgetretenen Faktors: So verhält sich das ‚geringe Vertrauen in den Unterrichtsprozess‘ der PG3 inhaltlich konsistent zu dem niedrigen Wert bezüglich der OBA-PE (da die OBA-PE mit einem hohen Prozessvertrauen kompatibel ist) und zu dem hohen Wert bezüglich der ALG-PE, da die ‚Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung‘ den Planungsaspekt sowie die Zielorientierung betont und der hohe Wert auf diesem Faktor als Kompensation des geringen Prozessvertrauens gesehen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 bezogen auf die Faktoren der Skala BSPE sich sowohl in Bezug auf die Grundannahmen, welche in die Skalenkonstruktion eingeflossen sind, als auch bezüglich der vorgenommenen Interpretation und Benennung des durch die Faktorenanalyse ermittelten dritten Faktors sich konsistent verhalten und darüber hinaus die klaren Mittelwertunterschiede in erwarteter Rich-

tung die bereits unter 5.2.2.3 zusammenfassend dargelegte empirische Belastbarkeit der entwickelten Skala BSPE auch bei detailgenauer Analyse eindeutig bestätigen.

Im Folgenden geht es nun darum, die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 bezüglich der durch weitere, bereits vorhandene Messinstrumente (NEO-FFI, STHI T30, MTF) ermittelte Faktoren zu beschreiben. Dabei geht es zunächst um die Faktoren, die sich durch den Einsatz einer Auswahl der Items des NEO-FFI gezeigt haben, wobei diese Items zur Messung der Merkmale «Neurotizismus» bzw. «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» vorgesehen waren. Wie bereits unter Kapitel 5.2.5.1.1 dargestellt ergaben sich für diesen Ausschnitt des NEO-FFI insgesamt drei Faktoren, denen folgende Faktorenbenennungen zugeordnet wurden: F1 «Neurotizismus», F2 «Keine Offenheit für Erfahrung» sowie F3 «Offenheit für Erfahrung» (zur Begründung der Zuordnungen siehe Kapitel 5.2.5.1.1).

Die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 bezüglich der genannten Faktoren stellen sich wie folgt dar: Der Faktorenmittelwert bezüglich des Faktors 1 «Neurotizismus» liegt für diese Personengruppe mit mehr als 30 % über dem Durchschnitt im sehr hohen Bereich. Im hohen Bereich liegt der Mittelwert beim F2 «Keine Offenheit für Erfahrung», während für den Faktor F3 «Offenheit für Erfahrung» sich ein niedriger Mittelwert ergab (siehe Profiltabelle, Anhang, Tab. 122, S. 329ff). Im Folgenden sollen nun die hier dargestellten Mittelwerte der PG2 analysiert und interpretiert werden:

Zunächst ist zu sagen, dass die hier thematisierten Mittelwerte bezüglich der drei Faktoren des NEO-FFI sich zueinander inhaltlich konsistent verhalten. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden: Der hohe Neurotizismuswert dieser Personengruppe korrespondiert mit einem niedrigen Wert bezüglich Faktor 3 «Offenheit für Erfahrung». Dies entspricht sowohl Ergebnissen der Persönlichkeitsforschung, als auch den hier vertretenen bewusstseinspsychologischen Grundannahmen: Die Zusammenschau der Merkmale geschlossener Bewusstseinszustände zeigt deutlich, dass in diesem Erlebensmodus eine geringe Affektdistanz einhergeht mit einer kategorisierenden und klassifizierenden Wahrnehmung. In diesem Sinne war zu erwarten, dass eine Personengruppe mit einem hohen Neurotizismuswert, d.h. mit einer geringen emotionalen Stabilität, die bewusstseinspsychologisch gesehen aus einer geringen Affektdistanz und damit aus einer gering ausgeprägten Affektregulation resultiert, aufgrund des in geschlossenen Bewusstseinsmodi vorherrschenden Wahrnehmungsmodus einen geringen Wert beim Merkmal «Offenheit für Erfahrung» aufweist. Hiermit korrespondiert darüber hinaus der hohe Wert auf Faktor 2 «Keine Offenheit für Erfahrung». Das heißt die vorgenommene Interpretation und Benennung dieses Faktors wird durch den Faktormittelwert der PG2 unterstützt. Zu-

sammenfassend kann also die eingangs aufgestellte Behauptung bestätigt werden, dass die drei Faktorenmittelwerte des NEO-FFI sich zueinander inhaltlich konsistent verhalten. Darüber hinaus verweist das Verhältnis der NEO-FFI – Faktorenmittelwerte der PG2 zu den Faktorenmittelwerten der Skala BSPE auf interessante Zusammenhänge zwischen pädagogischer Einstellung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen der hier betrachteten Gruppe von Lehrkräften, die sich zu den in die Skalenkonstruktion der Skala BSPE eingeflossenen bewusstseinspsychologischen Annahmen inhaltlich konsistent verhalten. Dies sei im Folgenden erläutert.

So wurde vermutet, dass eine Personengruppe mit überdurchschnittlich hohem Neurotizismus-Mittelwert bzw. niedrigem Mittelwert im Bereich «Emotionale Stabilität» ebenfalls einen niedrigen Mittelwert bei dem Faktor «Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung» aufweist, da eine OBA-PE eine positive Bewertung der Offenheit von Unterrichtsprozessen impliziert. Bei Personen mit geringer emotionaler Stabilität ist es nahe liegend, dass die Offenheit und Unvorhersehbarkeit von Unterrichtsprozessen eher Angst auslöst und durch eine starke Betonung der Planbarkeit und Zielorientierung von Unterrichtsprozessen kompensiert wird. Dies wird durch den hohen Mittelwert beim Faktor «Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» deutlich. Auch weitere inhaltliche Aspekte der OBA-PE verhalten sich zu den hier thematisierten Mittelwertkonstellationen der Personengruppe 2 konsistent: So ist es naheliegend, dass Personen mit geringer emotionaler Stabilität soziale und emotionale Lernziele wenig betonen, da diese Ziele weniger klar erfassbar und weniger gezielt methodisch umsetzbar sind als sachbezogene Lernziele. Das Sicherheitsbedürfnis dieser Personengruppe scheint also der Betonung entsprechender pädagogischer Intentionen zu widersprechen.

Eine weitere zu erwartende Mittelwertkonstellation ist das Verhältnis von sehr hohem Neurotizismusmittelwert und ebenfalls sehr hohem Mittelwert bezüglich des Faktors «Fehlendes Prozessvertrauen». Hier wird deutlich, dass Personen mit geringer emotionaler Stabilität ebenfalls ein geringes Vertrauen in den Verlauf des Unterrichtsprozesses haben.

Für die NEO-FFI – Mittelwerte bezüglich der Faktoren «Offenheit für Erfahrung» sowie «Keine Offenheit» können ebenfalls inhaltliche Konsistenzen im Verhältnis zu den Faktorenmittelwerten der Skala BSPE festgestellt werden. Wie bereits dargestellt wurde, weisen die beiden aus den Items der NEO-FFI – Skala gewonnenen Faktorenmittelwerte klar darauf hin, dass die Personengruppe 2 durch das Merkmal «Geringe Offenheit für Erfahrung» zu charakterisieren ist. Da die verschiedenen Elemente der OBA-PE eine pädagogische Einstellung

beschreiben, die in mehrfacher Hinsicht eine Offenheit sowohl gegenüber den Unterrichtsprozessen, als auch gegenüber den verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensrepertoires der Lernenden implizieren, ist die hier aufgetretene Konstellation von Faktorenmittelwerten bezüglich der Faktoren OBA-PE (niedrig), «Offenheit für Erfahrung» (niedrig) sowie «Keine Offenheit für Erfahrung» (hoch) nicht verwunderlich und bestätigt die theoretischen Annahmen, die in die Skalenkonstruktion eingeflossen sind.

Die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 bezüglich der aus den Items der Skala STHI T30 ermittelten Faktoren sollen hier zunächst beschrieben werden. So fällt auf, dass die Mittelwerte der beiden Faktoren «Heiterkeit» und «Schlechte Laune» gegensätzlich ausgeprägt sind (Faktor «Heiterkeit»: niedriger Mittelwert, Faktor «Schlechte Laune»: hoher Mittelwert), was der Konstruktion der Skala STHI T30 entspricht. Darüber hinaus verhalten sich diese Mittelwerte ebenfalls konsistent zu den in die Konstruktion der Skala BSPE eingeflossenen bewusstseinspsychologischen Annahmen: So wurde bei der Skalenkonstruktion davon ausgegangen, dass eine OBA-PE einher geht mit der Fähigkeit in Richtung offener, achtsamer Erlebensmodi zu modulieren. Diese achtsamen, offenen Erlebensmodi sind gekennzeichnet durch eine hohe Affektdistanz und damit einer erhöhten Fähigkeit zur Affektregulation, die das Auftreten konstruktiver emotionaler Dispositionen (Empathie, Wertschätzung, Heiterkeit) begünstigt. Die niedrigen Mittelwerte bei den Faktoren OBA-PE und «Heiterkeit» sowie der hohe Mittelwert beim Faktor «Schlechte Laune» entsprechen diesen Annahmen. Ebenso verhalten sich die beiden genannten Faktorenmittelwerte des STHI T30 konsistent zu den bereits dargestellten Mittelwerten der Faktoren des NEO-FFI («Neurotizismus», «Offenheit für Erfahrung»). Hinsichtlich der Mittelwerte der PG2 bei den STHI-Faktoren «Ernst» und «Gewissenhaftigkeit» soll hier auf eine detailgenaue Analyse verzichtet werden, da diese Faktoren weder in die Skalenkonstruktion, noch in die Hypothesenentwicklung eingeflossen sind. Die Werte sind im Anhang einsehbar (siehe Anhang, Profiltabelle, Tab. 122, S. 329).

Betrachtet man den Anteil der meditierenden Lehrkräfte unter der Personengruppe 2 (48,5 %), fällt auf, dass die Faktorenmittelwerte bezüglich der Skala «Meditationstiefe» sehr eindeutig für eine geringe Meditationstiefe bei den meditierenden Lehrkräften der Personengruppe 2 sprechen: So sind die Mittelwerte bezüglich der Faktoren, welche im Sinne Pirons eine hohe Meditationstiefe kennzeichnen (MTF1, MTF2, MTF4) niedrig (1-30 % unter dem Durchschnitt), während der Mittelwert bezüglich des Faktors MTF3 «Hindernisse/Störungen» deutlich über dem Durchschnitt liegt. Das heißt in der PG2 versammeln sich meditierende Lehrkräfte, die noch nicht über vertiefte Meditationserfahrungen verfügen und damit als

„Meditationsanfänger“ bezeichnet werden können. Die hier folgende Interpretation der Daten wird zeigen, dass die MTF-Faktorenmittelwerte sich ebenso wie die Faktorenmittelwerte des NEO-FFI und des STHI T30 inhaltlich konsistent zu den Faktorenmittelwerten der Skala BSPE verhalten:

So ging in die Skalenkonstruktion die Vermutung ein, dass meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen aufgrund einer erhöhten Modulationskompetenz in Richtung offener, achtsamer Bewusstseinsmodi ebenfalls verstärkt eine OBA-PE zeigen. Da der OBA-PE-Mittelwert der Personengruppe 2 niedrig ist, war zu erwarten, dass die meditierenden Lehrkräfte in dieser Personengruppe noch nicht über vertiefte Erfahrungen verfügen, was durch die Faktorenmittelwerte des MTF bestätigt wird.

Ebenso verhält sich der sehr hohe Mittelwert beim Faktor «Fehlendes Prozessvertrauen» inhaltlich konsistent zu den MTF-Mittelwerten. So ist es naheliegend, dass Personen mit vertieften meditativen Erfahrungen ein hohes Prozessvertrauen bezüglich des Verlaufes der Unterrichtsprozesse zeigen. Das heißt auf der anderen Seite verhält sich dann die niedrige Meditationstiefe bei den meditierenden Lehrkräften dieser Personengruppe zu dem sehr geringen Prozessvertrauen dieser Personengruppe (der Faktorenmittelwert für den Faktor «Fehlendes Prozessvertrauen» liegt über 30 % über dem Durchschnitt) ebenfalls inhaltlich konsistent.

Abschließend sollen die hier durchgeführten Analysen und Interpretationen bezüglich der Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 noch einmal inhaltlich zusammengefasst werden:

Es fällt auf, dass die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 bezogen auf die Faktoren der Skala BSPE sich nicht nur untereinander inhaltlich konsistent verhalten. Verstärkt wird diese Einschätzung durch den Einbezug der Faktorenmittelwerte gewonnen aus den Items der Skalen NEO-FFI, STHI T30 und MTF. Diese Faktorenmittelwerte bestätigen ebenfalls sowohl die Grundannahmen, welche in die Skalenkonstruktion der Skala BSPE eingeflossen sind, als auch die Interpretation und Benennung des durch die Faktorenanalyse ermittelten dritten Faktors. Die empirische Belastbarkeit der entwickelten Skala BSPE wird also durch die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 2 deutlich bestätigt.

Zu Personengruppe 3:

Die Personengruppe 3 stellt mit $n=153$ die größte clusteranalytisch ermittelte Personengruppe dar, die 60,2 % der Gesamtstichprobe ausmacht. Zunächst geht es darum, einige markante allgemeine Daten zusammenfassend darzustellen, die diese Personengruppe charakterisieren.

64 % dieser Personengruppe gaben an, in einem Haushalt mit Kindern zu leben, wobei der Anteil an Lehrkräften, die mit mehr als 2 Kindern in einem Haushalt leben, mit 17,6 % deutlich geringer ist als bei der Personengruppe 2 (29,4 %). Auffällig sind auch die Arbeitszeitstrukturen dieser Personengruppe, die deutlich von den Arbeitszeitstrukturen der PG2 abweichen: So ist der Anteil an Lehrkräften, die angaben mehr als 30 Wochenarbeitsstunden in der Schule zu verbringen mit 18,9 % deutlich höher als bei der Personengruppe 2. Dagegen gaben nur 45,5 der Personengruppe 3 an, mehr als 14 Wochenarbeitsstunden zu Hause zu arbeiten. Bei der PG2 war der Anteil mit 67,5 % hoch signifikant höher.

Im Folgenden werden zunächst noch einmal die Faktorenmittelwerte bezüglich der selbst konstruierten Skala BSPE beschrieben: So zeigt die Personengruppe 3 bezüglich des Faktors 1 OBA-PE einen hohen Mittelwert (1 – 30 % über dem Durchschnitt). Auf Faktor 2 «Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» liegt der Mittelwert ebenfalls im hohen Bereich. Bezüglich des Faktors 3 «Fehlendes Prozessvertrauen» befindet sich der Mittelwert dagegen im niedrigen Bereich (1-30 % unter dem Durchschnitt). Dieses überraschende Antwortverhalten der PG3 wurde bereits unter 5.2.2.3 im Hinblick auf die Grundannahmen der Skalenkonstruktion der BSPE analysiert. Als Fazit dieser Analyse sei darauf hingewiesen, dass die in diesem Cluster zusammengefassten Lehrkräfte trotz einer ausgeprägten OBA-PE eine algorithmisch orientierte pädagogische Haltung zeigen, da sie den realen schulischen Anforderungen nach Zielorientierung, Planbarkeit, etc. angemessen Rechnung tragen. Das heißt die gleichermaßen hohen Faktorenmittelwerte bezüglich der Faktoren F1 und F2 sind zurückzuführen auf eindeutige berufliche Anforderungen und klare Ausbildungsschwerpunkte in Richtung ALG-PE.

Wie bereits unter 5.2.2.3 genauer dargelegt, zeigt sich also bei dieser Personengruppe ein pädagogisches Einstellungsprofil, das durch seine Ausgewogenheit in besonderem Maße den vielfältigen gegenwärtigen, an Lehrkräfte gestellten Anforderungen gerecht zu werden scheint.

Der niedrige Mittelwert bezüglich des Faktors «Fehlendes Prozessvertrauen» steht zum hohen Mittelwert bezüglich des Faktors OBA-PE in einem inhaltlich konsistenten Verhältnis: Das heißt Lehrkräfte mit einer OBA-PE, die emotionale und soziale Lernprozesse betonen, der Offenheit des Unterrichtsprozesses positiv gegenüber stehen und auf die Förderung der Individualität der Lernenden fokussieren, zeigen wie erwartet ein hohes Vertrauen in den Verlauf des Unterrichtsprozesses.

Im Folgenden geht es nun darum, die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 3 bezüglich

der durch weitere, bereits vorhandene Messinstrumente (NEO-FFI, STHI T30, MTF) ermittelte Faktoren zu beschreiben. Analog zu den beiden anderen Personengruppen geht es zunächst um die Faktoren, die sich durch den Einsatz einer Auswahl der Items des NEO-FFI gezeigt haben, wobei diese Items zur Messung der Merkmale «Neurotizismus» bzw. «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» vorgesehen waren. Wie bereits erwähnt, ergaben sich für diesen Ausschnitt des NEO-FFI insgesamt drei Faktoren, denen folgende Faktorenbezeichnungen zugeordnet wurden: F1 «Neurotizismus», F2 «Keine Offenheit für Erfahrung» sowie F3 «Offenheit für Erfahrung».

Die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 3 bezüglich der genannten Faktoren stellen sich wie folgt dar: Der Faktorenmittelwert bezüglich des Faktors 1 «Neurotizismus» liegt für diese Personengruppe mit mehr als 30 %“ unter dem Durchschnitt im sehr niedrigen Bereich. Im niedrigen Bereich liegt der Mittelwert beim F2 «Keine Offenheit für Erfahrung», während sich für den Faktor F3 «Offenheit für Erfahrung» ein hoher Mittelwert (1–30 % über dem Durchschnitt) ergab. Im Folgenden sollen analog zu den beiden bereits dargestellten Personengruppen nun die genannten NEO-FFI-Mittelwerte der PG3 analysiert und interpretiert werden:

Zunächst ist zu sagen, dass die hier thematisierten Mittelwerte bezüglich der drei Faktoren des NEO-FFI sich zueinander inhaltlich konsistent verhalten. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden: Der niedrige Neurotizismuswert dieser Personengruppe korrespondiert mit einem hohen Wert bezüglich Faktor 3 «Offenheit für Erfahrung». Dies entspricht sowohl Ergebnissen der Persönlichkeitsforschung, als auch den hier vertretenen bewusstseinspsychologischen Grundannahmen: Die Zusammenschau der Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände zeigt deutlich, dass in diesem Erlebensmodus eine hohe Affektdistanz, welche eine konstruktive Affektregulation ermöglicht, einhergeht mit einer offenen, wenig klassifizierenden Wahrnehmung. In diesem Sinne war zu erwarten, dass niedrige Neurotizismuswerte, das heißt eine hohe emotionale Stabilität einhergeht mit dem Merkmal «Offenheit für Erfahrung». Ebenso war zu erwarten, dass die Mittelwerte bezüglich des Faktors «Keine Offenheit für Erfahrung» in Korrespondenz zum F2 niedrig sind. Zusammenfassend kann also die inhaltliche Konsistenz der NEO-FFI-Faktorenmittelwerte der PG3 bestätigt werden. Darüber hinaus kann bereits darauf hingewiesen werden, dass die NEO-FFI-Mittelwerte dieser Personengruppe auf unterrichtsrelevante Persönlichkeitsmerkmale schließen lassen, die laut Untersuchungen von Mayr und Neuweg (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd.) signifikant mit dem Merkmal ‚Unterrichtskompetenz‘ korrelieren.

Darüber hinaus zeigt das Verhältnis der NEO-FFI-Mittelwerte zu den Mittelwerten der Faktoren der Skala BSPE Zusammenhänge, welche die in die Skalenkonstruktion eingeflossenen Annahmen bestätigen: So war zu erwarten, dass Personen mit einer ausgeprägten OBA-PE eher niedrige Neurotizismuswerte aufweisen, da in achtsamen Bewusstseinszuständen eine höhere Affektdistanz und damit einhergehend eine konstruktive Affektregulierung vorherrschen. Ebenso verhält sich der hohe Mittelwert bezüglich des Faktors «Offenheit für Erfahrung» zum hohen Faktormittelwert der OBA-PE inhaltlich konsistent, da ‚Unterricht als offener Prozess‘ konstituierendes inhaltliches Element der OBA-PE ist. Der niedrige Wert bezüglich des Faktors «Keine Offenheit für Erfahrung» bestätigt die Konsistenz dieser inhaltlichen Zusammenhänge selbstredend. Ebenso verhalten sich die NEO-FFI-Faktorenmittelwerte zum geringen Faktorenmittelwert bezüglich des dritten Faktors der Skala BSPE «Fehlendes Prozessvertrauen» inhaltlich konsistent. Dies sei hier kurz erläutert: So war aufgrund der Merkmale offener, achtsamer Bewusstseinszustände anzunehmen, dass emotional stabile Personen mit einer ausgeprägten Offenheit für Erfahrungen ebenso ein hohes Vertrauen in den Unterrichtsprozess zeigen. Die Mittelwerte bestätigen diese Annahmen.

Der hohe Mittelwert bezüglich des Faktors ALG-PE entspricht bei dieser Personengruppe wie bereits dargestellt nicht den psychologischen Annahmen, die in die Untersuchung eingeflossen sind. Diese Feststellung lässt sich natürlich auf das Verhältnis zu den NEO-FFI-Mittelwerten übertragen. Es wurde jedoch bereits darauf hingewiesen, dass durch die große Bedeutung des algorithmischen Denkens für die Planung und Durchführung schulischer Lernprozesse sowie durch den eindeutigen Ausbildungsschwerpunkt auf algorithmisches Denken in der Lehrerbildung die gleichmäßig hohen Faktorenwerte bezüglich beider pädagogischer Einstellungstypen in dieser Personengruppe verständlich werden.

Die Faktorenmittelwerte der Personengruppe 3 bezüglich der aus den Items der Skala STHI T30 ermittelten Faktoren sollen hier analog zu den beiden anderen Personengruppen zunächst beschrieben werden. So fällt auf, dass die Mittelwerte der beiden Faktoren «Heiterkeit» und «Schlechte Laune» gegensätzlich ausgeprägt sind (Faktor «Heiterkeit»: hoher Mittelwert, Faktor «Schlechte Laune»: niedriger Mittelwert), was der Konstruktion der Skala STHI T30 entspricht. Darüber hinaus verhalten sich diese Mittelwerte ebenfalls konsistent zu den in die Konstruktion der Skala BSPE eingeflossenen bewusstseinspsychologischen Annahmen: So wurde bei der Skalenkonstruktion davon ausgegangen, dass eine OBA-PE einher geht mit der Fähigkeit in Richtung offener, achtsamer Erlebensmodi zu modulieren. Wie bereits dargestellt sind diese achtsamen, offenen Erlebensmodi gekennzeichnet durch eine hohe Affektdistanz und damit einer erhöhten Fähigkeit zur Affektregulation, die das Auf-

treten konstruktiver emotionaler Dispositionen (Empathie, Wertschätzung, Heiterkeit) begünstigt. Die hohen Mittelwerte bei den Faktoren OBA-PE und «Heiterkeit» sowie der niedrige Mittelwert beim Faktor «Schlechte Laune» entsprechen diesen Annahmen. Ebenso verhalten sich die beiden genannten Faktorenmittelwerte des STHI-T30 konsistent zu den bereits dargestellten Mittelwerten der Faktoren des NEO-FFI («Neurotizismus», «Offenheit für Erfahrung»). Hinsichtlich der Mittelwerte der PG3 bei den STHI-Faktoren «Ernst» und «Gewissenhaftigkeit» soll hier analog zum Vorgehen bei der PG2 auf eine detailgenaue Analyse verzichtet werden, da diese Faktoren weder in die Skalenkonstruktion, noch in die Hypothesenentwicklung eingeflossen sind. Die Werte sind wieder im Anhang einsehbar (siehe Anhang, Profiltabelle, Tab. 122, S. 329).

Betrachtet man den Anteil der meditierenden Lehrkräfte unter der Personengruppe 3 (60,1 %) (siehe Anhang, Profiltabelle, Tab. 122, S. 329) fällt auf, dass die Faktorenmittelwerte bezüglich der Skala «Meditationstiefe» sehr eindeutig für eine hohe Meditationstiefe bei den meditierenden Lehrkräften der Personengruppe 3 sprechen: So sind die Mittelwerte bezüglich der Faktoren, welche im Sinne Pirons eine hohe Meditationstiefe kennzeichnen (MTF1, MTF2, MTF4) hoch ausgeprägt (1-30 % über dem Durchschnitt), während der Mittelwert bezüglich des Faktors MTF3 «Hindernisse/Störungen» deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Das heißt in der PG3 versammeln sich meditierende Lehrkräfte, die schon über vertiefte Meditationserfahrungen verfügen und damit im Verhältnis zu den meditierenden Lehrkräften der PG2 als ‚geübte Meditierende‘ bezeichnet werden können. Die hier folgende Interpretation der Daten, die sich strukturell an den entsprechenden Ausführungen zu den beiden anderen Personengruppen orientiert, wird zeigen, dass die MTF-Faktorenmittelwerte sich ebenso wie die Faktorenmittelwerte des NEO-FFI und des STHI T30 inhaltlich konsistent zu den Faktorenmittelwerten der Skala BSPE verhalten:

So ging in die Skalenkonstruktion die Vermutung ein, dass meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen aufgrund einer erhöhten Modulationskompetenz in Richtung offener, achtsamer Bewusstseinsmodi ebenfalls verstärkt eine OBA-PE zeigen. Da der OBA-PE-Mittelwert der Personengruppe 3 hoch ist, war zu erwarten, dass die meditierenden Lehrkräfte in dieser Personengruppe schon über vertiefte Erfahrungen verfügen, was durch die Faktorenmittelwerte des MTF bestätigt wird.

Ebenso verhält sich der niedrige Mittelwert beim Faktor «Fehlendes Prozessvertrauen» inhaltlich konsistent zu den MTF-Mittelwerten. So ist es nahe liegend, dass Personen mit vertieften meditativen Erfahrungen ein hohes Prozessvertrauen bezüglich des Verlaufes der Unterrichts-

prozesse zeigen.

Abschließend sollen die hier durchgeführten Analysen und Interpretationen bezüglich der Faktorenmittelwerte der Personengruppe 3 noch einmal inhaltlich zusammengefasst werden. Hierbei lassen sich die zahlreichen aufgeführten Daten und Zusammenhänge auf zwei wesentliche Aspekte bündeln:

Als erster Aspekt fällt die hohe inhaltliche Konsistenz der Faktorenmittelwerte auf, welche aus den Daten der verschiedenen, innerhalb des MLD verwendeten Skalen (BSPE, NEO-FFI, STHI T30, MTF) ermittelt wurden. Dieses konsistente *Bild* lässt folgende Charakterisierung der Personengruppe 3 zu: Die sich in diesem Cluster versammelnden Lehrkräfte zeichnen sich in ihrer pädagogischen Einstellung durch eine deutlich ‚offene, beziehungsbewusste und achtsamkeitsgestützte Haltung‘ im Sinne der hier konstruierten Skala aus. Diese ausgeprägte OBA-PE geht einher mit den konstruktiven Persönlichkeitsmerkmalen «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung» sowie dem Merkmal «Heiterkeit», die in der Lehrerforschung signifikant mit Unterrichtskompetenz in Zusammenhang stehen (siehe Kapitel 2.1.2.2.2). Darüber hinaus können die meditierenden Lehrkräfte innerhalb dieser Personengruppe nach Pirons Konstrukt «Meditationstiefe» als *geübte Meditierende* mit vertieften Erfahrungen bezeichnet werden. Der hier dargestellte Vergleich der Faktorenmittelwerte verhält sich ebenfalls inhaltlich konsistent zu der Vermutung, eine durch Meditationserfahrung erhöhte Modulationskompetenz in Richtung achtsamer, offener Erlebensmodi gehe einher mit konstruktiven, berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und einer achtsamkeitsorientierten pädagogischen Einstellung.

Als zweiter Aspekt fällt der unerwartet hohe Faktorenmittelwert bezüglich des Faktors «Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» auf, der aufgrund der in die Skalenkonstruktion der Skala BSPE eingehenden Annahmen überraschte. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass diese unerwartete Kombination zweier einander weitgehend widersprechender Einstellungsprofile (hohe Mittelwerte bezüglich OBA-PE und ALG-PE) auf die spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs sowie die damit in Zusammenhang stehenden Eigenarten schulischer Lernprozesse zurückzuführen ist. In diesem Sinne ist das sich in dieser Personengruppe 3 abzeichnende Einstellungsprofil pädagogisch erwünscht, da erfolgreiches Lehrerhandeln sowohl kognitive Differenziertheit und Strukturiertheit von Lehrkräften erfordert, als auch psychosoziale Kompetenzen wie Offenheit, Empathie, Wertschätzung und Flexibilität.

5.2.5.3 Gruppenvergleiche zwischen den clusteranalytisch ermittelten Personengruppen

Die drei beschriebenen Personengruppen wurden hinsichtlich des Verhältnisses der Faktorenmittelwerte mit Hilfe der Durchführung einer Varianzanalyse miteinander verglichen. Die Tabelle ‚Personengruppenprofile‘ (siehe Anhang, Tab. 122, S. 329) stellt die Ergebnisse dieses Personengruppenvergleiches in den Spalten 1-2, 1-3 sowie 2-3 dar, wobei die dort verwendeten Symbole die jeweils erreichten Signifikanzniveaus kennzeichnen. In der Spalte ganz rechts werden die Seiten des Anhangs angegeben, auf denen die dazugehörigen varianzanalytischen Berechnungen zu finden sind. Im Folgenden sollen nun die für diese Untersuchung relevanten Ergebnisse dieses Vergleiches dargestellt und interpretiert werden:

Zunächst ist erneut darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse der mit der PG1 durchgeführten Gruppenvergleiche sowohl aufgrund der geringen Größe dieser Personengruppe ($n=4$), die nur 1,5 % der befragten Lehrkräfte ausmacht (die beiden anderen Personengruppen umfassen 98,5 % aller befragten Lehrkräfte), als auch aufgrund des inhaltlich durchgängig inkonsistenten Antwortverhaltens dieser Personengruppe hier als nicht relevant eingestuft werden und aus diesem Grund an dieser Stelle nicht explizit dargestellt und interpretiert werden. In der Tab. 122 sind die entsprechenden Ergebnisse einzusehen. Es soll im Folgenden also um den Vergleich zwischen den Personengruppen 2 und 3 gehen:

Zunächst soll der Vergleich der Faktorenmittelwerte bezüglich der Faktoren, die aus der selbst entwickelten Skala BSPE gewonnen wurden, dargestellt werden. Dass hier signifikante Unterschiede zu verzeichnen sind, kann nicht verwundern, da auf der Grundlage dieser drei Faktoren die Clusteranalyse durchgeführt wurde und die hier thematisierten Personengruppen ermittelt wurden. Trotzdem lohnt es sich, die Ergebnisse der Gruppenvergleiche bezüglich der drei Faktoren im Einzelnen zu betrachten: Aufgrund der Darstellung der beiden Personengruppen überrascht es nicht, dass der Faktorenmittelwert der PG3 bezüglich der OBA-PE hoch signifikant über dem entsprechenden Mittelwert der PG2 liegt. Hoch signifikante Unterschiede ergeben sich ebenfalls beim Faktor «Fehlendes Prozessvertrauen». Wie bereits dargestellt lagen die Mittelwerte bezüglich der ALG-PE bei beiden Personengruppen hoch; dementsprechend ergibt der Gruppenvergleich hier auch keine signifikanten Unterschiede.

Darüber hinaus wurden aus den drei Faktorenmittelwerten der Skala BSPE für beide Personengruppen die Summen gebildet. Der Vergleich der beiden Summen kann das Ausmaß darstellen, inwieweit sich die pädagogischen Einstellungsprofile der beiden Personengruppen voneinander unterscheiden. Hierbei wurde beachtet, dass hohe Mittelwerte bezüglich der Faktoren OBA-PE und ALG-PE eine pädagogisch wünschenswerte Einstellung charakterisie-

ren, während ein hoher Mittelwert beim Faktor «Fehlendes Prozessvertrauen» eine nicht erwünschte pädagogische Einstellung darstellt. Eine unreflektierte Summierung aller Mittelwerte hätte also wenig Aussagekraft. Aus diesem Grund wurde der Mittelwert bezüglich «Fehlendes Prozessvertrauen» als *Negativ-Zahl* mit verändertem Vorzeichen eingerechnet. Die so entstehenden Mittelwertsummen unterscheiden sich hoch signifikant voneinander, wobei für die PG2 die Summe mit über 30 % unter dem Durchschnitt sehr niedrig liegt, während die Summe für die PG3 mit über 30 % über dem Durchschnitt als sehr hoch eingestuft wird. Diese hoch signifikanten Unterschiede im pädagogischen Einstellungsprofil der Personengruppen 2 und 3 lassen folgende Einschätzung zu:

Personengruppe 3 verfügt über ein sehr ausgeglichenes Einstellungsprofil, das sowohl eine ausgeprägte OBA-PE, als auch eine klare algorithmisch orientierte Einstellung vereint, wobei dieses ausgeglichene Profil den vielfältigen Ansprüchen an professionellem Lehrerhandeln gerecht wird. Das hohe Prozessvertrauen dieser Personengruppe kann ebenfalls als wünschenswert angesehen werden, da es die Basis für flexibles und präsentes Lehrerhandeln bildet. Die hohe Mittelwertsumme ist kennzeichnend für dieses für professionelles Lehrerhandeln in hohem Maße geeignete Einstellungsprofil.

Die sehr niedrige Mittelwertsumme bei Personengruppe 2 ist kennzeichnend für eine einseitig algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung, die die Aspekte einer OBA-PE vernachlässigt. Das sehr geringe Prozessvertrauen dieser Personengruppe entspricht dieser einseitigen algorithmischen Orientierung und bestätigt die psychologischen Annahmen, die in die Skalenkonstruktion eingeflossen sind. Das Einstellungsprofil der Personengruppe 2 kann somit eindeutig als wenig geeignet für professionelles Lehrerhandeln gesehen werden und entspricht nicht den gegenwärtig im Lehrerberuf wachsenden Anforderungen im psychosozialen Bereich.

Anschließend geht es darum, die Ergebnisse des Gruppenvergleiches zwischen den PG2 und PG3 bezüglich der Faktorenmittelwerte des NEO-FFI darzustellen und zu interpretieren. Hier zeigt sich ein sehr eindeutiges Bild, das schnell beschrieben ist: Bei allen drei aus dem NEO-FFI ermittelten Faktoren («Neurotizismus» bzw. «Emotionale Stabilität», «Offenheit für Erfahrung», «Keine Offenheit für Erfahrung») ergaben sich zwischen den beiden Personengruppen hoch signifikante Unterschiede in den Mittelwerten. So zeigt Personengruppe 3 Mittelwerte, die eindeutig auf konstruktive Persönlichkeitsmerkmale («Emotionale Stabilität», «Offenheit für Erfahrung») schließen lassen, welche laut Mayr mit Unterrichtskompetenz einhergehen (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 6 u. 8).

Personengruppe 2 zeigt hingegen bezüglich der gleichen Faktoren durchgängig gegenläufige Werte, die sich hoch signifikant von den Werten der PG3 unterscheiden. Dies lässt auf eine geringe emotionale Stabilität sowie eine geringe Offenheit für Erfahrung bei den in der PG2 zusammengefassten Personen schließen. Ergebnisse aus der Lehrerforschung zeigen, dass entsprechende Persönlichkeitsmerkmale signifikant mit niedrigen Werten bezüglich dem Konstrukt ‚Unterrichtskompetenz‘ korrelieren (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd.).

Bezüglich der aus dem STHI-T30 ermittelten Faktoren ist hier insbesondere der Faktor «Heiterkeit» von Interesse, da Risslands Untersuchung zum ‚Humor im Lehrerberuf‘ das Konstrukt «Heiterkeit» eindeutig als das Merkmal herausstellt, welches signifikant mit der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften in Zusammenhang steht (vgl. Rissland, 2002, ebd., S. 109, ff). Hier zeigt der Gruppenvergleich zwischen der PG2 und der PG3 ein ähnliches Bild: Während bei der PG3 für das wünschenswerte Merkmal der Faktorenmittelwert hoch ausfällt, zeigt die PG2 hier einen niedrigen Wert, wobei sich beide Werte hoch signifikant voneinander unterscheiden. Da die weiteren aus dem STHI ermittelten Faktoren in den Untersuchungen Risslands nicht signifikant mit Unterrichtskompetenz korrelieren, sollen die Gruppenvergleiche hierzu nicht explizit erläutert werden. Die Ergebnisse hierzu sind in der Tabelle ‚Personengruppenprofile‘ (Tab. 122, S. 329) einsehbar.

Die Ergebnisse des Gruppenvergleiches bezüglich der Faktorenmittelwerte, die sich aus dem Einsatz des Meditationstiefefragebogens nach Piron ergaben, sollen im Folgenden dargestellt und interpretiert werden. Zunächst sei noch einmal daran erinnert, dass die durchgeführte Faktorenanalyse über den MTF vier Faktoren ergab, die aufgrund der durchgeführten Itemanalyse folgendermaßen benannt wurden: F1: «Transpersonales Gewahrsein», F2: «Meditative Entspannung», F3: «Hindernisse/Schwierigkeiten», F4: «Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse». Unter Bezugnahme auf Piron's Untersuchungen wurde davon ausgegangen, dass hohe Mittelwerte bezüglich der Faktoren F1, F2 und F4 für eine hohe Meditationstiefe stehen, während ein hoher Mittelwert beim Faktor F3 (Hindernisse/Schwierigkeiten) eine geringe Meditationstiefe kennzeichnet (siehe Kapitel 5.2.5.1.3). Der Vergleich der Personengruppen 2 und 3 hinsichtlich der Faktorenmittelwerte der vier genannten Faktoren ergibt ein deutliches Bild: Zunächst ist zu sagen, dass die Faktorenmittelwerte zu den Faktoren F1 «Transpersonales Gewahrsein» und F2 «Meditative Entspannung» hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen zeigen, die inhaltlich folgende Interpretation nahe legen: Die meditierenden Lehrkräfte in den beiden Personengruppen PG2 und PG3 unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Meditationserfahrungen voneinander, wobei die meditierenden Lehrkräfte der PG3 zu den *geübten Meditierenden* mit vertieften Erfahrungen gehören, während in

der PG2 sich meditierende Lehrkräfte ohne, bzw. mit wenigen vertieften Erfahrungen versammeln, die als *Meditationsanfänger* bezeichnet werden können. Diese Interpretation wird unterstützt durch den hoch signifikanten Unterschied ($p < 0.001$) zwischen den Faktormittelwerten des Faktors 3 «Hindernisse/Schwierigkeiten»: Hier zeigt die PG2 einen deutlich höheren Mittelwert als PG3. Ein Blick auf die Profiltabelle (siehe Tab. 122, S. 329) zeigt darüber hinaus, dass es beim Faktor F4 «Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse» ebenfalls Unterschiede in gleicher Richtung gibt (d.h. die Mittelwertunterschiede sprechen für eine höhere Meditationstiefe bei der PG3). Die Unterschiede bezüglich dieses Faktors sind jedoch nicht signifikant. Dies überrascht, da Piron, wie bereits erwähnt, drei der vier Items aufgrund des Expertenratings der höchsten Vertiefungsstufe 5 «Transpersonales Selbst» sowie ein Item der zweithöchsten Vertiefungsstufe «Transpersonale Qualitäten» zuordnet. Es wäre nach Piron's Interpretation zu erwarten gewesen, dass gerade bezüglich dieser Itemgruppe signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen in erwarteter Richtung zu verzeichnen sind. Es zeigt sich jedoch, dass die Items des Faktors F4 «Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse» bezüglich der untersuchten Stichprobe meditierender Lehrkräfte keine eindeutige Trennschärfe besitzen. Dies könnte durch die bereits erwähnten Aussagen verschiedener Meditationslehrer erklärt werden, die darauf hinweisen, dass entsprechende Aussagen über das Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse von Meditierenden manchmal mit Zuständen ‚wohligter Unbewusstheit‘ (vgl. Nagkpa Chögyam, 1988, ebd, S. 117) assoziiert werden. Diese Erfahrungen ‚wohligter Unbewusstheit‘ gehen zwar auch mit dem Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse einher, können aber eher als Hindernisse/Störungen auf dem Weg zu vertieften Erfahrungen gesehen werden, da ihnen der Aspekt der Klarheit und Bewusstheit fehlt. Es kann hier also zu einer Verwechslung von Hindernissen und vertieften Erfahrungen gekommen sein, die eine signifikante Zuordnung der Itemgruppe zum vertieften Erfahrungsbereich bezüglich der untersuchten Stichprobe nicht möglich macht.

Fasst man die Ergebnisse des Personengruppenvergleiches bezüglich der Faktorenmittelwerte der vier MTF-Faktoren zusammen, ergibt sich insgesamt jedoch ein klares Bild in der bisher dargestellten Weise: Bezüglich drei der vier MTF-Faktoren zeigen sich hoch signifikante Mittelwertunterschiede ($p < 0.001$) zwischen den beiden Personengruppen, die folgende Interpretation zulassen: In der PG3 versammeln sich die meditierenden Lehrkräfte mit vertieften Erfahrungen, während in der PG2 die meditierenden Lehrkräfte ohne bzw. mit geringen vertieften Erfahrungen zu finden sind.

Darüber hinaus wurde untersucht, ob es Unterschiede hinsichtlich der Verteilung meditierender und nicht meditierender Lehrkräfte in den beiden Personengruppen PG2 und PG3 gibt.

Der durchgeführte Chi Quadrat Test (siehe Anhang, Tab. 124, S. 331) zeigt, dass die Verteilung von meditierenden und nicht meditierenden Lehrkräften auf die untersuchten Personengruppen sich signifikant von einer zufälligen Verteilung unterscheidet. Berücksichtigt man die prozentualen Anteile meditierender Lehrkräfte in den Personengruppen PG2 und PG3 lässt sich sagen, dass der Anteil meditierender Lehrkräfte in der Personengruppe 3 hoch signifikant über dem Anteil der Meditierenden in der Personengruppe 2 liegt (PG2, Residuen 7,6; PG3, Residuen 5,9)⁸. Anschließend soll es darum gehen, die hier detailliert dargestellten und interpretierten Ergebnisse des Personengruppenvergleiches zwischen den PG's 2 und 3 zusammenzufassen, um die wichtigsten Aspekte herauszustellen und die beiden Personengruppen abschließend vergleichend zu charakterisieren.

Der Vergleich der Faktorenmittelwerte beider Personengruppen zeigte fast durchgängig hoch signifikante Unterschiede bezüglich der Variablen zur pädagogischen Einstellung sowie zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen zwischen den beiden Personengruppen, die die empirische Aussagekraft der selbst entwickelten Skala BSPE belegen und folgende Charakterisierung beider Gruppen zulassen:

Personengruppe 3 verfügt wie bereits erwähnt über ein sehr ausgeglichenes Einstellungsprofil, das sowohl eine ausgeprägte OBA-PE, als auch eine klare algorithmisch orientierte Einstellung vereint, wobei dieses ausgeglichene Profil den vielfältigen Ansprüchen an professionellem Lehrerhandeln besonders gerecht wird. Darüber hinaus weist diese Personengruppe berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale bzw. Dispositionen auf (Emotionale Stabilität, Offenheit für Erfahrung, Heiterkeit), die in Untersuchungen der Lehrerforschung signifikant mit dem Merkmal ‚Unterrichtskompetenz‘ in Zusammenhang stehen. Der Anteil meditierender Lehrkräfte in dieser Personengruppe liegt dabei hoch signifikant über dem Anteil der meditierenden Lehrkräfte in der PG2, wobei die meditierenden Lehrkräfte der PG3 als *geübte Meditierende* mit vertieften Erfahrungen bezeichnet werden können.

Personengruppe 2 zeigt eine einseitig algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung, die die Aspekte einer OBA-PE (Betonung des Beziehungsaspektes, Betonung sozialer und emotionaler Lernziele, Fokus auf individuelle Entwicklung, etc) vernachlässigt. Wie bereits

8 Nach Zöfel (2003, S. 184) entspricht ein quadriert standardisierter Residuenwert von 2.07-3.83 einer Tendenz, 3.84-6.63 $\rightarrow p = .05$, 6.64-10.82 $\rightarrow p = .01$, >10.83 $\rightarrow p = .001$. Da SPSS nur nichtquadrierte standardisierte Residuen ausdrückt, entspricht ein nichtquadrierter standardisierter Residuenwert von 1.44-1.95 einer Tendenz, 1.96-2.57 $\rightarrow p = .05$, 2.58-3.28 $\rightarrow p = .01$, >3.29 $\rightarrow p = .001$.

erwähnt kann das Einstellungsprofil der Personengruppe 2 somit eindeutig als wenig geeignet für professionelles Lehrerhandeln gesehen werden und entspricht nicht den gegenwärtig im Lehrerberuf wachsenden Anforderungen im psychosozialen Bereich. Darüber hinaus weist die PG2 niedrige Werte bezüglich berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale bzw. Dispositionen auf (geringe «Emotionale Stabilität», geringe «Offenheit für Erfahrung», niedrige Werte beim Faktor «Heiterkeit»), wobei Untersuchungen zeigen, dass entsprechende Ausprägungen genannter Persönlichkeitsmerkmale signifikant mit niedrigen Werten bezüglich dem Konstrukt ‚Unterrichtskompetenz‘ korrelieren (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd.; Rissland, 2002, ebd.). Der Anteil meditierender Lehrkräfte in dieser Personengruppe liegt dabei hoch signifikant unter dem Anteil der meditierenden Lehrkräfte in der PG3, wobei die meditierenden Lehrkräfte der PG2 als *ungeübte Meditierende* ohne, bzw. mit wenigen vertieften Erfahrungen bezeichnet werden können.

6 Diskussion

In diesem Kapitel erfolgt die Interpretation und Bewertung der in Kapitel 5.2 dargestellten Ergebnisse der durchgeführten Lehrkräftebefragung. Hierbei sollen die Ergebnisse der Überprüfung der zentralen Hypothesen der Arbeit (siehe Kapitel 5.2.4) im Mittelpunkt stehen. Um eine möglichst große Übersichtlichkeit in der Darstellung zu gewährleisten, wird Kapitel 6 folgendermaßen strukturiert: Zunächst erfolgt unter 6.1 eine ‚immanente‘ Interpretation und Bewertung der Ergebnisse im Rahmen der in dieser Arbeit bereits dargestellten Inhalte. Dies soll in zwei Schritten geschehen: Zunächst werden unter 6.1.1 die Ergebnisse der Überprüfung der zentralen Hypothesen in Beziehung gesetzt zu weiteren Ergebnissen der hier durchgeführten empirischen Untersuchung. Danach erfolgt unter 6.1.2 eine Interpretation und Bewertung der zentralen Ergebnisse der Lehrkräftebefragung unter Bezugnahme auf die im Theorieteil (Kapitel 2 und Kapitel 3) dargestellten Theorien und Forschungsergebnisse. Ergänzt werden diese Ausführungen durch den Einbezug aktueller Forschungsergebnisse, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Lehrkräftebefragung noch nicht vorlagen (siehe Unterpunkt 6.2). Die Darstellung von möglichen Konsequenzen der Ergebnisse der Untersuchung für die Lehreraus- und -fortbildung erfolgt darauf aufbauend unter 6.3. Da die Diskurse zur Lehrerbildung immer eingebettet sind in bildungs- und gesellschaftspolitische Kontexte, wird abschließend die Relevanz der Ergebnisse dieser Arbeit auf der Ebene dieser Kontexte thematisiert (siehe 6.4).

6.1 Interpretation und Bewertung der Ergebnisse im Rahmen der Arbeit

6.1.1 Interpretation und Bewertung der Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen durch Bezugnahme auf weitere Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Um die Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen der Arbeit im Kontext weiterer Daten und Ergebnisse, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung ermittelt wurden, zu interpretieren sowie zu bewerten, seien im Folgenden die Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen noch einmal kurz zusammenfassend dargestellt:

Zu H1: Meditierende Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen hoch signifikant ($p < .001$) höhere Werte in den Merkmalsbereichen «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung» als nicht meditierende Lehrkräfte. Für das Merkmal «Emotionale Stabilität» ergibt sich dabei eine Effektstärke von Eta-Quadrat = 0,11; bezüglich des Merkmals «Offenheit für Erfahrung» ist eine Effektstärke von Eta-Quadrat = 0,10 feststellbar. Es handelt sich also um einen mittleren Effekt. Das heißt die hoch signifikanten Mittelwertunterschiede bezüglich der Merkmale «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» zwischen den untersuchten Gruppen können aufgrund der Effektstärke als inhaltlich bedeutsam betrachtet werden. Kontrollgruppenvergleiche mit alternativen Bewältigungsstrategien bezüglich beruflicher Belastungen zeigen keine ähnlichen Effekte und bestätigen damit

die inhaltlichen Zusammenhänge von Meditationserfahrungen und den untersuchten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. H1 kann also bezüglich der Variablen «Offenheit für Erfahrung» sowie «Emotionale Stabilität» bestätigt werden.

Für das Merkmal «Humor/Heiterkeit» zeigen die vertieft meditierenden Lehrkräfte signifikant höhere Werte ($p < .005$) als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Hier liegt die Effektstärke allerdings nur bei Eta-Quadrat = 0,035; nach den üblichen Konventionen handelt es sich um einen kleinen Effekt. Bezüglich des Merkmals «Humor/Heiterkeit» sind die Mittelwertunterschiede also inhaltlich weniger bedeutsam. H1 kann bezüglich des Merkmals «Humor/Heiterkeit» aus diesem Grunde nicht eindeutig bestätigt werden.

Zu H2: Bei einem Vergleich zwischen vertieft meditierenden und nicht-meditierenden Lehrkräften ergeben sich hoch signifikante Unterschiede ($p < .001$) hinsichtlich der Ausprägung einer «achtsamkeitsorientierten pädagogischen Einstellung» (OBA-PE) in erwarteter Richtung. Das heißt die vertieft meditierenden Lehrkräfte zeigen hier hoch signifikant höhere Werte als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Die Effektstärke liegt sogar bei 0,14. Es handelt sich also um einen großen Effekt; dementsprechend sind die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede als inhaltlich bedeutsam anzusehen. Ergänzende Extremgruppenvergleiche mit meditierenden Lehrkräften mit ‚geringer Meditationstiefe‘ zeigen keine signifikanten Unterschiede zu den Nicht-Meditierern und bestätigen damit den inhaltlichen Zusammenhang von Meditationserfahrungen und der Ausprägung einer «Offenen, beziehungsbewussten, achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung». H2 kann also bestätigt werden.

Zu H3: Bei einem Vergleich zwischen vertieft meditierenden und nicht-meditierenden Lehrkräften ergeben sich ebenfalls hoch signifikante Unterschiede ($p < .001$) hinsichtlich der Ausprägung einer «Algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung» (ALG-PE) in erwarteter Richtung: Das heißt die vertieft meditierenden Lehrkräfte zeigen hier hoch signifikant niedrigere Werte als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Die Effektstärke liegt hier bei Eta-Quadrat = 0,09. Nach Cohen handelt es sich also um einen mittleren Effekt, der dem entsprechend als inhaltlich bedeutsam betrachtet werden kann. Allerdings zeigt der ergänzende Extremgruppenvergleich zwischen den Meditierenden mit geringer Meditationstiefe und den nicht meditierenden Lehrkräften noch höhere Unterschiede in gleicher Richtung. In diesem Sinne kann die gering ausgeprägte «Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung» bei meditierenden Lehrkräften nicht eindeutig auf deren Meditationserfahrungen zurückgeführt werden. H3 kann also nicht eindeutig bestätigt werden.

Zunächst sollen die Ergebnisse der Hypothesentests bezüglich der H1 thematisiert werden: Die Ergebnisse zeigen einen klaren inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Meditationserfahrungen der untersuchten Lehrkräfte und deren berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen «Offenheit für Erfahrung» und «Emotionale Stabilität». In diesem Sinne sind die in Achtsamkeit geübten Lehrkräfte im Durchschnitt deutlich offener für Erfahrungen und emotional stabiler als ihre nicht meditierenden Kolleginnen und Kollegen. Darüber hinaus können die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale aufgrund der unter 2.1.2.2.2 dargestellten Ergebnisse der Lehrerforschung (vgl. u.a. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 6) als personale Kompetenzen verstanden werden, die signifikant mit der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften korrelieren.

Der deutliche inhaltliche Zusammenhang zwischen Meditationserfahrungen und personalen Kompetenzen der untersuchten Lehrkräfte wird zusätzlich noch bestätigt durch eine Zusammenschau der Ergebnisse folgender Extremgruppenvergleiche (EV's), welche im Rahmen der Auswertung dieser Untersuchung durchgeführt wurden:

- EV1: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer
- EV2: Alle Meditierer / Nicht-Meditierer
- EV3: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer

Das heißt neben dem für die Überprüfung der zentralen Hypothese H1 durchgeführten Extremgruppenvergleich EV3 wurden zwei weitere EV's unternommen, die sich hinsichtlich der Auswahl der meditierenden Probanden unterscheiden. Die Tab. 150 ‚Extremgruppenprofile‘ (S. 345) zeigt die Ergebnisse der verschiedenen Extremgruppenvergleiche im Überblick. Diese Zusammenschau verdeutlicht, dass mit zunehmender Meditationstiefe die Mittelwertunterschiede zu den Nicht-Meditierern im Hinblick auf die beiden Persönlichkeitsmerkmale «Offenheit» und «Emotionale Stabilität» klar zunehmen: Während meditierende Lehrkräfte mit dem Merkmal *Geringe Meditationstiefe* sich nicht signifikant bezüglich der beiden Persönlichkeitsmerkmale von den Nicht-Meditierern unterscheiden, zeigen sich signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) beim EV2, die varianzanalytische Auswertung im Rahmen des Extremgruppenvergleichs EV3 ergibt sogar hochsignifikante Mittelwertunterschiede ($p < 0,01$). In diesem Sinne verhalten sich die Ergebnisse der verschiedenen Extremgruppenvergleiche zur zentralen Hypothese H1 inhaltlich konsistent und bestätigen diese für die Variablen «Offenheit für Erfahrung» sowie «Emotionale Stabilität» erneut.

Wie bereits dargestellt ergab die Überprüfung der empirischen Vorhersage zu einem möglichen Zusammenhang zwischen den vertieften Meditationserfahrungen der untersuchten Lehrkräfte und der abhängigen Variablen «Humor/Heiterkeit» (EV3) zwar signifikante Unterschiede zu den Nicht-Meditierern in erwarteter Richtung, die Effektstärke war jedoch nur klein. Aus diesem Grunde konnte die empirische Vorhersage nicht eindeutig bestätigt werden. Betrachtet man die Tabelle Extremgruppenprofile im Hinblick auf diese Variable, überraschen die Mittelwertunterschiede bezüglich des Merkmals «Humor/Heiterkeit» beim EV2: So ergibt sich für den Extremgruppenvergleich EV2 (Alle Meditierer / Nicht-Meditierer) ein hochsignifikanter Mittelwertunterschied bezüglich des Merkmals «Humor/Heiterkeit» in erwarteter Richtung. Die Effektstärke liegt aber nur bei 0,01 (siehe Tab. 149, S. 344). Erwartet wurde, dass beim EV2 die Signifikanz niedriger ist als beim EV3, da davon ausgegangen wurde, dass die erhöhten Meditationstiefe-Werte der meditierenden Lehrkräfte im EV3 einhergehen mit erhöhten STHI T30-Werten (Merkmal Humor/Heiterkeit). Wie kommt es nun zu

dem überraschenden hochsignifikanten Mittelwertunterschied beim EV2? Zeigt die Gruppe *Alle Meditierender* einen höheren STHI T30-Mittelwert als die Gruppe der vertieft meditierenden Lehrkräfte? Ein Vergleich der Mittelwerte bezüglich der Variable «Humor/Heiterkeit» zeigt, dass die hochsignifikanten Unterschiede nicht mit erhöhten Werten bezüglich «Heiterkeit» (die Mittelwerte bleiben in etwa gleich, siehe Tab. 145, S. 343) zusammenhängen, sondern statistische Ursachen hat: Da die Gruppe *Alle Meditierender* mit $n=122$ doppelt so groß ist wie die Gruppe «Hohe Meditationstiefe» ($n=61$), ergeben sich hier größere Signifikanzen. Nimmt man jedoch die Effektstärken hinzu, zeigt sich erneut kein eindeutiger inhaltlicher Zusammenhang zwischen der Achtsamkeitspraxis bzw. den Meditationserfahrungen der Probanden und deren Heiterkeits-Mittelwerte. Es stellt sich nun die Frage, warum hinsichtlich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale «Offenheit für Erfahrung» sowie «Emotionale Stabilität» sich klare inhaltliche Zusammenhänge zwischen Meditationserfahrung und personaler Kompetenz zeigen, beim Merkmal «Heiterkeit» jedoch nicht, obwohl in den bewusstseinspsychologischen Ausführungen die drei genannten personalen Dispositionen eindeutig offenen, achtsamen Bewusstseinszuständen bzw. Erlebensmodi zugeordnet werden konnten (siehe 3.2.2.3). Im Sinne einer erhöhten Modulationsfähigkeit in Richtung achtsamer Bewusstseinszustände wurde erwartet, dass alle drei Persönlichkeitsmerkmale gleichermaßen mit vertieften Meditationserfahrungen einhergehen müssten. Für das Nicht-Eintreten dieses Falles werden hier folgende Umstände als Ursache angenommen: Es wird davon ausgegangen, dass im Sinne Riccards (siehe 3.1.1) sowie Belschners (siehe 3.2.1) achtsame Bewusstseinszustände sich im Grad der Ausprägung der jeweiligen Merkmale deutlich voneinander unterscheiden, wobei diese Unterschiede in den genannten Ansätzen im Wesentlichen auf wachstumspsychologische Ursachen zurückgeführt werden können: So werden achtsame Bewusstseinszustände in Belschners Bewusstseinsmodell sowie in der buddhistischen Psychologie innerhalb eines Kontinuums von Bewusstseinszuständen gesehen, die von der fragilen Achtsamkeit eines Meditationsanfängers bis zur stabilen Achtsamkeit eines verwirklichten Meditationsmeisters reichen. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass auf dem individuellen Wachstumsprozess eines Achtsamkeit Praktizierenden die verschiedenen Merkmale bzw. Qualitäten achtsamer Bewusstseinszustände sich nicht zeitgleich entwickeln bzw. mit gleicher Intensität auftreten, sondern nach spezifischen Mustern bzw. in bestimmten Abfolgen sich entwickeln. Diese Muster oder Abfolgen finden sich z.B. in verschiedenen buddhistischen Stufenmodellen der geistigen bzw. spirituellen Entwicklung wieder (vgl. Gampopa, 1996, S. 239-261). Es wird hier die Ansicht vertreten, dass die Merkmale «Offenheit für Erfahrung» sowie «Emotionale Stabilität» innerhalb achtsamkeitsbasierter Wachstumsprozesse früher auftreten als das Merkmal «Heiterkeit» und sogar eine Vorbedingung für die Entwicklung der

personalen Disposition «Heiterkeit» darstellen. Folgende Überlegungen unterstützen diese Einschätzung:

Kabatt-Zinn beschreibt in seinen Ausführungen zum Achtsamkeitstraining sieben psychologische Faktoren bzw. Einstellungen, die während der Meditation bewusst entwickelt werden und gleichzeitig die Grundlage der Meditationspraxis bilden (siehe 3.1.2). Zwei der sieben Faktoren begünstigen dabei direkt die Entwicklung der Disposition «Emotionale Stabilität» im Sinne einer Fähigkeit zur konstruktiven Affektregulation; zwei weitere Faktoren beziehen sich direkt auf die Entwicklung der Disposition «Offenheit für Erfahrung». Dies soll kurz erläutert werden: Der Faktor 1 «Nicht-Beurteilen» ermöglicht destruktive Gedankenketten zu unterbrechen und innere sowie äußere Erfahrungen mit Distanz bzw. Abstand zu betrachten (Rolle des neutralen Beobachters). Einen ähnlichen Gesichtspunkt beschreibt Faktor 7 «Loslassen»: Den normalen Impulsen des Ablehnens oder Klammerns an Erfahrungen wird keine Bedeutung beigemessen. Durch dieses Zulassen der Impulse lässt man sie paradoxerweise gleichzeitig los. Diese beiden psychologischen Faktoren der Achtsamkeitspraxis ermöglichen durch die Einübung einer distanzierten Wahrnehmung von inneren kognitiven und emotionalen Prozessen die Fähigkeit zu einem konstruktiven Umgang mit Emotionen, der sich, so wird hier vermutet, in erhöhten Mittelwerten bezüglich der Variable «Emotionale Stabilität» bei den untersuchten meditierenden Lehrkräften niederschlägt. Diese Fähigkeit zur konstruktiven Affektregulation kann als Vorbedingung für das vermehrte Auftreten positiver emotionaler Erfahrungen wie Freude oder Heiterkeit als langfristige Effekte der Achtsamkeitspraxis gesehen werden, die jedoch nicht direkt in der Achtsamkeitspraxis angestrebt werden. Hierzu noch einmal ein bereits verwendetes Zitat Kabatt-Zinns in verkürzter Form:

„Natürlich werden sich bei ausdauernder Übung und der rechten Art von stetiger und sanfter Bemühung Ruhe, Achtsamkeit und Gleichmut von selbst entwickeln, ... Realisation und Einsichten, tiefe Erlebnisse der Stille und Freude werden sich ebenfalls einstellen. Doch wäre es unzutreffend zu sagen, dass wir üben, *um* diese Erfahrungen herbeizuführen.“ (Kabat-Zinn, 2010, ebd., S. 33)

Während also die Variable «Humor/Heiterkeit» eher als langfristiger Effekt der Achtsamkeitspraxis gesehen werden kann, der nicht direkt angestrebt wird und zumindest eine partielle Entwicklung der Faktoren 1 und 7 der Achtsamkeitspraxis voraussetzt, tragen die beiden Faktoren 3 und 6 nach Kabatt-Zinn direkt zu einer Haltung bei, die erhöhte Werte bezüglich der Variable «Offenheit für Erfahrung» begünstigen. Dies sei kurz erläutert: Faktor 3 (Den Anfängergeist bewahren) impliziert die Bereitschaft alles so zu sehen, als wäre es das erste

Mal. So kommt es nicht zu starren Routinen und einer Offenheit für andere und neue Erfahrungen (vgl. Kabatt-Zinn, 2011, S. 50). Faktor 6 «Akzeptanz» ergänzt diese Offenheit: Die Haltung der Akzeptanz impliziert jeden Moment als vollwertig zu betrachten und anzunehmen, wodurch sich die Fähigkeit der Unvoreingenommenheit gegenüber Personen und Sachverhalten entwickelt (vgl. ebd.).

Die eben erfolgten Darstellungen zur Bewusstseinspsychologie sowie zur Achtsamkeitspraxis erklären plausibel, aus welchen Gründen bezüglich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale «Offenheit für Erfahrung» sowie «Emotionale Stabilität» sich klare inhaltliche Zusammenhänge zwischen Meditationserfahrung und personalen Kompetenzen zeigen, beim Merkmal «Humor/Heiterkeit» diese Zusammenhänge jedoch weniger ausgeprägt und inhaltlich weniger eindeutig auftreten.

Eine ergänzende Information bezüglich der Variable «Humor/Heiterkeit», die zum Verständnis dieser Disposition relevant ist, ergibt sich aus dem Einbezug des STHI T30-Faktors 4 «Ernst»: So lässt sich kritisch hinterfragen, ob erhöhte Werte im Bereich «Heiterkeit» im Sinne eines Vorherrschens einer heiter-gelassenen Lebenshaltung auch gegenüber den Widrigkeiten des Lebens mit einer gewissen Oberflächlichkeit (z.B. einer *Egal-Haltung*) einhergehen. Hier gibt der Gruppenvergleich zwischen den meditierenden Lehrkräften mit vertieften Erfahrungen und den nicht meditierenden Lehrkräften bezüglich der Mittelwerte des STHI T30-Faktors 4 «Ernst» Aufschluss (siehe Tab. 150, S. 345): Bei diesem Faktor handelt es sich um Items, die auf einen verantwortungsvollen und ernsthaften Umgang mit den Anforderungen des Lebens hindeuten. Hier zeigen die Meditierer mit vertieften Erfahrungen signifikant höhere Werte als nicht meditierende Lehrkräfte. Dies zeigt, dass die durch den STHI T30 ermittelte psychische Disposition «Heiterkeit» nicht mit einer oberflächlichen oder gar verantwortungslosen Lebenshaltung zusammenhängt. Das Gegenteil ist der Fall: So gehen erhöhte Heiterkeits-Werte mit erhöhten Werten des STHI T30-Faktors «Ernst» im Sinne eines ernsthaften und verantwortungsvollen Umgangs mit den Lebensanforderungen einher. Dies zeigt, dass vertiefte Meditationserfahrungen bzw. die Fähigkeit zur Achtsamkeit nicht mit einer *esoterischen Weltflucht* zu verwechseln ist. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass die mit dem Achtsamkeitstraining einhergehenden Dispositionen ‚Erfahrungsoffenheit‘ sowie ‚Fähigkeit zur konstruktiven Affektregulation‘ gemäß der bewusstseinspsychologischen Darstellungen (siehe 3.2.2.3) mit weiteren konstruktiven psychischen Dispositionen einher gehen bzw. diese ‚nach sich ziehen‘, die im Falle der beiden untersuchten Dimensionen «Heiterkeit» und «Ernst» nur oberflächlich betrachtet sich widersprechen und aus der Perspektive achtsamer, offener Bewusstseinszustände bzw. Erlebensmodi sich eher ergänzen

bzw. verschiedene Facetten einer achtsamen Lebenshaltung bzw. Erfahrungsweise darstellen.

Als nächstes sollen die Ergebnisse des Hypothesentests bezüglich der H2 thematisiert werden: Die Ergebnisse zeigen aufgrund der großen Effektstärke einen klaren inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Meditationserfahrungen der untersuchten Lehrkräfte und deren pädagogischer Einstellung. So zeigen die meditierenden Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen hochsignifikant ausgeprägter eine OBA-PE als ihre nicht meditierenden Kolleginnen und Kollegen. Die Merkmale der OBA-PE seien hier noch einmal aufgeführt: „Betonung des Beziehungsaspekts, Betonung emotionaler/sozialer Lernziele, Wahrnehmung von Unterricht als offenen Prozess, Fokus auf Förderung individueller Fähigkeiten, bewusster Einbezug der Fähigkeit zur Achtsamkeit in pädagogisches Denken und Handeln“.

Der deutliche inhaltliche Zusammenhang zwischen Meditationserfahrungen und der Ausprägung einer OBA-PE der untersuchten Lehrkräfte wird zusätzlich noch bestätigt durch eine Zusammenschau der Ergebnisse der bereits thematisierten Extremgruppenvergleiche (EV's) (siehe Tab. 150, S. 345): Hier wird deutlich, dass lediglich die Gruppe der Meditierender mit vertieften Meditationserfahrungen hochsignifikant höhere Werte bezüglich einer OBA-PE aufweisen als die nicht meditierenden Probanden. Extremgruppenvergleiche, in denen alle Meditierender sowie die Meditierenden mit geringer Meditationstiefe untersucht wurden, zeigen keine signifikanten Unterschiede zu den Nicht-Meditierenden. Dies verdeutlicht, dass eine OBA-PE nicht auf weltanschauliche Attitüden zurückzuführen ist, die in Organisationen, in denen Achtsamkeitsübungen bzw. Meditationen geübt werden, verbreitet sind. Vielmehr scheinen die in der Meditation geübten Wahrnehmungsweisen bzw. Erlebensmodi und die damit zusammenhängenden personalen Kompetenzen für die Entwicklung entsprechender pädagogischer beliefs verantwortlich zu sein. Diese Sichtweise wird auch durch die Merkmalsprofile der clusteranalytisch ermittelten Personengruppen gestützt: Wie bereits dargestellt wurde auf der Basis der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Skala BSPE über die BSPE-Faktoren eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Für die hier darzustellenden Zusammenhänge sind die clusteranalytisch ermittelten Personengruppen PG2 und PG3 relevant, deren Mitglieder wie bereits erwähnt insgesamt 98,5 % der gesamten Stichprobe ausmachen: Tab. 122, Seite 329 zeigt sehr deutlich, dass PG3, die eine ausgeprägt offene, beziehungsbewusste sowie achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE) aufweist, ebenfalls auch hohe Werte im Bereich der personalen Kompetenzen «Offenheit für Erfahrung», «Emotionale Stabilität», «Humor/Heiterkeit» zeigt. Dagegen geht die gering ausgeprägte OBA-PE der PG2 mit niedrigen Werten bezüglich der genannten personalen Kompetenzen einher, wobei die Mittelwertunterschiede bezüglich dieser Variablen zwischen den beiden Personengruppen hochsignifikant sind (siehe Tab. 122, S. 329). Dies verdeutlicht die hohe Interdependenz zwischen einer OBA-PE und den untersuchten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw.

personalen Kompetenzen. In diesem Sinne scheinen die nicht spezifisch pädagogischen Persönlichkeitsmerkmale der untersuchten Lehrkräfte grundlegend für die Entwicklung eines entsprechenden pädagogischen Einstellungsprofils zu sein. Darüber hinaus finden sich in der PG3 mit hohem OBA-PE-Mittelwert die meditierenden Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen, während in der PG2 (niedrige OBA-PE-Werte) die Meditierenden mit geringer Meditationstiefe sich versammeln (siehe Tab. 122). Dies stützt die Annahme, dass die in der Meditation bzw. in Achtsamkeitstrainings geübten Wahrnehmungs- und Erlebensmodi mit den untersuchten personalen Kompetenzen ‚Erfahrungsoffenheit‘ sowie «Emotionale Stabilität» einher gehen, welche wiederum die Basis für die Entwicklung einer achtsamkeitsorientierten pädagogischen Einstellung im Sinne der genannten inhaltlichen Elemente bilden. Entsprechend dieser Annahme liegt der Anteil meditierender Lehrkräfte in der PG3 hochsignifikant über dem Anteil der meditierenden Probanden in der PG2.

Als nächstes sollen die Ergebnisse des Hypothesentests bezüglich der H3 thematisiert werden: Die Ergebnisse zeigen aufgrund einer mittleren Effektstärke einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Meditationserfahrungen der untersuchten Lehrkräfte und einer algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung: So ist das algorithmisch orientierte pädagogische Einstellungsprofil bei den Lehrkräften mit vertieften Meditationserfahrungen deutlich geringer ausgeprägt als bei den nicht meditierenden Probanden. Trotzdem konnte H3 nicht eindeutig bestätigt werden, da bei meditierenden Lehrkräften mit geringer Meditationstiefe die ALG-PE-Werte noch niedriger liegen und damit die Mittelwertunterschiede zu den Nicht-Meditierenden noch größer sind. Eine gering ausgeprägte algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung ist also nicht eindeutig oder primär auf den Faktor «Meditationserfahrung» zurückzuführen. Es wird hier vermutet, dass weltanschauliche Aspekte bzw. Attitüden, die in Organisationen, in denen Meditation geübt bzw. vermittelt wird, verbreitet sind, eine Rolle spielen könnten.

Trotzdem stellt sich die Frage, ob die Übung von Achtsamkeit, mit der sich eine stärkere Ausprägung einer OBA-PE und damit eine deutliche und pädagogisch erwünschte Schülerorientierung sowie eine ebenso pädagogisch zu begrüßende, von Flexibilität geprägte pädagogische Haltung einher geht, als unerwünschten Nebeneffekt eine Vernachlässigung algorithmisch orientierter pädagogischer Einstellungen bzw. beliefs (Betonung der Sachaspektes von Unterricht, Betonung kognitiver Lernziele, deutliche Orientierung an den curricularen Standards, etc.) mit sich bringt. Um dieser Frage nachzugehen, soll im Folgenden noch einmal die inhaltliche Struktur der Items der BSPE-Konstrukte OBA-PE sowie ALG-PE in Erinnerung gerufen werden: So wurde bei der Konstruktion der Skala BSPE darauf geachtet, dass die OBA-PE-

Items die für schulische Lernprozesse notwendigen algorithmisch orientierten pädagogischen beliefs nicht ausschließen oder abwerten. Dies sollte verhindern, dass OBA-PE-Items konstruiert werden, die empirisch irrelevant sind, da sie den institutionellen Rahmenbedingungen schulischen Lernens nicht angemessen Rechnung tragen und damit auch von achtsamkeitsorientierten Lehrkräften nicht positiv bewertet werden. Diese Vorgehensweise wird explizit deutlich an den Formulierungen der Items 08 und 09, die neben den typisch achtsamkeitsorientierten Elementen (Betonung der Beziehungsebene sowie emotionaler Lernprozesse) die obligatorischen algorithmischen Elemente (Stofforientierung, Orientierung an fachbezogenen Curricula) ergänzend berücksichtigen. D. h. hohe OBA-PE-Werte implizieren nicht eine pädagogische Haltung, die eine unangemessene Vernachlässigung fachlicher oder leistungsbezogener Aspekte schulischen Lernens beinhaltet. Bei der Formulierung der ALG-PE-Items wurde anders vorgegangen: Hier wurden den algorithmischen Elementen ‚Stofforientierung‘ sowie ‚Orientierung an den curricularen Standards‘ (siehe Items 04, 02, 13) keine OBA-orientierten inhaltlichen Elemente zur Seite gestellt, da erwartet wurde, dass die algorithmischen beliefs Selbstverständlichkeiten beruflicher Anforderungen an schulische Lehrkräfte beinhalten, die auch bei einseitiger oder übertriebener Formulierung von den Probanden nicht abgelehnt werden. Dies sollte zur inhaltlichen Trennschärfe der beiden Einstellungsprofile beitragen, die durch die faktorenanalytische Auswertung der BSPE-Daten sich auch empirisch bestätigen ließ (siehe 5.2.2.1). Bezüglich der hier nachzugehenden Frage, ob die mit der Übung von Achtsamkeit verbundene stärkere Ausprägung einer OBA-PE als unerwünschten Nebeneffekt eine unangemessene Vernachlässigung notwendiger algorithmischer beliefs nach sich zieht, bedeutet dies Folgendes: Die unterdurchschnittlichen ALG-PE-Werte der vertieft meditierenden Lehrkräfte können nicht a priori als unangemessene Vernachlässigung pädagogisch notwendiger algorithmischer beliefs interpretiert werden, da die Formulierungen der ALG-PE-Items eine einseitig algorithmisch orientierte Einstellung beinhalten. Das heißt abgeschwächte ALG-PE-Werte in Zusammenhang mit einer ausgeprägten OBA-PE werden hier durchaus als inhaltlich konsistent betrachtet im Sinne eines pädagogisch ausgeglichenen, konstruktiven Einstellungsprofils. Trotzdem stellt sich die Frage, welcher Bereich der ALG-PE-Durchschnittswerte noch als unbedenklich im Sinne dieses ausgeglichenen Einstellungsprofils zu betrachten ist und wo der Grenzbereich beginnt bzw. zu definieren ist, der als Indikator für eine unangemessene Vernachlässigung notwendiger algorithmischer beliefs gesehen werden kann? Um diese Frage zu beantworten, wird hier noch einmal verdeutlicht, worauf die ALG-PE-Durchschnittswerte basieren bzw. wie sie ermittelt wurden: Die Items der Skala BSPE konnten mit Hilfe einer fünfstufigen Skala von den Probanden bewertet werden, wobei die Antwortmöglichkeiten von *starke Ablehnung*, *Ablehnung*, über

neutral bis zu *Zustimmung* und *starke Zustimmung* sich erstreckten. Die Antworten der Probanden wurden gemäß des Intervallskalenniveaus in Zahlenwerte übertragen, die von -2 bis +2 reichen, wobei negative Zahlenwerte den ablehnenden Antwortmöglichkeiten zugeordnet wurden und positive Zahlenwerte dementsprechend den zustimmenden Antwortmöglichkeiten. Das heißt es konnten ALG-PE-Durchschnittswerte entstehen, die im Bereich von -2 bis +2 liegen. Für die hier zu leistende Interpretation bzw. Bewertung der ALG-PE-Durchschnittswerte wird folgendermaßen verfahren: Es wird davon ausgegangen, dass für ALG-PE-Durchschnittswerte: « $AM > 0$ » eine unangemessene Ablehnung oder Vernachlässigung notwendiger algorithmischer beliefs auszuschließen ist, da die einseitig algorithmisch formulierten Items im Durchschnitt nicht abgelehnt wurden. Für ALG-PE-Durchschnittswerte « $AM < 0$ » kann eine unangemessene Vernachlässigung oder Ablehnung algorithmisch orientierter pädagogischer Einstellungen allerdings nicht ausgeschlossen werden. In diesem Sinne werden Durchschnittswerte im negativen Zahlenbereich hier als pädagogisch unerwünscht eingestuft. Unter Anwendung der hier dargelegten Bewertungskriterien sollen nun die in den verschiedenen Extremgruppenvergleichen (EV's) ermittelten ALG-PE-Durchschnittswerte bewertet und interpretiert werden:

Tab. 72: Gruppenvergleich: *alle Meditierer* – *geringe Meditationstiefe* – *hohe Meditationstiefe* (ALG-PE-Mittelwerte)

ALG-PE Mittelwerte	Alle Meditierer	Geringe Meditationstiefe	Hohe Meditationstiefe
	0,0164	-0,0721	0,1049

Betrachtet man die ALG-PE-Mittelwerte der Extremgruppen in Tab. 72 fällt auf, dass die Gruppe *Alle Meditierer* ($n=122$) mit $AM=0,0164$ einen leicht positiven ALG-PE-Mittelwert aufweist, der auf eine insgesamt eher neutrale Reaktion der meditierenden Lehrkräfte gegenüber den einseitig formulierten Items der ALG-PE hinweist. Dies lässt sich folgendermaßen interpretieren: Die meditierenden Lehrkräfte haben die ALG-PE-Items neutral bewertet, obwohl sie in ihren einseitigen Formulierungen partiell den von ihnen hoch bewerteten OBA-PE-Items widersprechen, da eine algorithmische Orientierung im Sinne einer Betonung von Stofforientierung, Wissensvermittlung, Leistungsmessung, etc. zu den grundlegenden Anforderungen an den Lehrerberuf gehören, die sie als Professionelle nicht ablehnen. In diesem Sinne zeigen die meditierenden Lehrkräfte eine pädagogische Haltung, die deutlich OBA-PE-orientiert ist (Betonung der Beziehungsebene, Betonung sozial-emotionaler Lernziele, flexible Haltung gegenüber dem Unterrichtsprozess etc.), und gleichzeitig die algorithmischen Anforderungen an den Lehrerberuf realistisch einschätzt und annimmt. Mit $AM=0,1049$ liegt der ALG-PE-Mittelwert der Gruppe der vertieft Meditierenden sogar noch etwas höher.

Dies zeigt, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit nicht mit einer Vernachlässigung algorithmisch orientierter Einstellungen einhergeht. Lediglich die Gruppe *Geringe Meditationstiefe* zeigt mit $AM = -0,0721$ eine leichte Tendenz zu einem ablehnenden Antwortverhalten gegenüber den ALG-PE-Items. Da die Gruppe noch nicht über vertiefte Meditationserfahrungen verfügt, könnten hier weltanschauliche Attitüden, die in Organisationen verbreitet sind, in denen Meditation geübt wird, eine Rolle spielen. Genauere Analysen diesbezüglich lassen die in der Tab. 122 dargestellten Personengruppenprofile der clusteranalytisch ermittelten Personengruppen zu: Die Profilgruppentabelle (Tab. 122, S. 329ff) zeigt, dass 250 der insgesamt 254 untersuchten Lehrkräfte clusteranalytisch Personengruppen zugeordnet wurden, die im Sinne der BSPE-Faktoren überdurchschnittlich hohe Mittelwerte bezüglich einer ALG-PE zeigen. Hierunter fallen auch 118 der insgesamt 122 meditierenden Lehrkräfte. Das heißt fast alle untersuchten Lehrkräfte, sowohl die meditierenden, als auch die nicht meditierenden Lehrkräfte, zeigen gegenüber den ALG-PE-Items keine ablehnende Haltung. Lediglich die kleine Gruppe PG1 ($n=4$) weist einen sehr niedrigen Mittelwert auf. Das heißt die leicht ablehnende Tendenz gegenüber den ALG-PE-Items in der Gruppe *Geringe Meditationstiefe* ($n=61$) ist auf das ausgeprägt ablehnende Antwortverhalten dieser vier Probanden zurückzuführen. Betrachtet man das Mittelwertprofil dieser Personengruppe 1, zeigt sich ein inhaltlich inkonsistentes Antwortverhalten, da alle abgefragten Dimensionen von diesen vier meditierenden Lehrkräften ablehnend beantwortet wurden. Das heißt sich widersprechende Items bezüglich der verschiedenen zu ermittelnden Merkmalsbereiche wurden von diesen vier Personen durchgängig negativ bewertet. Bezüglich der Items zu den pädagogischen Einstellungen heißt das, die PG1 zeigt sowohl einen sehr niedrig ausgeprägten OBA-PE-Mittelwert als auch einen sehr niedrigen ALG-PE-Mittelwert. Dies erschwert die Interpretation des Antwortverhaltens dieser Personengruppe. Dieses Antwortverhalten wurde unter 5.2.5.2.1 bereits genauer analysiert, sodass festgestellt werden kann, dass die Daten der Personengruppe 1 aufgrund des sich inhaltlich widersprechenden Antwortverhaltens und der geringen Größe der Personengruppe (1,5 % der Gesamtstichprobe) keine zusätzlichen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen bezüglich der zu untersuchenden Zusammenhänge bzw. Hypothesen liefern. In diesem Sinne lässt sich wiederholend feststellen, dass die ALG-PE-Mittelwerte der Gruppe *Alle Meditierer* zeigen, dass die meditierenden Lehrkräfte eine pädagogische Haltung aufweisen, die deutlich der OBA-PE entspricht und gleichzeitig die algorithmischen Anforderungen an den Lehrerberuf realistisch einschätzt und annimmt. Der leicht erhöhte ALG-PE-Mittelwert der Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen verdeutlicht darüber hinaus, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit nicht mit einer unangemessenen Vernachlässigung algorithmisch orientierter Einstellungen einhergeht.

Nachdem die Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen der Arbeit unter Bezugnahme weiterer Daten und Ergebnisse dieser Lehrkräftebefragung interpretiert und bewertet wurden, sollen im Folgenden im Sinne einer abschließenden Integration der verschiedenen Fragestellungen die Personengruppenprofile der clusteranalytisch ermittelten Personengruppen PG2 und PG3 genauer betrachtet werden, da hier sowohl die pädagogischen Einstellungen, als auch die personalen Kompetenzen der befragten Lehrkräfte in einer Zusammenschau zu Tage treten und dabei sehr aussagekräftige und pädagogisch relevante Merkmalsstrukturen deutlich werden: Wie bereits dargestellt versammeln sich in den beiden Personengruppen PG2 und PG3 98,5 % der befragten Lehrkräfte, wobei sich die beiden Personengruppen sowohl hinsichtlich ihrer pädagogischen Einstellung bzw. ihren pädagogischen beliefs, als auch hinsichtlich ihrer berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale deutlich voneinander unterscheiden: Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass PG3 ein pädagogisch positiv zu bewertendes Merkmalsprofil zeigt, das eine ausgeprägte OBA-PE, d.h. eine schülerorientierte und flexible pädagogische Haltung mit einer angemessenen Berücksichtigung algorithmischer beliefs vereint. Darüber hinaus zeigt diese Personengruppe überdurchschnittlich hohe Werte im Bereich der untersuchten personalen Kompetenzen «Emotionale Stabilität», «Offenheit für Erfahrung» sowie «Humor/Heiterkeit». PG2 dagegen zeigt ein Merkmalsprofil, das aus pädagogischer Sicht deutlich weniger den Anforderungen an den Lehrerberuf gerecht wird: Niedrige OBA-PE-Werte sprechen für eine geringe Schülerorientierung sowie eine unflexible Haltung gegenüber den Unterrichtsprozessen und damit für eine Überbetonung algorithmisch orientierter beliefs im Sinne einer einseitigen Stoff- und Lernzielorientierung, wobei die Mittelwerte bezüglich der untersuchten personalen Kompetenzen «Emotionale Stabilität», «Offenheit für Erfahrung» sowie «Humor/Heiterkeit» hochsignifikant niedriger ausfallen als bei der PG3 (siehe Tab. 122, S. 329ff). Da 98,5 % der untersuchten Lehrkräfte und damit fast die gesamte Stichprobe sich aufgrund der clusteranalytischen Auswertung in diese beiden Personengruppen einordnen lassen, scheint der Gesamtfragebogen MLD pädagogisch hochrelevante Daten hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften zu liefern. Dass dieses Messinstrument aus verschiedenen Gründen (datenschutzrechtlich, ethisch, pädagogisch) nicht zu einer personenbezogenen Einordnung und Bewertung von Lehrkräften verwendet werden darf, muss nicht weiter erwähnt werden. Hinsichtlich der schulpädagogischen Erforschung eines hochrelevanten Wirkfaktors schulischen Unterrichts, der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, scheint der MLD sehr relevante Daten zu liefern. Betrachtet man die Daten dieser Lehrkräftebefragung unter dieser Perspektive, stellt sich die Frage, wie hoch der Anteil der Lehrkräfte mit dem pädagogisch geeigneten PG3-Merkmalsprofil bzw. dem weniger geeigneten PG2-Merkmalsprofil innerhalb der Berufsgruppe schulischer Lehr-

kräfte ist? Auch wenn hier keine repräsentative Umfrage vorliegt, kann im Sinne einer Erkundungsstudie die Verteilung der Kontrollgruppe der nicht meditierenden Lehrkräfte einen ersten Anhaltspunkt geben: Diese aus der Lehrerschaft verschiedener Schulformen gewonnene Zufallsstichprobe verteilt sich wie folgt: Von den insgesamt 111 befragten Lehrkräften der Kontrollgruppe zeigen 45 % (n=50) die weniger geeignete PG2-Merkmalstruktur, 55 % (n=61) weisen die pädagogisch erwünschte PG3-Merkmalstruktur auf. Damit liegt der Anteil der Lehrkräfte mit dem erwünschten PG3-Merkmalprofil etwas über der Hälfte der Zufallsstichprobe, d.h. fast die Hälfte der Lehrkräfte der Kontrollgruppe zeigt eine pädagogisch wenig geeignete Merkmalstruktur hinsichtlich ihrer beruflichen Anforderungen. Die Gruppe der meditierenden Lehrkräfte verteilt sich auf die beiden PG's deutlich abweichend: Von den insgesamt 139 meditierenden Lehrkräften innerhalb der beiden PG's finden sich 33,8 % (n=47) in der PG2 mit dem wenig geeigneten Merkmalprofil, 66,2 % (n=92) der meditierenden Lehrkräfte weisen das pädagogisch erwünschte PG3-Merkmalprofil auf. Damit zeigen fast zwei Drittel der Achtsamkeitsübungen praktizierenden Lehrkräfte das pädagogisch geeignete Merkmalprofil, lediglich etwas mehr als ein Drittel der Meditierender weist ein wenig geeignetes Merkmalprofil auf. Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test zeigt, dass der Anteil der Meditierender in der PG3, d.h. in der Personengruppe, welche das geeignete Merkmalprofil hinsichtlich der beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte aufweist, hochsignifikant über dem Anteil der nicht meditierenden Lehrkräfte liegt (siehe Chi-Quadrat-Test, Tab. 124, S. 331). Diese Daten legen folgende Schlussfolgerungen nahe: Die in der Kontrollgruppe zu findende ca. *fifty-fifty-Verteilung* der Lehrkräfte auf die sich in den Merkmalstrukturen hinsichtlich ihrer pädagogischen Eignung deutlich unterscheidenden Personengruppen scheint nicht eine feste, unveränderbare Größe zu sein. Der Einbezug des Faktors «Achtsamkeit» führt dazu, dass die Verteilung der Lehrkräfte zu Gunsten der PG3, d.h. zu Gunsten der Personengruppe mit dem deutlich geeigneteren Merkmalprofil hinsichtlich der beruflichen Anforderungen hochsignifikant ansteigt. Dies weist darauf hin, dass die bisher in der Lehrerforschung festgestellte ‚relative Stabilität‘ berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale und damit personaler Kompetenzen von Lehrkräften deutlich überschätzt wurde, da die Fähigkeit zur Achtsamkeit als eine für das professionelle Handeln von Lehrkräften – darauf weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung hin - hochrelevanten Kategorie völlig außer Acht gelassen wurde. Die in dieser Lehrkräftebefragung festgestellten hohen Interdependenzen von Meditationserfahrungen, berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Einstellungen weisen darauf hin, dass die in Meditationen bzw. Achtsamkeitstrainings geübte distanzierte Wahrnehmung emotionaler und kognitiver Prozesse eine konstruktive Affektregulation sowie eine Erfahrungsoffenheit begünstigen, die als personale Kompetenzen die Grundlage zur Entwicklung pädagogisch

geeigneter Einstellungsprofile bilden. Welche Konsequenzen und Möglichkeiten aus den hier dargestellten Ergebnissen für den Bereich der Lehreraus- und -fortbildung sich ergeben bzw. zu entwickeln sind, soll unter 6.3 genauer erörtert werden. Im Folgenden geht es zunächst darum die Untersuchungsergebnisse unter Bezugnahme auf die im Theorieteil dargestellten Forschungsergebnisse und Theorien einzuordnen, zu interpretieren sowie zu bewerten.

6.1.2 Interpretation und Bewertung der Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen durch Bezugnahme zu den im Theorieteil dargestellten Inhalten

Die hier vorzunehmende Vernetzung der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung mit den im Theorieteil dargestellten Forschungsergebnissen und Theorien erfolgt nach den hier aufzuführenden strukturierenden Gesichtspunkten: Zunächst werden die Ergebnisse dieser Untersuchung auf den im Theorieteil dargestellten Forschungsstand innerhalb der Lehrerforschung bezogen, wobei in einem ersten Schritt die Ergebnisse aus dem Bereich der teachers-beliefs-Forschung thematisiert werden. In einem zweiten Schritt gilt es die Untersuchungsergebnisse auf den Forschungsstand hinsichtlich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften zu beziehen. Im Sinne einer Integration und theoretischen Einordnung dieser Darstellungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sollen die Untersuchungsergebnisse der Lehrkräftebefragung abschließend eine kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell von COACTIV nach Kunter und Baumert ermöglichen. Durch diese Auseinandersetzung werden Perspektiven der Weiterentwicklung der Modellbildung hinsichtlich des Konstruktes der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften ins Blickfeld geraten. Nach dieser Vernetzung der Untersuchungsergebnisse mit den pädagogischen Grundlagen der Arbeit werden abschließend die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung auf die bewusstseinspsychologischen Ausführungen der Arbeit bezogen:

Um die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung auf den im Theorieteil dargestellten Forschungsstand der teachers-beliefs-Forschung zu beziehen, seien die wesentlichen Aspekte dieses Forschungsstandes stichpunktartig zusammengefasst:

- Den ‚teachers pedagogical beliefs‘ werden im Hinblick auf die Erklärung unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften eine entscheidende Bedeutung beigemessen.
- Die Zusammenhänge zwischen Lehrerhandeln und unterrichtsbezogenen beliefs sind empirisch partiell belegt, wobei noch unklar ist, aus welchen Gründen von Probanden geäußerte beliefs zu entsprechendem Lehrerhandeln führen oder nicht. Die Erklärungsmodelle hierzu sind in der Regel kognitionspsychologisch orientiert (Annahme von hierarchisch organisierten belief-Systemen, Berücksichtigung interner und externer Faktoren, etc.).
- Die meisten Studien weisen auf eine relative Stabilität der unterrichtsbezogenen beliefs bzw. Einstellungen von Lehrkräften hin. In diesem Sinne gelten unterrichts-

bezogene beliefs als durch Lernprozesse schwer veränderbar. Einige Studien belegen jedoch eng begrenzte Veränderungen im Bereich fachdidaktischer beliefs durch Absolvierung fachdidaktischer Kurse. Unklar ist, welche Dauer entsprechende Veränderungen haben.

Die zusammenfassende, stichpunktartige Darstellung des Forschungsstandes zu den pädagogischen beliefs bzw. Einstellungen von Lehrkräften zeigt, dass dieser Forschungsbereich sich ausschließlich auf kognitionspsychologische Aspekte fokussiert, um die Beziehungen von beliefs und Lehrerhandeln zu erklären oder Veränderungen in den unterrichtsbezogenen beliefs von Lehrkräften durch Lernprozesse zu bewirken (z.B. durch Vermittlung fachdidaktischer Expertise, etc.). Dies mag verwundern, da in der belief-Forschung die pädagogischen Einstellungen bzw. beliefs vom pädagogischen Wissen der Lehrkräfte abgegrenzt werden, da sie nach Rodd immer eine wertende und affektive Komponente enthalten (vgl. Blömeke, S., ebd., S. 18). Ein Einbezug nicht-kognitiver Elemente bei der Untersuchung von unterrichtsbezogenen beliefs bzw. Einstellungen von Lehrkräften ist also durchaus naheliegend. Somit stellt die in dieser Arbeit geleistete Thematisierung der Beziehungen zwischen pädagogischen beliefs von Lehrkräften und deren Achtsamkeitspraxis sowie deren berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen zwar ein Novum dar, ist aber hinsichtlich der inhaltlichen Elemente des Konstruktes beliefs fast als *überfällig* zu bezeichnen, da hier eine angemessene Berücksichtigung nicht-kognitiver Elemente hinsichtlich der Bedingtheit bzw. Interdependenz der pädagogischen beliefs stattfindet. Die Ergebnisse dieser Untersuchung belegen diese Einschätzung und sollen deswegen auf diesen Aspekt fokussierend noch einmal zusammenfassend dargestellt werden: Lehrkräfte mit einer vertieften Achtsamkeitspraxis zeigen hochsignifikante Unterschiede ($p < .001$) hinsichtlich der Ausprägung einer OBA-PE zu ihren nicht meditierenden Kolleginnen und Kollegen, wobei die große Effektstärke (Eta-Quadrat = 0,14) auf die inhaltliche Bedeutsamkeit dieser Unterschiede hinweist. Das heißt Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen im Durchschnitt deutlich ausgeprägter eine beziehungsbewusste, von Flexibilität gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägte pädagogische Einstellung als ihre nicht meditierenden Kolleginnen und Kollegen. Darüber hinaus zeigt die clusteranalytische Auswertung die hohe Interdependenz von unterrichtsbezogenen beliefs und berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen der untersuchten Lehrkräfte. In diesem Sinne sind Lehrkräfte mit einer ausgeprägt offenen, beziehungsbewussten, achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung in der Regel emotional stabiler, offener für neue Erfahrungen und haben ausgeprägter eine heiter-gelassene Einstellung gegenüber den Widrigkeiten des Lebens als Lehrkräfte mit einer einseitig algorithmisch-stofforientierten Einstellung. Hieraus ergeben sich auch Perspektiven hinsichtlich der Beeinflussbarkeit bzw. der Weiterentwicklung der pädagogischen beliefs von

Lehrkräften: Die konstatierte relative Stabilität der unterrichtsbezogenen beliefs in der ‚teachers-beliefs-Forschung‘ scheint darauf zu basieren, dass die Interdependenz bzw. Vernetzung der pädagogischen beliefs bzw. Einstellungen mit nicht-kognitiven Elementen bzw. Faktoren nicht angemessen berücksichtigt wurde. Insbesondere der Einbezug des Faktors Achtsamkeit scheint hier Möglichkeiten der Weiterentwicklung der pädagogischen beliefs von Lehrkräften zu eröffnen, die eine traditionelle, kognitiv orientierte Lehrerbildung zwar intendierte, aber nicht in der Lage war umzusetzen: So proklamierten schon die Vertreter der lerntheoretischen Didaktik, dass schulischer Unterricht ein System von hoher Faktorenkomplexion ist, wobei diese Erkenntnis seitdem zum Bildungskanon eines jeden Lehramtsstudierenden gehört. Dementsprechend wird in der Lehrerausbildung neben dem algorithmisch orientierten pädagogischen Denken seit Jahrzehnten gebetsmühlenartig die Wichtigkeit der Flexibilität, Intuition und Kreativität von Lehrkräften betont, um in diesem komplexen, offenen Prozess angemessen zu agieren. In der Aus- und Fortbildung findet die Förderung entsprechender Fähigkeiten aber kaum Berücksichtigung. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass fast die Hälfte der untersuchten Lehrkräfte der Kontrollgruppe und damit der Zufallsstichprobe eine einseitig algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung aufweist. Dies weist darauf hin, dass der Versuch der traditionellen, kognitiv orientierten Lehrerbildung, angehenden Lehrkräften eine von Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägte pädagogische Einstellung durch die Vermittlung pädagogischer Expertise im Sinne von Theoriewissen nahe zu bringen, gescheitert ist. Dies sollte nicht überraschen, da die Erkenntnis, dass Haltungen nicht direkt und rein kognitiv vermittelbar sind, durchaus in Teilen des pädagogischen Diskurses verbreitet ist (vgl. Bauer, 1995, S. 50). Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen diese Einschätzung: Vergleicht man die clusteranalytisch ermittelten Personengruppen fällt insbesondere die große Interdependenz von pädagogischer Einstellung und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen auf: Eine beziehungsbewusste, von Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägte pädagogische Einstellung geht wie bereits dargestellt einher mit einer überdurchschnittlich hohen emotionalen Stabilität sowie einer erhöhten, grundlegenden Offenheit gegenüber Erfahrungen. Das heißt diese allgemeinen, nicht-kognitiven Dispositionen bzw. personalen Kompetenzen scheinen die Grundlage bzw. Voraussetzung darzustellen für die Entwicklung konstruktiver berufsspezifischer Einstellungsprofile von Lehrkräften. Die Fähigkeit zur Achtsamkeit kann dabei als Basiskompetenz betrachtet werden: Ca. zwei Drittel der untersuchten Lehrkräfte, die sich in Achtsamkeit üben, finden sich in der Personengruppe mit dem konstruktiven, ausgeglichenen Einstellungsprofil wieder. Betrachtet man die Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen, liegt der Anteil sogar bei 100 %: Das heißt alle

befragten Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen finden sich in der PG3 mit dem konstruktiven Einstellungsprofil wieder. Dies legt die bereits erwähnte Schlussfolgerung nahe: Die in Meditationen bzw. Achtsamkeitstrainings geübte distanzierte Wahrnehmung emotionaler und kognitiver Prozesse begünstigt eine konstruktive Affektregulation sowie eine Erfahrungsoffenheit, die als personale Kompetenzen die Grundlage zur Entwicklung pädagogisch geeigneter Einstellungsprofile bilden.

Die hier aufgeführten Aspekte lassen sich im Hinblick auf den eingangs dargestellten Forschungsstand innerhalb der ‚teachers-beliefs-Forschung‘ folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die innerhalb der teachers-beliefs-Forschung vorherrschende Fokussierung auf kognitive Aspekte eine inhaltliche Verkürzung darstellt, die die hochrelevanten Interdependenzen der beliefs bzw. pädagogischen Einstellungen mit den nicht-kognitiven Elementen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, d.h. den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen völlig außer Acht lässt. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Berücksichtigung dieser Interdependenzen sowohl im Hinblick auf eine Erklärung der Entstehung und Entwicklung von pädagogischen beliefs eine hochrelevante heuristische Funktion, als auch im Hinblick auf eine Erkundung der Möglichkeiten zur Veränderung bzw. Weiterentwicklung von pädagogischen beliefs eine neue Perspektiven eröffnende Funktion zukommt.
- Die in dieser Untersuchung ermittelten hochsignifikanten und inhaltlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung einer beziehungsbewussten sowie von Offenheit gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägten pädagogischen Einstellung und der vertieften Achtsamkeitspraxis der untersuchten Lehrkräfte scheinen darauf hinzuweisen, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit als Basiskompetenz betrachtet werden kann, die eine konstruktive Affektregulation sowie eine Erfahrungsoffenheit begünstigt, welche als personale Kompetenzen die Grundlage zur Entwicklung pädagogisch geeigneter Einstellungsprofile bilden. Hierbei ist zu beachten, dass der Faktor Achtsamkeit sowohl innerhalb der teachers-beliefs-Forschung, als auch innerhalb des theoretischen Diskurses hinsichtlich des Konstruktes der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bisher nicht beachtet wird.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die in dieser Untersuchung ermittelten hochsignifikanten Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Einstellung von Lehrkräften und deren Achtsamkeitspraxis noch keine Aussagen über Kausalzusammenhänge machen, da es sich um eine Querschnittsuntersuchung handelt. Im Sinne einer weiteren Erforschung der aufgezeigten Zusammenhänge wäre es sinnvoll, wenn Längsschnittuntersuchungen folgen, in denen mögliche Auswirkungen von Achtsamkeitstrainings auf die pädagogischen Einstellungen von Lehrkräften in entsprechenden Forschungssettings untersucht werden können.

Um nun in einem weiteren Schritt die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung auf den im Theorieteil dargestellten Forschungsstand im Bereich der Erforschung der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften zu beziehen, seien

die wesentlichen Aspekte dieses Forschungsstandes skizzenhaft zusammengefasst:

- Die schulpädagogische Forschung zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften verfügt über eine klare Sammlung von Persönlichkeitsmerkmalen, die signifikant mit der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften in Zusammenhang steht. Dabei spielen die personalen Dispositionen «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung» eine zentrale Rolle, da diese beiden Merkmale bzw. Kompetenzen in allen Phasen der schulpädagogischen Forschung ermittelt wurden und neuere Forschungen mit optimierter externer Validität diese Zusammenhänge eindeutig bestätigen.
- Gleichzeitig wird in der schulpädagogischen Forschung davon ausgegangen, dass entsprechende personale Dispositionen bzw. Kompetenzen relativ stabil und kaum veränderbar sind (vgl. Mayr & Neuweg, 2014, ebd., S. 12). Die Längsschnittstudie, auf der diese Einschätzung beruht, berücksichtigt jedoch lediglich das traditionelle Lehramtsstudium sowie den Vorbereitungsdienst als Ausbildungselemente, in denen persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen und Settings zur Zeit der Durchführung dieser Studie keine oder kaum eine Rolle spielten.
- Der Faktor «Achtsamkeit» bzw. die Fähigkeit zur Achtsamkeit als möglicher Wirkfaktor im Hinblick auf eine Entwicklung und Förderung der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften findet in der bisherigen Forschung zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften keine Berücksichtigung.

Die zusammenfassende Darstellung des Forschungsstands zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften zeigt, dass die schulpädagogische Forschung noch stark der traditionellen Persönlichkeitspsychologie verhaftet ist, deren Untersuchungen die hohe Stabilität entsprechender Persönlichkeitsmerkmale belegen und auch in ihrer Terminologie durch die Verwendung des Begriffes ‚Merkmal‘ die Stabilität entsprechender psychischer Dispositionen betonen. Da die schulpädagogische Forschung die Möglichkeit einer Weiterentwicklung bzw. Veränderbarkeit personaler Dispositionen bzw. Kompetenzen mangels der Berücksichtigung persönlichkeitsfördernder Interventionen nicht fokussiert, reproduziert sie lediglich die Ergebnisse der traditionellen persönlichkeitspsychologischen Untersuchungen. Neuere Forschungen innerhalb der Persönlichkeitspsychologie konnten jedoch belegen, dass sich basale Persönlichkeitsmerkmale durch veränderte Lebenssituationen oder gezielte Interventionen (z.B. Psychotherapie) auch im Erwachsenenalter verändern (z.B. eine Zunahme der emotionalen Stabilität) (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013, S. 31). Die im Rahmen dieser Lehrkräftebefragung ermittelten Untersuchungsergebnisse unterstützen diese neueren Forschungsergebnisse der Persönlichkeitspsychologie. Insbesondere die Integration des Faktors Achtsamkeit scheint bezüglich der Möglichkeit einer Förderung bzw. Entwicklung personaler Kompetenzen neue Perspektiven zu eröffnen: Wie bereits dargestellt zeigen Lehrkräfte mit einer vertieften Achtsamkeitspraxis hoch signifikant höhere Werte in den Merkmalsbereichen «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung» als

nicht meditierende Lehrkräfte, wobei die mittleren Effektstärken für eine inhaltliche Bedeutsamkeit dieser Zusammenhänge sprechen. In diesem Sinne wird vermutet, dass die in Achtsamkeitstrainings bzw. Meditationen geübte distanzierte Wahrnehmung von kognitiven und emotionalen Prozessen die Entwicklung einer Erfahrungsoffenheit sowie einer konstruktiven Affektregulation begünstigen, die zu den festgestellten höheren Werten bezüglich der Ausprägung der Variablen «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» bei in Achtsamkeit geübten Lehrkräften führen. Für die schulpädagogische Forschung zum Bereich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften ergeben sich aus den hier dargestellten Zusammenhängen folgende Aspekte bzw. Konsequenzen:

- Die in der Lehrerforschung bisher eindeutig konstatierte relative Stabilität von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften ist aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu den Zusammenhängen von Achtsamkeitspraxis und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften zumindest deutlich zu hinterfragen.
- Zukünftige Studien zum Bereich der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften sollten explizit persönlichkeitsfördernde Interventionen bzw. Settings berücksichtigen.
- Die Ergebnisse der hier dargestellten Lehrkräftebefragung sprechen dafür, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit eine Basiskompetenz darstellt, die eine Entwicklung berufsrelevanter personaler Kompetenzen begünstigt. Achtsamkeit als Wirkfaktor sollte dementsprechend in der schulpädagogischen Forschung zum Bereich der personalen Kompetenzen von Lehrkräften zukünftig nicht länger ausgeklammert werden bzw. unberücksichtigt bleiben.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die eben dargestellten Aspekte des Vergleiches der Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung mit den Forschungsständen in den Bereichen ‚teachers pedagogical beliefs‘ und ‚berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften‘ theoretisch einzuordnen. Hierzu soll als Rahmen das Kompetenzmodell von COACTIV nach Kunter und Baumert dienen. Dabei wird sich zeigen, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung sich nur partiell in das Modell von Kunter und Baumert integrieren lassen. Dies soll allerdings nicht zum Anlass genommen werden, Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Modellbildung zum Begriff der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften zu fokussieren. Vielmehr geht es primär darum anhand der Struktur des Kompetenzmodells die Relevanz der Ergebnisse dieser Untersuchung in Bezug auf die Handlungskompetenz von Lehrkräften theoretisch zu verorten. In diesem Sinne hat der Einbezug des Kompetenzmodells von COACTIV im Wesentlichen eine heuristische Funktion. Deshalb werden Aspekte von Modifizierungsmöglichkeiten in der Modellbildung zum Begriff ‚professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften‘ eher als Nebeneffekt aufscheinen, die sich aus dem Einbezug der Kategorie Achtsamkeit ergeben.

Zunächst ist festzustellen, dass das Kompetenzmodell von COACTIV nach Kunter und Baumert in zweifacher Hinsicht einer theoretischen Verortung der in dieser Studie ermittelten Ergebnisse entgegen kommt: Zum einen berücksichtigt es neben den klassischen Dimensionen des professionellen Wissens auch nicht-kognitive Komponenten, die Motivationale Orientierung sowie die Selbstregulationsfähigkeit. Sie werden in dieser Arbeit (siehe Theorieteil) unter dem Begriff der personalen Kompetenzen zusammengefasst. Zum anderen postulieren die Autoren von COACTIV, dass die verschiedenen Elemente der professionellen Handlungskompetenz grundsätzlich erlern- bzw. vermittelbar sein sollten (vgl. Kunter, M. u. Baumert, J., ebd., S. 11). Auch dies kommt den Ergebnissen dieser Studie entgegen: Weisen doch die hochsignifikanten und inhaltlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der vertieften Achtsamkeitspraxis meditierender Lehrkräfte und deren personalen Kompetenzen auf Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten entsprechender Kompetenzen hin, die in der bisherigen Forschung als relativ stabil und kaum veränderbar betrachtet wurden.

Für eine theoretische Verortung der Ergebnisse dieser Studie anhand des COACTIV-Modells wird folgendes Vorgehen gewählt: Zunächst soll auf den Bereich der beliefs bzw. Pädagogischen Einstellungen fokussiert werden, da hier eindeutige Zuordnungen zum Kompetenzmodell möglich sind. Eng damit verknüpft sind die Ergebnisse zu den Personalen Kompetenzen, die sich aus diesem Grunde anschließen. Die Ergebnisse zum Faktor Achtsamkeit sollen als letztes erörtert werden, da sie weitreichendere Implikationen hinsichtlich der Reflexion von Möglichkeiten der Modellbildung hinsichtlich der Handlungskompetenz von Lehrkräften implizieren:

Die theoretische Verortung der Ergebnisse zur pädagogischen Einstellung der untersuchten Lehrkräfte lässt sich einfach durchführen: Die aus den Merkmalen geschlossener sowie offener, achtsamer Bewusstseinszustände theoretisch abgeleiteten und empirisch nachgewiesenen Einstellungsprofile ALG-PE sowie OBA-PE lassen sich eindeutig der Komponente ‚Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele‘ des Kompetenzmodells von COACTIV zuordnen. Insofern fügen sich die beiden Konstrukte in die Reihe der bereits innerhalb der teachers-beliefs-Forschung entwickelten Konstrukte (z.B. ‚Constructivist beliefs‘, ‚Direct Transmission beliefs‘) ein. Zwei Aspekte der Untersuchungsergebnisse zum Einstellungsprofil OBA-PE weisen jedoch auf Zusammenhänge hin, die innerhalb des COACTIV-Kompetenzmodells anders eingeschätzt werden: So wird von Kunter und Baumert auf die Nähe der berufsbezogenen Überzeugungen zum Professionswissen hingewiesen, die sich im wesentlichen lediglich durch ihren unterschiedlichen epistemologischen Status unterscheiden (vgl. ebd., S. 41). Sie gehören nach COACTIV somit zum Kern der professionellen Handlungskompetenz von

Lehrkräften. Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale bzw. personale Kompetenzen wie Offenheit für Erfahrung und Emotionale Stabilität finden in dem Kompetenzmodell keine Berücksichtigung, da sie nicht berufsspezifisch sind und als kaum veränderbar gelten. Sie tauchen im Ansatz von COACTIV lediglich als externe Determinanten (persönliche Voraussetzungen) der professionellen Handlungskompetenz auf und haben damit den gleichen Status wie das Bildungssystem oder die jeweilige Schule (vgl. ebd., S. 59). Gerade die clusteranalytische Auswertung dieser Lehrkräftebefragung hat jedoch gezeigt, dass die unterrichtsbezogene Einstellung der untersuchten Lehrkräfte in hohem Maße in Zusammenhang steht mit den genannten personalen Kompetenzen: Lehrkräfte mit hohen Werten bezüglich des Einstellungsprofils OBA-PE, d.h. einer deutlich schülerorientierten, von Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägten pädagogischen Einstellung zeigen hohe Werte bezüglich der personalen Kompetenzen «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung». Lehrkräfte mit einer einseitig algorithmisch orientierten pädagogischen Einstellung, d.h. einer geringen Schülerorientierung bei einseitiger Stoffausrichtung weisen eine hochsignifikant geringe emotionale Stabilität sowie eine geringe Erfahrungsoffenheit auf. Das heißt die in dieser Untersuchung ermittelte deutliche Interdependenz von unterrichtsbezogener Einstellung und personalen Kompetenzen von Lehrkräften zeigt eindeutig, dass genannte personale Kompetenzen nicht lediglich als berufsunspezifische, randständige externe Voraussetzungen der Handlungskompetenz von Lehrkräften zu klassifizieren sind, sondern in hohem Maße mit zentralen und sehr konkreten unterrichtsbezogenen Überzeugungen bzw. beliefs der untersuchten Lehrkräfte zusammenhängen und damit eine zentrale Rolle hinsichtlich der Konstituierung des Konstrukts der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften spielen.

Das zweite Untersuchungsergebnis, welches hinsichtlich des Kompetenzmodells von COACTIV neue Perspektiven aufzeigt, sind die hochsignifikanten und inhaltlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Achtsamkeitspraxis der untersuchten Lehrkräfte und deren pädagogischer Einstellung sowie deren personale Kompetenzen: So zeigen Lehrkräfte mit einer vertieften Achtsamkeitspraxis hochsignifikant höhere Werte bezüglich der Ausprägung einer OBA-PE sowie der Merkmale «Emotionale Stabilität» und «Offenheit für Erfahrung», als die nicht meditierenden Probanden. Dies zeigt, dass die Integration des Faktors Achtsamkeit auf Möglichkeiten der Entwicklung und Veränderung entsprechender beliefs und Kompetenzen hindeutet, die in der bisherigen Forschung als relativ stabil und kaum veränderbar betrachtet wurden. Auch dieser Umstand spricht für eine Integration genannter personaler Kompetenzen in ein Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften: Sollten entsprechende personale Kompetenzen durch berufsbezogene Achtsamkeitstrainings positiv

beeinflussbar sein, auf diese Möglichkeit deuten die dargestellten Untersuchungsergebnisse zumindest hin, werden die bisher als vorberufliche, berufunspezifische Merkmale eingestuftten personalen Kompetenzen zu Teilen der beruflichen Biographie und damit auch im Sinne der

Autoren von COACTIV zu Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften.

Dass der Faktor Achtsamkeit aufgrund der dargestellten Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung innerhalb der Theoriebildung zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nicht weiterhin außer Acht gelassen werden sollte, ist naheliegend. Es stellt sich jedoch die Frage, wo bzw. auf welche Weise der Faktor Achtsamkeit theoretisch innerhalb eines Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften zu verorten ist? Sollte die Fähigkeit zur Achtsamkeit als eine weitere personale Kompetenz, die sich neben den anderen nicht-kognitiven Komponenten der Handlungskompetenz nach Kunter und Baumert, der Motivationalen Orientierung sowie der Selbstregulation einreicht, verortet werden? Oder kann die Fähigkeit zur Achtsamkeit vielleicht als eine Teilkomponente der Selbstregulation zur Aufrechterhaltung der psychischen Funktionsfähigkeit gesehen werden? Hier soll ein anderer Weg beschritten werden: Sowohl aufgrund der empirischen Befunde dieser Arbeit, als auch aufgrund der dargestellten bewusstseinspsychologischen Grundlagen zum Konstrukt Achtsamkeit wird vermutet, dass Achtsamkeit als Haltung und Erlebensmodus weitreichende Bedeutung hinsichtlich der Handlungskompetenz von Lehrkräften hat, die sich nicht in der Funktion eines achtsamen Umgangs mit den eigenen Ressourcen zur Aufrechterhaltung der psychischen Funktionsfähigkeit erschöpft. Die folgenden Analysen sollen dies aufzeigen:

Im Sinne des Modells von COACTIV wird hier Unterrichten als das Kerngeschäft von Lehrkräften gesehen (vgl. ebd., S. 9), sodass die Aufgabenbereiche Beratung und Organisation, welche im COACTIV-Kompetenzmodell als weitere Dimensionen des professionellen Wissens von Lehrkräften ergänzt werden (Organisations- und Beratungswissen) (vgl. ebd., S. 34), in den folgenden Ausführungen im Sinne einer Fokussierung auf das Wesentliche ausgeklammert werden sollen. Als Struktur zur Erörterung der Frage, welche Rolle Achtsamkeit als Haltung und Erlebensmodus bei der Handlungsregulation von Lehrkräften im Unterrichtsprozess spielt, soll hier die in der Lehrerbildung etablierte Unterteilung in die drei Kompetenzbereiche der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht genutzt werden. Es wird zunächst vermutet, dass insbesondere für den Bereich der Durchführung von Unterricht die Fähigkeit zur Achtsamkeit von Bedeutung ist. Kunter und Baumert betonen in ihren Ausführungen zum Kompetenzmodell die ausgeprägte Situationsabhängigkeit des Unterrichtsge-

schehens aufgrund der interaktiven Struktur des Unterrichts sowie der Unvorhersagbarkeit des aktuellen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 30). Die mit der Fähigkeit zur Achtsamkeit einhergehenden hohen OBA-PE-Mittelwerte, die für eine offene, von Flexibilität gegenüber dem Unterrichtsprozess geprägte pädagogische Einstellung stehen, belegen, dass die in Achtsamkeitstrainings bzw. Meditationen geübten Wahrnehmungsmodi eine entsprechende pädagogische Haltung begünstigen, die der genannten Situationsabhängigkeit sowie Unvorhersagbarkeit des Unterrichtsprozesses angemessen ist. Dieses Untersuchungsergebnis spricht also klar für eine besondere Bedeutung des Faktors Achtsamkeit bezüglich der Durchführungskompetenz von Lehrkräften. Der eben skizzierte Zusammenhang weist aber zunächst nur auf eine indirekte Bedeutung von Achtsamkeit für die Handlungsregulation von Lehrkräften hin, die über die pädagogische Einstellung der Lehrkräfte deren Handlungskompetenz im Unterrichtsgeschehen beeinflusst. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob und falls ja welche Rolle Achtsamkeit als Erlebensmodus direkt bezüglich der Handlungsregulation von Lehrkräften in Unterrichtsprozessen spielt? Um dieser Frage näher nachzugehen, soll zunächst kurz skizziert werden, auf welche Weise eine erfolgreiche Handlungsregulation von Lehrkräften im Kompetenzmodell von COACTIV erklärt wird. Die Ergänzung des Faktors Achtsamkeit wird dabei eine neue Perspektive auf diese Thematik werfen, die den von den Autoren von COACTIV gewählten Erklärungsansatz ergänzt und partiell auch relativiert.

Mit Bezugnahme auf Shulman und Hoyle postulieren die Autoren von COACTIV „... dass erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird ...“ (ebd., S. 30). Nach Kunter und Baumert spielen bezüglich der Unterrichtsdurchführung die beiden Bereiche ‚Fachdidaktisches Wissen‘, ‚Pädagogisch-psychologisches Wissen‘ des Professionswissens eine Rolle, wobei das jeweilige Fachwissen sich nicht direkt auf die Unterrichtsqualität auswirkt sondern eher die Grundlage für das fachdidaktische Wissen bildet. Dieses domänenspezifische Professionswissen soll mit zunehmender Expertise besser vernetzt und hierarchisch organisiert sein (vgl. ebd., S. 15). Man mag sich die Frage stellen, auf welche Weise dieses primär begrifflich repräsentierte, hierarchisch organisierte Professionswissen den entscheidenden Faktor für eine erfolgreiche Handlungsregulation im nur begrenzt planbaren, stark situationsabhängigen Unterrichtsgeschehen darstellen soll? Im Ansatz von COACTIV wird versucht dies in zwei verschiedenen Argumentationslinien zu erklären:

Zum einen wird davon ausgegangen, dass das professionelle Wissen eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen bewirkt (vgl. Baumert & Kunter, zitiert aus: Bromme, 1997, S. 199). In diesem Sinne vermutet man, dass das professionelle

Wissen die grundlegenden Geschehenseinheiten formt und dadurch die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen beeinflusst bzw. strukturiert (vgl. Baumert & Kunter sowie Bromme, ebd.). Dieser Erklärungsansatz ist auch aus der Perspektive der praxisbezogenen Anteile der Lehrerausbildung zunächst gut nachvollziehbar: So kann in der zweiten Phase der Lehrerausbildung in den Reflexionsgesprächen, die sich an die in Seminargruppen durchgeführten regelmäßigen Unterrichtshospitationen anschließen, mit fortschreitender Ausbildung eine Entwicklung der Beobachtungs- und Analysefähigkeit der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer bezüglich der zu besprechenden Unterrichtssituationen beobachtet werden. Diese zunehmende Beobachtungs- und Analysefähigkeit scheint auf eine wachsende Vernetzung von fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Professionswissen mit den konkret zu beobachtenden Unterrichtssituationen zu beruhen, die in den professionell angeleiteten Auswertungsgesprächen angebahnt und unterstützt wird. In der Ausbildung wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass diese wachsende Analyse- und Reflexionsfähigkeit sich positiv auf die Durchführungskompetenz der beteiligten Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer auswirkt.

Die zweite von COACTIV vertretene Argumentationslinie beruht auf die von Fenstermacher vorgeschlagene Ausdifferenzierung des Professionswissens in ein theoretisch-formales und ein praktisches Wissen und Können (formal and practical knowledge) (vgl. Kunter & Baumert, ebd., S. 35 u. Fenstermacher, 1994). Während das theoretisch-formale Wissen im Forschungsdiskurs erzeugt wird (fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch-psychologisch), propositional mental repräsentiert sein soll und in semantischen Netzwerken beschrieben werden kann (vgl. Kunter & Baumert, ebd.), ist das praktische Wissen (knowledge in action) „... erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen,...“ (Baumert & Kunter, ebd.). In diesem Sinne soll es an Fälle, Episoden und Skripts gebunden sein, wobei Kunter und Baumert davon ausgehen, dass weite Teile des Lehrerhandelns im Unterrichtsgeschehen auf diesem praktischen Wissen basieren (vgl. ebd.). Über die mentale Repräsentation dieses praktischen Wissens äußern sich die Autoren von COACTIV nicht konkret. Es ist zu vermuten, dass die gespeicherten Fälle, Skripts, Episoden nicht rein begrifflich repräsentiert sind, sondern mit Bildern, Szenen, etc. zusammenhängen. Darüber hinaus wird von Baumert und Kunter postuliert, dass das praktische Wissen im eher deklarativen, hierarchisch organisierten, formalen Theoriewissen verankert sei (vgl. ebd.). Vor allem dieses praktische Wissen soll nun den Lehrkräften eine „... erfolgreiche intuitive Feinabstimmung im Handlungsvollzug ...“ ermöglichen (ebd.). Fasst man die hier dargestellten Argumentationslinien zusammen, so basiert nach den Autoren von COACTIV erfolgreiches unterrichtliches Handeln also im Wesentlichen auf ein umfassendes, gut vernetztes prak-

tisches Wissen, d.h. mental repräsentierte Handlungsabläufe, Bilder, Szenen, Skripts, Routinen, etc., die in formalen Wissensstrukturen verankert sein sollen. Es stellt sich jedoch auch nach den dargestellten Zusammenhängen erneut die Frage, wie es vom Wissen zum Können, d.h. wie es vom Vorhandensein umfangreicher mental repräsentierter Handlungsabläufe, Szenen etc. zu erfolgreichem Handeln im nur begrenzt planbaren, stark situativen Unterrichtsgeschehen kommt? Die beiden folgenden Beispiele mögen diese Argumentationslücke veranschaulichen:

Der Oldenburger Schulpädagoge Klaus Zierer schildert in seinen Vorträgen über die Hattie-Studie wiederholt folgende Erfahrungen, die durchaus als verbreitetes subjektives Erfahrungswissen von professionellen Lehrerausbilderinnen und -ausbildern eingestuft werden kann: So berichtet Zierer von Referendarinnen und Referendaren, die bereits über eine hohe Durchführungskompetenz im Unterricht verfügen, während Lehrkräfte, die bereits über zwanzig Jahre Unterrichtspraxis verfügen, eine wesentlich geringer ausgeprägte Handlungskompetenz im Unterricht zeigen (vgl. www.youtube.com/watch?v=CgZQM6nZhX8; 33:30 min. ff).

Das zweite Beispiel beruht auf Gesprächen mit Lehrkräften auf Fortbildungen und im schulischen Kontext. Es wird vermutet, dass die häufig geschilderten subjektiven Erfahrungen dieser Kolleginnen und Kollegen unter Lehrerinnen und Lehrern weit verbreitet sind: So berichten diese Lehrkräfte von der Erfahrung, dass ihre eigene Fähigkeit zum erfolgreichen unterrichtlichen Handeln stark variiert und je nach eigener psychischer Verfassung sich zwischen den Polen «spontan, klar, sensibel, geduldig» und «unflexibel, verwirrt, gereizt, unsensibel» bewegt.

Wie verhalten sich diese beiden Beispiele, die als subjektive Erfahrungen von Lehrkräften sowie Lehrerausbilderinnen und -ausbildern auf phänomenaler Ebene durchaus Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexionen sein können, zum geschilderten Erklärungsansatz zu erfolgreichem unterrichtlichen Handeln nach COACTIV? Es stellt sich die Frage, wie es dazu kommen kann, dass Referendarinnen und Referendare bereits über eine ausgeprägte unterrichtliche Handlungskompetenz verfügen, obwohl nach dem Ansatz von COACTIV dafür im wesentlichen eine umfangreiche Basis von gut vernetztem praktischem Wissen verantwortlich sein soll, über das Referendare mangels eigener Unterrichtserfahrung überhaupt noch nicht verfügen? Ebenso kann der Erklärungsansatz von Kunter und Baumert, der im Wesentlichen eine breite, gut vernetzte Wissensbasis für erfolgreiches unterrichtliches Handeln verantwortlich macht, nicht die von Lehrkräften subjektiv erlebten Schwankungen hinsichtlich

der eigenen unterrichtlichen Handlungskompetenz erklären. Diese beiden Beispiele machen deutlich, dass ein stark kognitiv ausgerichteter Erklärungsansatz, der die Wissensstrukturen von Lehrkräften, seien sie formal-theoretisch oder praktisch-prozedural, als zentrale Bedingung für gelingendes unterrichtliches Handeln von Lehrkräften ansieht, einen wesentlichen Faktor in diesem Erklärungszusammenhang übersieht: Das subjektive Erleben der Lehrperson im unterrichtlichen Kontext! Dieses subjektive Erleben der Lehrperson entscheidet darüber, ob in der unterrichtlichen Handlungssituation von der Lehrperson relevante Aspekte im Unterrichtsprozess überhaupt wahrgenommen werden, ob die Lehrperson rechtzeitig oder verspätet agiert, ob sie angemessene Handlungsrouninen, Skripts, also Formen praktischen Wissens spontan und situationsadäquat abrufen kann, ob sie auf geringe Störungen entspannt und humorvoll reagiert oder darauf gereizt überreagiert und dadurch den gesamten Unterrichtsprozess negativ beeinflusst! Das heißt hier wird die Auffassung vertreten, dass nicht nur die situative Feinabstimmung im Unterrichtsprozess, sondern auch der flexible und situationsadäquate Umgang mit unterrichtlichen Makrostrukturen weniger davon abhängt, ob die jeweilige Wissensbasis der Lehrkraft etwas umfassender und vernetzter ist oder nicht, sondern ob die Lehrkraft im Unterrichtsprozess in der Lage ist den Unterrichtsprozess differenziert wahrzunehmen und relevantes praktisches Wissen, Handlungsrouninen, etc. situationsadäquat, spontan und flexibel zu aktivieren. Mayr und Neuweg haben bereits 2006 auf die große Bedeutung des subjektiven Erlebens der Lehrperson für die Handlungsregulation im Unterrichtsgeschehen hingewiesen (vgl. Mayr & Neuweg, ebd., S. 3), wobei dieser Erklärungsansatz im Theorieteil dieser Arbeit weiter entfaltet wurde (siehe Kapitel 2.1.2) und zunächst zum Forschungsbereich bezüglich der personalen Kompetenzen bzw. berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften führte. Auch wenn die Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung darauf hindeuten, dass die thematisierten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale weniger stabil sind als in der Lehrerforschung bisher angenommen, durch den Einbezug des Faktors «Fähigkeit zur Achtsamkeit» Möglichkeiten der Veränderbarkeit und Weiterentwicklung entsprechender Dispositionen aufscheinen und dadurch die Relevanz des Einbezugs entsprechender personennaher Kompetenzen sowohl für die schulpädagogische Forschung, als auch für die Ausbildung von Lehrkräften erhöht wird, geben die thematisierten Dispositionen bzw. personalen Kompetenzen («Offenheit für Erfahrung», «Emotionale Stabilität», «Humor/Heiterkeit») doch lediglich indirekt Auskunft über das mögliche Erleben der Lehrpersonen im unterrichtlichen Kontext. Da das konkrete subjektive Erleben der Lehrkräfte im Unterrichtsprozess im hier vertretenen Erklärungsansatz als ein zentraler Faktor für erfolgreiches Unterrichtshandeln angesehen wird, stellt sich primär die Frage, welche Formen, Ausprägungen und Strukturen subjektiven Erlebens unterschieden werden können. Hier kommen

die bewusstseinspsychologischen Ausführungen dieser Arbeit zum Tragen: Im Kapitel 3.2.2 konnte gezeigt werden, dass offene, achtsame und geschlossene Bewusstseinszustände bzw. Erlebensmodi phänomenologisch deutlich unterscheidbar sind (siehe 3.2.2.3), wobei der Vergleich der Merkmale achtsamer, offener Erlebensmodi mit den in der Lehrerforschung ermittelten berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen deutliche Konvergenzen ergab (siehe Kapitel 4.1), sodass die Bedeutung achtsamer Erlebensmodi für die Lehrerforschung evident war und zu klaren Forschungshypothesen führte. Aufgrund der psychologischen Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände bzw. Erlebensmodi (siehe 3.2.2.3) wird hier davon ausgegangen, dass der Modus subjektiven Erlebens von Lehrkräften in unterrichtlichen Kontexten, welcher eine erfolgreiche Handlungsregulation im Unterrichtsprozess ermöglicht, in unterschiedlicher Ausprägung bzw. Intensität wesentlich durch die Merkmale achtsamer Erlebensmodi gekennzeichnet ist. Das heißt Achtsamkeit als Erlebensmodus wird im hier vertretenen Ansatz als wesentliche Komponente zur Erklärung erfolgreichen unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften gesehen. Die Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung unterstützen diese These.

Aufgrund der dargestellten Zusammenhänge sowie der in dieser Untersuchung ermittelten Ergebnisse scheint es sehr wahrscheinlich, dass Achtsamkeit als Erlebensmodus und Haltung eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der unterrichtlichen Durchführungskompetenz von Lehrkräften zukommt. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit der Faktor Achtsamkeit bei der Planung und Reflexion von Unterricht eine Rolle spielt. Hierzu liegen zunächst keine expliziten empirischen Untersuchungen vor. Folgende Beobachtungen und Überlegungen mögen eine erste Annäherung an diese Thematik ermöglichen:

Bezüglich der Planung von Unterricht weisen Kunter und Baumert auf die besondere Bedeutung des Professionswissens von Lehrkräften hin (vgl. Baumert, Kunter, Blum u.a., 2011, ebd., S. 14). Dem wird hier zunächst zugestimmt: Da bei der Vorbereitung von Unterricht nicht das spontane und intuitive Agieren des ‚improvisierenden Praktikers‘ während der Unterrichtsdurchführung gefragt ist, treten algorithmische Fähigkeiten in den Vordergrund. Gefragt ist eher der rationale, reflektierte Einsatz angemessener Aktionsformen, Methoden, Medien und Arbeitsmittel bei logischer Abfolge der Unterrichtsphasen im Hinblick auf den gewählten didaktischen Schwerpunkt sowie die entsprechende Lerngruppe. Gerade hier tritt in der Ausbildung angehender Lehrkräfte die Notwendigkeit eines fundierten fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens in den Vordergrund. Es stellt sich die Frage, ob in diesem Bereich des professionellen Handelns von Lehrkräften die Dispositionen geschlossener Erlebensmodi im Sinne eines kategorisierenden, konzeptuellen Denkens und

Wahrnehmens, etc. ausreichen. Sind die Dispositionen, welche mit offenen, achtsamen Erlebensmodi einhergehen, in diesem Kontext beruflichen Handelns von Lehrkräften überhaupt notwendig und hilfreich? Oder sind sie in diesem Kontext sogar dysfunktional bzw. störend? Hier muss zunächst noch einmal darauf hingewiesen werden, dass aus bewusstseinspsychologischer Perspektive die in geschlossenen Erlebensmodi ausgeprägten Fähigkeiten und Funktionen des rationalen, kategorisierenden Wahrnehmens und Denkens in achtsamen, offenen Erlebensmodi nicht verloren gehen oder aussetzen (Wilber nannte dieses Missverständnis die Verwechslung prä- und transrationaler Prozesse) (vgl. Visser, 2002, S. 120ff). Vielmehr bleiben die in geschlossenen Erlebensmodi prägnanten und konstruktiven Fähigkeiten in offenen, achtsamen Erlebensmodi erhalten und können als *im Achtsamkeitsmodus eingebettet* verstanden werden. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die mit achtsamen Bewusstseinszuständen einhergehenden Dispositionen eine hilfreiche Ergänzung bei der Planung von Unterricht darstellen oder ihnen diesbezüglich wenig oder keine Bedeutung zukommt? Aus folgenden Gründen wird hier die erste Variante favorisiert:

Das erste Argument, welches dafür spricht, die in Achtsamkeitsmodi feststellbaren Dispositionen als hilfreiche Ergänzung innerhalb des Prozesses der Unterrichtsplanung zu betrachten, lässt sich unter dem Begriff ‚didaktische Phantasie‘ zusammenfassen und beruht auf folgende Beobachtungen bei der Betreuung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Kontext der Nachbesprechung von Unterrichtshospitationen: Zunächst fällt auf, dass eine solide Wissensbasis im fachdidaktischen und pädagogischen Bereich eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Planungsarbeit der Referendarinnen und Referendare ist. Allerdings kommt es auch bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst mit angemessenen Vorkenntnissen aus diesen Bereichen zu deutlichen Unterschieden hinsichtlich ihrer Planungskompetenz: Während einige Lehramtsaspiranten sehr stark an den in der fachdidaktischen Literatur sowie in publizierten Unterrichtsmodellen und -stunden vorgeschlagenen Methoden und Vorgehensweisen haften und eine adaptive, *passige* Verwendung dieser Vorgehensweisen und Methoden für die konkret zu planende Unterrichtsstunde schwer fällt, scheinen sich andere Referendarinnen und Referendare mit ähnlichem Vorwissen kreativ und selbständig aus dem Fundus der Fachdidaktik sowie der Unterrichtsmodelle zu bedienen, reichern diese durch eigene, originelle Ideen an und nutzen diese Elemente zur Planung eines auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmten und im Hinblick auf den didaktischen Schwerpunkt sinnvoll aufgebauten Unterricht. Wie kommt es zu diesen großen Unterschieden hinsichtlich der Planungsfähigkeit der dargestellten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst? Wie bereits angesprochen handelt es sich in beiden Fällen um Lehramtsaspiranten mit, so der subjektive Eindruck der Ausbilder, angemessenem fachdidaktischen und psychologisch-pädagogischen Wissen. Hier wird vermutet, dass

die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, welche die skizzierten Planungsprobleme zeigen, sich während des Planungsprozesses vorwiegend in einem geschlossenen, algorithmisch geprägtem Erlebensmodus bewegen, der den Referendarinnen und Referendaren nicht ermöglicht, die kategorisierende *Theorie-Brille* abzusetzen, also eine Distanz zu den fachdidaktischen Unterrichtsmodellen zu bekommen, die notwendig ist, um sich dieser im Hinblick auf den konkret zu planenden Unterricht kreativ und erfolgreich zu bedienen. Aus bewusstseinspsychologischer Perspektive ist dazu eine Modulation in Richtung offener, achtsamer Erlebensmodi notwendig, die einen Erfahrungsraum konstituiert, welcher die Bewusstseinsinhalte nicht sofort in feste kognitive Strukturen einbindet und gerade dadurch kreative Prozesse ermöglicht. Das zweite Argument, welches dafür spricht, die in Achtsamkeitsmodi feststellbaren Dispositionen als hilfreiche Ergänzung innerhalb des Prozesses der Unterrichtsplanung zu betrachten, könnte unter dem Begriff ‚empathische Antizipation‘ zusammengefasst werden. Hierunter soll Folgendes verstanden werden: Ein wesentliches Element erfolgreicher Unterrichtsplanung scheint die Fähigkeit der planenden Lehrkraft zu sein, sich in die Lernenden hinein zu versetzen und dadurch partiell Aspekte des zu planenden Unterrichtes (z.B. die Eignung bestimmter Methoden, Lernmittel, Aktionsformen, Impulse, etc. für die konkrete Lerngruppe in der konkreten Unterrichtssituation) zu antizipieren. Aufgrund der Merkmale achtsamer Bewusstseinszustände (siehe Kapitel 3.2.2.3) wird vermutet, dass diese wesentliche Fähigkeit ebenfalls durch achtsame Erlebensmodi begünstigt wird. So scheint die empathische Antizipation darin zu bestehen, durch das einfühlende sich Hineinversetzen in die Lernenden bezüglich der zu planenden Unterrichtssituation Erfahrungswissen (mental repräsentiert in Szenen, Bildern, etc.) zu aktivieren und imaginativ mit der zu planenden Situation zu verknüpfen. Die primär geschlossenen Erlebensmodi scheinen eher dazu geeignet zu sein, die Vernetzung einzelner Unterrichtsphasen im Hinblick auf die Stringenz des Lernprozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Die hier angestellten Überlegungen lassen vermuten, dass auch hinsichtlich der Planungskompetenz von Lehrkräften der Fähigkeit zur Achtsamkeit eine Bedeutung zukommen könnte, wobei zu beachten ist, dass im gegenwärtigen schulpädagogischen Diskurs entsprechende Fragestellungen noch nicht diskutiert werden. Zukünftige empirische Studien mit geeignetem Forschungsdesign könnten hierüber Aufschluss geben.

Zum Abschluss der hier durchgeführten Reflexionen zur Bedeutung des Faktors Achtsamkeit hinsichtlich verschiedener Aufgaben- bzw. Kompetenzbereiche von Lehrkräften sei auf den Bereich der Reflexion von Unterricht eingegangen. In der zweiten Phase der Lehrerbildung wird hierbei in der Regel unterschieden zwischen der Reflexion von Unterrichtsstunden, die vom Reflektierenden selbst geplant und durchgeführt wurden und der Reflexion

von Unterrichtsstunden anderer Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder der jeweiligen Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Augenscheinlich unterscheiden sich die Anforderungen an den Reflektierenden bezüglich der beiden genannten Arten von Unterrichtsreflexionen deutlich sowohl hinsichtlich der Gewinnung der Datengrundlage (Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen als unterrichtende Lehrkraft simultan zum eigenen unterrichtlichen Agieren oder als hospitierende, distanziert beobachtende Person), als auch hinsichtlich des unterschiedlichen Grades der Identifikation mit dem zu reflektierenden Unterricht im Hinblick auf eine damit zusammenhängende mögliche *emotionale Färbung* der Auswahl- und Bewertungsprozesse innerhalb der Reflexion. Bei der gegenwärtigen Organisationsstruktur der bundesdeutschen allgemeinbildenden Schulen ist davon auszugehen, dass ein gegenseitiges Hospitieren der Lehrkräfte einer Schule im Sinne einer kollegialen Feedbackkultur bedauerlicherweise wahrscheinlich die Ausnahme bleiben wird. Aus diesem Grunde wird hier davon ausgegangen, dass sich die Fähigkeit Unterricht zu reflektieren im Alltag von Lehrkräften bis auf weiteres in der Regel fast ausnahmslos auf den eigenen Unterricht beziehen wird. Welche Rolle kann nun der Faktor Achtsamkeit hierbei spielen? Zunächst sei erwähnt, dass die Bedeutung des Professionswissens sowie einer kognitiven Differenziertheit bei der Reflexion von Unterricht außer Frage stehen, womit die in geschlossenen Erlebensmodi hervortretenden Fähigkeiten des kategorisierenden und abstrahierenden Denkens klar zum Tragen kommen. Allerdings ist zu vermuten, dass gerade im Hinblick auf die Anforderung an Lehrkräfte den eigenen, täglichen Unterricht zu reflektieren, dem Faktor Achtsamkeit eine verstärkte Bedeutung zukommt. In zweierlei Hinsicht soll dies hier aufgezeigt werden:

Auf der Ebene der Unterrichtsbeobachtung, in der die Datengrundlage für die Unterrichtsreflexion gewonnen wird, unterscheidet man in der Regel zwischen zwei verschiedenen Ansätzen von Beobachtungen: der systematischen, theoriegeleiteten sowie der phänomenologisch orientierten, nicht systematischen Unterrichtsbeobachtung (vgl. Maier & Pfister, 1971 und Magnus, 2015, S. 100). Im Kontext der Ausbildung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wird hier die These vertreten, dass eine konstruktive Reflexion von Unterricht Anteile aus beiden Ansätzen, d.h. eine phänomenologische Offenheit den eigenen Erfahrungen gegenüber sowie eine professionelle, kategoriengeleitete Selektion und Gewichtung der Eindrücke benötigt. Im Hinblick auf die Anforderung an Lehrkräfte den eigenen täglichen Unterricht zu reflektieren erscheint es naheliegend, dass hierbei dem phänomenologischen Ansatz eine noch größere Bedeutung zukommt, da die Unterrichtsbeobachtungen simultan zum eigenen unterrichtlichen Agieren stattfinden. In diesem Kontext ist die Relevanz der Fähigkeit zur Achtsamkeit offensichtlich; dies belegen auch die Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung, die einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der vertieften Achtsam-

keitspraxis der untersuchten Lehrkräfte und der Ausprägung des Merkmals «Offenheit für Erfahrung» zeigen. Das heißt Achtsamkeit als Erlebensmodus und Haltung spielt bei der Reflexion eigenen Unterrichts von Lehrkräften anscheinend eine wichtige Rolle, wenn es um die Bereitstellung eines umfassenden und differenzierten Datenmaterials bezüglich der zu reflektierenden Unterrichtsstunde geht. Wie sieht es nun mit dem zweiten Schritt, der nachträglichen Sichtung, Kategorisierung und Bewertung der im Unterrichtsprozess gewonnenen Unterrichtsbeobachtungen aus? Zunächst mag vielleicht vermutet werden, dass hier die in geschlossenen Erlebensmodi prägnanten kognitiven Verarbeitungsprozesse ausreichen, Achtsamkeit als Erlebensmodus also lediglich die Funktion der Bereitstellung des Datenmaterials im Sinne einer phänomenologischen Basis für den Reflexionsprozess zukommt. Folgende Beobachtungen in Gesprächen mit Lehrkräften scheinen dem zu widersprechen: So zeigen sich bei der Reflexion des eigenen Unterrichts zwei verschiedene Muster bzw. Strategien, die hier kontrastierend voneinander beschrieben werden sollen: Lehrkräfte, welche in der Regel das erste Muster bzw. die erste Reflexionsstrategie verwenden, zeigen überwiegend eine offene Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht, gehen hierüber in einen lebendigen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und sind dabei bereit eigene Fehler einzugestehen, emotionale Betroffenheit bei Misserfolgen authentisch zu artikulieren und sich Anregungen und Hilfen bei Kolleginnen und Kollegen zu holen. Das zweite Muster bzw. die zweite Reflexionsstrategie lässt sich folgendermaßen beschreiben: Dieses Muster ist geprägt durch eine Fremdattribuierung bei der Reflexion auftauchender Schwierigkeiten im eigenen Unterricht: Misserfolge werden auf Defizite der Lernenden, der Erziehungsberechtigten oder des Schulsystems zurückgeführt, die eigene emotionale Betroffenheit wird nicht artikuliert sondern durch die Fremdattribuierung nach außen projiziert. Konstruktive kollegiale Austauschprozesse können bei dieser Reflexionsstrategie nicht stattfinden. Die kontrastierende Beschreibung der beiden Reflexionsmuster bzw. -strategien lässt vermuten, dass auch in dieser Phase des Reflexionsprozesses, der Sichtung, Kategorisierung, Interpretation und Bewertung von Unterrichtsbeobachtungen die Fähigkeit zur Achtsamkeit eine wichtige Rolle spielt: So ist naheliegend, dass die in Achtsamkeitstrainings geübte nicht wertende Wahrnehmung eigener kognitiver und emotionaler Prozesse einer offenen Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht förderlich ist, die der ersten, konstruktiven Reflexionsstrategie entspricht.

Die hier dargestellten Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung des Faktors Achtsamkeit als Haltung und Erlebensmodus für die zentralen beruflichen Aufgabenbereiche von Lehrkräften, der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht haben gezeigt, dass es naheliegend ist, dem Faktor Achtsamkeit in allen drei Bereichen eine Bedeutung zuzuschreiben. Hierbei wurde deutlich, dass die vorliegenden Untersuchungsergebnisse dieser Lehrkräftebefragung

gerade für den Bereich der unterrichtlichen Durchführungskompetenz von Lehrkräften wichtige empirische Hinweise liefern, die die These von der Bedeutung der Fähigkeit zur Achtsamkeit für die Unterrichtskompetenz von Lehrkräften eindeutig bekräftigen.

Bezüglich der im COACTIV-Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften vorgesehenen nicht-kognitiven Elemente bzw. personalen Kompetenzen ‚Selbstregulation‘ und ‚Motivationale Orientierungen‘ sei hier ergänzend darauf hingewiesen, dass aufgrund der Merkmale achtsamer, offener Erlebensmodi die Vermutung nahe liegt, dass die genannten personalen Kompetenzen auch mit der Fähigkeit zur Achtsamkeit in Zusammenhang stehen. Dies sei zunächst am Beispiel der Kompetenz ‚Selbstregulation‘ genauer erläutert: Die Autoren von COACTIV definieren den Begriff Selbstregulation „... als die Fähigkeit, im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können. (Klusmann, 2011). Klusmann weist hierbei darauf hin, dass dieser Kompetenzaspekt „... mehr auf die Lehrperson selbst, als auf ihre direkte berufliche Tätigkeit fokussiert.“ (ebd.) Ermittelt wurde diese eher allgemeine psychische Fähigkeit durch den Einsatz einer Kurzversion des AVEM von Schaarschmidt und Fischer (vgl. ebd., S. 282), welcher die Dimensionen ‚berufliches Engagement‘ und ‚Widerstandsfähigkeit‘ mit Hilfe von acht Subskalen misst (vgl. ebd.). Insbesondere hinsichtlich der durch die Subskalen 5 und 8 ermittelten Sub-Dimensionen «Distanzierungsfähigkeit» und «Innere Ruhe und Ausgeglichenheit» (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 33ff) ist eine Förderung dieser Merkmale durch die in Achtsamkeitstrainings geübten psychologischen Faktoren ausgesprochen naheliegend. Hierauf weist insbesondere der Faktor 1 nach Kabat-Zinn, das ‚Nicht-Beurteilen‘ hin: Hier geht es wie bereits unter 3.1.2 dargestellt darum, gegenüber den eigenen Erfahrungen die Rolle eines neutralen Beobachters einzunehmen. Dies ermöglicht es, destruktive Gedankenketten zu unterbrechen und innere sowie äußere Erfahrungen mit Abstand zu betrachten (vgl. Kabatt-Zinn, 2011, ebd., S. 46, 47). Darüber hinaus scheint es wahrscheinlich, dass die beiden Subdimensionen des Konstruktes ‚Selbstregulation‘ RI (Resignationstendenz bei Misserfolgen) und OP (Offensive Problembewältigung) (vgl. Schaarschmidt, ebd.) ebenfalls mit der in Achtsamkeitstrainings entwickelten Fähigkeit zur Achtsamkeit zusammenhängen. So weisen die in dieser Lehrkräftebefragung ermittelten hochsignifikanten Zusammenhänge zwischen einer vertieften Achtsamkeitspraxis und den personalen Kompetenzen «Emotionale Stabilität» sowie «Offenheit für Erfahrung» der untersuchten Lehrkräfte auf die Möglichkeit hin, dass mit der Fähigkeit zur Achtsamkeit eine geringere Resignationstendenz bei Misserfolgen sowie eine offensive Haltung bei der Bewältigung von Problemen einher gehen könnten. Da der Nachweis über die Veränderbarkeit bzw. Modifizierbarkeit des Kompetenzaspektes ‚Selbstregulation‘ noch aussteht (vgl. Klusmann, 2011, ebd., S. 291), bieten sich hier weitere Untersuchungen an, die einen möglichen Zusam-

menhang von Achtsamkeit und Selbstregulationsfähigkeit bei Lehrkräften thematisieren. Hinsichtlich der Kompetenzfacette ‚Motivationale Orientierungen‘ des Kompetenzmodells von COACTIV weist Kunter darauf hin, dass erste Untersuchungen vorliegen, die Zusammenhänge von Flow-Erfahrungen beim Unterrichten als Merkmal intrinsischer Berufsmotivation von Lehrkräften und einer erhöhten Lernmotivation der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie höhere Einschätzungen der Unterrichtsqualität durch die Lernenden verzeichnen (vgl. Kunter, 2011, ebd; Bakker, 2005, S. 26-44). Hierbei ist zu beachten, dass das Konzept der Flow-Erfahrung nach Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi, 1995) auf phänomenologischer Ebene dem Maslowschen Konzept der peak experiences entspricht (siehe Anhang S. 73-74, Anhang-Tabelle 75). Dieses Maslowsche Konzept wurde in Kapitel 3.2.2.2 mit relevanten Konzepten aus der buddhistischen Psychologie verglichen, wobei die hohen Übereinstimmungen beider Ansätze auf phänomenologischer Ebene in eine Merkmalssammlung achtsamer, offener Bewusstseinszustände mündete, die als bewusstseinspsychologische Basis zur Entwicklung der zentralen Hypothesen dieser Arbeit diene. In diesem Sinne entsprechen die in den Studien zur intrinsischen Berufsmotivation von Lehrkräften thematisierten ‚Flow-Erfahrungen‘ dem in dieser Studie verwendeten Konzept der offenen, achtsamen Bewusstseinszuständen bzw. Erlebensmodi. Hieraus lässt sich ableiten, dass in Achtsamkeit geübte Lehrkräfte wahrscheinlich eine erhöhte intrinsische Berufsmotivation aufweisen müssten. Auch hinsichtlich dieser Vermutung wäre es wünschenswert, wenn zukünftige Folgeuntersuchungen diese Thematik aufgreifen würden.

6.2 Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten

Nach Durchführung und Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Lehrkräftebefragung sind im deutschsprachigen Raum im Wesentlichen zwei Forschungsarbeiten erschienen, die größere thematische Überschneidungen mit den Inhalten dieser Arbeit aufweisen. Die für diese Arbeit relevanten Aspekte dieser beiden Studien sollen im Folgenden dargestellt und anschließend mit den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit verglichen werden, um eine Einordnung und Gewichtung der Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu gewährleisten. Hierbei handelt es sich um die im Jahr 2013 veröffentlichten Ergebnisse einer von H. Dauber und E. Döring-Seipel durchgeführten empirischen Untersuchung zur Lehrergesundheit (Döring-Seipel & Dauber, 2013) sowie um die im Jahr 2014 erschienenen theoretischen Studien zur professionellen Haltung von Lehrkräften (Hrsg.: Schwer & Solzbacher, 2014). Zunächst soll es um die Studien zum Begriff der professionellen Haltung von Lehrkräften gehen:

In der Veröffentlichung ‚Professionelle pädagogische Haltung‘ versammeln die beiden Herausgeberinnen Schwer und Solzbacher Beiträge verschiedener Autorinnen und Autoren zur Thematik ‚pädagogische Haltung‘ mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzenten. Im Hinblick auf einen Vergleich mit den Ergebnissen dieser Lehrkräftebefragung ist im Wesentlichen der Beitrag „Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen“ von Kuhl, Schwer und Solzbacher relevant (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, ebd.) und soll aus diesem Grunde zunächst zusammenfassend skizziert werden:

Um für den im pädagogischen Diskurs noch unklaren Begriff der ‚professionellen pädagogischen Haltung‘ eine theoretische Grundlage bereitzustellen, die eine sinnvolle Definition des Begriffes ‚pädagogische Haltung‘ auch im Hinblick die Lehrbarkeit von Haltungen ermöglichen soll, verbinden die AutorInnen dieses Beitrages den pädagogischen Haltungsbegriff mit der funktionsanalytischen Persönlichkeitstheorie von Julius Kuhl (vgl. ebd., S. 80). In diesem Zusammenhang weisen sie zunächst darauf hin, dass eine Konfundierung des Haltungsbegriffes im Sinne subjektiver Überzeugungen von Lehrkräften mit deren objektiven Kompetenzen nicht sinnvoll sei, da die Überzeugungen nicht zu entsprechenden Handlungen führten, wenn sie nicht mit den relevanten objektiven Kompetenzen verknüpft seien. In diesem Sinne weisen sie darauf hin, „... dass eine Haltung sich u.a. aus Kompetenzen konstituiert, auf die es ankommt.“ (ebd., S. 81) Nach Solzbacher u.a. stellen also die personalen und sozialen Kompetenzen der Lehrkräfte die Grundlage zur Entwicklung konstruktiver, d.h. handlungsrelevanter pädagogischer Haltungen dar (vgl. ebd., S. 81, 82). Die Persönlichkeitstheorie nach Kuhl (PSI-Theorie) dient den Autorinnen anschließend dazu genauer aufzuzeigen, welche personalen Kompetenzen auf welche Weise zu erfolgreichem Handeln im Sinne der pädagogischen Haltungen führen können (vgl. ebd., S. 84ff.). Die PSI-Theorie nach Kuhl (PSI = Persönlichkeit-System-Interaktionen) soll aus diesem Grunde hier in ihren wesentlichen Aspekten skizzenhaft dargestellt werden:

Nach der PSI-Theorie sind vier psychische Systeme für das Erleben und Handeln von Personen von Bedeutung: 1.: Das Intentionsgedächtnis (Verstand, analytisch-sequenzielles Denken, Planen, etc.); 2.: Das Extensionsgedächtnis (u.a. das ‚Selbst‘, welches einen im Wesentlichen unbewussten, gefühlten Überblick über alle relevanten Lebenserfahrungen ermöglicht); 3.: Die intuitive Verhaltenssteuerung (hohe Kontextsensibilität, blitzschnelle Verhaltensanpassung an Kontextbedingungen); 4.: Objekterkennung (Fokus auf Einzelheiten, Fehler, unangenehme Erfahrungen) (vgl. ebd., S. 85). Nach Solzbacher u.a. entscheidet nun das Zusammenwirken dieser vier Systeme über das Erleben, Denken, Fühlen und Handeln von Personen in Alltagssituationen (vgl. ebd.). In diesem Sinne hängen auch die pädagogische

Haltung sowie die personalen Kompetenzen von Lehrkräften im Wesentlichen von der Art und Weise des Zusammenwirkens dieser vier psychischen Teilsysteme ab (vgl. ebd., S. 86). Die folgende Tab. 73 (entnommen aus Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 86) zeigt einen guten Überblick über die Funktionsmerkmale dieser vier Teilsysteme:

Tab. 73: Funktionsmerkmale der vier Teilsysteme der PSI-Theorie im Überblick

Funktion	Intentionsgedächtnis (IG): A(+), rot	Objekterkennungssystem (OES): A-, blau	Extensionsgedächtnis (EG): A(-), gelb/ orange (Selbst)	Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS): A+, grün
Kognitiver Verarbeitungsmodus	<i>Schwierige Vorsätze behalten, Analytisch-sequenzielles Denken (bewusste Rationalität)</i>	<i>Eine Einzelheit herausheben, Detailfokus, Kontextablösung, Fehlerzoom, Genauigkeit (bewusste Rationalität)</i>	<i>Ganzheitliche (parallele) Informationsverarbeitung aller persönlich relevanten Erfahrungen, integratives Entscheiden („überbewusste“ Rationalität)</i>	<i>Handlungen ausführen, Vorprogrammierte Verhaltensroutinen einbinden, unbewusste („irrationale“) Kontextwahrnehmung</i>
Aufmerksamkeitsmodus	<i>Fokussierte Aufmerksamkeit: Nur Zielrelevantes beachten</i>	<i>Unstimmigkeitssensitive Aufmerksamkeit: Neues, Unerwartetes und Fremdes registrieren</i>	<i>Wachsamkeit: Breite Aufmerksamkeit auf persönlich Relevantes, wie z.B. Bedürfnisse, Emotionen, Einstellungen und Werte</i>	<i>Achtsamkeit: Breite unbewusste Aufmerksamkeit für den Handlungskontext (Hier-und-Jetzt): Kontextsensible Verhaltensanpassung</i>
Emotionsanbindung	<i>Emotionsentkopplung, Dämpfung positiven Affekts: A(+), Ausführungshemmung, Abwarten, Aufschieben (Frustrationstoleranz)</i>	<i>Emotionale Monothematik, besonders bei A- (z.B. Risikofokus, Grübeln, intensive Einzelemotionen, bis hin zur Katastrophisierung)</i>	<i>Breite Vernetzung mit positiven und negativen Emotionen und Körpersignalen</i>	<i>Positiver Affekt („Funktionslust“)</i>
Empathie	<i>Emotionsinterpretation: Erklären und Begründen wahrgenommener Emotionen („Du bist wütend, weil du schlecht geschlafen hast.“)</i>	<i>Emotionsattribution: Dekontextualisiertes oder sogar emotional unbeteiligtes Kategorisieren wahrgenommener Emotionen</i>	<i>Akkommodative Empathie: Implizites Verstehen der Individualität und Komplexität einer Person, auch wenn ihre Gefühle stark von den eigenen abweichen (bei gleichzeitiger Wahrnehmung eigener Gefühle)</i>	<i>Assimilative Empathie: Emotionale Synchronisierung (Ansteckung),erspüren vertrauter Stimmungen Anderer (Irritation bei unvertrauten, „schwierigen“ Gefühlen anderer)</i>
Emotionsbewältigung	<i>Rationale Bewältigung: Problemlösung, Lösung schwieriger Aufgaben, Intellektualisierung, Rationalisierung</i>	<i>Sensibilisierung: Negative Erfahrungen zulassen und anschauen „Hinsehen statt Wegsehen“</i>	<i>Selbstkonfrontative Bewältigung: Netzwerk von Handlungsoptionen, Relativierung von negativen Erfahrungen, Sinnstiftung</i>	<i>Positives Umdeuten: Intuitives Registrieren (Achtsamkeit), Beschönigen, Ablenken</i>
Alltagsbeispiele (Schule)	<i>Den roten Faden im Blick halten, beim Thema bleiben, Unterrichtsziele umsetzen</i>	<i>Störungen wahrnehmen, Schwächen erkennen (bei sich und Anderen)</i>	<i>Integrative Haltung zeigen (Gegensätzliches integrieren) Vorbild sein</i>	<i>„Allgegenwärtigkeit“: z.B. für Mienen und Verhalten der Schüler, „Charisma“</i>

Bei der Rezeption der in Tab. 73 dargestellten Funktionsmerkmale wird deutlich, dass jedes der vier in der PSI-Theorie angenommenen psychischen Teilsysteme für die Bewältigung von Alltagssituationen von Lehrkräften eine klare Relevanz besitzt. Wie verhalten sich nach der PSI-Theorie die vier Teilsysteme zueinander? Die Betrachtung der Funktionsmerkmale der einzelnen Teilsysteme in Tab. 73 legt folgende Beziehungen nahe: So scheinen die beiden

Teilsysteme ‚Intentionsgedächtnis‘ und ‚Objekterkennung‘ trotz der beschriebenen unterschiedlichen Funktionen sich eher konsistent zueinander zu verhalten: Es zeigen sich Konvergenzen bezüglich des a. *kognitiven Verarbeitungsmodus*: bewusste Rationalität, des b. *Aufmerksamkeitsmodus*: beide Systeme arbeiten in einem engen, fokussierten Aufmerksamkeitsmodus, lediglich die Inhalte der Fokussierung unterscheiden sich (Ziele/Unstimmigkeiten); der c. *Emotionsanbindung*: in beiden Systemen kommt es zu einer Hemmung positiver Affekte (durch Emotionsentkopplung oder Risikofokus); der Kategorie d. *Empathie*: durch das Vorherrschen des rationalen Verarbeitungsmodus kommt es lediglich zu einem verstandesmäßigem Interpretieren von Emotionen anderer Personen bis hin zu einem unbeteiligten Kategorisieren, d.h. Empathie im Sinne von intuitivem ‚Einfühlen‘ oder ‚Mitfühlen‘ findet in diesen Teilsystemen nicht statt. Ein ähnlich konsistentes Verhältnis zueinander zeigen auch die beiden Teilsysteme ‚Extensionsgedächtnis‘ und ‚Intuitive Verhaltenssteuerung‘: Auch hier zeigen sich Konvergenzen innerhalb der jeweiligen Funktionsbereiche, des a. *Aufmerksamkeitsmodus*: in beiden Teilsystemen herrscht ein breiter Aufmerksamkeitsmodus vor; der b. *Emotionsanbindung*: positive Emotionen werden nicht gedämpft, herrschen bei der intuitiven Verhaltenssteuerung sogar vor (Funktionslust); der Kategorie c. *Empathie*: sowohl das implizite Verstehen des ‚Extensionsgedächtnisses‘, als auch die emotionale Synchronisierung der ‚Intuitiven Verhaltenssteuerung‘ werden primär als emotionale Prozesse verstanden. Darüber hinaus werden die beiden Teilsysteme Extensionsgedächtnis sowie Intuitive Verhaltenssteuerung von rechtshemisphärischen Teilen des Gehirns unterstützt, während die Systeme Intentionsgedächtnis und Objekterkennung von Aktivitäten in linkshemisphärischen Gehirnarealen begleitet werden (vgl. ebd., S. 85).

Die Autoren Solzbacher, Kuhl und Schwer gehen nun davon aus, dass insbesondere a: das Intentionsgedächtnis zu der intuitiven Verhaltenssteuerung sowie b.: das Extensionsgedächtnis zur Objekterkennung jeweils in einem antagonistischen Verhältnis zueinander stünden (vgl. ebd., S. 87 u. 93). Dies sei hier kurz erläutert: So weisen die Autoren darauf hin, dass bei Planungs- und Reflexionsprozessen, in denen also das Intentionsgedächtnis aktiv ist, die intuitive Verhaltenssteuerung reduziert bzw. gehemmt werde, was zu Motivationsschwierigkeiten führe (Aufschieben, unerledigte Vorsätze). Der Antagonismus zwischen Extensionsgedächtnis und Objekterkennung wird folgendermaßen beschrieben: Negative Affekte (Stress u.a.) hemmen die Aktivität des Extensionsgedächtnisses, die ganzheitliche Sicht gehe verloren, während der *Tunnelblick* der Objekterkennung verstärkt werde, was wiederum zum Verlust des empathischen Sich-Einfühlens führe (Kinder werden zu Objekten) (vgl. ebd., S. 95, 96).

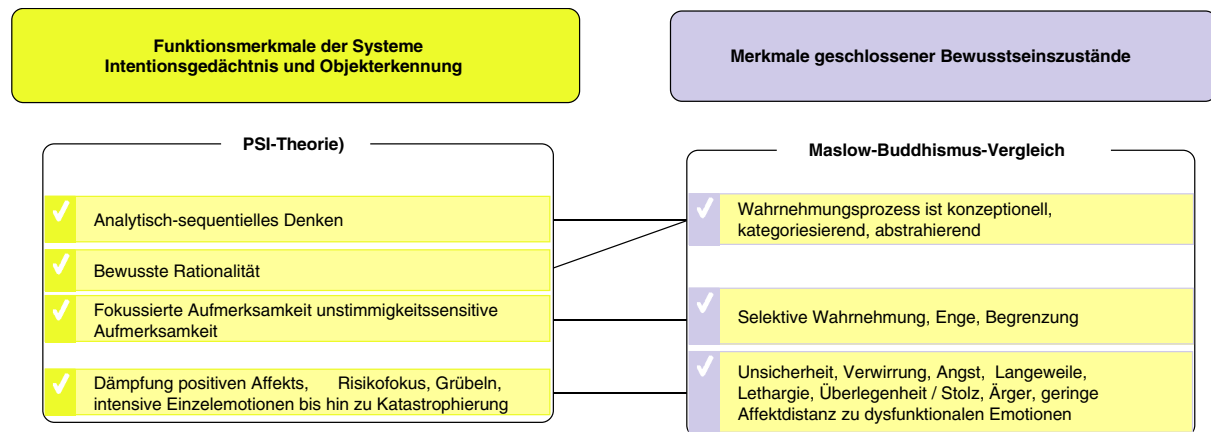
Bei der Vermittlung und situationsadäquaten Aktivierung der jeweiligen psychischen Teilsys-

teme verstehen Solzbacher, Kuhl und Schwer die Fähigkeit zur Affektregulation als eine Schlüsselkompetenz, die als Voraussetzung für die zur Aktivierung der Teilsysteme notwendigen Selbststeuerungskompetenzen ‚Selbstberuhigung‘, ‚Selbstmotivation‘, ‚Zielumsetzung‘, und ‚Selbstwachstum‘ angesehen wird (vgl. ebd., S. 97). Hierbei betonen die AutorInnen die Möglichkeit der lebenslangen Erlernbarkeit, Veränderbarkeit und Entwicklung entsprechender personaler Kompetenzen, die als Teil der Lehreraus- und Fortbildung stärker ins Zentrum gerückt werden sollten (vgl. ebd., S. 103). Als weitere personale Kompetenz, welche insbesondere für den Prozess des Selbstwachstums im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften notwendig ist, wird eine grundsätzliche «Offenheit für Erfahrung» gesehen, durch die eine Integration von unerwarteten und auch unangenehmen Erfahrungen möglich wird, welche wiederum die Voraussetzung zu selbstkongruentem Handeln darstellt (vgl. ebd., S. 118).

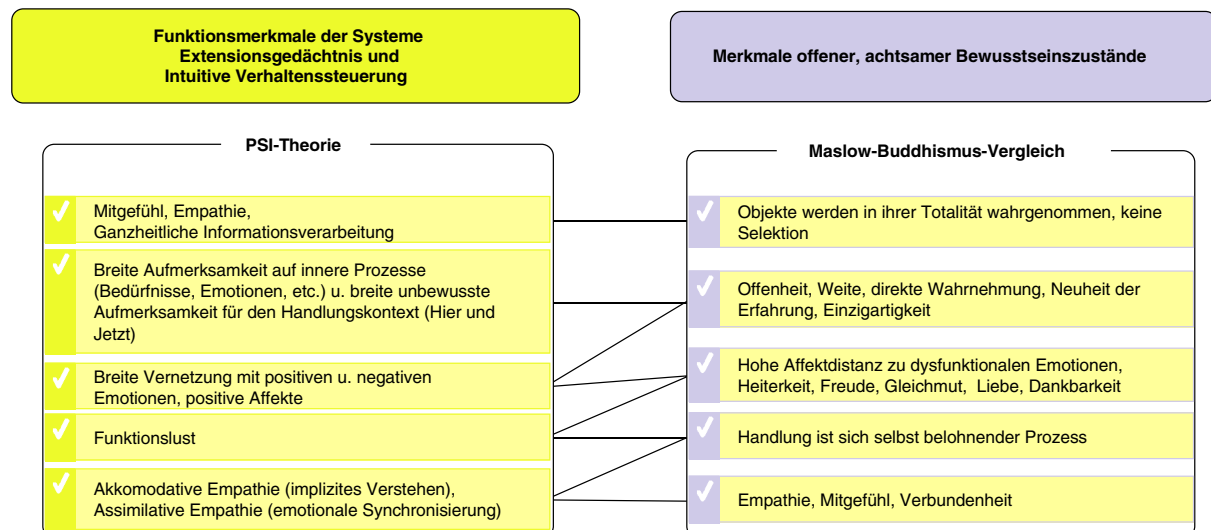
Nach dieser skizzenhaften Zusammenfassung des Ansatzes von Solzbacher u.a. zur professionellen Haltung von Lehrkräften soll es nun darum gehen, diesen Ansatz sowohl mit den empirischen Ergebnissen dieser Lehrkräftebefragung, als auch mit dem in dieser Arbeit vertretenen theoretischen Konzept in Beziehung zu setzen. Hierbei sollen sowohl Übereinstimmungen und Konvergenzen, als auch Unterschiede herausgearbeitet werden. Zunächst wird die PSI-Theorie Kuhls mit dem in dieser Arbeit entwickelten bewusstseinspsychologischen Konzept verglichen. Anschließend folgen Vergleiche zu den Bereichen personale Kompetenzen sowie Haltungen und beliefs von Lehrkräften. Abschließend werden die zentralen empirischen Ergebnisse dieser Lehrkräftebefragung mit dem Ansatz von Solzbacher u.a. verglichen.

Setzt man die Funktionsmerkmale der vier psychischen Teilsysteme nach der PSI-Theorie von Kuhls (Tab. 73) in Beziehung zu den in den bewusstseinspsychologischen Ausführungen dieser Arbeit zusammengestellten Merkmalen offener, achtsamer sowie geschlossener Bewusstseinszustände (Kapitel 3.2.2.3, Tab. 22) sind die Ähnlichkeiten bzw. Konvergenzen zwischen beiden Modellen auffällig: So lassen sich die psychischen Teilsysteme Intentionsgedächtnis und Objekterkennungssystem aufgrund der jeweiligen Merkmale eindeutig den ‚geschlossenen Bewusstseinszuständen‘ zuordnen, während die Systeme Extensionsgedächtnis und Intuitive Verhaltenssteuerung eindeutig den achtsamen, offenen Bewusstseinszuständen zuzuordnen sind. Die in den beiden folgenden Tab. 74 und Tab. 75 ausgewählten Merkmalszuordnungen sollen dies exemplarisch verdeutlichen:

Tab. 74: Funktionsmerkmale PSI-Theorie (Intentionsgedächtnis u. Objekterkennung) im Vergleich zu den Merkmalen geschlossener Bewusstseinszustände



Tab. 75: Funktionsmerkmale PSI-Theorie (Extensionsgedächtnis u. intuitive Verhaltenssteuerung) im Vergleich zu den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände



Die beiden Tabellen verdeutlichen, dass trotz unterschiedlicher Einbindung in verschiedene Diskurse, Forschungskontexte sowie unterschiedlicher Funktionen und Intentionen deutliche Übereinstimmungen zwischen der PSI-Theorie Kuhls und den bewusstseinspsychologischen Zusammenstellungen, welche sich aus dem Vergleich der Psychologie Maslows mit Teilen der buddhistischen Psychologie ergeben, evident sind. Neben diesen Konvergenzen auf Merkmalsebene soll nun die Ebene der Beziehungen zwischen den verschiedenen Teilsystemen (PSI-Theorie) bzw. zwischen den verschiedenen Bewusstseinszuständen (Bewusstseinspsychologischer Ansatz dieser Arbeit) thematisiert werden. Neben ersten Übereinstimmungen zeigen sich hier auch einige Unterschiede zwischen den beiden Modellen bzw. Ansätzen. Dies soll hier erläutert werden:

Betrachtet man die PSI-Theorie bezüglich des Verhältnisses seiner Teilsysteme zueinander, ist zunächst das antagonistische Verhältnis zwischen Intentionsgedächtnis und Intuitiver Ver-

haltenssteuerung sowie zwischen Extensionsgedächtnis und Objekterkennungssystem zu nennen. Das heißt rationales Planen und rationale Zielorientierung hemmen das spontane, intuitive Agieren in Handlungssituationen und den damit verbundenen breiten Aufmerksamkeitsmodus ‚Allgegenwärtigkeit‘ (Kounin); die Fokussierung auf störende Details des Objekterkennungssystems mindert ebenso den breiten, ganzheitlichen Wahrnehmungsmodus des Extensionsgedächtnisses bei gleichzeitiger Minderung des empathischen Einfühlens und intuitiven Verstehens anderer Personen zu Gunsten eines intellektualisierenden Interpretierens bis hin zu einem teilnahmslosen Kategorisieren. Dieses antagonistische Verhältnis der verschiedenen Teilsysteme zueinander lässt sich zunächst auch im bewusstseinspsychologischen Ansatz dieser Arbeit wiederfinden: Die in einem achtsamen Bewusstseinszustand erlebte Weite und Offenheit schließt das Erleben von Enge und Abgetrenntheit innerhalb geschlossener Bewusstseinszustände aus, in einem Zustand von Freude wird nicht Ärger, Ungeduld oder Langeweile erlebt, authentische Wertschätzung schließt das Gefühl von Überlegenheit und Stolz aus und in einem Zustand von Empathie und Mitgefühl wird nicht Ärger und Wut erlebt. Das heißt allerdings nicht, dass in achtsamen, offenen Erlebensmodi nicht dysfunktionale Emotionen (Ärger, Verunsicherung, etc.) auftauchen können. Diese führen bei in Achtsamkeit geübten Personen jedoch nicht sofort und in jedem Fall zu einem Wechsel in geschlossene, ich-zentrierte Erlebensmodi, da durch die im Achtsamkeitstraining entwickelte Affektdistanz im besten Falle keine starke Identifikation mit entsprechenden Emotionen stattfindet, hierdurch keine Energie (z.B. durch Grübeln) in entsprechende Emotionen investiert wird, sodass entsprechende Emotionen sich innerhalb des Achtsamkeitsmodus wieder auflösen können. Wie sieht es jedoch mit den kognitions- bzw. wahrnehmungspsychologischen Merkmalen der verschiedenen Bewusstseinszustände aus? Auch hier zeigt sich zunächst ein antagonistisches Verhältnis: die ganzheitliche Wahrnehmung in achtsamen Erlebensmodi, das Erleben der Neuheit und Einzigartigkeit der Erfahrungen im ‚Hier und Jetzt‘ schließt den in geschlossenen Bewusstseinszuständen vorherrschenden, von Kategorisierungen und Selektionsprozessen geprägten Wahrnehmungsmodus aus. Auch hier wird zunächst eine Parallele zur PSI-Theorie deutlich, in der die rationale Zielorientierung des Intensionsgedächtnisses die Aktivierung des Intuitiven Verhaltenssteuerungssystems mit seinem breiten Aufmerksamkeitsmodus für den Handlungskontext (Allgegenwärtigkeit) hemmt. Dieser zunächst beobachtbare wahrnehmungs- und kognitionspsychologische Antagonismus zwischen achtsamen, offenen und geschlossenen Bewusstseinszuständen wurde in der Psychologie seit langem thematisiert und auch in den bewusstseinspsychologischen Ausführungen dieser Arbeit bereits angesprochen. Zusammenfassend lässt sich der Diskussionsstand bezüglich dieser Thematik folgendermaßen explizieren:

So war die Ansicht, die durch Meditation und spirituelle Übungen geförderten offenen Bewusstseinszustände gingen mit einem Verlust rationaler Fähigkeiten einher, in der westlichen Psychologie und Philosophie zunächst weit verbreitet (vgl. Visser, 2002, S. 120, 121). Ken Wilber bezeichnet diese Sichtweise als Prä-Trans-Verwechslung und versteht darunter Folgendes: Er unterscheidet drei Wissenssphären oder Erfahrungsebenen, die Sphäre oder Ebene des Unbewussten bzw. Prärationalen, des Bewussten bzw. Rationalen und die Ebene des Überbewussten oder Transrationalen (vgl. ebd., S. 120). Überpersönliche Erfahrungen der Nicht-Trennung von Subjekt und Objekt in Meditationen wurden zunächst von vielen Psychologen (Freud, Adler, Piaget) mit dem ozeanischen Gefühl eines frühkindlichen Narzissmus verwechselt und dementsprechend auf die prärationale Ebene reduziert (vgl. ebd., S. 121). Maslow, der Pionier der modernen Bewusstseinspsychologie hat durch seine Untersuchungen selbstverwirklichender Personen wesentlich dazu beigetragen, diese Prä-Trans-Verwechslung aufzulösen: In seiner humanistischen Phase, in der er die Qualitäten sogenannter peak-experiences, d.h. intensiver Erfahrungen offener, achtsamer Bewusstseinszustände bereits erkannte, ging er zunächst noch davon aus, dass Prozesse des Planens, Reflektierens, Bewerten, Handelns, etc. in diesen Erlebensmodi unmöglich werden (Maslow, 1997, S. 125, 126) und erst ein Verlassen entsprechender Bewusstseinsmodi die Aktivierung entsprechender Fähigkeiten ermöglicht. In seinen bewusstseinspsychologischen Spätschriften vertritt Maslow allerdings wie bereits in Kapitel 3.2.2.1.1 dargestellt eine andere Sichtweise: Hier gehen für Maslow die in peak-experiences auftretenden Kognitionsformen nicht notwendigerweise zusammen mit einem Verlust der den Ich-Funktionen zugeschriebenen Fähigkeiten vom Handeln, Entscheiden, Reflektieren etc. (vgl. Maslow, 1973 ebd., S. 266). Eine besondere Bedeutung kommt in dieser Phase seines Werkes wie bereits dargestellt dem Konstrukt der plateau-experiences zu: Etwas pointiert ausgedrückt kann man plateau-experiences als bewusst kontrollierte und kultivierte peak-experiences bezeichnen, in denen neben den Qualitäten der peak-experiences die relevanten Fähigkeiten des Planens, Bewertens, Reflektierens, etc. voll erhalten bleiben (vgl. Maslow, 1969, S. 62). In diesem Sinne entspricht auch eine von Kabat-Zinn vertretene achtsame Lebenshaltung, die eine Integration einer achtsamen Bewusstheit in alle Lebensbereiche zum Ziel hat, diesem Erlebensmodus der plateau-experiences. Diese Mehrdimensionalität achtsamer, offener Wahrnehmungsmodi auf kognitionspsychologischer Ebene bei in Achtsamkeit bzw. Meditation geübten Personen wird vom buddhistischen Meditationslehrer Lama O. Nydahl anschaulich beschrieben:

„Man nimmt die Sachen parallel, verdeckt nicht sofort den ersten spannenden Augenblick des direkten Erfahrens mit Vorstellungen und Ideen, mit gestern und morgen, sondern hält den Augenblick der Frische und hat dann daneben die Fußnoten und Kommentare, von denen man dann Material herüberholen kann, um die Sachen zu checken und sich zu erinnern. Die Haupt-

sache ist der breite, echte, nackte Erfahrungsstrom, der ungefiltert durchgeht. Darum geht es letztendlich; und sich dieser beiden zugleich bewusst zu sein.“ (Nydahl, 1988, S. 50)

Auch wenn die hier dargestellten bewusstseinspsychologischen Ausführungen dargelegt haben, dass offene, achtsame Bewusstseinszustände die Fähigkeiten des rationalen Denkens, des Bewertens und Planens nicht ausschließen und die Fähigkeit zur Achtsamkeit aus psychologischer Perspektive als eine breite Entfaltung des persönlichen Potentials der Übenden gesehen werden kann, die den Antagonismus von rationalen Prozessen und konstruktiven Affekten transzendiert, stellt sich die Frage, ob die dargestellte Mehrdimensionalität kognitiver Prozesse in offenen, achtsamen Erlebensmodi wachstumspsychologisch betrachtet für den pädagogischen Kontext, d.h. für die personalen Kompetenzen von Lehrkräften relevant ist, da im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungsveranstaltungen lediglich erste Kontakte mit achtsamkeitsbasierten Verfahren sowie die Selbstkompetenz fördernden Methoden vermittelt werden können. Ist in diesem Kontext nicht doch der in der PSI-Theorie vertretene Antagonismus zwischen der ‚Allgegenwärtigkeit‘ der intuitiven Verhaltensregelung und der Zielorientierung des Intensionsgedächtnisses realistischer und praxisorientierter? Und entspricht der Antagonismus zwischen dem breiten Aufmerksamkeitsmodus des Extensionsgedächtnisses und der Risikofokussierung des Objekterkennungssystems nicht eher dem Alltagserleben der Lehrkräfte und kann aus diesem Grunde gezieltere Hinweise auf mögliche Trainingsangebote zur Förderung der Selbstkompetenz von Lehrkräften geben? Diese Fragen können und sollen an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Das folgende Beispiel aus der Praxis kann lediglich eine Anregung darstellen, darüber zu reflektieren, ob *gute* Lehrkräfte nicht heute schon mehr leisten, als das aus bewusstseinspsychologischer Perspektive sehr positiv einzuschätzende PSI-Modell mit den beschriebenen Antagonismen abbilden kann.

So ist bei *guten* Lehrkräften zu beobachten, dass sie auch in unübersichtlichen Situationen den Überblick für den Handlungskontext behalten (Allgegenwärtigkeit der Intuitiven Handlungssteuerung), gleichzeitig den notwendigen roten Faden für den Unterrichtsprozess im Blick haben und Phasenwechsel rechtzeitig einleiten (Intensionsgedächtnis), Störungen rechtzeitig erkennen (Objekterkennungssystem) und darauf empathisch-humorvoll reagieren (Extensionsgedächtnis u. Intuitive Handlungssteuerung), bei größeren Störungen eigene Befindlichkeiten sicher und klar (ohne Vorwürfe) artikulieren (Extensionsgedächtnis), ohne dabei ihre «gute Laune» zu verlieren (Affektregulation).

Nach diesem Vergleich der PSI-Theorie mit dem in dieser Arbeit vertretenen bewusstseinspsychologischen Ansatz soll es im Folgenden um eine In-Beziehung-Setzung der pädagogi-

schen Aspekte des Beitrags von Solzbacher u.a. mit den in dieser Arbeit vertretenen schulpädagogischen Positionen gehen. Auch bei diesen Inhalten werden große Konvergenzen deutlich, die hier stichpunktartig zusammengefasst werden sollen:

- In beiden Ansätzen werden die personalen Kompetenzen bzw. Selbstkompetenzen von Lehrkräften als notwendige Grundlage bzw. Voraussetzung für konstruktive, d.h. handlungsrelevante pädagogische Haltungen bzw. beliefs gesehen.
- In beiden Ansätzen wird die Möglichkeit der Förderung und Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei Lehrkräften im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung betont.
- Ebenso wird sowohl bei Solzbacher u.a. als auch in dieser Arbeit die personale Kompetenz ‚Affektregulation‘ als Schlüsselkompetenz betrachtet, die eine zentrale Rolle für die Ausbildung weiterer Kompetenzen sowie konstruktiver Haltungen spielt.
- In beiden Ansätzen wird vor einer einseitig kognitiven Vermittlung pädagogischer beliefs / Haltungen gewarnt.

Diese klaren Konvergenzen zwischen den schulpädagogischen Positionen beider Ansätze finden sich bereits auf konzeptioneller Ebene. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, in welchem Verhältnis die empirischen Ergebnisse dieser Lehrkräftebefragung zum Ansatz von Solzbacher u.a. stehen. Aus diesem Grunde sollen die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung im Hinblick auf die zentralen Positionen von Solzbacher u.a. hier stichpunktartig dargestellt werden:

- Die in dieser Untersuchung festgestellten, hochsignifikanten und inhaltlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen einer vertieften Achtsamkeits- bzw. Meditationspraxis der untersuchten Lehrkräfte und deren personalen Kompetenzen «Offenheit für Erfahrung» und «Emotionale Stabilität» (H1) unterstützen in zweierlei Hinsicht den von Solzbacher u.a. vertretenen Ansatz: Erstens stellen sie einen klaren empirischen Hinweis auf bisher unterschätzte Möglichkeiten dar, durch Interventionen die personalen Kompetenzen von Lehrkräften zu fördern bzw. zu entwickeln. Dies entspricht der optimistischen Einschätzung von Solzbacher u.a. bezüglich entsprechender Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Selbstkompetenz von Lehrkräften. Zweitens stellen diese empirischen Hinweise bezüglich der Möglichkeit einer Veränderbarkeit bzw. Weiterentwicklung personaler Kompetenzen von Lehrkräften ein wichtiges Argument dar, den genannten personalen Kompetenzen sowohl auf der Ebene der Theoriebildung hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften eine angemessene Position einzuräumen, als auch sie bei der Weiterentwicklung einer praxisbezogenen Lehrkräfteaus- und -fortbildung als relevante Schlüsselkompetenzen zu berücksichtigen bzw. einzubeziehen. Auch dies entspricht dem Ansatz von Solzbacher u.a., welche die genannten personalen Kompetenzen als Basiskompetenzen zur Entwicklung weiterer, für das Berufsfeld von Lehrkräften relevanter Selbstkompetenzen betrachten.
- Des Weiteren können die in dieser Lehrkräftebefragung ermittelten hochsignifikanten und inhaltlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der vertieften Achtsamkeitspraxis meditierender Lehrkräfte und der Ausprägung einer OBA-PE, d.h. einer achtsamkeitsgestützten pädagogischen Einstellung, die geprägt ist durch eine

Beziehungsbewusstheit sowie eine offene und flexible Haltung gegenüber dem Unterrichtsprozess (H2) als Bestätigung gesehen werden hinsichtlich der von Solzbacher u.a. vertretenen Auffassung, dass die personalen und sozialen Kompetenzen von Lehrkräften die Grundlage zur Entwicklung konstruktiver, handlungsrelevanter pädagogischer Haltungen darstellen (vgl. Schwer & Solzbacher, 2014, ebd., S. 81, 82). Dies sei hier kurz erläutert: So warnen Solzbacher u.a. vor einer Konfundierung der pädagogischen Haltungen von Lehrkräften mit deren objektiven Kompetenzen, da die Überzeugungen nicht zu entsprechenden Handlungen führten, wenn sie nicht mit den relevanten objektiven Kompetenzen verknüpft seien. Die dargestellten empirischen Zusammenhänge bestätigen diese Ansicht: So scheint die vertiefte Achtsamkeitspraxis von Lehrkräften die Fähigkeit zur Affektregulation sowie die personale Kompetenz «Offenheit für Erfahrung» zu begünstigen (siehe Ergebnisse zu H1). Diese personalen Kompetenzen, welche in den Ergebnissen der Lehrerforschung eindeutig mit der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften korrelieren, stellen dann die Grundlage für die Entwicklung konstruktiver pädagogischer Einstellungen dar, welche sich in den erhöhten OBA-PE-Mittelwerten der vertieft meditierenden Lehrkräfte ausdrücken.

Nach dem Vergleich der zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung mit dem von Solzbacher u.a. vertretenen Ansatz zu den professionellen Haltungen von Lehrkräften soll es im Folgenden um den Einbezug der empirischen Studie zur Lehrergesundheit von Dauber und Döring-Seipel (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013). Die für das Thema dieser Arbeit relevanten Aspekte der Studie von Dauber und Döring-Seipel sollen im Folgenden dargestellt und anschließend mit den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit verglichen werden, um eine Einordnung und Gewichtung der Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu gewährleisten.

Die von Dauber und Döring-Seipel im Jahr 2013 veröffentlichten Ergebnisse ihrer ‚Kasseler Studie zur Lehrergesundheit und Lehrerbelastung‘ beinhalten neben zahlreichen Fragestellungen zur Lehrergesundheit drei Aspekte, die inhaltlich eindeutig Überschneidungen mit der Thematik dieser Arbeit aufweisen, sodass diese Aspekte im Fokus der folgenden Darstellung stehen werden: So fragen Dauber und Döring-Seipel nach den psychosozialen Ressourcen von Lehrkräften und ihrer Bedeutung für deren gesundheitliche Situation (vgl. Dauber & Döring-Seipel, ebd., S. 12). Der verwendete Fragebogen enthält eine umfangreiche Sammlung verschiedener personaler Ressourcen, das heißt Persönlichkeitsmerkmale, Dispositionen und Kompetenzen, deren Ausprägung bei den untersuchten Lehrkräften erfasst wurden (vgl. ebd., S. 60). Die Gemeinsamkeit dieser Variablen ist eine Bedeutung für die Aufrechterhaltung und den Schutz von Gesundheit, welche in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd.). Die untersuchten personalen Ressourcen sollen hier zunächst kurz aufgeführt werden: Selbstwirksamkeitserwartungen allgemein, Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Kohärenzgefühl, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Resilienz und transpersonales Vertrauen (vgl. ebd., S. 60, 61). Auch wenn in der

Kasseler Studie die Auswahl der untersuchten Dispositionen nach ihrer Bedeutung für die Kategorie ‚Gesundheit‘ getroffen wurde, während im Rahmen dieser Lehrkräftebefragung das Auswahlkriterium für die zu erfassenden Dispositionen ihre Relevanz für die ‚Unterrichtskompetenz‘ von Lehrkräften war, werden Überschneidungen mit den personalen Kompetenzen deutlich: In beiden Untersuchungen wurde das Merkmal «Emotionale Stabilität» mit Hilfe der Items des NEO-FFI ermittelt. Darüber hinaus gibt es inhaltliche Überschneidungen zwischen dem in dieser Lehrkräftebefragung verwendeten Konstrukt «Offenheit für Erfahrung» (ebenfalls NEO-FFI) und den in der Kasseler Studie zum Einsatz kommenden Variablen «Ungewissheitstoleranz» und «Achtsamkeit». Allen drei Konstrukten ist eine offene, nicht abwehrende Haltung gegenüber unstrukturierten und wenig planbaren Situationen gemeinsam (vgl. ebd., S. 62 u. Borkenau und Ostendorf, Göttingen 1993, S. 5). Neben diesen inhaltlichen Überschneidungen zwischen den in beiden Untersuchungen als abhängige Variablen verwendeten Konstrukten gibt es auch im Bereich der unabhängigen Variablen, d.h. der von den untersuchten Lehrkräften praktizierten Übungen bzw. Interventionen Überschneidungen: So fanden bei Dauber und Döring-Seipel folgende drei Formen der Zusatzausbildung oder Weiterbildung Berücksichtigung, von denen ein Einfluss auf gesundheitsbezogene, psychosoziale Ressourcen erwartet wurde: ‚Gestaltpädagogik‘, ‚Supervision‘ sowie ‚achtsamkeitsbasierte Verfahren‘ (Meditation, Yoga, Bodyscan, etc.) (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013, ebd., S. 12, 13, 68). In der Lehrkräftebefragung dieser Arbeit wurde ausschließlich auf den Bereich der Meditation bzw. des Achtsamkeitstrainings fokussiert, von dem erwartet wurde, dass diese Übungen einen positiven Effekt auf die personalen Kompetenzen sowie auf die pädagogischen Einstellungen bzw. beliefs von Lehrkräften haben müssten. Auch bezüglich der Kategorie der pädagogischen, unterrichtsbezogenen Einstellungen gibt es in der Kasseler Studie eine inhaltliche Entsprechung: Dauber und Döring-Seipel erfassen mit einem Fragebogen ebenfalls unterrichtsbezogene Einstellungen, die sie unter dem Terminus ‚Unterrichtsgestaltung und pädagogisches Handeln‘ zusammenfassen, wobei sie empirisch die sechs Dimensionen «Schülerorientierung», «Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen», «Emotional-motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang», «Betonung von Wissens/Stoffvermittlung», «Flexibilität», und «Rigidität/Störanfälligkeit» unterscheiden. Ein Vergleich mit den in dieser Arbeit entwickelten Konstrukten OBA-PE sowie ALG-PE zeigt, dass drei der sechs Dimensionen des Unterrichtshandelns sich einigen inhaltlichen Elementen der beiden Einstellungsprofile zuordnen lassen (siehe Tab. 179, S. 372). Aufgrund dieser inhaltlichen Überschneidungen im Forschungsdesign der beiden Studien ergeben sich auch auf der Ebene der Ergebnisse der beiden Untersuchungen einige Vergleichsmöglichkeiten, die hier aufgezeigt werden sollen:

- Zunächst lassen sich die Ergebnisse zur Ausprägung der personalen Ressourcen in den verschiedenen Lehrkräftegruppen (Kasseler Studie) mit den Ergebnissen zum Zusammenhang von vertiefter Meditationspraxis und Ausprägung personaler Kompetenzen der untersuchten Lehrkräfte dieser Studie vergleichen. Die Ergebnisse verhalten sich konvergent zueinander: So zeigen in der Kasseler Studie alle drei Gruppen mit Fort- und Weiterbildungen (Gestaltpädagogik, Supervision, achtsamkeitsbasierte Verfahren) signifikant höhere Werte bezüglich der Variable «Emotionale Stabilität» als die beiden Vergleichsgruppen ohne spezifische Weiterbildungen (vgl. ebd., S. 96). Dies entspricht den Ergebnissen dieser Studie: Hier zeigen die meditierenden Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen allerdings sogar hochsignifikant höhere Werte ($p < .001$) bezüglich der Variable «Emotionale Stabilität» als die Vergleichsgruppe der nicht meditierenden Lehrkräfte, wobei die Unterschiede aufgrund der mittleren Effektstärke (Eta-Quadrat = 0,11) als inhaltlich bedeutsam angesehen werden können. Die Kasseler Studie gibt keine Effektstärken an, sodass hier keine Aussagen über die inhaltliche Bedeutsamkeit der signifikanten Mittelwertunterschiede getroffen werden. Wie kommt es nun dazu, dass die Ergebnisse dieser Studie eventuell statistisch noch eindeutiger sind als die der Kasseler Untersuchung? Ein Grund könnte sein, dass in der Studie zur Lehrergesundheit die Gruppe der befragten Lehrkräfte, welche achtsamkeitsbasierte Verfahren praktizieren mit $n=54$ relativ klein ist (in dieser Studie wurden $n=142$ meditierende Lehrkräfte befragt), sodass verschiedene statistische Verfahren noch nicht zum Einsatz kommen konnten. Ein zweiter Aspekt könnte der Einbezug der Kategorie «Meditationstiefe» nach Piron innerhalb dieser Untersuchung sein: So ergibt der Gruppenvergleich zwischen den vertieft meditierenden Lehrkräften und den nicht meditierenden Lehrkräften bezüglich des Merkmals «emotionale Stabilität» wie bereits erwähnt eine mittlere Effektstärke von Eta-Quadrat = 0,11, sodass die hochsignifikanten Mittelwertunterschiede als inhaltlich bedeutsam angesehen werden können. Bei dem Gruppenvergleich *alle meditierenden Lehrkräfte – nicht meditierende Lehrkräfte* (siehe Tab. 149, S. 344) ergeben die signifikanten Mittelwertunterschiede lediglich eine kleine Effektstärke von Eta-Quadrat = 0,02. Hier sind also die feststellbaren Mittelwertunterschiede inhaltlich weniger bedeutsam (siehe Anhang, ebd.). Dies zeigt, dass durch den Einbezug des Faktors Meditationstiefe die inhaltliche Bedeutsamkeit der festgestellten statistischen Zusammenhänge steigt. In diesem Sinne entsprechen mögliche geringere Effektstärken bei der Kasseler Studie durchaus den Ergebnissen dieser Studie, da in der Kasseler Studie nicht der Faktor Meditationstiefe berücksichtigt wurde.
- Eine weitere Parallele zwischen den Ergebnissen der Kasseler Studie und den Ergebnissen dieser Untersuchung im Bereich der personalen Ressourcen bzw. Kompetenzen sind die Ergebnisse zu den Variablen «Ungewissheitstoleranz» (Kasseler Studie) und «Offenheit für Erfahrung» (diese Untersuchung). Wie bereits erwähnt, zeigen beide Konstrukte inhaltliche Überschneidungen, da sie eine offene, nicht abwehrende Haltung gegenüber unstrukturierten und wenig planbaren Situationen beinhalten. Auch hier kommt es in beiden Untersuchungen zu signifikanten bzw. hochsignifikanten Unterschieden in erwarteter Richtung: So zeigten in der Kasseler Studie die Lehrkräfte mit den drei Fortbildungen (Achtsamkeit, Supervision, Gestaltpädagogik) signifikant höhere Werte bezüglich des Merkmals Ungewissheitstoleranz im Vergleich zu den Lehrkräften ohne Fortbildung (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013, ebd., S. 96). Ähnlich verhält es sich in dieser Untersuchung: Die Lehrkräfte mit vertieften Meditationserfahrungen zeigen hoch signifikant höhere Werte bezüglich des Faktors «Offenheit für Erfahrung» als die nicht meditierenden Lehrkräfte.
- Der zweite inhaltliche Bereich, der einen Vergleich zwischen beiden Untersuchungen zulässt, sind die Ergebnisse der Kasseler Studie zu dem Aspekt ,Unterrichtsges-

taltung und pädagogisches Handeln' und die Ergebnisse zu den untersuchten pädagogischen Einstellungsprofilen dieser Untersuchung. Auf die inhaltlichen Überschneidungen zwischen beiden untersuchten Merkmalsbereichen auf konzeptioneller Ebene wurde bereits hingewiesen (siehe Tab. 179, S. 372). Hier nun sollen die Überschneidungen und Unterschiede auf empirischer Ebene dargestellt werden: Auch hier zeigen sich deutliche Übereinstimmungen: In der Kasseler Studie legen die Lehrkräfte aus den drei Weiterbildungsgruppen (Achtsamkeit, Supervision, Gestaltpädagogik) „... deutlich mehr Wert auf Schülerorientierung, selbständiges Arbeiten und einen emotional-motivationalen, erlebnisorientierten Lernzugang.“ (Dauber & Döring-Seipel, 2013, ebd., S. 102). Die genannten Aspekte entsprechen folgenden inhaltlichen Aspekten des in dieser Untersuchung entwickelten Einstellungsprofils OBA-PE: «Betonung des Beziehungsaspektes», «Betonung emotionaler und sozialer Lernziele» und partiell dem Element «Förderung individueller Fähigkeiten», wobei in dieser Untersuchung die vertieft meditierenden Lehrkräfte sogar hochsignifikant höhere Werte bezüglich einer OBA-PE zeigen als die nicht meditierenden Lehrkräfte. Darüber hinaus liegt die Effektstärke bei $\eta^2=0,14$. Wie bereits erwähnt handelt es sich also um einen großen Effekt, sodass die hochsignifikanten Unterschiede als inhaltlich bedeutsam betrachtet werden können. Eine weitere Übereinstimmung sind die Ergebnisse zum Aspekt ‚flexible Unterrichtsgestaltung‘ in der Kasseler Studie, die partiell dem inhaltlichen Element ‚Unterricht als offener Prozess‘ der OBA-PE entsprechen. Hier zeigen die Lehrkräfte aus den drei Weiterbildungsgruppen der Studie von Dauber und Döring-Seipel allerdings nur leicht höhere Werte als die Vergleichsgruppe, während in dieser Studie wie bereits erwähnt hoch signifikante Unterschiede vorliegen. Es ist allerdings zu beachten, dass bezüglich der genannten Variablen graduelle Unterschiede bestehen: Während in der OBA-PE eine positive, offene Einstellung gegenüber unvorhergesehene Aspekte des Unterrichtsprozesses abgefragt wird, geht es in der Kasseler Studie um ein Abweichen vom Planungskonzept im Lehrerhandeln. Ob die empirischen Unterschiede zwischen beiden Untersuchungen bezüglich des Merkmalsbereichs Flexibilität/Offenheit auf die Unterschiede im Konstrukt beruhen oder aufgrund der untersuchten Gruppen zustande kommen, lässt sich nicht genau beantworten. Es ist jedoch zu vermuten, dass die höheren Mittelwertunterschiede ebenfalls auf den Einbezug des Faktors «Meditationstiefe» bei der Zusammenstellung der Gruppe der meditierenden Lehrkräfte zurückzuführen sein könnten.

Nachdem die in den inhaltlichen Überlappungsbereichen der beiden Studien ermittelten empirischen Ergebnisse verglichen wurden, lässt sich folgendes Fazit ziehen: Es zeigen sich in beiden Untersuchungen deutliche Konvergenzen zwischen den Untersuchungsergebnissen sowohl hinsichtlich der personalen Kompetenzen als auch hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Einstellungen der untersuchten Lehrkräfte. In beiden Untersuchungen sind die in Achtsamkeit geschulten Lehrkräfte emotional stabiler sowie offener für neue Erfahrungen bzw. ungewissheitstoleranter als die Vergleichsgruppen. Ebenso sind die in Achtsamkeit geschulten Lehrkräfte in beiden Untersuchungen beziehungsbewusster, schülerorientierter, betonen stärker emotionale und soziale Lernprozesse und zeigen eine offenerere und flexiblere Haltung gegenüber dem Unterrichtsprozess. Insofern können hier zunächst bezüglich der genannten inhaltlichen Überlappungsbereiche die Ergebnisse der Kasseler Studie bestätigt werden. Dies ist auch aus der Perspektive dieser Untersuchung erfreulich, zeigt sich doch, dass die in dieser

Untersuchung auf der Basis der Daten der Stichprobe von $n=125$ meditierenden Lehrkräften Ergebnisse nicht singular sind, sondern sich in der Kasseler Studie mit einer Stichprobe von $n=54$ in Achtsamkeit geschulten Lehrkräften wiederfinden. Welches sind nun die neuen Aspekte, die explizit bei den Ergebnissen dieser Untersuchung zum Vorschein kommen? Dies soll in den folgenden Punkten dargestellt werden:

- Neu an den Ergebnissen dieser Untersuchung sind die sehr deutlichen statistischen Unterschiede zwischen den vertieft meditierenden Lehrkräften und den nicht meditierenden Lehrkräften: Hier zeigen sich erstmals hoch signifikante Unterschiede mit relevanter inhaltlicher Bedeutsamkeit, d.h. mittleren bis großen Effektstärken bezüglich der untersuchten Bereiche (personale Kompetenzen, unterrichtsbezogene Einstellungen). Es wurde vermutet, dass zwei Aspekte für diese klaren Ergebnisse verantwortlich sind: Zum einen die größere Stichprobe meditierender Lehrkräfte und zum anderen der Einbezug der Variable «Meditationstiefe». Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sich durch die Berücksichtigung des Aspektes «Meditationstiefe» die Validität der Ergebnisse erhöht: Unterschiede in den pädagogischen Einstellungen zwischen Meditierern und Nicht-Meditierern können nicht primär auf die soziale Zugehörigkeit zu einer Meditationsschule mit spezifischen Weltanschauungen zurückgeführt werden, da die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, dass die pädagogische Einstellung der meditierenden Lehrkräfte mit geringer Meditationstiefe sich nicht signifikant von der Einstellung der nicht meditierenden Lehrkräfte unterscheidet.
- Neu an den Ergebnissen dieser Untersuchung ist auch das folgende inhaltliche Element der OBA-PE: „Bewusster Einsatz der Fähigkeit zur Achtsamkeit zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen“. Das heißt die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte mit der Fähigkeit in Richtung achtsamer, offener Erlebensmodi zu modulieren diese Fähigkeit auch bewusst im Unterricht nutzen, um den Unterricht sowie die pädagogischen Beziehungen konstruktiv zu gestalten. Dies scheint auf eine neue Qualität hinsichtlich der Bedeutung der Kategorie «Achtsamkeit» für den Beruf von Lehrkräften hinzuweisen: Wurde das Verhältnis von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bzw. personalen Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtshandeln in den bisherigen Konzepten und Forschungen als ein indirektes konstruiert, wobei die konkreten Beziehungen zwischen personalen Kompetenzen und Unterrichtshandeln als theoretisch noch völlig ungeklärt gesehen wurden, weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung erstmals darauf hin, dass die personale Kompetenz ‚Fähigkeit zur Achtsamkeit‘ bewusst von Lehrkräften zur konstruktiven Gestaltung der Unterrichtsprozessen eingesetzt wird. Dies erhöht die Bedeutung der Kategorie «Achtsamkeit» sowohl für den Bereich der Lehrkräfteforschung als auch für den Bereich der der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.
- Ebenfalls neu an dieser Untersuchung ist die clusteranalytische Auswertung der Daten, die im Wesentlichen zwei Gruppen von Lehrkräften ermitteln konnte, die sich im Hinblick auf ihr Einstellungsprofil als auch im Hinblick auf ihre personalen Kompetenzen wesentlich unterscheiden. Hierbei konnte gezeigt werden, dass der Anteil der meditierenden Lehrkräfte in der Gruppe mit dem pädagogisch konstruktiven Einstellungsprofil und überdurchschnittlich ausgeprägten personalen Kompetenzen hochsignifikant höher ist als dies zufällig zu erwarten wäre (Chi-Quadrat-Test, siehe Tab. 124, S. 331). Darüber hinaus besitzt das hier entwickelte Erhebungsinstrument MLD prognostische Valenz: Mit wenigen Faktoren lassen sich Lehrkräfte hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den genannten Gruppen einordnen, sodass hier auch im

Hinblick auf Aus- und Fortbildungsangebote Möglichkeiten der Diagnose ins Blickfeld geraten könnten.

Nachdem in diesem Unterkapitel die Ergebnisse dieser Untersuchung in Beziehung gesetzt wurden zu thematisch ähnlichen, aktuellen Untersuchungen und sie dadurch in den schulpädagogischen Forschungsdiskurs verortet wurden, soll es im folgenden Punkt um mögliche Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung gehen, die aus den dargestellten Ergebnissen dieser Untersuchung abgeleitet werden können.

6.3 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Um der Frage nach den sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung abzuleitenden Konsequenzen für die Lehrerbildung nachzugehen, soll zunächst der Versuch unternommen werden, sowohl die umfangreichen empirischen Ergebnisse, als auch die im Diskussionsteil geleistete Einordnung und Bewertung der Ergebnisse in Bezug auf verschiedene Forschungs- und Theoriekontexte auf inhaltlich wenige zentrale Aussagen zu reduzieren, die für die Ableitung von Konsequenzen eine transparente inhaltliche Basis darstellen sollen:

- Die statistisch eindeutigen Zusammenhänge von Meditationserfahrungen, berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und konstruktiven pädagogischen Einstellungen bzw. beliefs von Lehrkräften belegen, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit eine zentrale personale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern darstellt, die für die Handlungskompetenz von Lehrkräften eine hohe Relevanz besitzt.
- Hierdurch wird deutlich, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit nicht nur im Bereich der Stressreduktion sowie der Prophylaxe von Burnout-Syndromen sowie der Gesunderhaltung von Lehrkräften bedeutsam ist, sondern auch in hohem Maße schulpädagogische Relevanz besitzt.
- Die im Diskussionsteil geleistete In-Beziehung-Setzung der empirischen Ergebnisse sowie der bewusstseinspsychologischen Darstellungen dieser Arbeit zu Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften lässt es wahrscheinlich erscheinen, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit nicht nur im Bereich der Durchführung des Unterrichtes bedeutsam ist, sondern für alle zentralen Handlungsfelder des Lehrerberufes (Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht) eine hohe Relevanz besitzt.
- Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte ihre Fähigkeit zur Achtsamkeit bewusst nutzen, um Unterrichtsprozesse und pädagogische Beziehungen konstruktiv zu gestalten. Dies rückt den Faktor Achtsamkeit von der Peripherie ins Zentrum der Diskussion um die bedeutsamen Faktoren der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Während bisher eher eine indirekte Beziehung zwischen Achtsamkeit und der Unterrichtskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern vermutet wurde (wenn Lehrkräfte entspannter sind und es ihnen gut geht, können sie besser unterrichten), zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit als personale Kompetenz im Unterrichtsgeschehen von Lehrkräften direkt und bewusst eingesetzt wird.

Welche Konsequenzen lassen sich nun aus den hier dargestellten, zusammenfassenden Aussagen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ableiten? Zunächst wird hier die Ansicht vertreten, dass bei der Entwicklung von Fortbildungsveranstaltungen, Ausbildungsmodulen, etc., welche die Förderung und Entwicklung der personalen Kompetenzen von Lehrkräften zum Ziel haben, der Faktor Achtsamkeit aufgrund der hier dargelegten klaren empirischen Zusammenhänge nicht länger ignoriert werden kann. Insbesondere die Erkenntnis, dass Lehrkräfte ihre Fähigkeit zur Achtsamkeit bewusst zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen und pädagogischen Beziehungen nutzen, legt eine Integration von achtsamkeitsbasierten Ausbildungselementen nahe, da gezeigt werden konnte, dass hierdurch hochgradig praxisrelevante Fähigkeiten vermittelt werden. Auch die deutlichen Zusammenhänge von Meditationserfahrungen und konstruktiven pädagogischen Einstellungen bzw. beliefs bei den untersuchten Lehrkräften weist darauf hin, dass eine rein kognitive Vermittlung von pädagogischen Haltungen zu kurz greift und dringend durch die Förderung entsprechender personaler Kompetenzen ergänzt werden sollte. Wie kann nun eine Integration achtsamkeitsbasierter Elemente in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zur Förderung personaler Kompetenzen von Lehrkräften aussehen? Zunächst ist positiv festzustellen, dass in den letzten zehn Jahren die Anzahl an Veranstaltungen zur Vermittlung und Förderung entsprechender Kompetenzen in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung deutlich angestiegen ist. Hierdurch ergeben sich auch für das Vorhaben, achtsamkeitsbasierte Elemente zu integrieren, zahlreiche curriculare und organisatorische Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte. Wie bereits unter 2.2 dargestellt, gibt es allerdings gegenwärtig lediglich wenige und punktuelle Versuche, achtsamkeitsbasierte Elemente in Veranstaltungen zur Förderung der personalen Kompetenzen zu integrieren, wobei dieser Bereich noch weitgehend unerforscht ist (vgl. Elsholz & Keuffer, 2012, ebd., S. 162). In diesem Sinne können die folgenden Überlegungen und Vorschläge lediglich als Anregungen und Reflexionshilfen bei weiteren Versuchen zur Integration achtsamkeitsbasierter Elemente in persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen dienen, wobei Rückbezüge zu den unter 2.2 genannten Aspekten beabsichtigt sind:

- Achtsamkeitsübungen im Kontext von Lehreraus- und -fortbildungsveranstaltungen sollten eine berufsspezifische Ausprägung haben und können lediglich als Vorübung für weitere Achtsamkeitspraktiken angesehen werden.
- Achtsamkeitsübungen an Institutionen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung müssen sich auf einen Achtsamkeitsbegriff stützen, der weltanschaulich neutral und religionsungebunden ist, um der Verpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität des öffentlichen Bildungswesens gerecht zu werden.
- Achtsamkeitsübungen sollten methodenintegrativ eingesetzt werden, um ihre berufsspezifische Ausprägung zu erhalten. Erste Versuche hierzu am Studienseminar Helmstedt im Rahmen der Durchführung von Pädagogikseminaren zur Förderung der

personalen Kompetenzen verzeichnen positive Rückmeldungen.

- Die Integration von achtsamkeitsbasierten Elementen in Veranstaltungen der Lehrerbildung sollten zunächst als Versuche oder Experimente verstanden werden, die dazu dienen zu erkunden, welche Verfahren und Integrationsmöglichkeiten im Kontext entsprechender Veranstaltungen nützlich und sinnvoll sind.
- Der Personenkreis der Ausbilderinnen und Ausbilder, die im Rahmen von Veranstaltungen zur Förderung der personalen Kompetenzen von Lehrkräften achtsamkeitsbasierte Verfahren anbieten, sollte über ausreichende eigene Erfahrungen mit entsprechenden Verfahren verfügen, da sich diese nur vermitteln lassen, wenn die Vermittler selbst über solide praktische Grundlagen verfügen.
- Die durchgeführten Versuche zur Integration achtsamkeitsbasierter Verfahren sollten wenn möglich evaluiert bzw. wissenschaftlich begleitet werden, um hieraus Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Weiterentwicklung entsprechender Veranstaltungen von den verschiedenen Bildungsinstitutionen genutzt werden können.

Dass es bei dem Einsatz von Achtsamkeitsübungen für Lehrerinnen und Lehrer nicht um eine Anpassung der Lehrkräfte an defizitäre strukturelle Bedingungen des Schulsystems gehen darf, darauf wurde schon in Kapitel 2.2 hingewiesen.

6.4 Relevanz der Ergebnisse im Hinblick auf bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen

In der bisherigen Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse dieser Untersuchung konnte belegt werden, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit eine zentrale personale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern darstellt, die für die Handlungskompetenz von Lehrkräften eine hohe Relevanz besitzt. Hierbei ist zu beachten, dass die festgestellten empirischen Zusammenhänge zwischen den Meditationserfahrungen der untersuchten Lehrkräfte und deren personalen Kompetenzen sowie pädagogischen Einstellungen zeigen, dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit in Zusammenhang mit für die Handlungsanforderungen von Lehrkräften sehr grundlegenden Dispositionen und Haltungen steht, die unabhängig von aktuellen bildungspolitischen Strömungen von Bedeutung sind. Da unterrichtliches Handeln von Lehrkräften aber immer auch eingebunden ist und beeinflusst wird von den jeweiligen spezifischen bildungspolitischen, geschichtlichen sowie gesellschaftlichen Kontexten und Entwicklungen, soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung den Ergebnissen dieser Untersuchung sowie den Ausführungen zur Achtsamkeit gerade im Hinblick auf aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen zukommt.

Wie bereits am Anfang dieser Arbeit dargestellt wurde, ist einer der im aktuellen pädagogischen Diskurs am häufigsten auftauchenden Begriffe der Terminus ‚Heterogenität‘, der in Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (wachsender Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, Aufweichung gesellschaftlicher Normen, Vielfalt der

Lebensentwürfe, etc.) zu sehen ist. Dieser Heterogenität gilt es, wie bereits erwähnt, pädagogisch zu begegnen, wobei dies auf verschiedenen Ebenen bildungspolitisch angebahnt wird. Auch hier sehen sich Lehrkräfte vielfältigen Ansprüchen und Herausforderungen gegenübergestellt. Die Einführung der ‚Inklusion‘ in Niedersachsen erhöht die Ansprüche an die Lehrkräfte in diesem Bereich noch zusätzlich. Es wird deutlich, dass diese vielfältigen administrativen Maßnahmen in diesem Bereich nur sinnvoll in die pädagogische Praxis einfließen können, wenn Lehrkräfte in ihrer eigenen pädagogischen Einstellung die ‚Förderung individueller Fähigkeiten von Lernenden‘ als wichtiges inhaltliches Element sehen sowie über die relevanten personalen Kompetenzen verfügen, pädagogische Beziehungen und Unterrichtsprozesse auch unter gestiegenen Anforderungen konstruktiv zu gestalten. Hier zeigt sich, dass eine OBA-PE ein relevantes und empirisch gesichertes Konstrukt ist, das eben dieses inhaltliche Element umfasst und berücksichtigt. Dass die Fähigkeit zur Achtsamkeit als Schlüsselkompetenz nicht nur mit hochrelevanten personalen Kompetenzen in Zusammenhang steht, sondern darüber hinaus auch bewusst von Lehrkräften genutzt wird, um pädagogische Beziehungen und Unterrichtsprozesse fruchtbar zu gestalten, erhöht die Bedeutung des Faktors Achtsamkeit gerade im Kontext der beschriebenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen.

Es ist allerdings auch an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese gesellschaftlichen Entwicklungen sowie die damit verbundenen schuladministrativen Maßnahmen eine erhebliche Arbeitsverdichtung für Lehrkräfte aller Schulformen bedeutet und dass die administrativen Maßnahmen aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte häufig mit nur unzureichenden organisatorischen und personellen Ressourcen umgesetzt werden. So ist zu erwarten, dass die hohe Stressbelastung des Lehrerberufes, die seit den ausgehenden 1990er Jahren aufgrund der hohen Quote der krankheitsbedingten Frühpensionierungen öffentlich diskutiert wird (vgl. Daube & Döring-Seipel, 2013, ebd., S. 19), in den letzten Jahren noch deutlich zugenommen hat. So lag der Prozentsatz von Lehrkräften mit massiven psychischen Symptomen in einer Untersuchung von Bauer im Jahr 2006/2007 bereits bei 30 % (vgl. ebd., S. 19, 20). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese extrem hohen psychischen Belastungen der Lehrkräfte mit deutlichen Defiziten bei der Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Beziehungen und damit den schulischen Bildungsprozessen einhergehen. In diesem Zusammenhang sei erneut darauf hingewiesen, dass es bei dem Einsatz von Achtsamkeitsübungen für Lehrerinnen und Lehrer nicht um eine Anpassung der Lehrkräfte an defizitäre strukturelle Bedingungen des Schulsystems im Sinne einer ambulanten Reparaturmaßnahme gehen kann. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Achtsamkeit neben der bereits beschriebenen, zweifelsohne wichtigen Funktion der Förderung der perso-

nenalen Kompetenzen und pädagogischen Haltungen von Lehrkräften zur konstruktiven Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Unterrichtsprozessen innerhalb dieser nicht nur aus der Perspektive der Lehrgesundheit bedenklichen bildungspolitischen Entwicklungen haben kann. Hierzu soll der Versuch unternommen werden, diese Entwicklungen auf mögliche ihnen zu Grunde liegende Denkansätze bzw. Glaubenssätze zurückzuführen, die diese in ihrer Gesamtheit partiell irrationalen Entwicklungstendenzen und Maßnahmen erklären können. In einem zweiten Schritt soll versucht werden zu eruieren, welche Rolle Achtsamkeit als Erlebensmodus im Hinblick auf entsprechende Denksysteme zukommen könnte. Vorab sei angemerkt, dass die folgenden Reflexionen lediglich als Thesen zu verstehen sind, die zu weiteren Diskussionen anregen sollen. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass das Potential von Achtsamkeit als Erlebensmodus, wie es im Theorieteil dieser Arbeit partiell entfaltet werden konnte, deutlich über die in dieser Untersuchung messbaren Effekte hinausgeht und auch auf der Ebene der Wahrnehmung und Reflexion von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen sowie im Hinblick auf die Entfaltung von Perspektiven individueller Sinnstiftung und grundsätzlicher ethischer Orientierungen einen Beitrag leisten kann.

Im Folgenden soll es nun darum gehen zu zeigen, dass die beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen, die zu einer immer höheren Arbeitsverdichtung sowie Arbeitsbelastungen bei Lehrkräften führen, nicht nur als notwendige Reaktionen auf allgemeine gesellschaftspolitische Entwicklungen zu sehen sind, sondern auch und gerade in ihren spezifischen und kumulativen Ausprägungen sowie in ihren negativen Effekten auch Teil bestimmter, tradierter Denksysteme sind. Diese Denksysteme mit ihren jeweiligen bildungspolitischen Auswirkungen sollen hier thesenartig angerissen und illustriert werden:

Zunächst seien die nach der PISA-Studie erfolgten bildungspolitischen Debatten und Reformen erwähnt, die auf das bestenfalls mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Leistungsvergleich reagierten (vgl. Gundlach, 2006, S. 7) und die immer noch anhalten. Die Literatur hierzu ist umfassend und die entsprechenden Reformen prägen seitdem den schulischen Alltag von bundesdeutschen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern in hohem Maße. Vera Kaltwasser beschreibt diesen immer noch anhaltenden Prozess folgendermaßen: „... Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Anforderungsprofile, Auswertungsbögen, Evaluationsraster. Lehrer sollen zu Lernberatern werden. Persönlichkeit ist weniger gefragt, denn Kollege X soll ja gegebenenfalls durch Kollege Y ersetzt werden, der dann unauffällig den Unterricht an der Stelle genauso weiterführt wie es Kollege X getan hätte.“ (Kaltwasser, 2010, S. 17) Nach Kaltwasser führt diese dem betriebswirtschaftlichen Sektor entlehnte Organisationsentwicklung dazu, dass jene

Aspekte des Lehrerberufes, welche den eigentlichen Kern ausmachen, vermehrt aus dem Blickfeld geraten (vgl. ebd.): „Wenn Kindern und Jugendlichen austauschbare Lernberater zugemutet werden, die modularisiertes Häppchenwissen verabreichen, das vor allem vor den Klassenarbeiten und Klausuren in rascher Folge gefüttert wird und das dann in den Prüfungen – meist leider unverdaut – wieder zum Vorschein kommt, dann werden nicht nur die Schülerinnen und Schüler hungrig, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer unbefriedigt bleiben in diesem Lernprozess, weil das, was sie eigentlich geben könnten, ihre ganz ureigenste, durch viel Erfahrung und umfassendes Studium erworbenes und angeeignetes Wissen gar nicht mehr gefragt ist.“ (ebd.) Diese *Entpersonalisierung* der schulischen Lernprozesse wird begleitet durch eine deutlich stärkere Betonung kognitiver Inhalte und Kompetenzen in den Bildungsplänen bei gleichzeitiger Zurückdrängung von Inhalten und Fächern, die affektive und psychomotorische sowie kreative Lernzugänge ermöglichen (vgl. ebd.). Und flankiert wird der hier skizzierte Schulalltag durch engmaschige Evaluationsverfahren, die die Arbeit der Lehrkräfte belasten, aber wenig bewirken: „Hauptsache es wird dokumentiert, dass diese oder jene Vorschrift ausgeführt wird. Die Qualität der pädagogischen Arbeit steigt aber nicht, wenn sie in dünnen Worten dokumentiert und in Ablagesystemen archiviert wird.“ (ebd., S. 18) Welches Denksystem steckt nun hinter den bildungspolitischen Maßnahmen und ihren hier illustrativ beschriebenen Auswirkungen im Schulalltag? Es liegt auf der Hand, dass hier ökonomische Gesichtspunkte die bestimmende Rolle spielen: So herrscht die Überzeugung vor, „... dass die Qualität der schulischen Ausbildung eine wichtige Determinante des langfristigen Wirtschaftswachstums ist.“ (Gundlach, ebd., S. 7) In diesem Sinne reagiert die Bildungspolitik auf die ökonomischen Herausforderungen der Globalisierung. Ökonomen sprechen in diesem Zusammenhang von Investitionen ins Humankapital als Garant für den Wohlstand einer Nation (vgl. ebd.). Die negativen Begleiterscheinungen dieser aus ökonomischer Perspektive zunächst nachvollziehbaren bildungspolitischen Maßnahmen wurden ausreichend skizziert. Sie entspringt einem neoliberalen Denken, worunter hier ökonomistisch verengte Politikkonzepte verstanden werden sollen, die eine facettenreiche, breite Berücksichtigung verschiedener Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungen auf ökonomische Aspekte reduzieren. Diese hier dargestellte kritische Sicht auf neoliberale Denktraditionen ist in erziehungswissenschaftlichen Diskursen weit verbreitet. Sie soll hier allerdings nicht im Sinne einer einseitigen Schuldzuweisung repetiert werden. Vielmehr soll hier der Versuch unternommen werden, jenseits politischer Denkschemata zu schauen, welche Denktraditionen weiterhin zu den genannten Entwicklungen einer Depersonalisierung pädagogischer Prozesse sowie einer zunehmenden Arbeitsverdichtung für Lehrerinnen und Lehrer mit ihren negativen Auswirkungen auf Bildungsprozesse und pädagogische Beziehungen beitragen. Auch wenn

seit den 1980er Jahren eine gewisse Entpolitisierung sowie Entideologisierung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu beobachten ist, können viele bildungspolitische und pädagogische Reformen, die in veränderte Organisationsstrukturen, Aufgabenbereiche und Bildungspläne, etc. münden, in ihrer Grundmotivation auf eine pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Denktradition zurückgeführt werden, die sich ideengeschichtlich auf die ‚Kritische Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule‘ zurückführen lässt, welche hier unter dem Begriff ‚reformorientiert-emanzipatorische Denkansätze‘ zusammengefasst werden sollen. Ihnen liegt die Idee der Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Strukturen zu Grunde, um „... der freien Entwicklung der menschlichen Bedürfnisse und Anlagen eine größere Chance (zu bieten, der Verf.)...“ (Marcuse, 1982, S. 232). In diesem Sinne sieht Blankertz die Aufgabe der Erziehungswissenschaften in der Rekonstruktion der „... Erziehung als den Prozess der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst.“ (Blankertz, 1982, S. 307; zitiert in: Meyer, 1987, S. 67) Nun geht es hier nicht darum, den reformorientiert-emanzipatorischen Denkansatz in der Pädagogik bzw. den Erziehungswissenschaften zu bewerten oder zu kritisieren, war dieser Denkansatz über Jahrzehnte doch Motor vieler sinnvoller Reform- und Demokratisierungsprozesse im Bildungswesen seit den 1970er Jahren. Und auch heute noch findet sich in gängigen Lehrbüchern zur Unterrichtsmethodik für Lehramtsstudierende dieser Denkansatz und begleitet angehende Lehrkräfte auf ihrem Weg in die Berufstätigkeit (vgl. Meyer, ebd.). Die Bildungspläne und Schulgesetze beinhalten zahlreiche emanzipatorische Ziele und Kompetenzen, die umzusetzen bzw. zu vermitteln sind. Dementsprechend findet in vielen Schulen vermehrt die Durchführung verschiedenster Programme statt, die über Suchtprävention, Gewaltprävention, Sozialtraining, Interkulturelles Lernen, Nachhaltigkeit, Gender-Training, etc. bei wechselndem Personal viele für sich isoliert betrachtet sinnvolle Ansätze verfolgen. In Zusammenhang mit diesen Ansätzen findet eine Erweiterung des Kompetenzspektrums um sogenannte *Soft Skills* statt, die es zu entwickeln gilt (vgl. Hinterberger, 2013, S. 2). Hier wird nun die These vertreten, dass der im Bildungswesen praktizierte Umgang mit reformorientiert-emanzipatorischen Zielen, Inhalten und Kompetenzen in seiner Summe ebenfalls zu pädagogischen Entpersonalisierungsprozessen, inhaltlichen Überfrachtungen und Beschleunigungsprozessen beiträgt und dadurch in seinen Effekten den eigentlichen Intentionen häufig widerspricht. Es stellt sich die Frage, aus welchem Grund so verschiedene bildungs- und gesellschaftspolitische Denktraditionen wie der reformorientiert-emanzipatorische Ansatz und das neoliberale Denken in seine konkreten bildungspolitischen Umsetzungen ähnliche unerwünschte Effekte zu zeigen scheinen? Liegt es nur an der jeweiligen, wenig gelungenen konkreten Realisierung oder dem Einsatz zu weniger finanzieller oder personeller Mittel? Dies mag zum Teil zutreffen. Hier wird jedoch die These vertreten, dass

beide Ansätze neben den bekannten Unterschieden und Antagonismen in ihren historischen Wurzeln und theoretischen Grundannahmen auch Gemeinsamkeiten haben, die als tiefere Ursache für beklagte Beschleunigungs- und Entpersonalisierungsprozesse gesehen werden können. So sind sowohl das im 18. Jahrhundert entstandene ökonomisch-marktwirtschaftliche Denken als auch der im 19. Jahrhundert als Reaktion darauf entstandene marxistische Denkansatz, welcher als historische Wurzel der kritischen Gesellschaftstheorie und damit des reformorientiert-emanzipatorischen Denkens zu sehen ist, Teil der Moderne. Ihnen ist gemeinsam die Idee des Fortschritts und Wachstums, sei es auf ökonomischer Ebene oder auf politisch-gesellschaftlicher Ebene, sei es durch aufeinander folgende Wachstumszyklen oder dialektisch aufeinander bezogene gesellschaftliche Umbrüche oder Revolutionen. Dieser die Moderne prägende Fortschritts- und Wachstumsglaube wurde erstmals in den 1970er/1980er Jahren auf breiter gesellschaftlicher und politischer Ebene erschüttert, als die ökologischen Grenzen des Wachstums sichtbar wurden (Meadows u. a., 1972; Council on Environmental Quality u. US-Außenministerium, 1980). Als Reaktion darauf entstanden insbesondere in den 1980er Jahren im Bereich der Philosophie, Kunst und Wirtschaft Ansätze, welche dem Fortschritts- und Wachstumsgedanken der Moderne widersprachen, indem sie dem linearen Wachstumsverständnis der Industriegesellschaften das Denken in Kreisläufen sowie homöostatische Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle entgegensetzten (vgl. Bateson, 1981 u. Schuhmacher, 1977). Diese Ansätze wurden unter dem Begriff des Postmodernen Denkens zusammengefasst. Aktuelle wirtschaftliche, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen (Innovationen im Bereich der Informationsverarbeitung, neue Kommunikationsmöglichkeiten, Globalisierungsprozesse, etc.) (vgl. Hinterberger, 2013, ebd., S. 2) führten jedoch zu neuen Wettbewerbssituationen, sodass das Wachstums- und Fortschrittsdenken der Moderne wieder den gesamtgesellschaftlichen Diskurs bestimmt. Die hier beschriebenen pädagogischen Beschleunigungs- und Entpersonalisierungsprozesse, die inhaltlichen Überfrachtungen und Arbeitsverdichtungen sowie Überlastungen von Lehrkräften mit ihren negativen Auswirkungen auf pädagogische Beziehungen und Bildungsprozesse können auf diese gesamtgesellschaftlichen Prozesse zurückgeführt werden. In diesem Sinne bestimmen ein oberflächliches Wachstums- und Fortschrittsdenken, welches stetige Qualitätssteigerungen auch für den Bildungsbetrieb anstrebt, den bildungspolitischen Diskurs. Welche Rolle kann nun die Fähigkeit zur Achtsamkeit in diesem bildungspolitischen Prozess spielen? Auf jeden Fall darf Achtsamkeit nicht als weiteres Soft Skill für Lehrkräfte missbraucht werden, mit dem eigentlichen Ziel „... die Funktionalität des Einzelnen im Sinne einer optimierten Einsetzbarkeit zur Erfüllung von Leistungsvorgaben ...“ (Hinterberger, ebd.) zu erreichen. Keuffer und Elzholtz weisen wie bereits erwähnt in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass Achtsamkeit

hierzu auch nicht geeignet sei, sensibilisiere sie doch für die Wahrnehmung von Missständen aller Art (vgl. Elzholtz & Keuffer, 2012, ebd., S 162). Hier wird nun die These vertreten, dass diese Wahrnehmungssensibilisierung, d.h. die in achtsamen Erlebensmodi vorherrschenden Wahrnehmungsformen dazu geeignet sind, jenseits tradiert wachstumsorientierter Denkschemata den Schulalltag sowie übergeordnete bildungspolitische Prozesse vorurteilsfrei wahrzunehmen, um so eine Grundlage zur Gestaltung dieser Prozesse bereit zu stellen, die sich jenseits fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten auch an den Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden im Sinne einer Entfaltung der persönlichen Potentiale sowie individueller Sinnstiftungen ermöglicht. Um dies zu verdeutlichen, sei als erster Schritt noch einmal auf den buddhistischen Meditationslehrer Matthieu Ricard verwiesen, der Achtsamkeit als Zustand vollkommener Einfachheit bzw. Zustand reiner Bewusstheit bezeichnet, in dem man unter die Schleier geistiger Konstrukte schaut (vgl. Ricard, 2012, ebd., S. 50). Dies weist darauf hin, dass Achtsamkeit als Erlebensmodus bzw. Bewusstseinszustand nicht nur für die Handlungskompetenz von Lehrkräften relevant ist, sondern auf allen gesellschaftlichen Ebenen, auch der Ebene der bildungspolitischen Entscheidungen von Bedeutung ist, indem sie eine Distanzierung von einengenden Denkschemata ermöglicht. Auf welche Weise gerade die in achtsamen Bewusstseinszuständen vorherrschenden Wahrnehmungs- und Motivationsmodi in besonderem Maße das Potential besitzen, den Blick zu eröffnen auf Gestaltungsmöglichkeiten jenseits des tradierten Fortschritts- und Wachstumsglaubens, soll hier durch die vergleichende Darstellung der Wahrnehmungs- und Motivationsmodi in offenen und geschlossenen Bewusstseinszuständen (siehe 3.2.2.3) noch einmal explizit verdeutlicht werden:

So ist zu beachten, dass der in geschlossenen Bewusstseinszuständen vorherrschende konzeptuelle, kategorisierende sowie gesellschaftlich determinierte Wahrnehmungsprozess gleichzeitig bestimmt wird durch emotional-motivationale Dispositionen, die Maslow als deficiency-cognition bzw. deficiency-motivation bezeichnet. Ihnen ist gemeinsam, dass die wahrgenommenen Situationen von unbewussten Bedürfnissen beeinflusst werden, die auf subtiler Ebene immer durch ein Mangelgefühl begleitet werden. In diesem Sinne kann eine einseitige Fortschritts- und Wachstumsgläubigkeit auf gesellschaftlicher Ebene gesehen werden als ein Vorherrschen entsprechender Deficiency-Cognition. Das subtile, unbewusste Mangel-Gefühl soll dementsprechend durch äußeren materiellen und immateriellen Fortschritt beseitigt werden, was nur kurzfristig möglich ist. Ein Überwinden genannter einseitiger Orientierungen ist demnach nicht als rein intellektueller Prozess möglich, da der vorherrschende Bewusstseinsmodus mit ihm impliziten emotional-motivationalen Dispositionen die Wahrnehmung determiniert. Erst ein anderes *In der Welt sein* (vgl. Bottenberg & Daßler, 1997, S. 119) könnte ein Überschreiten oder Ausbrechen aus den einseitigen Fixierungen ermöglichen. Achtsamkeit als

Bewusstseinszustand impliziert nun Wahrnehmungsformen sowie emotional-motivationale Dispositionen, die ein Überwinden einseitiger Wachstumsfixierungen ermöglichen, da sie mehrdimensional sind: So wird in offenen, achtsamen Bewusstseinszuständen die Situation auf einer sehr grundlegenden Ebene als perfekt erlebt. Maslow spricht hier von der Wahrnehmung der Being-Values. Diese grundlegende Akzeptanz der Soheit befreit vom subtilen Mangelgefühl, führt aber nicht zu einem Fatalismus, da die Wahrnehmung der Being-Values einhergeht mit konstruktiven Emotionen Wertschätzung, Freude und Mitgefühl. Erst auf nachgeordneter Ebene kommt es zu Bewertungsprozessen, die auf der praktisch-instrumentellen Ebene Entscheidungen und Handlungsstrategien ermöglichen, ohne in emotional-motivationale Automatismen und einseitige Denkschemata zu verfallen. Achtsamkeit wird also hier als grundlegender menschlicher Erlebensmodus bzw. Bewusstseinszustand gesehen, der auch auf gesellschaftlicher sowie bildungspolitischer Ebene das Potential besitzt, von einseitigen Denkschemata zu befreien und kreative Lösungs- sowie Gestaltungsmöglichkeiten jenseits der tradierten Wachstums- und Fortschrittsgläubigkeit zu entdecken.

Nachdem versucht wurde, die Bedeutung von Achtsamkeit sowohl im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Prozesse, auf der Ebene der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, als auch auf der Ebene bildungspolitischen Denkens aufzuzeigen, soll eine dritte wesentliche Ebene nicht unerwähnt bleiben, die Bedeutung von Achtsamkeit für Schülerinnen und Schüler. Hierbei sei noch einmal auf die Integration von Achtsamkeitsübungen als curriculares Angebot für Schülerinnen und Schüler verwiesen. Erste, vielversprechende empirische Ergebnisse hierzu wurden bereits unter 2.2 dargestellt. Auch bezüglich dieser Achtsamkeitsübungen gilt hinsichtlich der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen der gleiche Hinweis, der bezüglich der Integration von Achtsamkeitsübungen für Lehrkräfte gegeben wurde: Auf jeden Fall darf Achtsamkeit auch nicht für Schülerinnen und Schüler als weiteres Soft-Skill missbraucht werden, mit dem eigentlichen Ziel „... die Funktionalität des Einzelnen im Sinne einer optimierten Einsetzbarkeit zur Erfüllung von Leistungsvorgaben ...“ (Hinterberger, ebd.) zu erreichen. Auch Schülerinnen und Schüler sehen sich einer wachsenden Anzahl von Anforderungen und von ihnen abverlangten Kompetenzen gegenüber, wobei ein partielles Scheitern vorprogrammiert ist. Und auch unter Schülerinnen und Schülern finden sich zunehmend stressbedingte körperliche, psychische sowie psychosomatische Erkrankungen (vgl. Bauer, 2004, S. 259-264). Hinterberger sieht die Ursache dafür in der Idealisierung stetigen Wachstums mit einer daraus resultierenden zunehmenden Verdichtung der Arbeitsgeschwindigkeit und Aufgabenfülle (vgl. Hinterberger, ebd., S. 2), wobei er einen wesentlichen Aspekt darin sieht, „... dass die menschlichen Fähigkeiten mit dem Wachstum und den damit verbundenen Leistungsansprüchen nicht entsprechend mitwachsen können.“

(ebd., S. 3) Dies führe zu einem Verlust der Autonomie sowie des Kohärenzgefühls (vgl. ebd.). Auch Hinterberger kommt zu der Überzeugung, dass ein Wertesystem, in diesem Falle die aktuelle, unreflektierte Fortschritts- und Wachstumsgläubigkeit, die aufgezeigte negative Folgen mit sich bringt, trotz seiner vordergründigen Sinnhaftigkeit relativiert bzw. in Frage gestellt werden müsse (vgl. ebd.). Diese Relativierung bzw. In-Frage-Stellung solle aber nicht zu einer völligen Ent-Wertung des bisherigen Wertesystems oder zu einem Herausfallen aus dem gesellschaftlichen Gefüge führen (vgl. ebd.). Vielmehr gehe es darum, „... die äußeren Anforderungen in Einklang mit unseren menschlichen Bedürfnissen und den lebensnotwendigen Gesetzmäßigkeiten bringen zu können.“ (ebd.) Um dies zu erreichen, geht Hinterberger davon aus, dass zusätzliche Fähigkeiten benötigt werden, die er als Schattenkompetenzen bezeichnet (vgl. ebd.). Hierunter versteht er allerdings nicht „... eine weitere Sammlung unerfüllbarer extrinsisch motivierter Anforderungen ...“ (ebd.) Diese Schattenkompetenzen sollen vielmehr den Menschen für sich selbst und in seiner Verbundenheit mit der Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen (vgl. ebd.). Beispiele für Schattenkompetenzen sind in diesem Sinne u.a. ‚Humor‘, ‚Anerkennungsunabhängigkeit‘, ‚Authentizität‘, ‚empathische Freundschaft‘, ‚Gelassenheit‘, ‚Fehlerfreundlichkeit‘, etc. (vgl. ebd., S. 8). In dem beschriebenen Ansatz werden nun bestimmte spirituelle Bewusstseinshaltungen oder Bewusstseinsqualitäten als Träger oder Grundlage dieser Schattenkompetenzen gesehen, von denen hier einige beispielhaft aufgeführt werden: Vertrauen, Güte, Wertschätzung, Liebe, Mitgefühl, nicht anhaftende Annahme, innere Heiterkeit, etc. (vgl. ebd., S. 4). Das Verhältnis von externen gesellschaftlichen Anforderungen, dem Scheitern an diesen Anforderungen, den Schattenkompetenzen und den Bewusstseinshaltungen soll hier an einem Beispiel verdeutlicht werden: So ergänzt bzw. vervollständigt die Bewusstseinsqualität bzw. Bewusstseinshaltung ‚Güte/Wertschätzung, Vergebungsbereitschaft‘ den externen Anspruch nach *Perfektion*. In diesem Sinne kann man sich auf der Achse zwischen Perfektion und dem Scheitern daran (Fehlerhaftigkeit) freier bewegen, je stärker die Bewusstseinshaltung ‚Güte/Vergebungsbereitschaft‘ und damit die Schattenkompetenz ‚Fehlerfreundlichkeit‘ ausgeprägt ist (vgl. ebd., S. 4). Hinterberger sieht darüber hinaus die Implementierung eines Curriculums zur Entwicklung von Schattenkompetenzen in Schulen für Schülerinnen und Schüler als einen wesentlichen Schritt in eine psychosozial gesunde Gesellschaft (vgl. ebd., S. 9).

In welchem Zusammenhang steht nun der hier skizzierte Ansatz Hinterbergers mit der Kategorie Achtsamkeit als Bewusstseinszustand bzw. Erlebensmodus? Ein Blick auf Tabelle 22 in Kapitel 3.2.2.3 verdeutlicht, dass die Bewusstseinshaltungen bzw. Bewusstseinsqualitäten im Konzept Hinterbergers den Merkmalen offener, achtsamer Bewusstseinszustände entsprechen, die als Ergebnisse aus dem Vergleich der Psychologie Maslows mit der buddhistischen

Lehre zusammengestellt wurden. In diesem Sinne kann die Entwicklung einer achtsamen Lebenshaltung bzw. die Förderung der Fähigkeit zur Achtsamkeit als notwendige Grundlage zur Entwicklung der genannten Schattenkompetenzen gesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bedeutung von Achtsamkeit im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Prozesse auf den drei thematisierten Ebenen, der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, der Ebene des bildungspolitischen Denkens sowie der Ebene eines Achtsamkeits-Curriculums für Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden konnte. Hierbei wurde deutlich, dass das Potential von Achtsamkeit als Training, Haltung und Bewusstseinszustand weit über die im Empirieteil überprüften Thesen hinaus geht und gerade in einer fortschritts- und wachstumsorientierten Gesellschaft den Abstand für notwendige Relativierungen schafft. Letztendlich bedeutet die Förderung von Achtsamkeit die breite Entfaltung des menschlichen Potentials im Sinne der genannten Bewusstseinsqualitäten bzw. -merkmale jenseits religiöser und kultureller Einschränkungen und Denkschemata.

7 Ausblick

In den nun folgenden Ausführungen soll es zunächst darum gehen, welche Möglichkeiten weiterer Forschungsarbeit sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ergeben. Hierbei ist zunächst erneut darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Querschnittsuntersuchung handelt, die aufgrund der ermittelten Signifikanzen und Effektstärken zwar klare statistische und inhaltlich bedeutsame Zusammenhänge im Sinne der zentralen Hypothesen aufweist, aber keine Aussagen über Kausalzusammenhänge machen kann. Hierzu müssen Längsschnittuntersuchungen folgen, die Daten über personale Kompetenzen sowie pädagogische Einstellungen bzw. beliefs von Lehrkräften vor und nach Durchführung von achtsamkeitsbasierten Interventionen bzw. Achtsamkeitstrainings erheben. Darüber hinaus wäre es sinnvoll den MLD mit weiteren Skalen zum Merkmalsbereich der pädagogischen Einstellungen und personalen Kompetenzen bzw. Dispositionen von Lehrkräften einzusetzen, um zu schauen, wie sich die durch die verschiedenen Messinstrumente ermittelten Daten zueinander verhalten. Und natürlich sind entsprechende Folgeuntersuchungen zu sehen in dem Kontext der weiteren Erprobung und Evaluierung achtsamkeitsbasierter Verfahren in der Lehreraus- und -fortbildung. Hierbei ist zu beachten, dass es sich bei den Achtsamkeitstrainings um berufsspezifische Angebote handeln sollte, wobei hier eine Kombination und Integration verschiedener Methoden und Ansätze möglich wäre. Darüber hinaus bietet es sich an, bei der Evaluierung von Achtsamkeitscurricula für Schülerinnen und Schüler ebenfalls Daten zu erheben über die durchführenden Lehrkräfte und ihre eigene Achtsamkeitspraxis, um zu untersuchen, welche Zusammenhänge es gibt zwischen möglichen Lerneffekten bei den Schülerinnen und Schülern sowie den Dispositionen der Lehrkräfte. Hierzu würde sich der Einsatz des MLD's erneut anbieten.

Ein weiterer Gegenstandsbereich ist die Untersuchung der Auswirkung achtsamkeitsbasierter Verfahren auf die Handlungskompetenz von Lehrkräften in verschiedenen unterrichtsbezogenen Aufgabenbereichen. Die in dieser Arbeit durchgeführten Reflexionen legen die Vermutung nahe, dass achtsame Erlebensmodi nicht nur für den Bereich der Durchführung von Unterricht relevant sind, sondern auch für die Prozesse der Planung und Reflexion von Unterricht Bedeutung haben könnten. Dies gilt es, in Folgeuntersuchungen zu thematisieren.

Außerdem wäre es wünschenswert, wenn weitere Untersuchungen folgen, die mögliche Auswirkungen achtsamkeitsbasierter Verfahren auf die Unterrichtskompetenz von Lehrkräften durch Einbezug entsprechender Messinstrumente (z.B. LDP) sowie der Befragung von Lehrkräften (Selbsteinschätzung) und deren Schülerinnen und Schüler (Fremdeinschätzung) direkt messen.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass die genannten möglichen Folgeuntersuchungen eingebettet sind in einen gesamtgesellschaftlichen Prozess, der Achtsamkeit als ideologie- und religionsunabhängige Methode und Haltung aus den tradierten religiösen, weltanschaulichen und spirituellen Kontexten löst und in die Mitte der Gesellschaft im Sinne eines Bewusstseins-Mainstreaming trägt. Dies scheint in einer sich schnell verändernden Gesellschaft, in der sich traditionelle Kontexte immer mehr auflösen, von großer Bedeutung zu sein, ermöglicht es doch auf breiter gesellschaftlicher Ebene einen ersten Zugang zu Möglichkeiten eigener Potentialentfaltung sowie individueller Sinnstiftungen. Möge diese Untersuchung als Teil dieses gesamtgesellschaftlichen Prozesses einen Beitrag dazu leisten.

8 Literatur

- Andersson-Reusster, U. (2012). Achtsamkeit in Psychosomatik und Psychotherapie. In: C. Spitz & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Aßmann, M. (2012). Stressbewältigung durch Achtsamkeit. Eine Einführung. In: C. Spitz & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Baer, R., Smith, G. & Allen, K. (2004). *Assessment of mindfulness by self-report. The Kentucky inventory of mindfulness skills*. Assessment.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational behavior*, 66 (1), <doi: 10.1016/j.jvb.2003.1011.1001> 2005.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauer, E.-M. (1995). >>>Bau mir ein Haus!<<< - Fundamente, Säulen und Erfahrungsräume einer >Didaktik der Stille<. In: G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Mit Kindern Stille entdecken*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. *Schulverwaltungsblatt Baden-Württemberg*, 12, S. 259-264.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (Jg. H. 4).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W. & u.a. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern COACTIV - Ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Becker, G. (2002). Forscher in der Klasse - Jacob S. Kounins Untersuchungen zum Lehrerverhalten. In: G. Becker, W. Heisterberg & u.a. (Hrsg.), *Friederich Jahresheft* (Vol. XX 2002).
- Belschner, W. (2002a). Die vergessene Dimension in Grawes allgemeiner Psychotherapie. In: W. Belschner & u.a. (Hrsg.), *Transpersonale Forschung im Kontext*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Belschner, W. (2002b). *Transpersonale Forschung im Kontext*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Belschner, W. (2003). *Auf dem Weg zu einer Psychologie des Bewusstseins*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Belschner, W. (2005a). *Bewusstseinszustände im professionellen Handeln*. Münster: LIT-Verlag.
- Belschner, W. (2005b). *OTB-PÄD (Unveröffentlichter Entwurf, basierend auf dem OTB-PH, übertragen in den pädagogischen Bereich von H. Dauber und weiter modifiziert von W. Belschner)*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Belschner, W. (2007). Oldenburger Test für Bewusstseinszustände im psychosozialen Handeln. In: W. Belschner (Hrsg.), *Der Sprung in die Transzendenz*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Berzin, A. (2002). *Zwischen Freiheit und Unterwerfung*. Berlin: Theseus Verlag.
- Bhikkhu, A. (2012). Achtsamkeit aus frühbuddhistischer Sicht. In: M. Zimmermann & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Biedermann, H. & u.a. (2012). Making the Impossible Possible? Establishing Beliefs about Teaching and Learning during Teacher Training Courses. In: J. König (Hrsg.), *Teachers Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blömeke, S. (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The relationship between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In: J. König (Hrsg.), *Teachers Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.

- Bohner, G. (1996). Einstellungen. In: S. W. (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Bollnow, O. F. (1991). *Vom Geist des Übens*. Stäfa: Rothäusler-Verlag.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO Fünf-Faktoren-Inventar (NEO FFI) nach Costa und McCrae - Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bottenberg, E. H. (2000). Transpersonal-ökozitäre Psychologie. In: E. H. Bottenberg & C. Hildebrand (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie - aufgeschlossen für Psycho-Ökologie*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Bottenberg, E. & Daßler, H. (1997). *Wege in die Psychologie des Gefühls*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 199). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. u. H., L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777-793). Wiesbaden: Springer.
- Bromme, R. u. R., F. (2006). Lehrende in Schulen. In: A. u. W. Krapp, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, H. (2001). *Situationsklärungen : persönlich in Projekten im Unterricht in der Beratung in der Supervision in der Teamentwicklung in der Kommissionsarbeit in der Erwachsenenbildung in der Personalentwicklung in der Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, R. (1976). *Lehrertraining-Grundlagen, Verfahren, Ergebnisse*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brusten, M. & Hurrelmann, K. (1976). *Abweichendes Verhalten in der Schule: e. Unters. zu Prozessen d. Stigmatisierung*. München: Juventa-Verlag.
- Global 2000 (Hrsg.) (1980). *Council on Environmental Quality u. US-Außenministerium*. Frankfurt a.M.: Verlag Zweitausendeins
- Csikszentmihalyi, M. (1995). *Die Aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalai_Lama (2000). *Die Lehren des tibetischen Buddhismus*. München: Goldmann.
- Dauber, H. (2007). Achtsamkeit in der Pädagogik. Zur Dialektik von Selbstverwirklichung und Selbsthingabe. In: W. Belschner, A. Büssing, H. Piron & D. Wienand-Kranz (Hrsg.), *Achtsamkeit als Lebensform*. Hamburg: LIT-Verlag.
- Dauber, H. (2012a). Fallstricke und Chancen von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten. In: M. Zimmermann & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Dauber, H. (2012b). Verortung des Kasseler Modells im professionstheoretischen Diskurs. In: D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält - Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dieterich, R., Elbing, E., Peagitsch, I. & Ritsch, H. (1983). *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. München: Reinhardt.
- Dreyfuß, G. B. (1997). *Recognizing reality. Dharmakiti's Philosophy and its Tibetan interpretations*. New York: State University of New York Press.
- Ellis, A. (1993). *Grundlagen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie*. München: Klett-Cotta.
- Elsholz, J. & Keuffer, J. (2012). Achtsamkeit im Bildungssystem. In: C. Spitz & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S.H. des Dalai Lama*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ertmer, P. A. & al., e. (2012). Teachers Beliefs and Technology Integration Practices: Examining the Alignment between Espoused and Enacted Beliefs. In: J. König (Hrsg.), *Teachers Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In: *Review of research education* (Vol. Volume 20, S. S. 3-56). Washington DC: American Educational Research Association.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: C. Allemenn-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*. Weinheim: Beltz.
- Frey, A., Heinz, P. & Krömmelbein, S. (2007). *Maria Montessori und ihre Pädagogik. Klassiker der Pädagogik Bd. 2*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1986). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Gampopa (1996). *Der kostbare Schmuck der Befreiung*. Berlin: Theseus Verlag.
- Gendün Rinpoche (1999). *Herzunterweisungen eines Mahamudrameisters*. Berlin: Joy-Verlag.
- Gethin, R. (2012). "Achtsamkeit, Meditation und Therapie". In: M. Zimmermann, C. Spitz & S. Schmidt (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gilleece, L. (2012). Teachers Pedagogical Beliefs: Findings from the first OECD Teaching and Learning International Survey. In: J. König (Hrsg.), *Teachers Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.
- Govinda, Lama Anagorika (1992). *Die Dynamik des Geistes*. Bern: O.W. Barth Verlag.
- Govinda, Lama Anagorika (1999). *Grundlagen tibetischer Mystik*. Bern: Otto Wilhelm Barth Verlag.
- Gruber, H. (2012). Die frühbuddhistische Achtsamkeits- bzw. Einsichtspraxis Vipassana. In: M. Zimmermann, C. Spitz & S. Schmidt (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen - Lehrer/inpersönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gundlach, E. (2006). *Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hackl, B. & Neuweg, G. H. (2004). *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 1* Münster. Hamburg: LIT-Verlag.
- Hanisch, P. (1978). *Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler: eine kritische Bestandsaufnahme*. Kastellaun: Fischer-Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hayward, J. (1996). *Die Erforschung der Innenwelt*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Hedderich, I. (2005). *Einführung in die Montessori-Pädagogik*. München: Ingeborg Verlag.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herbart, J. F. (1982). Pädagogische Schriften. In: W. Asmus (Hrsg.), *Pädagogisch-didaktische Schriften, Band 3*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hinterberger, T. (2013). Schattenkompetenzen aus der Quelle einer lebensfähigen Bewusstseinshaltung. *Zeitschrift für Bewusstseinswissenschaften, Petersberg: Via Nova 2/2013*.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurk, v. d., Paul, A. M. & u.a. (2011). *Mindfulness*, von <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3146707/>, S.1
- Jackson, R. R. (1993). *Is enlightenment possible?* New York: Snow Lion Publications.
- Kabatt-Zinn, J. (2010). *Im Alltag Ruhe finden*. München: Knauer.
- Kabatt-Zinn, J. (2011). *Gesund durch Meditation*. München: Knauer.
- Kaltwasser, V. (2010). *Persönlichkeit und Präsenz*. Weinheim: Beltz.

- Kaltwasser, V. (2012). Achtsamkeit in der Schule. In: C. Spitz & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kalu Rinpoche (2001). *Geflüsterte Weisheit*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Karmapa Ranjung Rigpe Dorje (1999). *16. Karmapa-Meditation*. Wuppertal: KKD.
- Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. München: Springer.
- Khenpo Tsültrim Gyamtso Rinpoche (1994). *Stufenweise Meditationsfolge über Leerheit*. Mechernich: Kagyü-Dharma-Verlag.
- Khentin Tai Situ Pa (1986). *... den Weg gehen*. München: Kagyü-Dharma-Verlag.
- Klausmeier, H. J. & Ripple, R. E. (1974). *Moderne Unterrichtspsychologie. Bd. 2*. München: Reinhardt-Verlag.
- Klein, A. C. (1998). *Knowledge and liberation*. New York: Snow Lion Publications.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Baumert, J., Kunter, M.: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 277). Münster: Waxmann.
- König, J. (2012). Teachers Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In: J. König (Hrsg.), *Teachers Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 79-106). Osnabrück: Klinkhardt.
- Kuhn, E. & Weiser, R. (2007). „Achtsamkeit und spirituelle Körperübungen“. In: W. Belschner & u.a (Hrsg.), *"Achtsamkeit als Lebensform"*. Hamburg: LIT-Verlag.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann & u.a. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 266). Münster: Waxmann.
- Lama Norlha. (1993). Die fünf Skandhas. In: Kalu Rinpoche (Hrsg.), *Der Dharma*. Mechernich: Kagyü-Dharma-Verlag.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Magnus, A. (2015). *Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum (Dissertation)*, von urn:nbn:de:bvb:739-opus4-3148
- Maier, H. & Pfister, H. J. (1971). *Die Grundlagen der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis Ein Beitrag zur Phänomenologie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Marcuse, H. (1982). *Der Eindimensionale Mensch*. Darmstadt: Luchterhand.
- Maslow, A. H. (1957). Two kinds of cognition and their integration. *General Semantics Bulletin*, 20&21.
- Maslow, A. H. (1969). Various meanings of transcendence. In: *The Journal of transpersonal psychology*. Palo Alto: American Transpersonal Association.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1971). A Theory of Metamotivation: The Biological Rooting of the Value Life. In: A. H. Maslow (Hrsg.), *The farther reaches of human nature*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Maslow, A. H. (1973a). *Psychologie des Seins*. München: Kindler.
- Maslow, A. H. (1973b). *The farther reaches of human nature*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Maslow, A. H. (1973c). Further notes on Cognition. In: A. H. Maslow (Hrsg.), *The farther reaches of human nature* (S. 270-281). Harmondsworth: Penguin Books.
- Maslow, A. H. (1976). *Religions, values and peak-experiences*. New York: Penguin Books.
- Maslow, A. H. (1979). *The Journals of A.H. Maslow Volume II*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company.

- Maslow, A. H. (1996). *Motivation und Persönlichkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Maslow, A. H. (1997). *Psychologie des Seins*. Frankfurt: Fischer.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann.
- Mayr, J., Eder, F. & u.a. (2017). *LDK*, von <https://ldk.aau.at/>
- Mayr, J. (1994). Junge LehrerInnen. Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück. In: J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung. In: J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2014). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung*, von <http://www.wikipaed.jku.at/wp-content/uploads/2014/10/PersönlichkeitsansatzLehrerforschung.pdf>
- Mc Crae, R. & Costa, P. T. (1999). The five-factor theory of personality. In: L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (S. 139-153). New York: The Guilford Press.
- Meadows, D. H. & u.a. (1972). *Die Grenzen des Wachstums*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Merz, J. (1980). Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. In: H. Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
- Munby, H. (1982). The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, 11-13 February 1982*, S. 201-205.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT-Verlag.
- Ngakpa Chögyam (1988). *Der fünffarbige Regenbogen*. Freiburg: Verlag Hermann Bauer.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2010). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst*. Hannover.
- Nohl, H. (1933). Die Theorie der Bildung. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik. Bd. 1.* (S. 3-80). Langensalza: Beltz.
- Nydahl, L. O. (1988). *Mahamudra*. Sulzberg: Joy-Verlag.
- Nydahl, L. O. (1998). *Das große Siegel*. Sulzberg: Joy-Verlag.
- Nydahl, L. O. (2004). *Wie die Dinge sind*. München: Knaur.
- Oezeps. (2014). von <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%C3%BCberfachlicheKompetenzen.pdf>
- Ott, U. (2007). Neurowissenschaftliche Forschung zur Achtsamkeitsmeditation: "Mentales Training, Gesundheit und Oops! - Nirvana?" In: W. Belschner, A. Büssing, H. Piron & D. Wienand-Kranz (Hrsg.), *Achtsamkeit als Lebensform*. Hamburg: LIT-Verlag.
- Ott, U. (2010). *Meditation für Skeptiker*. München: O.W. Barth-Verlag.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3).
- Paulus, P. (1994). *Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Pause, G. (1970). Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: K. Ingenkamp (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung Bd. 2*, . Weinheim: Beltz.

- Piron, H. (2003). *Meditation und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik Band 2*. Heidelberg: Springer.
- Reichwein, R. & Frech, H. W. (1971). Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. *Betrifft: Erziehung*, 12, S. 23.
- Ricard, M. (2012). Achtsamkeit - ein Zustand der Einfachheit. In: M. Zimmermann & u.a. (Hrsg.), *Achtsamkeit* (S. 50). Bern: Verlag Hans Huber.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension. *American Educational Research Journal*, 28 (3), S. 559-586.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale Kompetenz-Fragebogen (EKF). Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Ryans, D.G. (1964). Research on Teacher behavior in the Context of the Teacher Characteristics Study. In: B. Biddle & W. J. Ellene (Hrsg.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* (S. 67-101). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sameiske, S. (2006). *Der Einfluss der "Teachers Beliefs" auf den Unterricht und das Beanspruchungserleben*, von http://perspektive89.com/2006/10/28/der_einfluss_der_teachers_beliefs_auf_den_unterricht_und_das_beanspruchungserleben
- Saucier, G. & Goldberg, L. R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor-model. In: J. S. Wiggins (Hrsg.), *The five-factor model of personality*. (S. 21-55). New York: The Guilford Press.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte*, von http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/lehrergesundheit/schaarschmidt-2000_stress-bei-lehrern.pdf
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM Manual*. München: Pearson.
- Scharfetter, C. (2002). Der spirituelle Weg und seine Gefahren. Stuttgart 1997, entnommen aus: Belschner, W.: Die vergessene Dimension in Grawes Allgemeiner Psychotherapie. In: W. Belschner, J. Galuska & H. Walach (Hrsg.), *Transpersonale Forschung im Kontext* (S. 174). Oldenburg.
- Schuhmacher, E. F. (1977). *Die Rückkehr zum menschlichen Maß*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Osnabrück: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik*. München: Pearson Deutschland.
- Seegers, M. (2002). *Wissen über Meditation*. Sulzberg: Joy-Verlag.
- Spitz, C. (2012). "Achtsamkeit im Kontext des Bewusstseins". In: M. Zimmermann, C. Spitz & S. Schmidt (Hrsg.), *Achtsamkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Spranger, E. (1914). *Lebensformen*. Halle: Niemeier.
- Spranger, E. (1962). *Pädagogische Perspektiven: Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer. (S. 37).
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Unterweger, E. (2014). *Personenbezogene, überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen, Version 1, 25.01.2014*, von <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%C3%BCberfachliche-Kompetenzen.pdf>

- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (2000). *Untersuchungen zu Netzwerken erlebter Belastungen bei künftigen Pflichtschullehrern*. Hamburg: Kovacs. (S. 93-137).
- Van den Hurk, P. A. M. & u.a. (2011). *Mindfulness, New York 2011*, zitiert, von <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3146707/>
- Visser, F. (2002). *Ken Wilber - Denker aus Passion*. Petersberg: Verlag Via Nova.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). *Measuring mindfulness -The Freiburg Mindfulness Inventory <FMI> Personality and Individual Differences*. Amsterdam: Elsevier Ltd. (S. 1543-1555).
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weis, H.-W. (2002). Ken Wilbers transpersonale Systemspekulation. In: W. Belschner & u.a. (Hrsg.), *Transpersonale Forschung im Kontext*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, S. 103-128.
- Zimmermann, M., Spitz, C. & Schmidt, S. (2012). *"Achtsamkeit"*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.

Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Anhang

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des
Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften
der Universität Osnabrück

vorgelegt von Jörg Neumann
Braunschweig, im Dezember 2017

9 Anhang:

9.1 Deskriptive Statistik

9.1.1 Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

Tab. 76: Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig? (MLD_D15)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,2	1	,4	,5	,5
	,5	2	,8	1,0	1,4
	1,0	16	6,3	7,6	9,0
	1,5	2	,8	1,0	10,0
	2,0	2	,8	1,0	11,0
	2,5	1	,4	,5	11,4
	3,0	7	2,8	3,3	14,8
	3,5	2	,8	1,0	15,7
	4,0	5	2,0	2,4	18,1
	4,5	2	,8	1,0	19,0
	5,0	6	2,4	2,9	21,9
	6,0	6	2,4	2,9	24,8
	7,0	6	2,4	2,9	27,6
	8,0	3	1,2	1,4	29,0
	9,0	3	1,2	1,4	30,5
	10,0	15	5,9	7,1	37,6
	11,0	1	,4	,5	38,1
	12,0	6	2,4	2,9	41,0
	13,0	2	,8	1,0	41,9
	14,0	4	1,6	1,9	43,8
	15,0	8	3,1	3,8	47,6
	16,0	2	,8	1,0	48,6
	17,0	5	2,0	2,4	51,0
	18,0	1	,4	,5	51,4
	19,0	3	1,2	1,4	52,9
	20,0	6	2,4	2,9	55,7
	21,0	1	,4	,5	56,2
	22,0	1	,4	,5	56,7
	22,5	1	,4	,5	57,1
	23,0	2	,8	1,0	58,1
	24,0	4	1,6	1,9	60,0
	25,0	7	2,8	3,3	63,3
	26,0	4	1,6	1,9	65,2
	27,0	4	1,6	1,9	67,1
	28,0	5	2,0	2,4	69,5

	29,0	3	1,2	1,4	71,0
	30,0	10	3,9	4,8	75,7
	31,0	3	1,2	1,4	77,1
	32,0	3	1,2	1,4	78,6
	33,0	3	1,2	1,4	80,0
	34,0	11	4,3	5,2	85,2
	35,0	9	3,5	4,3	89,5
	36,0	4	1,6	1,9	91,4
	37,0	5	2,0	2,4	93,8
	38,0	3	1,2	1,4	95,2
	39,0	1	,4	,5	95,7
	40,0	6	2,4	2,9	98,6
	41,0	3	1,2	1,4	100,0
	Gesamt	210	82,7	100,0	
Fehlend	System	44	17,3		
	Gesamt	254	100,0		

9.1.2 Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule?

Tab. 77: Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule (MLD16)

MLD_D16 Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,0	2	,8	1,2	1,2
	4,0	1	,4	,6	1,9
	6,5	1	,4	,6	2,5
	7,0	2	,8	1,2	3,7
	8,0	3	1,2	1,9	5,6
	9,0	2	,8	1,2	6,8
	10,0	3	1,2	1,9	8,7
	11,0	1	,4	,6	9,3
	12,0	7	2,8	4,3	13,7
	13,0	3	1,2	1,9	15,5
	14,0	7	2,8	4,3	19,9
	16,0	3	1,2	1,9	21,7
	17,0	2	,8	1,2	23,0
	18,0	3	1,2	1,9	24,8
	19,0	5	2,0	3,1	28,0
	20,0	11	4,3	6,8	34,8
	21,0	4	1,6	2,5	37,3
	22,0	7	2,8	4,3	41,6
	23,0	3	1,2	1,9	43,5
	23,5	2	,8	1,2	44,7
	24,0	4	1,6	2,5	47,2
	24,5	2	,8	1,2	48,4
	25,0	13	5,1	8,1	56,5
	25,5	3	1,2	1,9	58,4
	26,0	8	3,1	5,0	63,4
	26,5	3	1,2	1,9	65,2
	27,0	6	2,4	3,7	68,9
	27,5	5	2,0	3,1	72,0
	28,0	12	4,7	7,5	79,5
	29,0	4	1,6	2,5	82,0
	30,0	12	4,7	7,5	89,4
	32,0	1	,4	,6	90,1
	33,0	1	,4	,6	90,7
	35,0	4	1,6	2,5	93,2
	36,0	1	,4	,6	93,8
	38,0	3	1,2	1,9	95,7
	40,0	3	1,2	1,9	97,5
	45,0	2	,8	1,2	98,8
	52,0	1	,4	,6	99,4
	55,0	1	,4	,6	100,0
	Gesamt	161	63,4	100,0	
Fehlend	System	93	36,6		
Gesamt		254	100,0		

9.1.3 Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause?

Tab. 78: Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause (MLD_D17)

MLD_D17 Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,0	5	2,0	2,4	2,4
	2,0	2	,8	1,0	3,4
	3,0	2	,8	1,0	4,4
	5,0	6	2,4	2,9	7,3
	6,0	5	2,0	2,4	9,8
	7,0	3	1,2	1,5	11,2
	8,0	12	4,7	5,9	17,1
	10,0	40	15,7	19,5	36,6
	11,0	1	,4	,5	37,1
	12,0	14	5,5	6,8	43,9
	14,0	4	1,6	2,0	45,9
	15,0	33	13,0	16,1	62,0
	16,0	2	,8	1,0	62,9
	17,0	3	1,2	1,5	64,4
	18,0	4	1,6	2,0	66,3
	19,0	1	,4	,5	66,8
	20,0	34	13,4	16,6	83,4
	22,0	2	,8	1,0	84,4
	22,5	1	,4	,5	84,9
	23,0	1	,4	,5	85,4
	25,0	8	3,1	3,9	89,3
	27,0	1	,4	,5	89,8
	28,0	1	,4	,5	90,2
	30,0	11	4,3	5,4	95,6
	32,0	1	,4	,5	96,1
	35,0	3	1,2	1,5	97,6
	40,0	2	,8	1,0	98,5
	42,0	1	,4	,5	99,0
	50,0	2	,8	1,0	100,0
	Gesamt	205	80,7	100,0	
Fehlend	System	49	19,3		
Gesamt		254	100,0		

9.2 Faktorenanalytische Auswertung

9.2.1 BSPE – Drei-Faktoren-Lösung⁹

9.2.1.1 BSPE-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

Tab. 79: BSPE-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,880
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1550,825	
	df	136	
	Signifikanz nach Bartlett	,000	

Screeplot

Eigenwert

Faktor

Faktor	Eigenwert
1	5.4
2	2.8
3	1.1
4	0.8
5	0.7
6	0.6
7	0.5
8	0.5
9	0.5
10	0.5
11	0.4
12	0.4
13	0.3
14	0.3
15	0.2
16	0.2
17	0.2

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,393	31,722	31,722	5,393	31,722	31,722	5,123	30,135	30,135
2	2,864	16,845	48,567	2,864	16,845	48,567	2,917	17,158	47,293
3	1,126	6,625	55,192	1,126	6,625	55,192	1,343	7,898	55,192
4	,857	5,039	60,231						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

9.2.1.2 BSPE-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix (3 Faktoren)

Tab. 80: BSPE-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix (3 Faktoren)

Itemtext	Komponente		
	1	2	3
BSPE_01 Im Unterricht versuche ich mich immer wieder meinen Schüler/innen zu öffnen und ihre Einzigartigkeit wahrzunehmen.	,727		
BSPE_05 Jeder Schüler hat besondere Stärken und Fähigkeiten. Mein oberstes Ziel ist diese zu entdecken und zu fördern.	,713		
BSPE_15 Ich finde den Beruf der Lehrerin/ des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereit hält.	,690		
BSPE_16 Die Schülerinnen zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger, als von ihnen richtige Antworten zu hören.	,688		
BSPE_17 Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen der Aufmerksamkeit pendele: Der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und	,685		

⁹ Um ein optimales trennscharfes Faktorenmodell zu erhalten wurde mehrfach faktorisiert. Siehe dazu die Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion der BSPE-Faktorenanalyse (Anhang, Tab. 182, S. 375).

Itemtext	Komponente		
	1	2	3
einer Verbundenheit auf einer wortlosen Ebene, die kaum.			
BSPE_06 Es gibt manchmal Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen bedeutsame Erfahrungen machen, die nicht durch vorgegebene Lernziele oder Kompetenzen fassbar sind. Diese Erfahrungen beinhalten m.E. die unmittelbare Erfahrung von Sinn und Freude.	,675		
BSPE_08 Die Beziehungsebene ist mir genauso wichtig wie der zu vermittelnde Stoff.	,674		,329
BSPE_09 Im Unterricht ist es neben fachlichen Zielen besonders wichtig, dass die Schüler/innen lernen, ihre Emotionen wahrzunehmen und konstruktiv zu äußern.	,662		,484
BSPE_12 In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter, meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen.	,655		
BSPE_14 Die Vermittlung der Fähigkeit, im Team arbeiten bzw. kooperieren zu können, ist für mich zentrales Anliegen des Unterrichtes.	,647		
BSPE_11 Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, die Schüler/innen zu verstehen.	,640		
BSPE_04 Die Vermittlung von systematischem Wissen ist das zentrale Anliegen des Unterrichtes.		,815	
BSPE_13 Das Erreichen der in den Curricula vorgesehen Leistungsstandards ist für mich die zentrale Aufgabe des Unterrichtes.		,772	
BSPE_07 Guter Unterricht basiert auf einer genauen Planung, die auch weitgehend so umgesetzt werden sollte.		,749	
BSPE_03 Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht ablaufen hat und halte mich daran.		,697	
BSPE_02 Im Unterricht geht es mir vor allem darum, den Unterrichtsstoff zu vermitteln.		,670	
BSPE_10 Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.			,843

9.2.1.3 BSPE – F1 (OBA-PE) – Reliabilität

Tab. 81: BSPE – F1 (OBA-PE) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
BSPE_01M	10,0784	34,7553	,6770	,8729
BSPE_05M	10,2162	34,8660	,6465	,8747
BSPE_15M	10,3619	35,1353	,5751	,8794
BSPE_16M	10,6178	34,7252	,5615	,8808
BSPE_17M	10,3422	34,3241	,6129	,8771
BSPE_06M	9,7946	35,6179	,6374	,8757
BSPE_08M	9,9825	35,4348	,6451	,8751
BSPE_09M	10,3104	34,5263	,6587	,8739
BSPE_12M	10,5754	36,0553	,5497	,8806
BSPE_14M	10,4406	36,1337	,5343	,8816
BSPE_11M	10,6623	36,1498	,5880	,8785

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 11

Alpha = ,8872

9.2.1.4 BSPE – F2 (ALG-PE) – Reliabilität

Tab. 82: BSPE – F2 (ALG-PE) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
BSPE_04M	1,1016	7,2128	,6674	,7378
BSPE_13M	1,0780	7,6696	,5965	,7613
BSPE_07M	,7000	7,4633	,6120	,7563
BSPE_03M	,4773	7,9807	,5435	,7775
BSPE_02M	,7975	8,2333	,5104	,7868

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

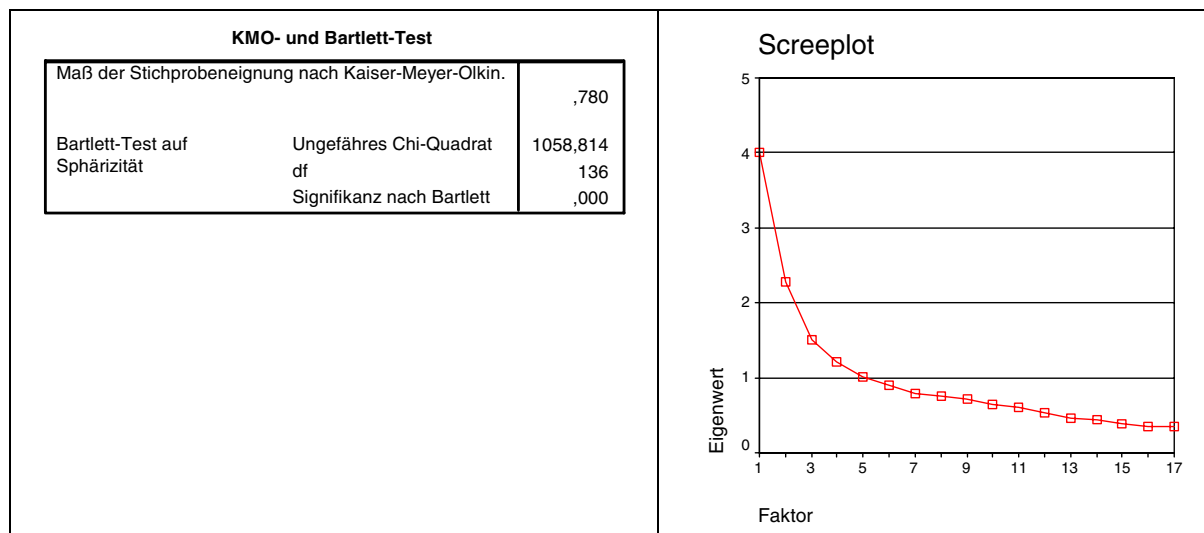
N of Items = 5

Alpha = ,8025

9.2.2 NEO-FFI-3-Faktoren-Lösung¹⁰

9.2.2.1 NEO-FFI-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

Tab. 83: NEO-FFI-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz



¹⁰ Um ein optimales trennscharfes Faktorenmodell zu erhalten wurde mehrfach faktorisiert. Siehe dazu die Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion der NEO-FFI-Faktorenanalyse (Anhang, Tab. 184, S. 377).

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,016	23,621	23,621	4,016	23,621	23,621	3,797	22,337	22,337
2	2,284	13,437	37,057	2,284	13,437	37,057	2,134	12,553	34,890
3	1,511	8,889	45,946	1,511	8,889	45,946	1,880	11,057	45,946
4	1,217	7,159	53,105						
5	1,019	5,996	59,102						
6	,908	5,340	64,441						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

9.2.2.2 NEO-FFI-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix

Tab. 84: NEO-FFI-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix ^a			
	Komponente		
	1	2	3
NEO_21M Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	,748		
NEO_03M Ich fühle mich anderen oft unterlegen.	,731		
NEO_05M Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.	,704		
NEO_17M Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.	,704		
NEO_11M Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	,696		
NEO_09M Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	,676		
NEO_15M Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.	,656		
NEO_23M Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.	,505		
NEO_20M Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.		,741	
NEO_04M Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.		,663	
NEO_08M Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.		,564	
NEO_10M Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.		,554	
NEO_14M Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.		,468	
NEO_18M Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.		-,350	,706
NEO_06M Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.			,637
NEO_12M Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.			,631
NEO_22M Ich bin sehr wissbegierig.			,614

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

9.2.2.3 NEO-FFI – Mittelwerte der Faktoren

Tab. 85: NEO-FFI – Mittelwerte der Faktoren

Deskriptive Statistik			
	N	Mittelwert	Standardabweichung
NEO_F1 Neurotizismus	254	-,7416	,65090
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	254	-,8514	,59324
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	254	,8205	,62731
Gültige Werte (Listenweise)	254		

9.2.2.4 NEO-FFI – Interkorrelationen der Faktoren

Tab. 86: NEO-FFI – Interkorrelationen der Faktoren

Korrelationen		
	NEO_F2	NEO_F3
NEO_F1	,205**	-,050
NEO_F2	1	-,239**
NEO_F3		1

** · Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

9.2.2.5 NEO-FFI – F1 (Neurotizismus) – Reliabilität

Tab. 87: NEO-FFI – F1 (Neurotizismus) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NEO_21M	-4,8229	21,0740	,6390	,8006
NEO_03M	-5,1164	21,0551	,6376	,8006
NEO_05M	-5,6637	19,8133	,6108	,8034
NEO_17M	-4,7453	22,3314	,5875	,8095
NEO_11M	-4,6596	21,4363	,5456	,8120
NEO_09M	-5,4759	20,5683	,5633	,8101
NEO_15M	-5,4126	21,7906	,5409	,8128
NEO_23M	-5,6351	22,0315	,3862	,8360

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 8

Alpha = ,8305

9.2.2.6 NEO-FFI – F2 (Keine Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität

Tab. 88: NEO-FFI – F2 (Keine Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NEO_20M	-3,3632	5,8489	,4125	,5244
NEO_04M	-3,5800	5,7368	,4410	,5081
NEO_08M	-3,5224	6,4627	,3528	,5576
NEO_10M	-3,3959	6,1848	,3128	,5803
NEO_14M	-3,1669	6,6881	,2934	,5855

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 5

Alpha = ,6070

9.2.2.7 NEO-FFI – F3 (Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität

Tab. 89: NEO-FFI – F3 (Offenheit für Erfahrung) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NEO_18M	2,5148	3,6865	,5141	,4096
NEO_06M	2,3965	3,8592	,4025	,4969
NEO_12M	2,7189	4,0756	,2821	,5988
NEO_22M	2,2163	4,4725	,3139	,5630

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 4

Alpha = ,5919

9.2.3 STHI-T30 – 4-Faktoren-Lösung¹¹

9.2.3.1 STHI-T30-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

Tab. 90: STHI-T30-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,878
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	3178,936
	df	406
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Screeplot

The screeplot displays the eigenvalues of 29 factors. The y-axis represents the 'Eigenwert' (Eigenvalue) from 0 to 8, and the x-axis represents the 'Faktor' (Factor) from 1 to 29. A red line connects square markers at each factor. The first four factors have high eigenvalues (approx. 7.0, 4.7, 2.5, 1.3), while the remaining 25 factors have much lower, gradually decreasing eigenvalues (starting around 1.0 and ending near 0.1).

Faktor	Eigenwert
1	7.0
2	4.7
3	2.5
4	1.3
5	1.0
6	0.9
7	0.8
8	0.7
9	0.6
10	0.5
11	0.4
12	0.4
13	0.3
14	0.3
15	0.2
16	0.2
17	0.2
18	0.2
19	0.2
20	0.2
21	0.2
22	0.2
23	0.2
24	0.2
25	0.2
26	0.1
27	0.1
28	0.1
29	0.1

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,910	23,829	23,829	6,910	23,829	23,829	5,605	19,329	19,329
2	4,634	15,981	39,810	4,634	15,981	39,810	5,381	18,556	37,885
3	2,524	8,703	48,514	2,524	8,703	48,514	2,743	9,457	47,342
4	1,341	4,625	53,138	1,341	4,625	53,138	1,681	5,796	53,138
5	1,032	3,558	56,697						
6	,989	3,410	60,107						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

¹¹ Um ein optimales trennscharfes Faktorenmodell zu erhalten wurde mehrfach faktorisiert. Siehe dazu die Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion der STHI-Faktorenanalyse (Anhang, Tab. 185, S. 378).

9.2.3.2 STHI-T30-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix

Tab. 91: STHI-T30 -Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix ^a				
	Komponente			
	1	2	3	4
STHI_12M Ich lache gerne und viel.	,837			
STHI_02M Mein Alltag bietet mir oft Anlaß zum Lachen.	,774			
STHI_17M Ich bin ein lustiger Mensch.	,772			
STHI_11M Es fällt mir leicht, gute Laune zu verbreiten.	,772			
STHI_08M Ich bin ein fröhlicher Typ.	,763			
STHI_28M Ich habe ein sonniges Gemüt.	,752			
STHI_23M Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	,717			
STHI_15M Lachen wirkt auf mich sehr ansteckend.	,710			
STHI_19M Ich habe die Erfahrung gemacht, daß an dem Sprichwort "Lachen ist die beste Medizin" wirklich etwas dran ist.	,643			
STHI_30M Die kleinen Mißgeschicke des Alltags finde ich oft amüsant, selbst wenn sie mich betreffen.	,530			
STHI_22M Ich bin häufig in mißmutiger Stimmung.		,799		
STHI_10M Auch ohne besonderen Anlaß bin ich häufig verstimmt.		,768		
STHI_04M Es kann vorkommen, daß ich für längere Zeit in einer betrübten Stimmung bin.		,755		
STHI_29M Ich bin häufig niedergeschlagen.		,753		
STHI_24M Verglichen mit anderen kann ich ganz schön mürrisch und griesgrämig werden.		,722		
STHI_03M Meine Mitmenschen haben häufig einen Grund, mich zu fragen, ob mir "eine Laus über die Leber gelaufen sei".		,705		
STHI_26M Ich bin manchmal auch ohne Grund ganz traurig.		,694		
STHI_20M Ich denke oft: "Mensch, laßt mich heute bloß in Ruhe!"		,674		
STHI_14M Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch "ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden" gut meine Gemütsverfassung beschreibt.		,653		
STHI_06M Es gibt Tage, an denen ich mich innerlich leer fühle.		,648		
STHI_07M Ich neige dazu, weit im voraus zu planen und mir langfristige Ziele zu stecken.			,750	
STHI_05M Ich bin auf größtmögliche Korrektheit bedacht.			,734	
STHI_13M Einer meiner Grundsätze lautet: "Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!"			,656	
STHI_09M Bei allem, was ich tue, bedenke ich stets die möglichen Folgen und vergleiche alle möglichen Vor- und Nachteile sorgfältig.			,648	
STHI_27M Ich mag Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.			,527	
STHI_25M Ich tue nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.			,473	
STHI_01M Im Gespräch vermeide ich bewusst Übertreibungen, Ausschmückungen oder Doppeldeutigkeiten, da sie nichts zur Aussage beitragen.				,769
STHI_21M Auch scheinbare Kleinigkeiten bedürfen einer ernsthaften und verantwortungsvollen Behandlung.				,630
STHI_18M Da Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen, vermeide ich es, Angelegenheiten oberflächlich zu behandeln bzw. leichtfertige Entschlüsse zu fassen.			,357	,620

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

9.2.3.3 STHI-T30 – Mittelwerte der Faktoren

Tab. 92: STHI-T30 – Mittelwerte der Faktoren

Deskriptive Statistik

	N	AM	SD
STHI_F1 Heiterkeit	254	2,3795	,46464
STHI_F2 Schlechte Laune	254	,8439	,53989
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	254	1,7865	,55820
STHI_F4 Ernst	254	2,0725	,57808
Gültige Werte (Listenweise)	254		

9.2.3.4 STHI-T30 – Interkorrelationen der Faktoren

Tab. 93: STHI-T30 – Interkorrelationen der Faktoren

Korrelationen			
	STHI_F2	STHI_F3	STHI_F4
STHI_F1	-,267**	,145*	,149*
STHI_F2	1	,157*	,030
STHI_F3	,157*	1	,340**
STHI_F4	,030	,340**	1

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01
(2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05
(2-seitig) signifikant.

9.2.3.5 STHI-T30 – F1 (Heiterkeit) – Reliabilität

Tab. 94: STHI-T30 – F1 (Heiterkeit) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
STHI_12M	21,3518	17,0545	,7832	,8889
STHI_02M	21,3351	17,4606	,7047	,8940
STHI_17M	21,6244	17,3733	,6990	,8943
STHI_11M	21,5066	17,6278	,6965	,8946
STHI_08M	21,2974	17,6729	,7208	,8933
STHI_28M	21,5740	17,0765	,7005	,8943
STHI_23M	21,3928	17,7938	,6541	,8972
STHI_15M	21,1970	18,0571	,6561	,8972
STHI_19M	21,2402	18,3915	,5786	,9015
STHI_30M	21,6385	18,1899	,4789	,9096

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 10

Alpha = ,9060

9.2.3.6 STHI-T30 – F2 (Schlechte Laune) – Reliabilität

Tab. 95: STHI-T30 – F2 (Schlechte Laune) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
STHI_22M	7,7268	23,1398	,7481	,8842
STHI_10M	7,7524	23,4506	,7220	,8861
STHI_04M	7,4847	23,4933	,6940	,8879
STHI_29M	7,7819	23,5767	,6971	,8877
STHI_24M	7,7903	23,7139	,6461	,8911
STHI_03M	7,6646	24,4157	,6394	,8916
STHI_26M	7,5839	23,8378	,5999	,8944
STHI_20M	7,2691	24,0280	,6069	,8937
STHI_14M	7,5139	24,7596	,5752	,8954
STHI_06M	7,3801	24,2945	,5886	,8947

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 10

Alpha = ,9006

9.2.3.7 STHI-T30 – F3 (Gewissenhaftigkeit) – Reliabilität

Tab. 96: STHI-T30 – F3 (Gewissenhaftigkeit) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
STHI_07M	9,0120	7,9083	,4965	,6744
STHI_05M	8,6731	7,6352	,5715	,6506
STHI_13M	8,8530	8,2335	,5014	,6745
STHI_09M	8,9074	8,4836	,4711	,6838
STHI_27M	8,8081	8,8750	,3587	,7135
STHI_25M	9,3420	8,1793	,3700	,7176

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

N of Items = 6

Alpha = ,7244

9.2.3.8 STHI-T30 – F4 (Ernst) – Reliabilität

Tab. 97: STHI-T30 – F1 (Ernst) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
STHI_01M	4,3814	1,3979	,3496	,5245
STHI_21M	4,0904	1,8015	,3731	,4670
STHI_18M	3,9633	1,6878	,4152	,4038

Reliability Coefficients

N of Cases = 254,0

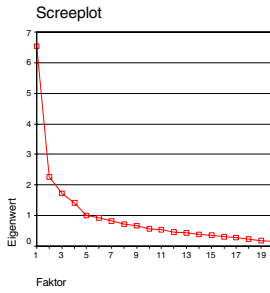
N of Items = 3

Alpha = ,5626

9.2.4 MTF-Faktorenanalyse – 4-Faktoren-Lösung¹²

9.2.4.1 MTF-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / ScreePlot / Erklärte Gesamtvarianz

Tab. 98: MTF-Faktorenanalyse – KMO- und Bartlett-Test / ScreePlot / Erklärte Gesamtvarianz

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,820	
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1089,901	
	df	190	
	Signifikanz nach Bartlett	,000	

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,531	32,655	32,655	6,531	32,655	32,655	3,575	17,873	17,873
2	2,265	11,325	43,980	2,265	11,325	43,980	3,427	17,136	35,009
3	1,714	8,569	52,549	1,714	8,569	52,549	2,466	12,330	47,339
4	1,422	7,111	59,660	1,422	7,111	59,660	2,464	12,321	59,660
5	1,003	5,016	64,676						
6	,929	4,646	69,322						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

9.2.4.2 MTF-Faktorenanalyse – Rotierte Komponentenmatrix

Tab. 99: Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix ^a				
	Komponente			
	1	2	3	4
MTF_07 Da war kein Subjekt und kein Objekt mehr.	,805			
MTF_23 Mein Bewusstseinsfeld/ Bewusstseinsraum dehnte sich aus bis ins Unendliche bzw. war grenzenlos.	,759			,305
MTF_06 Ich fühlte mich eins mit allem.	,719	,384		
MTF_22 Ich empfand grenzenlose Freude.	,628	,422		
MTF_14 Ich nahm um mich herum ein Energiefeld wahr.	,492			
MTF_17 Ich fühlte mich gut.		,792		
MTF_08 Ich nahm wahr, wie ich geduldiger und ruhiger wurde bzw. war.	,344	,744		
MTF_02 Ich empfand Gleichmut und inneren Frieden.		,739		
MTF_20 Meine Atmung war angenehm ruhig oder fließend.		,690		
MTF_10 Ich erlebte Kontrolle über mein Denken; Gedanken konnte ich distanziert betrachten, ohne ihnen nachzuhängen.		,655		,459
MTF_18 Ich war froh, dass die Meditation ein Ende hatte.	-,334		,706	
MTF_04 Meine Aufmerksamkeit wanderte von einem Gedanken zum anderen.	-,311		,693	
MTF_12 Ich befand mich überwiegend in einem dösen oder schläfrigen Zustand.			,683	
MTF_13 Ich empfand Langeweile.			,605	
MTF_01 Es fiel mir schwer, mich zu entspannen.	-,343		,546	
MTF_09 Ich war sehr mit der Methode beschäftigt.			,505	-,325
MTF_28 Gelernte Meditationstechniken beschäftigten mich nicht mehr.				,765
MTF_26 Das Bewusstseinsfeld/ Aufmerksamkeitsfeld war leer; da waren keine Emotionen, Empfindungen oder Gedanken mehr.	,532			,646
MTF_16 Gedankliche Vorgänge kamen vollständig zur Ruhe.	,402			,627
MTF_25 Ich unterschied, verglich und urteilte nicht mehr; alles durfte so sein, wie es war.	,342	,391		,589

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

12 Um ein optimales trennscharfes Faktorenmodell zu erhalten wurde mehrfach faktorisiert. Siehe dazu die Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion der MTF-Faktorenanalyse (Anhang, Tab. 183, S. 376).

9.2.4.3 MTF – Mittelwerte der Faktoren

Tab. 100: Mittelwerte der Faktoren

Deskriptive Statistik

	N	AM	SD
MTF_F1 Transpersonales Gewahrsein	122	1,6962	,91276
MTF_F2 Meditative Entspannung	122	2,6869	,78033
MTF_F3 Hindernisse / Schwierigkeiten	122	,8429	,55765
MTF_F4 Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse	121	1,7107	,89792
Gültige Werte (Listenweise)	121		

9.2.4.4 MTF – Interkorrelationen der Faktoren

Tab. 101: Interkorrelationen der Faktoren

Korrelationen

	MTF_F2	MTF_F3	MTF_F4
MTF_F1	,562**	-,238**	,590**
MTF_F2	1	-,208*	,536**
MTF_F3	-,208*	1	-,201*

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01
(2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05
(2-seitig) signifikant.

9.2.4.5 MTF-F1 (Transpersonales Vertrauen) – Reliabilität

Tab. 102: MTF-F1 (Transpersonales Vertrauen) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MTF_07	6,9174	12,8598	,7462	,7714
MTF_23	7,0579	14,0050	,6671	,7958
MTF_06	6,4463	13,5492	,6881	,7893
MTF_22	6,6694	14,2731	,6434	,8024
MTF_14	6,7273	14,9833	,4632	,8525

Reliability Coefficients

N of Cases = 121,0 N of Items = 5 Alpha = ,8364

9.2.4.6 MTF-F2 (Meditative Entspannung) – Reliabilität

Tab. 103: MTF-F2 (Meditative Entspannung) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MTF_17	10,3607	10,3812	,6386	,8192
MTF_08	10,7541	9,4597	,6942	,8043
MTF_02	10,8361	9,9729	,6716	,8103
MTF_20	10,4590	10,5810	,6319	,8212
MTF_10	11,3279	10,1891	,6373	,8195

Reliability Coefficients

N of Cases = 122,0 N of Items = 5 Alpha = ,8464

9.2.4.7 MTF-F3 (Hindernisse / Schwierigkeiten) – Reliabilität

Tab. 104: MTF-F3 (Hindernisse / Schwierigkeiten) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MTF_18	4,5738	8,0152	,5890	,6162
MTF_04	3,4180	7,1048	,5752	,6072
MTF_12	4,3607	8,6457	,4417	,6592
MTF_13	4,7131	9,0327	,3399	,6866
MTF_01	4,0984	8,1225	,3954	,6734
MTF_09	4,1230	8,5219	,2959	,7085

Reliability Coefficients

N of Cases = 122,0 N of Items = 6 Alpha = ,7002

9.2.4.8 MTF-F4 (Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse) – Reliabilität

Tab. 105: MTF-F4 (Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse) – Reliabilität

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
MTF_28	5,1736	7,7780	,5023	,7879
MTF_26	5,6529	7,0618	,6836	,6871
MTF_16	5,3388	7,9759	,6295	,7201
MTF_25	4,3636	8,2667	,5852	,7415

Reliability Coefficients

N of Cases = 121,0 N of Items = 4 Alpha = ,7874

9.3 Superfaktorenanalysen

9.3.1 MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren)

9.3.1.1 MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – KMO- u. Bartlett-Test / Screeplot / erklärte Gesamtvarianz

Tab. 106: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – KMO- u. Bartlett-Test / Screeplot / erklärte Gesamtvarianz

KMO- und Bartlett-Test				Screeplot					
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,709						
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		398,735						
	df		91						
	Signifikanz nach Bartlett		,000						

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,184	22,744	22,744	3,184	22,744	22,744	2,242	16,014	16,014
2	2,113	15,093	37,837	2,113	15,093	37,837	1,877	13,409	29,422
3	1,534	10,954	48,791	1,534	10,954	48,791	1,844	13,171	42,594
4	1,300	9,289	58,079	1,300	9,289	58,079	1,455	10,391	52,984
5	1,016	7,255	65,334	1,016	7,255	65,334	1,258	8,986	61,971
6	,903	6,449	71,784	,903	6,449	71,784	1,123	8,019	69,990
7	,794	5,668	77,452	,794	5,668	77,452	1,045	7,462	77,452
8	,568	4,056	81,507						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

9.3.1.2 MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – Rotierte Komponentenmatrix

Tab. 107: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene (7 Faktoren) – Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix ^a							
	Komponente						
	1	2	3	4	5	6	7
MTF_F4 Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse	,866						
MTF_F1 Transpersonales Gewahrsein	,823						
MTF_F2 Meditative Entspannung	,740						
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung		,804					
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)		,721					
STHI_F1 Heiterkeit		,618	-,345				
STHI_F2 Schlechte Laune			,913				
NEO_F1 Neurotizismus			,850				
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)				,895			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit				,703		,351	
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung		-,348			,745		
MTF_F3 Hindernisse / Schwierigkeiten					,722		
STHI_F4 Ernst						,926	
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)							,927

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

9.3.1.3 MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Mittelwerte der MLD-Superfaktoren

Tab. 108: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Mittelwerte der MLD-Superfaktoren

Deskriptive Statistik

	N	AM	SD
SF1A Superfaktor 1	122	2,0336	,72781
SF2A Superfaktor 2	254	1,4103	,43417
SF3A Superfaktor 3	254	,0511	,54445
SF4A Superfaktor 4	254	,9971	,52357
SF5A Superfaktor 5	122	-,0712	,48046
SF6A Superfaktor 6	254	2,0725	,57808
SF7A Superfaktor 7	254	,6285	,91771
Gültige Werte (Listenweise)	122		

9.3.1.4 MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Interkorrelation der MLD-Superfaktoren

Tab. 109: MLD-Superfaktorenanalyse auf Faktorebene – Interkorrelation der MLD-Superfaktoren

Korrelationen

	SF2A Superfaktor 2	SF3A Superfaktor 3	SF4A Superfaktor 4	SF5A Superfaktor 5	SF6A Superfaktor 6	SF7A Superfaktor 7
SF1A Superfaktor 1	,471**	-,224*	,299**	-,198*	,330**	-,033
SF2A Superfaktor 2	1	-,172**	,138*	-,102	,230**	,206**
SF3A Superfaktor 3	-,172**	1	,112	,384**	,043	,115
SF4A Superfaktor 4	,138*	,112	1	,118	,301**	,041
SF5A Superfaktor 5	-,102	,384**	,118	1	-,047	,160
SF6A Superfaktor 6	,230**	,043	,301**	-,047	1	,090

**· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

9.3.1.5 MLD – Korrelationen MLD-Superfaktoren auf Faktorebene – MLD-Faktoren

Tab. 110: MLD – Korrelationen MLD-Superfaktoren auf Faktorebene – MTF-Faktoren

Korrelationen

	SF1A	SF2A	SF3A	SF4A	SF5A	SF6A	SF7A
BSPE_F1	,446**	,815**	-,102	,107	-,074	,255**	,238**
BSPE_F2	,217*	,099	,044	,877**	,053	,184**	,075
BSPE_F3	-,033	,206**	,115	,041	,160	,090	1,000**
NEO_F2	-,080	-,206**	,167**	,226**	,840**	-,028	-,006
NEO_F3	,355**	,804**	-,058	,092	-,168	,127*	,199**
STHI_F2	-,085	-,167**	,896**	,073	,296**	,030	,103
STHI_F3	,296**	,140*	,157*	,812**	,153	,340**	-,014
MTF_F1	,862**	,411**	-,251**	,210*	-,201*	,217*	-,076
MTF_F2	,812**	,549**	-,249**	,333**	-,163	,417**	,061
MTF_F4	,849**	,246**	-,067	,227*	-,132	,222*	-,059

**· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

9.3.2 MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene (24-Faktoren-Lösung)

9.3.2.1 MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

Tab. 111: MLD-Superfaktoren – KMO- und Bartlett-Test / Screeplot / Erklärte Gesamtvarianz

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,808	
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	5939,291	
	df	5050	
	Signifikanz nach Bartlett	,000	

Screeplot showing eigenvalues for 97 factors. The y-axis is 'Eigenwert' (0 to 20) and the x-axis is 'Faktor' (1 to 97). The plot shows a sharp drop in eigenvalues for the first few factors, followed by a long tail of low eigenvalues.

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	16,000	15,842	15,842	16,000	15,842	15,842	10,525	10,421	10,421
2	8,603	8,518	24,360	8,603	8,518	24,360	7,970	7,891	18,312
3	6,081	6,021	30,381	6,081	6,021	30,381	6,099	6,039	24,351
4	4,520	4,475	34,856	4,520	4,475	34,856	5,829	5,771	30,123
5	3,645	3,608	38,465	3,645	3,608	38,465	3,440	3,406	33,529
6	2,859	2,830	41,295	2,859	2,830	41,295	2,729	2,702	36,231
7	2,299	2,276	43,571	2,299	2,276	43,571	2,633	2,607	38,838
8	2,163	2,142	45,712	2,163	2,142	45,712	2,521	2,496	41,334
9	2,089	2,069	47,781	2,089	2,069	47,781	2,205	2,183	43,517
10	1,949	1,929	49,710	1,949	1,929	49,710	2,115	2,094	45,611
11	1,777	1,759	51,469	1,777	1,759	51,469	2,082	2,061	47,673
12	1,725	1,708	53,177	1,725	1,708	53,177	1,877	1,858	49,530
13	1,670	1,653	54,830	1,670	1,653	54,830	1,869	1,850	51,381
14	1,609	1,593	56,423	1,609	1,593	56,423	1,812	1,794	53,175
15	1,525	1,510	57,933	1,525	1,510	57,933	1,696	1,679	54,854
16	1,430	1,415	59,349	1,430	1,415	59,349	1,691	1,674	56,528
17	1,413	1,399	60,748	1,413	1,399	60,748	1,679	1,663	58,191
18	1,258	1,246	61,993	1,258	1,246	61,993	1,646	1,629	59,820
19	1,224	1,212	63,205	1,224	1,212	63,205	1,630	1,613	61,434
20	1,192	1,180	64,386	1,192	1,180	64,386	1,562	1,546	62,980
21	1,167	1,155	65,541	1,167	1,155	65,541	1,560	1,545	64,525
22	1,092	1,081	66,622	1,092	1,081	66,622	1,443	1,429	65,954
23	1,075	1,065	67,686	1,075	1,065	67,686	1,421	1,407	67,360
24	1,035	1,025	68,711	1,035	1,025	68,711	1,364	1,351	68,711
25	,996	,986	69,697						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

9.3.2.2 MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – Rotierte Komponentenmatrix (24 Faktoren)

Tab. 112: MLD-Superfaktorenanalyse auf Itemebene – Rotierte Komponentenmatrix (24 Faktoren)

Rotierte Komponentenmatrix(a)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

	Komponente																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
NEO_01M														,541										
NEO_13M		-,378												,448										
STA_16M															,680									
NEO_14M																,746								
NEO_22M												-,382				-,392								
STA_21M												,321				-,351							,305	
NEO_12M																	,762							
NEO_02M																		,660						
STA_27M																			,634					
STA_25M																				,739				
NEO_16M																						,798		
BSPE_10M																							,788	
NEO_07M		-,323																						,462

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a Die Rotation ist in 42 Iterationen konvergiert.

9.3.2.3 Korrelationen der Superfaktoren

Tab. 113: Korrelationen der Superfaktoren

Korrelationen												
	NEO_F1	NEO_F2	NEO_F3	STHL_F2	STHL_F3	MTF_F1	MTF_F2	MTF_F4	SF1A	SF2A	SF3A	SF4A
BSPE_F1	-,090	-,164**	,467**	-,098	,095	,369**	,525**	,245**	,446**	,815**	-,102	,107
BSPE_F2	,087	,216**	,065	-,017	,430**	,161	,262**	,147	,217*	,099	,044	,877**
BSPE_F3	,107	-,006	,199**	,103	-,014	-,076	,061	-,059	-,033	,206**	,115	,041

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

9.4 BSPE-Clusteranalyse über die BSPE-Faktoren F1 , F2, F3

9.4.1 BSPE-Clusteranalyse – Zuordnungsübersicht

Tab. 114: BSPE-Clusteranalyse – Zuordnungsübersicht

Zuordnungsübersicht						
Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	48	61	,172	0	0	41
2	77	249	,261	0	0	49
3	114	240	,354	0	0	27
245	2	6	8,922	240	244	246
246	2	172	9,572	245	242	248
247	1	21	10,858	0	0	252
248	2	86	10,949	246	188	249
249	2	70	11,582	248	237	250
250	2	174	12,111	249	214	251
251	2	98	13,515	250	241	253
252	1	31	19,610	247	26	253
253	1	2	39,725	252	251	0

9.4.2 BSPE-Clusteranalyse – QCL_1 Cluster des Falls

Tab. 115: BSPE-Clusteranalyse – QCL_1 Cluster des Falls

QCL_1 Cluster-Nr. des Falls				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1	4	1,6	1,6	1,6
2	97	38,2	38,2	39,8
3	153	60,2	60,2	100,0
Gesamt	254	100,0	100,0	

9.4.3 BSPE-Clusteranalyse – Mittelwertunterschiede

Tab. 116: BSPE-Clusteranalyse – Mittelwertunterschiede

ONEWAY deskriptive Statistiken

		N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
BSPE_F1	1 PG1	4	-2,0000	,00000	,00000	-2,0000	-2,0000	-2,00	-2,00
	2 PG2	97	,8789	,48248	,04899	,7816	,9761	-,73	1,82
	3 PG3	153	1,2063	,38166	,03086	1,1453	1,2672	,00	2,00
	Gesamt	254	1,0307	,59038	,03704	,9578	1,1037	-2,00	2,00
BSPE_F2	1 PG1	4	-1,8000	,40000	,20000	-2,4365	-1,1635	-2,00	-1,20
	2 PG2	97	,2680	,57582	,05847	,1520	,3841	-1,00	1,80
	3 PG3	153	,2220	,66584	,05383	,1156	,3283	-2,00	2,00
	Gesamt	254	,2077	,67773	,04252	,1240	,2915	-2,00	2,00
BSPE_F3	1 PG1	4	-2,0000	,00000	,00000	-2,0000	-2,0000	-2,00	-2,00
	2 PG2	97	1,0206	,76348	,07752	,8667	1,1745	-1,00	2,00
	3 PG3	153	,4486	,84919	,06865	,3129	,5842	-2,00	2,00
	Gesamt	254	,6285	,91771	,05758	,5151	,7419	-2,00	2,00
NEO_F1	1 PG1	4	-1,6854	,62918	,31459	-2,6866	-,6842	-2,00	-,74
	2 PG2	97	-,2152	,56627	,05750	-,3294	-,1011	-1,13	1,88
	3 PG3	153	-1,0507	,44545	,03601	-1,1218	-,9795	-2,00	,25
	Gesamt	254	-,7416	,65090	,04084	-,8221	-,6612	-2,00	1,88
NEO_F2	1 PG1	4	-1,7129	,57429	,28715	-2,6267	-,7990	-2,00	-,85
	2 PG2	97	-,6290	,56534	,05740	-,7429	-,5150	-1,80	,60
	3 PG3	153	-,9699	,55874	,04517	-1,0592	-,8807	-2,00	,60
	Gesamt	254	-,8514	,59324	,03722	-,9247	-,7781	-2,00	,60
NEO_F3	1 PG1	4	-1,2949	1,41027	,70514	-3,5389	,9492	-2,00	,82
	2 PG2	97	,7001	,55295	,05614	,5886	,8115	-1,50	1,75
	3 PG3	153	,9522	,52742	,04264	,8680	1,0365	-1,25	2,00
	Gesamt	254	,8205	,62731	,03936	,7430	,8981	-2,00	2,00
STHI_F1	1 PG1	4	1,1898	1,37382	,68691	-,9963	3,3758	,00	2,38
	2 PG2	97	2,1921	,42608	,04326	2,1063	2,2780	1,00	3,00
	3 PG3	153	2,5294	,35376	,02860	2,4729	2,5860	1,40	3,00
	Gesamt	254	2,3795	,46464	,02915	2,3221	2,4369	,00	3,00
STHI_F2	1 PG1	4	,4219	,48720	,24360	-,3533	1,1972	,00	,84
	2 PG2	97	1,2573	,53033	,05385	1,1504	1,3641	,10	2,80
	3 PG3	153	,5928	,35449	,02866	,5362	,6494	,00	1,60
	Gesamt	254	,8439	,53989	,03388	,7771	,9106	,00	2,80
STHI_F3	1 PG1	4	,8933	1,03145	,51572	-,7480	2,5345	,00	1,79
	2 PG2	97	1,8633	,56605	,05747	1,7492	1,9774	,17	3,00
	3 PG3	153	1,7612	,51948	,04200	1,6782	1,8442	,00	3,00
	Gesamt	254	1,7865	,55820	,03502	1,7175	1,8555	,00	3,00
STHI_F4	1 PG1	4	1,0362	1,19656	,59828	-,8677	2,9402	,00	2,07
	2 PG2	97	2,0394	,52695	,05350	1,9332	2,1456	,67	3,00
	3 PG3	153	2,1206	,56684	,04583	2,0300	2,2111	,67	3,00
	Gesamt	254	2,0725	,57808	,03627	2,0011	2,1439	,00	3,00
MTF_F1	1 PG1	2	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2 PG2	39	1,2000	,73556	,11778	,9616	1,4384	,00	2,80
	3 PG3	81	1,9770	,85519	,09502	1,7879	2,1661	,60	4,00
	Gesamt	122	1,6962	,91276	,08264	1,5326	1,8598	,00	4,00
MTF_F2	1 PG1	2	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2 PG2	39	2,3282	,70261	,11251	2,1004	2,5560	,40	3,80
	3 PG3	81	2,9259	,62084	,06898	2,7886	3,0632	1,40	4,00
	Gesamt	122	2,6869	,78033	,07065	2,5470	2,8268	,00	4,00
MTF_F3	1 PG1	2	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2 PG2	39	1,1154	,65801	,10537	,9021	1,3287	,17	2,83
	3 PG3	81	,7325	,44541	,04949	,6340	,8310	,00	2,17
	Gesamt	122	,8429	,55765	,05049	,7429	,9428	,00	2,83
MTF_F4	1 PG1	2	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2 PG2	39	1,5128	,81100	,12986	1,2499	1,7757	,00	3,50
	3 PG3	80	1,8500	,89177	,09970	1,6515	2,0485	,25	3,75
	Gesamt	121	1,7107	,89792	,08163	1,5491	1,8724	,00	3,75

9.4.4 BSPE-Clusteranalyse – Homogenität der Varianzen

Tab. 117: BSPE-Clusteranalyse – Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
BSPE_F1	5,226	2	251	,006
BSPE_F2	1,337	2	251	,265
BSPE_F3	8,368	2	251	,000
NEO_F1	1,767	2	251	,173
NEO_F2	,429	2	251	,652
NEO_F3	6,537	2	251	,002
STHI_F1	30,969	2	251	,000
STHI_F2	4,789	2	251	,009
STHI_F3	4,333	2	251	,014
STHI_F4	7,362	2	251	,001
MTF_F1	1,961	2	119	,145
MTF_F2	1,894	2	119	,155
MTF_F3	6,343	2	119	,002
MTF_F4	2,547	2	118	,083

9.4.5 BSPE-Clusteranalyse – Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 118: BSPE-Clusteranalyse – Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		BSPE_F1	BSPE_F2	BSPE_F3	NEO_F1	NEO_F2	NEO_F3	STHI_F1
N		254	254	254	254	254	254	254
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,0307	,2077	,6285	-,7416	-,8514	,8205	2,3795
	Standardabweichung	,59038	,67773	,91771	,65090	,59324	,62731	,46464
Extremste Differenzen	Absolut	,143	,108	,260	,083	,111	,160	,091
	Positiv	,093	,081	,189	,083	,111	,096	,091
	Negativ	-,143	-,108	-,260	-,066	-,065	-,160	-,089
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,276	1,721	4,137	1,318	1,771	2,549	1,448
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,005	,000	,062	,004	,000	,030
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,000	,006	,000	,081	,004	,000	,029
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		STHI_F2	STHI_F3	STHI_F4	MTF_F1	MTF_F2	MTF_F3	MTF_F4
N		254	254	254	122	122	122	121
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	,8439	1,7865	2,0725	1,6962	2,6869	,8429	1,7107
	Standardabweichung	,53989	,55820	,57808	,91276	,78033	,55765	,89792
Extremste Differenzen	Absolut	,089	,132	,139	,078	,103	,130	,091
	Positiv	,089	,060	,082	,075	,059	,130	,091
	Negativ	-,059	-,132	-,139	-,078	-,103	-,074	-,073
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,425	2,096	2,217	,862	1,140	1,434	1,006
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,034	,000	,000	,447	,149	,033	,263
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,042	,000	,000	,497	,176	,046	,254
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.4.6 BSPE-Clusteranalyse – Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 119: BSPE-Clusteranalyse – Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F1	Welch-Test	31,977	1	170,345	,000
	Brown-Forsythe	31,977	1	170,345	,000
BSPE_F2	Welch-Test	,336	1	225,431	,563
	Brown-Forsythe	,336	1	225,431	,563
BSPE_F3	Welch-Test	30,521	1	220,123	,000
	Brown-Forsythe	30,521	1	220,123	,000
NEO_F1	Welch-Test	151,647	1	169,611	,000
	Brown-Forsythe	151,647	1	169,611	,000
NEO_F2	Welch-Test	21,788	1	202,636	,000
	Brown-Forsythe	21,788	1	202,636	,000
NEO_F3	Welch-Test	12,791	1	197,238	,000
	Brown-Forsythe	12,791	1	197,238	,000
STHI_F1	Welch-Test	42,306	1	176,904	,000
	Brown-Forsythe	42,306	1	176,904	,000
STHI_F2	Welch-Test	118,661	1	150,465	,000
	Brown-Forsythe	118,661	1	150,465	,000
STHI_F3	Welch-Test	2,059	1	191,423	,153
	Brown-Forsythe	2,059	1	191,423	,153
STHI_F4	Welch-Test	1,327	1	215,328	,251
	Brown-Forsythe	1,327	1	215,328	,251
MTF_F1	Welch-Test	26,358	1	86,213	,000
	Brown-Forsythe	26,358	1	86,213	,000
MTF_F2	Welch-Test	20,513	1	67,416	,000
	Brown-Forsythe	20,513	1	67,416	,000
MTF_F3	Welch-Test	10,818	1	55,337	,002
	Brown-Forsythe	10,818	1	55,337	,002
MTF_F4	Welch-Test	4,241	1	82,253	,043
	Brown-Forsythe	4,241	1	82,253	,043

a. Asymptotisch F-verteilt

9.4.7 Personengruppen PG2 u. PG3 – Varianzanalyse

Tab. 120: Personengruppen PG2 u. PG3 – Varianzanalyse

ONEWAY ANOVA

		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
BSPE_F1	Zwischen den Gruppen	43,693	2	21,846	123,253	,000
	Innerhalb der Gruppen	44,489	251	,177		
	Gesamt	88,182	253			
BSPE_F2	Zwischen den Gruppen	16,508	2	8,254	20,780	,000
	Innerhalb der Gruppen	99,699	251	,397		
	Gesamt	116,207	253			
BSPE_F3	Zwischen den Gruppen	47,505	2	23,752	36,008	,000
	Innerhalb der Gruppen	165,570	251	,660		
	Gesamt	213,075	253			
NEO_F1	Zwischen den Gruppen	45,056	2	22,528	91,007	,000
	Innerhalb der Gruppen	62,133	251	,248		
	Gesamt	107,188	253			
NEO_F2	Zwischen den Gruppen	9,917	2	4,958	15,729	,000
	Innerhalb der Gruppen	79,124	251	,315		
	Gesamt	89,041	253			
NEO_F3	Zwischen den Gruppen	21,960	2	10,980	35,515	,000
	Innerhalb der Gruppen	77,601	251	,309		
	Gesamt	99,561	253			
STHI_F1	Zwischen den Gruppen	12,507	2	6,254	37,274	,000
	Innerhalb der Gruppen	42,113	251	,168		
	Gesamt	54,620	253			
STHI_F2	Zwischen den Gruppen	26,933	2	13,467	72,206	,000
	Innerhalb der Gruppen	46,812	251	,187		
	Gesamt	73,745	253			
STHI_F3	Zwischen den Gruppen	3,862	2	1,931	6,465	,002
	Innerhalb der Gruppen	74,970	251	,299		
	Gesamt	78,832	253			
STHI_F4	Zwischen den Gruppen	4,755	2	2,377	7,479	,001
	Innerhalb der Gruppen	79,792	251	,318		
	Gesamt	84,547	253			
MTF_F1	Zwischen den Gruppen	21,741	2	10,871	16,361	,000
	Innerhalb der Gruppen	79,068	119	,664		
	Gesamt	100,809	121			
MTF_F2	Zwischen den Gruppen	24,084	2	12,042	28,895	,000
	Innerhalb der Gruppen	49,595	119	,417		
	Gesamt	73,679	121			
MTF_F3	Zwischen den Gruppen	5,304	2	2,652	9,763	,000
	Innerhalb der Gruppen	32,324	119	,272		
	Gesamt	37,628	121			
MTF_F4	Zwischen den Gruppen	8,932	2	4,466	6,001	,003
	Innerhalb der Gruppen	87,819	118	,744		
	Gesamt	96,751	120			

9.4.8 Personengruppen – Mehrfachvergleiche

Tab. 121: Personengruppen – Mehrfachvergleiche

Mehrfachvergleiche

Bonferroni

Abhängige Variable	(I) QCL_1	(J) QCL_1	Mittlere Differenz (I-J)	Standard fehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
BSPE_F1	1 PG1	2 PG2	-2,8789*	,21480	,000	-3,3966	-2,3612
		3 PG3	-3,2063*	,21324	,000	-3,7202	-2,6923
	2 PG2	3 PG3	-,3274*	,05464	,000	-,4591	-,1957
BSPE_F2	1 PG1	2 PG2	-2,0680*	,32155	,000	-2,8430	-1,2931
		3 PG3	-2,0220*	,31921	,000	-2,7913	-1,2526
BSPE_F3	1 PG1	2 PG2	-3,0206*	,41438	,000	-4,0193	-2,0219
		3 PG3	-2,4486*	,41137	,000	-3,4400	-1,4571
	2 PG2	3 PG3	,5721*	,10541	,000	,3180	,8261
NEO_F1	1 PG1	2 PG2	-1,4702*	,25384	,000	-2,0820	-,8584
		3 PG3	-,6347*	,25200	,037	-1,2421	-,0274
	2 PG2	3 PG3	,8355*	,06457	,000	,6798	,9911
NEO_F2	1 PG1	2 PG2	-1,0839*	,28646	,001	-1,7743	-,3935
		3 PG3	-,7429*	,28437	,029	-1,4283	-,0576
	2 PG2	3 PG3	,3409*	,07287	,000	,1653	,5166
NEO_F3	1 PG1	2 PG2	-1,9949*	,28369	,000	-2,6787	-1,3112
		3 PG3	-2,2471*	,28162	,000	-2,9258	-1,5683
	2 PG2	3 PG3	-,2521*	,07217	,002	-,4261	-,0782
STHI_F1	1 PG1	2 PG2	-1,0024*	,20898	,000	-1,5060	-,4987
		3 PG3	-1,3397*	,20746	,000	-1,8397	-,8397
	2 PG2	3 PG3	-,3373*	,05316	,000	-,4654	-,2092
STHI_F2	1 PG1	2 PG2	-,8353*	,22034	,001	-1,3664	-,3043
		3 PG3	,6645*	,05605	,000	,5294	,7996
STHI_F3	1 PG1	2 PG2	-,9701*	,27884	,002	-1,6421	-,2980
		3 PG3	-,8679*	,27681	,006	-1,5351	-,2008
STHI_F4	1 PG1	2 PG2	-1,0032*	,28767	,002	-1,6965	-,3099
		3 PG3	-1,0843*	,28557	,001	-1,7726	-,3960
MTF_F1	1 PG1	3 PG3	-1,9770*	,58346	,003	-3,3938	-,5602
		2 PG2	-,7770*	,15887	,000	-1,1627	-,3912
MTF_F2	1 PG1	2 PG2	-2,3282*	,46805	,000	-3,4648	-1,1917
		3 PG3	-2,9259*	,46209	,000	-4,0480	-1,8038
	2 PG2	3 PG3	-,5977*	,12582	,000	-,9033	-,2922
MTF_F3	1 PG1	2 PG2	-1,1154*	,37786	,011	-2,0329	-,1978
		3 PG3	,3829*	,10158	,001	,1362	,6295
MTF_F4	1 PG1	2 PG2	-1,5128	,62546	,051	-3,0318	,0062
		3 PG3	-1,8500*	,61759	,010	-3,3499	-,3501

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

Alle 3 Cluster unterscheiden sich maximal hinsichtlich ihrer MLD-Mittelwerte untereinander.

9.4.9 MLD – Personengruppenprofile

Tab. 122: MLD – Personengruppenprofile

MLD – Personengruppenprofile								
Variable	Faktor	PG1 n = 4	PG2 n = 97	PG3 n = 153	1-2	1-3	2-3	Seite
BSPE_F1	Offene, beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	sehr niedrig	niedrig	hoch	**	**	**	324
BSPE_F2	Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (AL-PE)	sehr niedrig	hoch	hoch	**	**	n.s.	324
BSPE_F3	Fehlendes Prozessvertrauen	sehr niedrig	sehr hoch	niedrig	**	**	**	324
BSPE_FG	Gesamtsumme BSPE (F1 – F3)	sehr niedrig	sehr niedrig	sehr hoch	**	**	**	324
NEO_F1	Neurotizismus	sehr niedrig	sehr hoch	sehr niedrig	**	*	**	324
NEO_F2	Keine Offenheit für Erfahrung	sehr niedrig	hoch	niedrig	**	*	**	324
NEO_F3	Offenheit für Erfahrung	sehr niedrig	niedrig	hoch	**	**	**	324
STHI_F1	Heiterkeit	sehr niedrig	niedrig	hoch	**	**	**	324
STHI_F2	Schlechte Laune	sehr niedrig	sehr hoch	niedrig	**	n.s.	**	324
STHI_F3	Gewissenhaftigkeit	sehr niedrig	hoch	niedrig	**	**	n.s.	324
STHI_F4	Ernst	sehr niedrig	niedrig	hoch	**	**	n.s.	324
MTF_F1	Transpersonales Gewahrsein	sehr niedrig	niedrig	hoch	n.s.	**	**	324
MTF_F2	Meditative Entspannung	sehr niedrig	niedrig	hoch	**	**	**	324
MTF_F3	Hindernisse / Schwierigkeiten	sehr niedrig	sehr hoch	niedrig	*	-	**	324
MTF_F4	Aufhören kognitiv-emotionaler Prozesse	sehr niedrig	Niedrig	hoch	T	*	n.s.	324

MLD – Personengruppenprofile								
Variable	Faktor	PG1 n = 4	PG2 n = 97	PG3 n = 153	1-2	1-3	2-3	Seite
KLD_09	Sonstige Aktivitäten	-	34,0 % IG	69,4 % IG	**			347
KLD_A10	Keine außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung	-	30,0 % IG	9,7 % IG	**			348
MLD_D05	Familie mit Kindern	100 % IG	78,4 % IG	64,0 % IG	*			349
MLD_D06B	Mehr als 2 Kinder	100 % IG	29,4 % IG	17,6 % IG	**			350
MLD_D12A	Geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt	0 % IG	70,3 % IG	60,0 % IG	*			351
MLDD12C C	Musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt	100 % IG	32,5 % IG	26,4 % IG	T			352
MLD_D13B	Klassenlehrerfunktion	0 % IG	85,1 % IG	79,4 % IG	**			353
MLD_D14	Arbeitszeitmodell	50 % IG	52,9 % IG	59,4 % IG	*			354
MLD_D16C	Mehr als 30 Wochenarbeitsstunden in der Schule	100 % IG	14,5 % IG	18,9 % IG	*			355
MLD_D17C	Mehr als 14 Wochenarbeitsstunden zuhause	50,0 % IG	67,5 % IG	45,5 % IG	**			355
Gruppe	Meditierer	100 % IG	48,5 % IG	60,1 % IG	**			356

1-3 bedeutet z. B. Personengruppenvergleich 1 mit 3; T = p<.10 (Tendenz), * p<.005 (signifikant), ** p<.001(hoch signifikant); S = Seite mit den Berechnungen; IG = Prozentuale Verteilung innerhalb der jeweiligen Personengruppe (PG)

Bewertung der Faktoren: sehr niedrig = mehr als 30 % unter Durchschnitt; niedrig = zwischen 1 – 30 % unter dem Durchschnitt; mittelmäßig = maximal 1 % unter oder über dem Durchschnitt; hoch = zwischen 1 % – 30 % über dem Durchschnitt; sehr hoch = mehr als 30 % über dem Durchschnitt.

FG = Mittelwert (F1 + F2 – F3)

9.5 Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen

9.5.1 Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen: QCL_1 Clusternummer des Falls Kreuztabelle

Tab. 123: Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen: QCL_1 Clusternummer des Falls Kreuztabelle

GRUPPE Gruppe * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle						
			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
GRUPPE 1 Meditierende Gruppe	Anzahl		4	47	92	143
	% von GRUPPE Gruppe		2,8%	32,9%	64,3%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		100,0%	48,5%	60,1%	56,3%
	Residuen		1,7	-7,6	5,9	
2 Nicht-Meditierende	Anzahl		0	50	61	111
	% von GRUPPE Gruppe		,0%	45,0%	55,0%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		,0%	51,5%	39,9%	43,7%
	Residuen		-1,7	7,6	-5,9	
Gesamt	Anzahl		4	97	153	254
	% von GRUPPE Gruppe		1,6%	38,2%	60,2%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.5.2 Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen – Chi-Quadrat-Tests

Tab. 124: Verteilung Meditierender / Nicht-Meditierender auf Personengruppen – Chi-Quadrat-Tests

Chi-Quadrat-Tests						
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,445 ^a	2	,040	,035		
Likelihood-Quotient	7,920	2	,019	,025		
Exakter Test nach Fisher	6,094			,037		
Zusammenhang linear-mit-linear	,985 ^b	1	,321	,336	,191	,059
Anzahl der gültigen Fälle	254					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,75.

b. Die standardisierte Statistik ist -,992.

9.7 Gruppenvergleiche

9.7.1 Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer

9.7.1.1 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken

Tab. 126: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken

ONEWAY deskriptive Statistiken									
		N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
BSPE_F1	1 Meditiende	61	1,3055	,31053	,03976	1,2260	1,3850	,55	2,00
	2 Nicht-Meditierende	98	,9554	,47007	,04748	,8611	1,0496	-,73	1,82
	Gesamt	159	1,0897	,44883	,03559	1,0194	1,1600	-,73	2,00
BSPE_F2	1 Meditiende	61	,1049	,59285	,07591	-,0469	,2568	-2,00	1,20
	2 Nicht-Meditierende	98	,4935	,60327	,06094	,3725	,6144	-1,00	2,00
	Gesamt	159	,3444	,62676	,04971	,2462	,4426	-2,00	2,00
BSPE_F3	1 Meditiende	61	,5738	,80538	,10312	,3675	,7800	-1,00	2,00
	2 Nicht-Meditierende	98	,6799	,87987	,08888	,5035	,8563	-2,00	2,00
	Gesamt	159	,6392	,85105	,06749	,5059	,7725	-2,00	2,00
NEO_F1	1 Meditiende	61	-1,0738	,44685	,05721	-1,1882	-,9593	-1,88	-,38
	2 Nicht-Meditierende	98	-,6168	,69446	,07015	-,7561	-,4776	-2,00	1,63
	Gesamt	159	-,7921	,64930	,05149	-,8938	-,6904	-2,00	1,63
NEO_F2	1 Meditiende	61	-1,1541	,57317	,07339	-1,3009	-1,0073	-2,00	,40
	2 Nicht-Meditierende	98	-,6979	,56484	,05706	-,8112	-,5847	-1,80	,60
	Gesamt	159	-,8729	,60839	,04825	-,9682	-,7776	-2,00	,60
NEO_F3	1 Meditiende	61	1,0984	,46386	,05939	,9796	1,2172	,25	2,00
	2 Nicht-Meditierende	98	,7121	,61668	,06229	,5884	,8357	-1,50	2,00
	Gesamt	159	,8603	,59219	,04696	,7675	,9530	-1,50	2,00
STHI_F1	1 Meditiende	61	2,5344	,36235	,04639	2,4416	2,6272	1,80	3,00
	2 Nicht-Meditierende	98	2,3720	,43973	,04442	2,2838	2,4602	1,10	3,00
	Gesamt	159	2,4343	,41814	,03316	2,3688	2,4998	1,10	3,00
STHI_F2	1 Meditiende	61	,7246	,43767	,05604	,6125	,8367	,00	2,00
	2 Nicht-Meditierende	98	,8711	,61066	,06169	,7487	,9936	,00	2,80
	Gesamt	159	,8149	,55388	,04393	,7282	,9017	,00	2,80
STHI_F3	1 Meditiende	61	1,7240	,50450	,06460	1,5948	1,8533	,00	2,67
	2 Nicht-Meditierende	98	1,9184	,56948	,05753	1,8042	2,0325	,17	3,00
	Gesamt	159	1,8438	,55203	,04378	1,7573	1,9303	,00	3,00
STHI_F4	1 Meditiende	61	2,2350	,49942	,06394	2,1071	2,3629	1,00	3,00
	2 Nicht-Meditierende	98	2,0335	,55514	,05608	1,9222	2,1448	,67	3,00
	Gesamt	159	2,1108	,54183	,04297	2,0259	2,1956	,67	3,00

9.7.1.2 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Tab. 127: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen				
	Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	7,603	1	157	,007
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	,009	1	157	,925
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	,236	1	157	,627
NEO_F1 Neurotizismus	11,415	1	157	,001
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	,000	1	157	1,000
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	1,615	1	157	,206
STHI_F1 Heiterkeit	1,815	1	157	,180
STHI_F2 Schlechte Laune	5,947	1	157	,016
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	1,434	1	157	,233
STHI_F4 Ernst	,026	1	157	,871

9.7.1.3 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 128: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest						
		BSPE_F1	BSPE_F2	BSPE_F3	NEO_F1	NEO_F2
N		159	159	159	159	159
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,0897	,3444	,6392	-,7921	-,8729
	Standardabweichung	,44883	,62676	,85105	,64930	,60839
Extremste Differenzen	Absolut	,092	,109	,274	,092	,119
	Positiv	,054	,109	,204	,092	,119
	Negativ	-,092	-,101	-,274	-,045	-,073
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,163	1,374	3,458	1,156	1,500
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,133	,046	,000	,138	,022
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,160	,049	,000	,160	,031
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest						
		NEO_F3	STHI_F1	STHI_F2	STHI_F3	STHI_F4
N		159	159	159	159	159
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	,8603	2,4343	,8149	1,8438	2,1108
	Standardabweichung	,59219	,41814	,55388	,55203	,54183
Extremste Differenzen	Absolut	,149	,107	,104	,097	,122
	Positiv	,117	,088	,104	,054	,122
	Negativ	-,149	-,107	-,071	-,097	-,118
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,884	1,348	1,314	1,228	1,537
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,002	,053	,063	,098	,018
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,002	,074	,074	,111	,020
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.7.1.4 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 129: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte					
		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Welch-Test	31,961	1	156,405	,000
	Brown-Forsythe	31,961	1	156,405	,000
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Welch-Test	15,933	1	129,095	,000
	Brown-Forsythe	15,933	1	129,095	,000
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	Welch-Test	,608	1	135,878	,437
	Brown-Forsythe	,608	1	135,878	,437
NEO_F1 Neurotizismus	Welch-Test	25,479	1	156,801	,000
	Brown-Forsythe	25,479	1	156,801	,000
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	24,081	1	125,987	,000
	Brown-Forsythe	24,081	1	125,987	,000
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	20,143	1	151,338	,000
	Brown-Forsythe	20,143	1	151,338	,000
STHI_F1 Heiterkeit	Welch-Test	6,395	1	145,035	,013
	Brown-Forsythe	6,395	1	145,035	,013
STHI_F2 Schlechte Laune	Welch-Test	3,092	1	153,811	,081
	Brown-Forsythe	3,092	1	153,811	,081
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Welch-Test	5,047	1	138,879	,026
	Brown-Forsythe	5,047	1	138,879	,026
STHI_F4 Ernst	Welch-Test	5,614	1	137,479	,019
	Brown-Forsythe	5,614	1	137,479	,019

a. Asymptotisch F-verteilt

9.7.2 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer

9.7.2.1 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken

Tab. 130: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Oneway – deskriptive Statistiken

ONEWAY deskriptive Statistiken									
	N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
BSPE_F2 1 Meditiende	61	-,0721	,62079	,07948	-,2311	,0869	-2,00	1,20	
2 Nicht-Meditierende	98	,4935	,60327	,06094	,3725	,6144	-1,00	2,00	
Gesamt	159	,2765	,66776	,05296	,1719	,3811	-2,00	2,00	
STHI_F3 1 Meditiende	61	1,5874	,58262	,07460	1,4382	1,7366	,00	2,83	
2 Nicht-Meditierende	98	1,9184	,56948	,05753	1,8042	2,0325	,17	3,00	
Gesamt	159	1,7914	,59504	,04719	1,6982	1,8846	,00	3,00	

9.7.2.2 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Tab. 131: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen				
	Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	,013	1	157	,910
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	,009	1	157	,924

9.7.2.3 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 132: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest			
	BSPE_F2	STHI_F3	
N	159	159	
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}			
Mittelwert	,2765	1,7914	
Standardabweichung	,66776	,59504	
Extremste Differenzen			
Absolut	,088	,115	
Positiv	,088	,050	
Negativ	-,083	-,115	
Kolmogorov-Smirnov-Z	1,105	1,451	
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,174	,030	
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,226	,031	
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,000	,000	

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.7.2.4 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 133: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte						
			Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Welch-Test		31,891	1	124,632	,000
	Brown-Forsythe		31,891	1	124,632	,000
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Welch-Test		12,341	1	125,195	,001
	Brown-Forsythe		12,341	1	125,195	,001

a. Asymptotisch F-verteilt

9.7.2.5 Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Varianzanalyse ONEWAY ANOVA

Tab. 134: Gruppenvergleich: Geringe Meditationstiefe / Nicht-Meditierer: Varianzanalyse ONEWAY ANOVA

ONEWAY ANOVA						
		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Zwischen den Gruppen	12,028	1	12,028	32,322	,000
	Innerhalb der Gruppen	58,424	157	,372		
	Gesamt	70,452	158			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Zwischen den Gruppen	4,118	1	4,118	12,474	,001
	Innerhalb der Gruppen	51,825	157	,330		
	Gesamt	55,943	158			

9.7.3 Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität

9.7.3.1 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

Tab. 135: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

ONEWAY deskriptive Statistiken									
		N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
BSPE_F1	1 Meditierende	63	1,3016	,32155	,04051	1,2206	1,3826	,55	2,00
	2 Nicht-Meditierende	17	1,1473	,33299	,08076	,9761	1,3185	,55	1,82
	Gesamt	80	1,2688	,32808	,03668	1,1958	1,3418	,55	2,00
BSPE_F2	1 Meditierende	63	,0952	,59009	,07434	-,0534	,2438	-2,00	1,20
	2 Nicht-Meditierende	17	,5793	,68710	,16665	,2260	,9326	-,60	2,00
	Gesamt	80	,1981	,63922	,07147	,0559	,3404	-2,00	2,00
BSPE_F3	1 Meditierende	63	,6032	,81398	,10255	,3982	,8082	-1,00	2,00
	2 Nicht-Meditierende	17	,6840	,84561	,20509	,2493	1,1188	-2,00	2,00
	Gesamt	80	,6204	,81604	,09124	,4388	,8020	-2,00	2,00
NEO_F1	1 Meditierende	63	-1,0476	,47648	,06003	-1,1676	-,9276	-1,88	,38
	2 Nicht-Meditierende	17	-,4485	,46991	,11397	-,6901	-,2069	-1,25	,38
	Gesamt	80	-,9203	,53265	,05955	-1,0388	-,8018	-1,88	,38
NEO_F2	1 Meditierende	63	-1,1524	,56422	,07108	-1,2945	-1,0103	-2,00	,40
	2 Nicht-Meditierende	17	-,7810	,52419	,12714	-1,0505	-,5115	-1,74	,20
	Gesamt	80	-1,0735	,57346	,06412	-1,2011	-,9458	-2,00	,40
NEO_F3	1 Meditierende	63	1,1032	,45930	,05787	,9875	1,2188	,25	2,00
	2 Nicht-Meditierende	17	,9265	,49025	,11890	,6744	1,1785	,00	2,00
	Gesamt	80	1,0656	,46854	,05238	,9614	1,1699	,00	2,00
STHI_F1	1 Meditierende	63	2,5397	,35810	,04512	2,4495	2,6299	1,80	3,00
	2 Nicht-Meditierende	17	2,4882	,42556	,10321	2,2694	2,7070	1,50	3,00
	Gesamt	80	2,5288	,37117	,04150	2,4461	2,6114	1,50	3,00
STHI_F2	1 Meditierende	63	,7444	,44533	,05611	,6323	,8566	,00	2,00
	2 Nicht-Meditierende	17	,7647	,39991	,09699	,5591	,9703	,20	1,40
	Gesamt	80	,7488	,43370	,04849	,6522	,8453	,00	2,00
STHI_F3	1 Meditierende	63	1,7354	,50057	,06307	1,6094	1,8615	,00	2,67
	2 Nicht-Meditierende	17	2,0196	,46727	,11333	1,7794	2,2599	1,17	2,83
	Gesamt	80	1,7958	,50453	,05641	1,6836	1,9081	,00	2,83
STHI_F4	1 Meditierende	63	2,2275	,49305	,06212	2,1033	2,3517	1,00	3,00
	2 Nicht-Meditierende	17	2,0980	,51051	,12382	1,8356	2,3605	1,00	3,00
	Gesamt	80	2,2000	,49640	,05550	2,0895	2,3105	1,00	3,00

9.7.3.2 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen

Tab. 136: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen				
	Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	,003	1	78	,955
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	,710	1	78	,402
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	,816	1	78	,369
NEO_F1 Neurotizismus	,002	1	78	,966
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	,193	1	78	,661
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	,008	1	78	,930
STHI_F1 Heiterkeit	,459	1	78	,500
STHI_F2 Schlechte Laune	,000	1	78	,997
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	,074	1	78	,786
STHI_F4 Ernst	,138	1	78	,712

9.7.3.3 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 137: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest						
		BSPE_F1	BSPE_F2	BSPE_F3	NEO_F1	NEO_F2
N		80	80	80	80	80
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,2688	,1981	,6204	-,9203	-,10735
	Standardabweichung	,32808	,63922	,81604	,53265	,57346
Extremste Differenzen	Absolut	,070	,126	,317	,091	,103
	Positiv	,061	,090	,233	,072	,103
	Negativ	-,070	-,126	-,317	-,091	-,057
Kolmogorov-Smirnov-Z		,630	1,129	2,832	,810	,921
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,822	,156	,000	,528	,365
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,894	,151	,000	,543	,376
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest						
		NEO_F3	STHI_F1	STHI_F2	STHI_F3	STHI_F4
N		80	80	80	80	80
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,0656	2,5288	,7488	1,7958	2,2000
	Standardabweichung	,46854	,37117	,43370	,50453	,49640
Extremste Differenzen	Absolut	,181	,128	,120	,091	,143
	Positiv	,181	,102	,120	,070	,121
	Negativ	-,100	-,128	-,071	-,091	-,143
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,616	1,142	1,071	,817	1,282
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,011	,147	,201	,517	,075
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,013	,151	,244	,543	,088
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.7.3.4 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 138; Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte					
		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Welch-Test	2,916	1	24,662	,100
	Brown-Forsythe	2,916	1	24,662	,100
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Welch-Test	7,037	1	22,770	,014
	Brown-Forsythe	7,037	1	22,770	,014
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	Welch-Test	,124	1	24,605	,727
	Brown-Forsythe	,124	1	24,605	,727
NEO_F1 Neurotizismus	Welch-Test	21,630	1	25,601	,000
	Brown-Forsythe	21,630	1	25,601	,000
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	6,501	1	26,889	,017
	Brown-Forsythe	6,501	1	26,889	,017
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	1,786	1	24,127	,194
	Brown-Forsythe	1,786	1	24,127	,194
STHI_F1 Heiterkeit	Welch-Test	,209	1	22,487	,652
	Brown-Forsythe	,209	1	22,487	,652
STHI_F2 Schlechte Laune	Welch-Test	,033	1	27,699	,858
	Brown-Forsythe	,033	1	27,699	,858
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Welch-Test	4,800	1	26,781	,037
	Brown-Forsythe	4,800	1	26,781	,037
STHI_F4 Ernst	Welch-Test	,874	1	24,665	,359
	Brown-Forsythe	,874	1	24,665	,359

a. Asymptotisch F-verteilt

9.7.3.5 Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA

Tab. 139: Gruppenvergleich: Hohe Meditationstiefe – Hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA

ONEWAY ANOVA						
		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Zwischen den Gruppen	,319	1	,319	3,037	,085
	Innerhalb der Gruppen	8,184	78	,105		
	Gesamt	8,503	79			
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Zwischen den Gruppen	3,137	1	3,137	8,396	,005
	Innerhalb der Gruppen	29,142	78	,374		
	Gesamt	32,279	79			
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	Zwischen den Gruppen	,088	1	,088	,130	,719
	Innerhalb der Gruppen	52,520	78	,673		
	Gesamt	52,608	79			
NEO_F1 Neurotizismus	Zwischen den Gruppen	4,805	1	4,805	21,284	,000
	Innerhalb der Gruppen	17,609	78	,226		
	Gesamt	22,414	79			
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	1,846	1	1,846	5,968	,017
	Innerhalb der Gruppen	24,134	78	,309		
	Gesamt	25,980	79			
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	,418	1	,418	1,926	,169
	Innerhalb der Gruppen	16,925	78	,217		
	Gesamt	17,343	79			
STHI_F1 Heiterkeit	Zwischen den Gruppen	,035	1	,035	,255	,615
	Innerhalb der Gruppen	10,848	78	,139		
	Gesamt	10,884	79			
STHI_F2 Schlechte Laune	Zwischen den Gruppen	,005	1	,005	,029	,866
	Innerhalb der Gruppen	14,854	78	,190		
	Gesamt	14,860	79			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Zwischen den Gruppen	1,081	1	1,081	4,431	,039
	Innerhalb der Gruppen	19,029	78	,244		
	Gesamt	20,110	79			
STHI_F4 Ernst	Zwischen den Gruppen	,224	1	,224	,910	,343
	Innerhalb der Gruppen	19,242	78	,247		
	Gesamt	19,467	79			

9.7.4 Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität

9.7.4.1 Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

Tab. 140: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

ONEWAY deskriptive Statistiken									
	N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
BSPE_F1 1 geringe Freizeitaktivität	36	,9742	,51146	,08524	,8012	1,1473	-,73	1,82	
2 hohe Freizeitaktivität	19	1,1509	,36296	,08327	,9760	1,3259	,55	1,82	
Gesamt	55	1,0353	,46974	,06334	,9083	1,1623	-,73	1,82	
BSPE_F2 1 geringe Freizeitaktivität	36	,5056	,66674	,11112	,2800	,7311	-,80	2,00	
2 hohe Freizeitaktivität	19	,4973	,70555	,16186	,1572	,8373	-,60	2,00	
Gesamt	55	,5027	,67385	,09086	,3205	,6849	-,80	2,00	
BSPE_F3 1 geringe Freizeitaktivität	36	,5833	,93732	,15622	,2662	,9005	-1,00	2,00	
2 hohe Freizeitaktivität	19	,7699	,85415	,19595	,3582	1,1816	-2,00	2,00	
Gesamt	55	,6478	,90590	,12215	,4029	,8927	-2,00	2,00	
NEO_F1 1 geringe Freizeitaktivität	36	-,9536	,52800	,08800	-1,1322	-,7749	-2,00	,38	
2 hohe Freizeitaktivität	19	-,4276	,49356	,11323	-,6655	-,1897	-1,25	,38	
Gesamt	55	-,7719	,57062	,07694	-,9262	-,6176	-2,00	,38	
NEO_F2 1 geringe Freizeitaktivität	36	-,8116	,54463	,09077	-,9959	-,6274	-1,74	,40	
2 hohe Freizeitaktivität	19	-,8146	,50544	,11596	-1,0582	-,5710	-1,74	,20	
Gesamt	55	-,8127	,52670	,07102	-,9550	-,6703	-1,74	,40	
NEO_F3 1 geringe Freizeitaktivität	36	,8819	,47617	,07936	,7208	1,0431	-,25	1,75	
2 hohe Freizeitaktivität	19	,9605	,48062	,11026	,7289	1,1922	,00	2,00	
Gesamt	55	,9091	,47474	,06401	,7808	1,0374	-,25	2,00	
STHI_F1 1 geringe Freizeitaktivität	36	2,4733	,41043	,06841	2,3344	2,6122	1,40	3,00	
2 hohe Freizeitaktivität	19	2,5105	,40811	,09363	2,3138	2,7072	1,50	3,00	
Gesamt	55	2,4862	,40623	,05478	2,3763	2,5960	1,40	3,00	
STHI_F2 1 geringe Freizeitaktivität	36	,6500	,39097	,06516	,5177	,7823	,00	1,70	
2 hohe Freizeitaktivität	19	,8263	,42275	,09698	,6226	1,0301	,20	1,50	
Gesamt	55	,7109	,40719	,05491	,6008	,8210	,00	1,70	
STHI_F3 1 geringe Freizeitaktivität	36	1,9861	,50924	,08487	1,8138	2,1584	,67	3,00	
2 hohe Freizeitaktivität	19	2,0263	,44188	,10137	1,8133	2,2393	1,17	2,83	
Gesamt	55	2,0000	,48326	,06516	1,8694	2,1306	,67	3,00	
STHI_F4 1 geringe Freizeitaktivität	36	2,0077	,54919	,09153	1,8219	2,1936	1,00	3,00	
2 hohe Freizeitaktivität	19	2,0877	,48231	,11065	1,8553	2,3202	1,00	3,00	
Gesamt	55	2,0354	,52393	,07065	1,8937	2,1770	1,00	3,00	

9.7.4.2 Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen

Tab. 141: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test der Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen				
	Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	,788	1	53	,379
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	,168	1	53	,683
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	2,619	1	53	,112
NEO_F1 Neurotizismus	,001	1	53	,971
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	,213	1	53	,646
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	,054	1	53	,818
STHI_F1 Heiterkeit	,048	1	53	,827
STHI_F2 Schlechte Laune	1,074	1	53	,305
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	,267	1	53	,607
STHI_F4 Ernst	,451	1	53	,505

9.7.4.3 Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 142: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		BSPE_F1	BSPE_F2	BSPE_F3	NEO_F1	NEO_F2
N		254	254	254	254	254
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,0307	,2077	,6285	-,7416	-,8514
	Standardabweichung	,59038	,67773	,91771	,65090	,59324
Extremste Differenzen	Absolut	,143	,108	,260	,083	,111
	Positiv	,093	,081	,189	,083	,111
	Negativ	-,143	-,108	-,260	-,066	-,065
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,276	1,721	4,137	1,318	1,771
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,005	,000	,062	,004
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,000	,006	,000	,081	,004
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		NEO_F3	STHI_F1	STHI_F2	STHI_F3	STHI_F4
N		254	254	254	254	254
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	,8205	2,3795	,8439	1,7865	2,0725
	Standardabweichung	,62731	,46464	,53989	,55820	,57808
Extremste Differenzen	Absolut	,160	,091	,089	,132	,139
	Positiv	,096	,091	,089	,060	,082
	Negativ	-,160	-,089	-,059	-,132	-,139
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,549	1,448	1,425	2,096	2,217
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,030	,034	,000	,000
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,000	,029	,042	,000	,000
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.7.4.4 Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 143; Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Welch-Test	2,199	1	48,246	,145
	Brown-Forsythe	2,199	1	48,246	,145
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Welch-Test	,002	1	34,971	,967
	Brown-Forsythe	,002	1	34,971	,967
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	Welch-Test	,554	1	39,869	,461
	Brown-Forsythe	,554	1	39,869	,461
NEO_F1 Neurotizismus	Welch-Test	13,451	1	38,994	,001
	Brown-Forsythe	13,451	1	38,994	,001
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	,000	1	39,241	,984
	Brown-Forsythe	,000	1	39,241	,984
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	,335	1	36,450	,567
	Brown-Forsythe	,335	1	36,450	,567
STHI_F1 Heiterkeit	Welch-Test	,103	1	36,934	,750
	Brown-Forsythe	,103	1	36,934	,750
STHI_F2 Schlechte Laune	Welch-Test	2,277	1	34,322	,140
	Brown-Forsythe	2,277	1	34,322	,140
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Welch-Test	,092	1	41,573	,763
	Brown-Forsythe	,092	1	41,573	,763
STHI_F4 Ernst	Welch-Test	,310	1	41,153	,581
	Brown-Forsythe	,310	1	41,153	,581

a. Asymptotisch F-verteilt

9.7.4.5 Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA

Tab. 144: Gruppenvergleich: Geringe Freizeitaktivität – hohe Freizeitaktivität: ONEWAY ANOVA

ONEWAY ANOVA

		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
BSPE_F1 Offene beziehungsbewusste, achtsamkeitsgestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	Zwischen den Gruppen	,388	1	,388	1,785	,187
	Innerhalb der Gruppen	11,527	53	,217		
	Gesamt	11,915	54			
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Zwischen den Gruppen	,001	1	,001	,002	,966
	Innerhalb der Gruppen	24,519	53	,463		
	Gesamt	24,520	54			
BSPE_F3 Fehlendes Prozessvertrauen (FP)	Zwischen den Gruppen	,433	1	,433	,523	,473
	Innerhalb der Gruppen	43,882	53	,828		
	Gesamt	44,315	54			
NEO_F1 Neurotizismus	Zwischen den Gruppen	3,440	1	3,440	12,893	,001
	Innerhalb der Gruppen	14,142	53	,267		
	Gesamt	17,582	54			
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	,000	1	,000	,000	,984
	Innerhalb der Gruppen	14,980	53	,283		
	Gesamt	14,981	54			
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	,077	1	,077	,337	,564
	Innerhalb der Gruppen	12,094	53	,228		
	Gesamt	12,170	54			
STHI_F1 Heiterkeit	Zwischen den Gruppen	,017	1	,017	,103	,750
	Innerhalb der Gruppen	8,894	53	,168		
	Gesamt	8,911	54			
STHI_F2 Schlechte Laune	Zwischen den Gruppen	,387	1	,387	2,392	,128
	Innerhalb der Gruppen	8,567	53	,162		
	Gesamt	8,953	54			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Zwischen den Gruppen	,020	1	,020	,085	,772
	Innerhalb der Gruppen	12,591	53	,238		
	Gesamt	12,611	54			
STHI_F4 Ernst	Zwischen den Gruppen	,080	1	,080	,286	,595
	Innerhalb der Gruppen	14,744	53	,278		
	Gesamt	14,823	54			

9.7.5 Alle Meditierer – Nicht- Meditierer

9.7.5.1 Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

Tab. 145: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY – Deskriptive Statistiken

ONEWAY deskriptive Statistiken									
	N	AM	SD	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
BSPE_F2 1 Meditierende	156	,0282	,66175	,05298	-,0765	,1329	-2,00	1,40	
2 Nicht-Meditierende	98	,4935	,60327	,06094	,3725	,6144	-1,00	2,00	
Gesamt	254	,2077	,67773	,04252	,1240	,2915	-2,00	2,00	
NEO_F1 1 Meditierende	156	-,8200	,61131	,04894	-,9167	-,7233	-2,00	1,88	
2 Nicht-Meditierende	98	-,6168	,69446	,07015	-,7561	-,4776	-2,00	1,63	
Gesamt	254	-,7416	,65090	,04084	-,8221	-,6612	-2,00	1,88	
NEO_F2 1 Meditierende	156	-,9478	,59207	,04740	-1,0415	-,8542	-2,00	,60	
2 Nicht-Meditierende	98	-,6979	,56484	,05706	-,8112	-,5847	-1,80	,60	
Gesamt	254	-,8514	,59324	,03722	-,9247	-,7781	-2,00	,60	
NEO_F3 1 Meditierende	156	,8887	,62628	,05014	,7896	,9877	-2,00	2,00	
2 Nicht-Meditierende	98	,7121	,61668	,06229	,5884	,8357	-1,50	2,00	
Gesamt	254	,8205	,62731	,03936	,7430	,8981	-2,00	2,00	
STHI_F3 1 Meditierende	156	1,7037	,53642	,04295	1,6188	1,7885	,00	2,83	
2 Nicht-Meditierende	98	1,9184	,56948	,05753	1,8042	2,0325	,17	3,00	
Gesamt	254	1,7865	,55820	,03502	1,7175	1,8555	,00	3,00	

9.7.5.2 Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Tab. 146: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test der Homogenität der Varianzen

Test der Homogenität der Varianzen				
	Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	,548	1	252	,460
NEO_F1 Neurotizismus	4,656	1	252	,032
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	,117	1	252	,732
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	,146	1	252	,702
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	1,341	1	252	,248

9.7.5.3 Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Tab. 147: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov)

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest						
	BSPE_F2	NEO_F1	NEO_F2	NEO_F3	STHI_F3	
N	254	254	254	254	254	
Parameter der a,b Mittelwert	,2077	-,7416	-,8514	,8205	1,7865	
Normalverteilung Standardabweichung	,67773	,65090	,59324	,62731	,55820	
Extremste Differenzen Absolut	,108	,083	,111	,160	,132	
Positiv	,081	,083	,111	,096	,060	
Negativ	-,108	-,066	-,065	-,160	-,132	
Kolmogorov-Smirnov-Z	1,721	1,318	1,771	2,549	2,096	
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,005	,062	,004	,000	,000	
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,006	,081	,004	,000	,000	
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,000	,000	,000	,000	,000	

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.7.5.4 Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Tab. 148: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Welch-Test	33,198	1	220,296	,000
	Brown-Forsythe	33,198	1	220,296	,000
NEO_F1 Neurotizismus	Welch-Test	5,643	1	186,730	,019
	Brown-Forsythe	5,643	1	186,730	,019
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	11,350	1	213,471	,001
	Brown-Forsythe	11,350	1	213,471	,001
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Welch-Test	4,878	1	208,609	,028
	Brown-Forsythe	4,878	1	208,609	,028
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Welch-Test	8,942	1	196,971	,003
	Brown-Forsythe	8,942	1	196,971	,003

a. Asymptotisch F-verteilt

9.7.5.5 Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY ANOVA

Tab. 149: Gruppenvergleich: Alle Meditierer – Nicht- Meditierer: ONEWAY ANOVA

ONEWAY ANOVA

		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
BSPE_F2 Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung (ALG-PE)	Zwischen den Gruppen	13,029	1	13,029	31,823	,000
	Innerhalb der Gruppen	103,177	252	,409		
	Gesamt	116,207	253			
NEO_F1 Neurotizismus	Zwischen den Gruppen	2,485	1	2,485	5,981	,015
	Innerhalb der Gruppen	104,703	252	,415		
	Gesamt	107,188	253			
NEO_F2 Keine Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	3,759	1	3,759	11,107	,001
	Innerhalb der Gruppen	85,282	252	,338		
	Gesamt	89,041	253			
NEO_F3 Offenheit für Erfahrung	Zwischen den Gruppen	1,877	1	1,877	4,843	,029
	Innerhalb der Gruppen	97,683	252	,388		
	Gesamt	99,561	253			
STHI_F3 Gewissenhaftigkeit	Zwischen den Gruppen	2,774	1	2,774	9,191	,003
	Innerhalb der Gruppen	76,058	252	,302		
	Gesamt	78,832	253			

9.7.6 Profiltabelle Extremgruppenvergleiche

Tab. 150: Extremgruppenbildung: Niedrige Meditationstiefe – Hohe Meditationstiefe

MLD (PEA) – Extremgruppenprofile											
		Alle Meditierer (1)	Nicht-Meditierer	Hohe Meditations-tiefe (2)	Nicht-Meditierer	Geringe Meditations-tiefe (3)	Nicht-Meditierer	1	2	3	Seite
BSPE_F1	Offene, beziehungs-bewusste, achtsamkeits-gestützte pädagogische Einstellung (OBA-PE)	-	-	höher	niedriger	-	-	ns.	**	ns.	343
BSPE_F2	Algorithmisch orientierte pädagogische Einstellung	niedriger	höher	geringer	höher	niedriger	höher	**	**	**	343
BSPE_F3	Unvorhersagbarkeit	-	-	-	-	-	-	ns.	ns.	ns.	343
NEO_F1	Neurotizismus	niedriger	höher	viel niedriger	höher	-	-	*	**	ns.	343
NEO_F2	keine Offenheit f. Erf.	niedriger	höher	viel niedriger	höher	-	-	**	**	ns.	343
STHI_F3	Offenheit für Erfahrung	höher	niedriger	viel höher	niedriger	-	-	*	**	ns.	343
STHI_F1	Heiterkeit	-	-	höher	niedriger	-	-	**	*	ns.	343
STHI_F3	Gewissenhaftigkeit	durchschnittlich	höher	niedriger	höher	niedriger	höher	**	*	**	343
STHI_F4	Ernst	-	-	höher	niedriger	-	-	**	*	ns.	343

T = p<.10 (Tendenz), * p<.005 (signifikant), ** p<.001(hoch signifikant); S = Seite mit den Berechnungen

9.7.7 Extremgruppenbildung: Niedrige Meditationstiefe – Hohe Meditationstiefe

Die beiden Extremgruppen wurden mithilfe der Summenvariablen des Meditationsfragebogens (MTF) erzeugt. Kriterium für die Aufteilung der Fälle auf die beiden Gruppen ist der Mittelwert und die annähernde Gleichverteilung Anzahl der Fälle auf die Gruppen.

Tab. 151: Tabellen zur Extremgruppenbildung – Niedrige Meditationstiefe / Hohe Meditationstiefe (Mittelwerte und Kreuztabelle)

Deskriptive Statistik				MTF * NMTF Viel-Wenig-Meditierer Kreuztabelle			
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl			
MTF				NMTF Viel-Wenig-Meditierer			
Gültige Werte (Listenweise)				1 geringe Meditationstiefe	2 hohe Meditationstiefe	Gesamt	
,87	122	2,2542	,59304	1	0	1	1
,93				3	0	3	3
1,03				1	0	1	1
1,20				2	0	2	2
1,43				2	0	2	2
1,47				2	0	2	2
1,53				4	0	4	4
1,60				1	0	1	1
1,67				5	0	5	5
1,70				2	0	2	2
1,73				1	0	1	1
1,77				3	0	3	3
1,80				2	0	2	2
1,83				2	0	2	2
1,87				1	0	1	1
1,90				1	0	1	1
1,93				2	0	2	2
1,97				1	0	1	1
2,00				6	0	6	6
2,03				3	0	3	3
2,07				6	0	6	6
2,10				2	0	2	2
2,13				3	0	3	3
2,20				2	0	2	2
2,23				1	0	1	1
2,27				2	0	2	2
2,30				0	3	3	3
2,33				0	3	3	3
2,37				0	2	2	2
2,43				0	1	1	1
2,47				0	8	8	8
2,50				0	4	4	4
2,53				0	3	3	3
2,57				0	6	6	6
2,63				0	3	3	3
2,67				0	2	2	2
2,70				0	1	1	1
2,75				0	1	1	1
2,77				0	3	3	3
2,80				0	2	2	2
2,87				0	1	1	1
2,93				0	1	1	1
2,97				0	3	3	3
3,00				0	2	2	2
3,03				0	2	2	2
3,07				0	2	2	2
3,10				0	2	2	2
3,20				0	1	1	1
3,37				0	2	2	2
3,67				0	2	2	2
3,73				0	1	1	1
Gesamt				61	61	122	122

9.7.8 Deskriptive Statistik

9.7.8.1 Kreuztabelle (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)

Tab. 152: Kreuztabelle (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)

KLD_A09 sonstige Aktivitäten, und zwar: * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		Gesamt
			2 PG2	3 PG3	
KLD_A09 sonstige Aktivitäten, und zwar:	0	Anzahl	33	19	52
		% von KLD_A09 sonstige Aktivitäten, und zwar:	63,5%	36,5%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	66,0%	30,6%	46,4%
		Residuen	9,8	-9,8	
	9	Anzahl	17	43	60
		% von KLD_A09 sonstige Aktivitäten, und zwar:	28,3%	71,7%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	34,0%	69,4%	53,6%
		Residuen	-9,8	9,8	
Gesamt	Anzahl	50	62	112	
	% von KLD_A09 sonstige Aktivitäten, und zwar:	44,6%	55,4%	100,0%	
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	

9.7.8.2 Hypothesentest (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)

Tab. 153: Hypothesentest (Personengruppen; sonstige Aktivitäten, und zwar:)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	13,910 ^b	1	,000	,000	,000	
Kontinuitätskorrektur ^a	12,525	1	,000			
Likelihood-Quotient	14,177	1	,000	,000	,000	
Exakter Test nach Fisher				,000	,000	
Zusammenhang linear-mit-linear	13,786 ^c	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	112					

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 23,21.

c. Die standardisierte Statistik ist 3,713.

9.7.8.3 Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)

Tab. 154: Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)

KLD_A10 Ich gehe keinen besonderen Aktivitäten zur Entspannung von meinen beruflichen Anforderungen nach. * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		Gesamt
			2 PG2	3 PG3	
KLD_A10 Ich gehe keinen besonderen Aktivitäten zur Entspannung von meinen beruflichen Anforderungen nach.	0	Anzahl	35	56	91
		% von KLD_A10 Ich gehe keinen besonderen Aktivitäten zur Entspannung von meinen beruflichen Anforderungen nach.	38,5%	61,5%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	70,0%	90,3%	81,3%
		Residuen	-5,6	5,6	
	10	Anzahl	15	6	21
		% von KLD_A10 Ich gehe keinen besonderen Aktivitäten zur Entspannung von meinen beruflichen Anforderungen nach.	71,4%	28,6%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	30,0%	9,7%	18,8%
		Residuen	5,6	-5,6	
Gesamt		Anzahl	50	62	112
		% von KLD_A10 Ich gehe keinen besonderen Aktivitäten zur Entspannung von meinen beruflichen Anforderungen nach.	44,6%	55,4%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.4 Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)

Tab. 155: Kreuztabelle (Personengruppen; außerberufliche Aktivitäten zur Entspannung)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahr- scheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,504 ^b	1	,006	,008	,006	,005
Kontinuitätskorrektur ^a	6,229	1	,013			
Likelihood-Quotient	7,587	1	,006	,008	,006	
Exakter Test nach Fisher				,008	,006	
Zusammenhang linear-mit-linear	7,437 ^c	1	,006	,008	,006	
Anzahl der gültigen Fälle	112					

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,38.

c. Die standardisierte Statistik ist -2,727.

9.7.8.5 Kreuztabelle (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

Tab. 156: Kreuztabelle (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

MLD_D05 Haben Sie Kinder? * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D05 Haben Sie Kinder?	1 nein	Anzahl	0	19	49	68
		% von MLD_D05 Haben Sie Kinder?	,0%	27,9%	72,1%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	21,6%	36,0%	30,1%
		Residuen	-,6	-7,5	8,1	
	2 ja	Anzahl	2	69	87	158
		% von MLD_D05 Haben Sie Kinder?	1,3%	43,7%	55,1%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	78,4%	64,0%	69,9%
		Residuen	,6	7,5	-8,1	
Gesamt	Anzahl	2	88	136	226	
	% von MLD_D05 Haben Sie Kinder?	,9%	38,9%	60,2%	100,0%	
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

9.7.8.6 Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

Tab. 157: Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,163 ^a	2	,046	,040		
Likelihood-Quotient	6,857	2	,032	,033		
Exakter Test nach Fisher	5,770			,039		
Zusammenhang linear-mit-linear	6,092 ^b	1	,014	,015	,009	,005
Anzahl der gültigen Fälle	226					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,60.

b. Die standardisierte Statistik ist -2,468.

9.7.8.7 Kreuztabelle (Personengruppen; mehr als 2 Kinder)

Tab. 158: Kreuztabelle (Personengruppen; mehr als 2 Kinder)

MLD_D06B Mehr als 2 Kinder * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D06B Mehr als 2 Kinder	1	Anzahl	0	48	70	118
		% von MLD_D06B Mehr als 2 Kinder	,0%	40,7%	59,3%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	70,6%	82,4%	76,1%
		Residuen	-1,5	-3,8	5,3	
	2	Anzahl	2	20	15	37
		% von MLD_D06B Mehr als 2 Kinder	5,4%	54,1%	40,5%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	29,4%	17,6%	23,9%
		Residuen	1,5	3,8	-5,3	
Gesamt			2	68	85	155
		% von MLD_D06B Mehr als 2 Kinder	1,3%	43,9%	54,8%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.8 Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

Tab. 159: Hypothesentest (Personengruppen; „Haben Sie Kinder“)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	9,339 ^a	2	,009	,009		
Likelihood-Quotient	8,764	2	,013	,012		
Exakter Test nach Fisher	7,864			,015		
Zusammenhang linear-mit-linear	5,963 ^b	1	,015	,019	,012	,008
Anzahl der gültigen Fälle	155					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,48.

b. Die standardisierte Statistik ist -2,442.

9.7.8.9 Kreuztabelle (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)

Tab. 160: Kreuztabelle (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)

MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer? * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
		1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer?	0	Anzahl	2	19	44
		% von MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer?	3,1%	29,2%	67,7%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	29,7%	40,0%
		Residuen	1,3	-4,6	3,4
	1	Anzahl	0	45	66
		% von MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer?	,0%	40,5%	59,5%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	70,3%	60,0%
		Residuen	-1,3	4,6	-3,4
Gesamt		Anzahl	2	64	110
		% von MLD_D12A Schwerpunkt geisteswissenschaftliche Fächer?	1,1%	36,4%	62,5%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.10 Hypothesentest (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)

Tab. 161: Hypothesentest (Personengruppen; geisteswissenschaftlicher Unterrichtsschwerpunkt)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	5,302 ^a	2	,071	,050		
Likelihood-Quotient	5,913	2	,052	,050		
Exakter Test nach Fisher	4,771			,063		
Zusammenhang linear-mit-linear	,417 ^b	1	,518	,544	,312	,100
Anzahl der gültigen Fälle	176					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,74.

b. Die standardisierte Statistik ist -,646.

9.7.8.11 Kreuztabelle (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)

Tab. 162: Kreuztabelle (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)

MLDD12CC Schwerpunkt musikalisch-künstlerische Fächer? * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls
Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLDD12CC Schwerpunkt musikalisch-künst lerische Fächer?	0	Anzahl	0	27	64	91
		% von MLDD12CC Schwerpunkt musikalisch-künstleri sche Fächer?	,0%	29,7%	70,3%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	67,5%	73,6%	70,5%
		Residuen	-1,4	-1,2	2,6	
	3	Anzahl	2	13	23	38
		% von MLDD12CC Schwerpunkt musikalisch-künstleri sche Fächer?	5,3%	34,2%	60,5%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	32,5%	26,4%	29,5%
		Residuen	1,4	1,2	-2,6	
Gesamt			2	40	87	129
		% von MLDD12CC Schwerpunkt musikalisch-künstleri sche Fächer?	1,6%	31,0%	67,4%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.12 Hypothesentest (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)

Tab. 163: Hypothesentest (Personengruppen; musikalisch-künstlerischer Unterrichtsschwerpunkt)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahr- scheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	5,350 ^a	2	,069	,070		
Likelihood-Quotient	5,454	2	,065	,083		
Exakter Test nach Fisher	4,500			,099		
Zusammenhang linear-mit-linear	2,361 ^b	1	,124	,131	,090	,047
Anzahl der gültigen Fälle	129					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,59.

b. Die standardisierte Statistik ist -1,536.

9.7.8.13 Kreuztabelle (Personengruppen; Klassenlehrer)

Tab. 164: Kreuztabelle (Personengruppen; Klassenlehrer)

MLD_D13B * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D13B	0 nein	Anzahl	2	13	27	42
		% von MLD_D13B	4,8%	31,0%	64,3%	100,0%
		% von QCL_1	100,0%	14,9%	20,6%	19,1%
		Cluster-Nr. des Falls				
		Residuen	1,6	-3,6	2,0	
	1 ja	Anzahl	0	74	104	178
		% von MLD_D13B	,0%	41,6%	58,4%	100,0%
		% von QCL_1	,0%	85,1%	79,4%	80,9%
		Cluster-Nr. des Falls				
		Residuen	-1,6	3,6	-2,0	
Gesamt		Anzahl	2	87	131	220
		% von MLD_D13B	,9%	39,5%	59,5%	100,0%
		% von QCL_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Cluster-Nr. des Falls				

9.7.8.14 Hypothesentest (Personengruppen; Klassenlehrer)

Tab. 165: Hypothesentest (Personengruppen; Klassenlehrer)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahr- scheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	9,641 ^a	2	,008	,016		
Likelihood-Quotient	7,846	2	,020	,022		
Exakter Test nach Fisher	7,061			,025		
Zusammenhang linear-mit-linear	,016 ^b	1	,901	1,000	,521	,133
Anzahl der gültigen Fälle	220					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,38.

b. Die standardisierte Statistik ist -,125.

9.7.8.15 Kreuztabelle (Personengruppen; Arbeitszeiten)

Tab. 166: Kreuztabelle (Personengruppen; Arbeitszeiten)

MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit? * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	1 Vollzeit 1/1	Anzahl	1	46	76	123
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	,8%	37,4%	61,8%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	50,0%	52,9%	59,4%	56,7%
		Residuen	-,1	-3,3	3,4	
	2 Teilzeit 3/4	Anzahl	0	18	18	36
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	20,7%	14,1%	16,6%
		Residuen	-,3	3,6	-3,2	
	3 Teilzeit 2/3	Anzahl	0	13	11	24
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	,0%	54,2%	45,8%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	14,9%	8,6%	11,1%
		Residuen	-,2	3,4	-3,2	
	4 Teilzeit 1/2	Anzahl	0	9	17	26
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	,0%	34,6%	65,4%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	,0%	10,3%	13,3%	12,0%
		Residuen	-,2	-1,4	1,7	
	5 Teilzeit 1/3	Anzahl	1	1	6	8
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	50,0%	1,1%	4,7%	3,7%
		Residuen	,9	-2,2	1,3	
Gesamt		Anzahl	2	87	128	217
		% von MLD_D14 Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?	,9%	40,1%	59,0%	100,0%
		% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.16 Hypothesentest (Personengruppen; Arbeitszeiten)

Tab. 167: Hypothesentest (Personengruppen; Arbeitszeiten)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahr- scheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	18,337 ^a	8	,019	,048		
Likelihood-Quotient	11,302	8	,185	,134		
Exakter Test nach Fisher	11,892			,125		
Zusammenhang linear-mit-linear	,032 ^b	1	,858	,871	,448	,042
Anzahl der gültigen Fälle	217					

a. 7 Zellen (46,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,07.

b. Die standardisierte Statistik ist -,179.

9.7.8.17 Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))

Tab. 168: Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))

MLD_D16C * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D16C	1 bis 30 Std./Woche in der Schule	Anzahl	0	59	73	132
		% von MLD_D16C	,0%	44,7%	55,3%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	,0%	85,5%	81,1%	82,0%
		Residuen	-1,6	2,4	-,8	
	2 >30 Std./Woche	Anzahl	2	10	17	29
		% von MLD_D16C	6,9%	34,5%	58,6%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	100,0%	14,5%	18,9%	18,0%
		Residuen	1,6	-2,4	,8	
	Gesamt	Anzahl	2	69	90	161
		% von MLD_D16C	1,2%	42,9%	55,9%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.18 Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))

Tab. 169: Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (Schule))

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	9,729 ^a	2	,008	,020		
Likelihood-Quotient	7,514	2	,023	,028		
Exakter Test nach Fisher	6,779			,031		
Zusammenhang linear-mit-linear	,111 ^b	1	,739	,845	,441	,146
Anzahl der gültigen Fälle	161					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,36.

b. Die standardisierte Statistik ist -,333.

9.7.8.19 Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))

Tab. 170: Kreuztabelle (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))

MLD_D17C * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
MLD_D17C	1 bis 14 Std./Woche zu Hause	Anzahl	1	26	67	94
		% von MLD_D17C	1,1%	27,7%	71,3%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	50,0%	32,5%	54,5%	45,9%
		Residuen	,1	-10,7	10,6	
	2 >14 Std./Woche zu Hause	Anzahl	1	54	56	111
		% von MLD_D17C	,9%	48,6%	50,5%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	50,0%	67,5%	45,5%	54,1%
		Residuen	-,1	10,7	-10,6	
	Gesamt	Anzahl	2	80	123	205
		% von MLD_D17C	1,0%	39,0%	60,0%	100,0%
		% von QCL_1				
		Cluster-Nr. des Falls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.20 Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))

Tab. 171: Hypothesentest (Personengruppen; Wochenstundenarbeitszeiten (zu Hause))

Chi-Quadrat-Tests						
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	9,439 ^a	2	,009	,005		
Likelihood-Quotient	9,584	2	,008	,005		
Exakter Test nach Fisher	9,717			,004		
Zusammenhang linear-mit-linear	8,274 ^b	1	,004	,004	,003	,002
Anzahl der gültigen Fälle	205					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,92.

b. Die standardisierte Statistik ist -2,876.

9.7.8.21 Kreuztabelle (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)

Tab. 172: Kreuztabelle (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)

GRUPPE Gruppe * QCL_1 Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle						
			QCL_1 Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
			1 PG1	2 PG2	3 PG3	
GRUPPE 1 Meditierende Gruppe	Anzahl		4	47	92	143
	% von GRUPPE Gruppe		2,8%	32,9%	64,3%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		100,0%	48,5%	60,1%	56,3%
	Residuen		1,7	-7,6	5,9	
2 Nicht-Meditierende	Anzahl		0	50	61	111
	% von GRUPPE Gruppe		,0%	45,0%	55,0%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		,0%	51,5%	39,9%	43,7%
	Residuen		-1,7	7,6	-5,9	
Gesamt	Anzahl		4	97	153	254
	% von GRUPPE Gruppe		1,6%	38,2%	60,2%	100,0%
	% von QCL_1 Cluster-Nr. des Falls		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.7.8.22 Hypothesentest (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)

Tab. 173: Hypothesentest (Personengruppen; Meditierer / Nicht-Meditierer)

Chi-Quadrat-Tests						
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,445 ^a	2	,040	,035		
Likelihood-Quotient	7,920	2	,019	,025		
Exakter Test nach Fisher	6,094			,037		
Zusammenhang linear-mit-linear	,985 ^b	1	,321	,336	,191	,059
Anzahl der gültigen Fälle	254					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,75.

b. Die standardisierte Statistik ist -,992.

9.8 Fragebögen

9.8.1 MLD

MLD (PE)		-1-				
Dieser Fragebogen richtet sich an meditierende Lehrerinnen und Lehrer. Als Berufspraktiker/in wissen Sie, dass der Lehrerberuf neben fachlichen und pädagogischen Kompetenzen auch hohe Anforderungen im psychosozialen Bereich an Sie stellt. Diese Anforderungen können leicht zu Be- und Überlastungen führen. Durch Ihre Meditationspraxis gehören Sie zu den Kolleginnen und Kollegen, die in ihrer Freizeit bewusst mit ihren psychischen Dispositionen arbeiten. Der Fragebogen enthält sowohl Fragen zu ihrer Berufspraxis, als auch zu Ihren psychischen Dispositionen und Ihrer Meditationspraxis. Bitte beantworten Sie die Fragen zu den verschiedenen Bereichen möglichst wahrheitsgetreu.		Starke Ablehnung	Ablehnung	neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
		--	-	0	+	++
1	Im Unterricht versuche ich mich immer wieder meinen Schüler/innen zu öffnen und ihre Einzigartigkeit wahrzunehmen.	--	-	0	+	++
2	Im Unterricht geht es mir vor allem darum, den Unterrichtsstoff zu vermitteln.	--	-	0	+	++
3	Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht abzulaufen hat und halte mich daran.	--	-	0	+	++
4	Die Vermittlung von systematischem Wissen ist das zentrale Anliegen des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
5	Jeder Schüler hat besondere Stärken und Fähigkeiten. Mein oberstes Ziel ist diese zu entdecken und zu fördern.	--	-	0	+	++
6	Es gibt manchmal Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen bedeutsame Erfahrungen machen, die nicht durch vorgegebene Lernziele oder Kompetenzen fassbar sind. Diese Erfahrungen beinhalten m.E. die unmittelbare Erfahrung von Sinn und Freude. Ich halte diese Erfahrungen für besonders wertvoll.	--	-	0	+	++
7	Guter Unterricht basiert auf einer genauen Planung, die auch weitgehend so umgesetzt werden sollte.	--	-	0	+	++
8	Die Beziehungsebene ist mir genauso wichtig wie der zu vermittelnde Stoff.	--	-	0	+	++
9	Im Unterricht ist es neben fachlichen Zielen besonders wichtig, dass die Schüler/innen lernen, ihre Emotionen wahrzunehmen und konstruktiv zu äußern.	--	-	0	+	++
10	Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.	--	-	0	+	++
11	Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, die Schüler/innen zu verstehen.	--	-	0	+	++
12	In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter, meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen.	--	-	0	+	++
13	Das Erreichen der in den Curricula vorgesehen Leistungsstandards ist für mich die zentrale Aufgabe des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
14	Die Vermittlung der Fähigkeit, im Team arbeiten bzw. kooperieren zu können, ist für mich zentrales Anliegen des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
15	Ich finde den Beruf der Lehrerin/ des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereithält.	--	-	0	+	++
16	Die Schülerinnen zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger, als von ihnen richtige Antworten zu hören.	--	-	0	+	++
17	Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen der Aufmerksamkeit pendele: Der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und einer Verbundenheit auf einer wortlosen Ebene, die kaum zu beschreiben ist. Alle genannten Zustände halte ich in meiner Unterrichtsarbeit für sehr wichtig.	--	-	0	+	++
Wählen Sie bitte aus den folgenden vier Aussagen diejenige aus, die Ihrer Meinung nach auf Ihren Unterricht am meisten bzw. häufigsten zutrifft.						
1	In meinem Unterricht praktiziere ich vorwiegend die Sozialformen Klassenunterricht und Einzelarbeit.					
2	In meinem Unterricht praktiziere ich vorwiegend den Wechsel aus Klassenunterricht und Gruppen- oder Partnerarbeit.					
3	In meinem Unterricht praktiziere ich meistens einen Wechsel aus Klassenunterricht und geöffnetem Unterricht (Wochenplan, Freiarbeit, etc.)					
4	In meinem Unterricht praktiziere ich schwerpunktmäßig geöffneten Unterricht (Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationsunterricht, etc.)					

MLD (NEO FFI)

-2-

Auf der dieser Seite finden Sie insgesamt 24 Aussagen, die sich zur Beschreibung ihrer eigenen Person eignen könnten. Lesen Sie bitte jede Aussage aufmerksam und kreuzen Sie diejenige Antwort auf dem Antwortbogen an, die ihrer Ansicht am besten entspricht. **Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.**

Sie erfüllen den Zweck dieser Befragung am besten, wenn Sie die Fragen so wahrheitsgemäß wie möglich beantworten.

	Starke Ablehnung	Ablehnung	neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
	--	-	0	+	++
1 Ich bin nicht leicht beunruhigt.					
2 Ich mag meine Zeit nicht mit Tagträumereien verschwenden.					
3 Ich fühle mich anderen oft unterlegen.					
4 Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
5 Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.					
6 Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.					
7 Ich fühle mich selten einsam oder traurig.					
8 Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.					
9 Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
10 Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
11 Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
12 Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.					
13 Ich empfinde selten Furcht oder Angst.					
14 Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.					
15 Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.					
16 Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.					
17 Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
18 Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
19 Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
20 Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					
21 Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
22 Ich bin sehr wissbegierig.					
23 Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.					
24 Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					

MLD (STHI)

-3-

Auf der folgenden Seite finden Sie insgesamt 30 Aussagen, die sich zur Beschreibung ihrer Stimmungen und Gefühle eignen könnten. Lesen Sie bitte jede Aussage aufmerksam und kreuzen Sie diejenige Antwort auf dem Antwortbogen an, die ihrer Ansicht am besten entspricht.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

Sie erfüllen den Zweck dieser Befragung am besten, wenn Sie die Fragen so wahrheitsgemäß wie möglich beantworten.

	trifft ... zu			
	auf keinen Fall	kaum	manchmal	oft
1 Im Gespräch vermeide ich bewusst Übertreibungen, Ausschmückungen oder Doppeldeutigkeiten, da sie nichts zur Aussage beitragen.	0	1	2	3
2 Mein Alltag bietet mir oft Anlaß zum Lachen.	0	1	2	3
3 Meine Mitmenschen haben häufig einen Grund, mich zu fragen, ob mir "eine Laus über die Leber gelaufen sei".	0	1	2	3
4 Es kann vorkommen, daß ich für längere Zeit in einer betrübnen Stimmung bin.	0	1	2	3
5 Ich bin auf größtmögliche Korrektheit bedacht.	0	1	2	3
6 Es gibt Tage, an denen ich mich innerlich leer fühle.	0	1	2	3
7 Ich neige dazu, weit im voraus zu planen und mir langfristige Ziele zu stecken.	0	1	2	3
8 Ich bin ein fröhlicher Typ.	0	1	2	3
9 Bei allem, was ich tue, bedenke ich stets die möglichen Folgen und vergleiche alle möglichen Vor- und Nachteile sorgfältig.	0	1	2	3
10 Auch ohne besonderen Anlaß bin ich häufig verstimmt.	0	1	2	3
11 Es fällt mir leicht, gute Laune zu verbreiten.	0	1	2	3
12 Ich lache gerne und viel.	0	1	2	3
13 Einer meiner Grundsätze lautet: "Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!"	0	1	2	3
14 Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch "ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden" gut meine Gemütsverfassung beschreibt.	0	1	2	3
15 Lachen wirkt auf mich sehr ansteckend.	0	1	2	3
16 Im Kontakt mit anderen fällt mir immer wieder auf, daß ich viel gründlicher über verschiedene Sachen nachgedacht habe.	0	1	2	3
17 Ich bin ein lustiger Mensch.	0	1	2	3
18 Da Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen, vermeide ich es, Angelegenheiten oberflächlich zu behandeln bzw. leichtfertige Entschlüsse zu fassen.	0	1	2	3
19 Ich habe die Erfahrung gemacht, daß an dem Sprichwort "Lachen ist die beste Medizin" wirklich etwas dran ist.	0	1	2	3
20 Ich denke oft: "Mensch, laßt mich heute bloß in Ruhe!"	0	1	2	3
21 Auch scheinbare Kleinigkeiten bedürfen einer ernsthaften und verantwortungsvollen Behandlung.	0	1	2	3
22 Ich bin häufig in mißmutiger Stimmung.	0	1	2	3
23 Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	0	1	2	3
24 Verglichen mit anderen kann ich ganz schön mürrisch und griesgrämig werden.	0	1	2	3
25 Ich tue nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.	0	1	2	3
26 Ich bin manchmal auch ohne Grund ganz traurig.	0	1	2	3
27 Ich mag Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.	0	1	2	3
28 Ich habe ein sonniges Gemüt.	0	1	2	3
29 Ich bin häufig niedergeschlagen.	0	1	2	3
30 Die kleinen Mißgeschicke des Alltags finde ich oft amüsant, selbst wenn sie mich betreffen.	0	1	2	3

MLD (MTF)

-4-

Bitte kreuzen Sie an, welche Sätze auf Ihre Meditationen der letzten Woche wie stark zutreffen.

	Ich stimme der Aussage ... zu				
	gar nicht	ein wenig	mittelmäßig	ziemlich stark	sehr stark
	0	1	2	3	4
1 Es fiel mir schwer, mich zu entspannen.	☐	☐	☐	☐	☐
2 Ich empfand Gleichmut und inneren Frieden.	☐	☐	☐	☐	☐
3 Mir kamen intuitive Einsichten oder Erkenntnisse über mich oder das Leben.	☐	☐	☐	☐	☐
4 Meine Aufmerksamkeit wanderte von einem Gedanken zum anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
5 Ich nahm eine innere Mitte wahr.	☐	☐	☐	☐	☐
6 Ich fühlte mich eins mit allem.	☐	☐	☐	☐	☐
7 Da war kein Subjekt und kein Objekt mehr.	☐	☐	☐	☐	☐
8 Ich nahm wahr, wie ich geduldiger und ruhiger wurde bzw. war.	☐	☐	☐	☐	☐
9 Ich war sehr mit der Methode beschäftigt.	☐	☐	☐	☐	☐
10 Ich erlebte Kontrolle über mein Denken; Gedanken konnte ich distanziert betrachten, ohne ihnen nachzuhängen.	☐	☐	☐	☐	☐
11 Mein Bewusstsein war wach und klar.	☐	☐	☐	☐	☐
12 Ich befand mich überwiegend in einem dösen oder schläfrigen Zustand.	☐	☐	☐	☐	☐
13 Ich empfand Langeweile.	☐	☐	☐	☐	☐
14 Ich nahm um mich herum ein Energiefeld wahr.	☐	☐	☐	☐	☐
15 Ich fühlte Liebe, Hingabe, Verbundenheit.	☐	☐	☐	☐	☐
16 Gedankliche Vorgänge kamen vollständig zur Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐
17 Ich fühlte mich gut.	☐	☐	☐	☐	☐
18 Ich war froh, dass die Meditation ein Ende hatte.	☐	☐	☐	☐	☐
19 Das Zeitgefühl verschwand.	☐	☐	☐	☐	☐
20 Meine Atmung war angenehm ruhig oder fließend.	☐	☐	☐	☐	☐

MLD (MTF)		-5-				
		Ich stimme der Aussage ... zu				
		gar nicht	ein wenig	mittelmäßig	ziemlich stark	sehr stark
21	Zeitweilig empfand ich mich körperlich ganz leicht.	0	1	2	3	4
22	Ich empfand grenzenlose Freude.	0	1	2	3	4
23	Mein Bewusstseinsfeld/ Bewusstseinsraum dehnte sich aus bis ins Unendliche bzw. war grenzenlos.	0	1	2	3	4
24	Ich fühlte mich bedingungslos angenommen.	0	1	2	3	4
25	Ich unterschied, verglich und urteilte nicht mehr; alles durfte so sein, wie es war.	0	1	2	3	4
26	Das Bewusstseinsfeld/ Aufmerksamkeitsfeld war leer; da waren keine Emotionen, Empfindungen oder Gedanken mehr.	0	1	2	3	4
27	Ich spürte Demut, Gnade, Dankbarkeit.	0	1	2	3	4
28	Gelernte Meditationstechniken beschäftigten mich nicht mehr.	0	1	2	3	4
29	Ich spürte eine starke Energie oder Kraft in mir.	0	1	2	3	4
30	Ich empfand mich als körperlose Energie.	0	1	2	3	4
31	Sonstige Erfahrungen 1:	0	1	2	3	4
32	Sonstige Erfahrungen 2:	0	1	2	3	4
33	Sonstige Erfahrungen 3:	0	1	2	3	4
34	Sonstige Erfahrungen 4:	0	1	2	3	4

A. Bisherige Meditationserfahrung

Ich meditiere seit?

Wie oft pro Tag bzw. pro Woche? mal pro Tag
 mal pro Woche

Wie lange pro Sitzung
 (ggf. im Durchschnitt?) Minuten

Art der Meditation?

Fühlen Sie sich einer
 bestimmten Meditationsschule
 verpflichtet? Wenn ja, welcher?

Meditationserfahrung und Lehrerdispositionen (MLD)

-6-

Chiffre

(Den vierstelligen Chiffre bitte wie folgt eingeben:

Erster Buchstabe der Mutter, Erster Buchstabe des Vaters + Tageszahl des Geburtsdatums. Heißt ihre Mutter z.B. mit Vornamen Heidi, der Vater Rolf und ihr Geburtsdatum ist der 07.11.1955 dann lautet ihr Chiffre: HR07)

Ihr Geschlecht ?

- 1 männlich
2 weiblich

Ihr Alter?

--- Jahre

Wie ist Ihre Wohnsituation?

- 1 allein lebend
2 mit dem Partner/ der Partnerin zusammen lebend
3 nur mit Kind/ern zusammenlebend
4 in einer Wohngemeinschaft lebend
5 mit Partner und Kindern zusammenlebend
6 sonstiges: -----

Haben Sie Kinder?

- 1 nein
2 ja, Anzahl -----

Nach wie vielen Semestern haben Sie Ihr Studium absolviert?

Wie war die Durchschnittsnote Ihres Studienabschlusses?

1. Studienabschluss

An welcher Schule unterrichten Sie?

- 1 Sonderschule
2 Volksschule
3 Hauptschule
4 Berufsschule
5 Berufsbildende höhere Schulen
6 Gymnasium
7 sonstige

In welchem Einzugsbereich liegt ihre Schule?

- 1 ländlicher Bereich
2 kleinstädtischer Bereich
3 großstädtischer Bereich

Welche Fächer unterrichten Sie schwerpunktmäßig?

- 1 geisteswissenschaftliche Fächer
2 naturwissenschaftliche Fächer
3 musisch-künstlerische Fächer
4 Sport

Sind Sie in einer Klasse Klassenlehrer/in?

- 1 nein
2 ja

Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?

- 1 Vollzeit 1/1
2 Teilzeit 3/4
3 Teilzeit 2/3
4 Teilzeit 1/2
5 Teilzeit 1/3

Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

--- Jahre

Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule?

--- Stunden/ Woche

Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause?

--- Stunden/ Woche

9.8.2 KLD

KLD (PE)		-1-				
Dieser Fragebogen richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer. Als Berufspraktiker/in wissen Sie, dass der Lehrerberuf neben fachlichen und pädagogischen Kompetenzen auch hohe Anforderungen im psychosozialen Bereich an Sie stellt. Diese Anforderungen können leicht zu Be- und Überlastungen führen. Lehrkräfte gehen sehr unterschiedlich mit diesen Anforderungen um. Der Fragebogen enthält sowohl Fragen zu Ihrer Berufspraxis, als auch zu Ihren psychischen Dispositionen und Ihrem Freizeitverhalten. Bitte beantworten Sie die Fragen zu den verschiedenen Bereichen möglichst wahrheitsgetreu.						
1	Im Unterricht versuche ich mich immer wieder meinen Schüler/innen zu öffnen und ihre Einzigartigkeit wahrzunehmen.	--	-	0	+	++
2	Im Unterricht geht es mir vor allem darum, den Unterrichtsstoff zu vermitteln.	--	-	0	+	++
3	Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht abzulaufen hat und halte mich daran.	--	-	0	+	++
4	Die Vermittlung von systematischem Wissen ist das zentrale Anliegen des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
5	Jeder Schüler hat besondere Stärken und Fähigkeiten. Mein oberstes Ziel ist diese zu entdecken und zu fördern.	--	-	0	+	++
6	Es gibt manchmal Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen bedeutsame Erfahrungen machen, die nicht durch vorgegebene Lernziele oder Kompetenzen fassbar sind. Diese Erfahrungen beinhalten m.E. die unmittelbare Erfahrung von Sinn und Freude. Ich halte diese Erfahrungen für besonders wertvoll.	--	-	0	+	++
7	Guter Unterricht basiert auf einer genauen Planung, die auch weitgehend so umgesetzt werden sollte.	--	-	0	+	++
8	Die Beziehungsebene ist mir genauso wichtig wie der zu vermittelnde Stoff.	--	-	0	+	++
9	Im Unterricht ist es neben fachlichen Zielen besonders wichtig, dass die Schüler/innen lernen, ihre Emotionen wahrzunehmen und konstruktiv zu äußern.	--	-	0	+	++
10	Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.	--	-	0	+	++
11	Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, die Schüler/innen zu verstehen.	--	-	0	+	++
12	In letzter Zeit gelingt es mir immer öfter, meine festen Vorstellungen von gutem Unterricht loszulassen und mich der individuellen Lernsituation zu öffnen.	--	-	0	+	++
13	Das Erreichen der in den Curricula vorgesehen Leistungsstandards ist für mich die zentrale Aufgabe des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
14	Die Vermittlung der Fähigkeit, im Team arbeiten bzw. kooperieren zu können, ist für mich zentrales Anliegen des Unterrichtes.	--	-	0	+	++
15	Ich finde den Beruf der Lehrerin/ des Lehrers wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereithält.	--	-	0	+	++
16	Die Schülerinnen zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger, als von ihnen richtige Antworten zu hören.	--	-	0	+	++
17	Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen der Aufmerksamkeit pendele: Der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und einer Verbundenheit auf einer wortlosen Ebene, die kaum zu beschreiben ist. Alle genannten Zustände halte ich in meiner Unterrichtsarbeit für sehr wichtig.	--	-	0	+	++
Wählen Sie bitte aus den folgenden vier Aussagen diejenige aus, die Ihrer Meinung nach auf Ihren Unterricht am meisten bzw. häufigsten zutrifft.						
1	In meinem Unterricht praktiziere ich vorwiegend die Sozialformen Klassenunterricht und Einzelarbeit.					
2	In meinem Unterricht praktiziere ich vorwiegend den Wechsel aus Klassenunterricht und Gruppen- oder Partnerarbeit.					
3	In meinem Unterricht praktiziere ich meistens einen Wechsel aus Klassenunterricht und geöffnetem Unterricht (Wochenplan, Freiarbeit, etc.)					
4	In meinem Unterricht praktiziere ich schwerpunktmäßig geöffneten Unterricht (Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationsunterricht, etc.)					

KLD (NEO FFI)

-2-

Auf der dieser Seite finden Sie insgesamt 24 Aussagen, die sich zur Beschreibung ihrer eigenen Person eignen könnten. Lesen Sie bitte jede Aussage aufmerksam und kreuzen Sie diejenige Antwort auf dem Antwortbogen an, die ihrer Ansicht am besten entspricht. **Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.**

Sie erfüllen den Zweck dieser Befragung am besten, wenn Sie die Fragen so wahrheitsgemäß wie möglich beantworten.

	Starke Ablehnung	Ablehnung	neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
	--	-	0	+	++
1 Ich bin nicht leicht beunruhigt.					
2 Ich mag meine Zeit nicht mit Tagträumereien verschwenden.					
3 Ich fühle mich anderen oft unterlegen.					
4 Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
5 Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.					
6 Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.					
7 Ich fühle mich selten einsam oder traurig.					
8 Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.					
9 Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
10 Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
11 Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
12 Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.					
13 Ich empfinde selten Furcht oder Angst.					
14 Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.					
15 Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.					
16 Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.					
17 Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
18 Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
19 Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
20 Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					
21 Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
22 Ich bin sehr wissbegierig.					
23 Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.					
24 Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					

KLD (STHI)

-3-

Auf der folgenden Seite finden Sie insgesamt 30 Aussagen, die sich zur Beschreibung ihrer Stimmungen und Gefühle eignen könnten. Lesen Sie bitte jede Aussage aufmerksam und kreuzen Sie diejenige Antwort auf dem Antwortbogen an, die ihrer Ansicht am besten entspricht.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

Sie erfüllen den Zweck dieser Befragung am besten, wenn Sie die Fragen so wahrheitsgemäß wie möglich beantworten.

	trifft ... zu			
	auf keinen Fall	kaum	manchmal	oft
1 Im Gespräch vermeide ich bewusst Übertreibungen, Ausschmückungen oder Doppeldeutigkeiten, da sie nichts zur Aussage beitragen.	0	1	2	3
2 Mein Alltag bietet mir oft Anlaß zum Lachen.	0	1	2	3
3 Meine Mitmenschen haben häufig einen Grund, mich zu fragen, ob mir "eine Laus über die Leber gelaufen sei".	0	1	2	3
4 Es kann vorkommen, daß ich für längere Zeit in einer betrübten Stimmung bin.	0	1	2	3
5 Ich bin auf größtmögliche Korrektheit bedacht.	0	1	2	3
6 Es gibt Tage, an denen ich mich innerlich leer fühle.	0	1	2	3
7 Ich neige dazu, weit im voraus zu planen und mir langfristige Ziele zu stecken.	0	1	2	3
8 Ich bin ein fröhlicher Typ.	0	1	2	3
9 Bei allem, was ich tue, bedenke ich stets die möglichen Folgen und vergleiche alle möglichen Vor- und Nachteile sorgfältig.	0	1	2	3
10 Auch ohne besonderen Anlaß bin ich häufig verstimmt.	0	1	2	3
11 Es fällt mir leicht, gute Laune zu verbreiten.	0	1	2	3
12 Ich lache gerne und viel.	0	1	2	3
13 Einer meiner Grundsätze lautet: "Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!"	0	1	2	3
14 Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch "ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden" gut meine Gemütsverfassung beschreibt.	0	1	2	3
15 Lachen wirkt auf mich sehr ansteckend.	0	1	2	3
16 Im Kontakt mit anderen fällt mir immer wieder auf, daß ich viel gründlicher über verschiedene Sachen nachgedacht habe.	0	1	2	3
17 Ich bin ein lustiger Mensch.	0	1	2	3
18 Da Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen, vermeide ich es, Angelegenheiten oberflächlich zu behandeln bzw. leichtfertige Entschlüsse zu fassen.	0	1	2	3
19 Ich habe die Erfahrung gemacht, daß an dem Sprichwort "Lachen ist die beste Medizin" wirklich etwas dran ist.	0	1	2	3
20 Ich denke oft: "Mensch, laßt mich heute bloß in Ruhe!"	0	1	2	3
21 Auch scheinbare Kleinigkeiten bedürfen einer ernsthaften und verantwortungsvollen Behandlung.	0	1	2	3
22 Ich bin häufig in mißmutiger Stimmung.	0	1	2	3
23 Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	0	1	2	3
24 Verglichen mit anderen kann ich ganz schön mürrisch und griesgrämig werden.	0	1	2	3
25 Ich tue nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.	0	1	2	3
26 Ich bin manchmal auch ohne Grund ganz traurig.	0	1	2	3
27 Ich mag Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.	0	1	2	3
28 Ich habe ein sonniges Gemüt.	0	1	2	3
29 Ich bin häufig niedergeschlagen.	0	1	2	3
30 Die kleinen Mißgeschicke des Alltags finde ich oft amüsant, selbst wenn sie mich betreffen.	0	1	2	3

KLD

-5-

Chiffre

(Den vierstelligen Chiffre bitte wie folgt eingeben:

Erster Buchstabe der **Mutter**, Erster Buchstabe des **Vaters** + **Tageszahl des Geburtsdatums**. Heißt ihre Mutter z.B. mit Vornamen Heidi, der Vater Rolf und ihr Geburtsdatum ist der 07.11.1955 dann lautet ihr Chiffre: HR07)

Ihr Geschlecht ?

- 1 männlich
- 2 weiblich

Ihr Alter?

____ Jahre

Wie ist Ihre Wohnsituation?

- 1 allein lebend
- 2 mit dem Partner/ der Partnerin zusammen lebend
- 3 nur mit Kind/ern zusammenlebend
- 4 in einer Wohngemeinschaft lebend
- 5 mit Partner und Kindern zusammenlebend
- 6 sonstiges: _____

Haben Sie Kinder?

- 1 nein
- 2 ja, Anzahl _____

Nach wie vielen Semestern haben Sie das erste Staatsexamen absolviert? _____

Wie war die Durchschnittsnote Ihres ersten und 2. Staatsexamens?

1. Staatsexamen _____ 2. Staatsexamen _____

An welcher Schule unterrichten Sie?

- 1 Förderschule
- 2 Grundschule
- 3 Hauptschule
- 4 Berufsschule
- 5 Gesamtschule Sek. I
- 6 Realschule
- 7 Gesamtschule Sek. II
- 8 Gymnasium
- 9 sonstige

In welchem Einzugsbereich liegt ihre Schule?

- 1 ländlicher Bereich
- 2 kleinstädtischer Bereich
- 3 großstädtischer Bereich

Welche Fächer unterrichten Sie schwerpunktmäßig?

- 1 geisteswissenschaftliche Fächer
- 2 naturwissenschaftliche Fächer
- 3 musisch-künstlerische Fächer
- 4 Sport

Sind Sie in einer Klasse Klassenlehrer/in?

- 1 nein
- 2 ja

Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit?

- 1 Vollzeit 1/1
- 2 Teilzeit 3/4
- 3 Teilzeit 2/3
- 4 Teilzeit 1/2
- 5 Teilzeit 1/3

Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

____ Jahre

Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Schule?

____ Stunden/ Woche

Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche zu Hause?

____ Stunden/ Woche

9.8.3 OTB-PÄD

OTB-PÄD (Oldenburger Test für Bewusstseinszustände im pädagogischen Handeln)

(Unveröffentlichter Entwurf von W. Belschner, basierend auf dem OTB-PH, übertragen in den pädagogischen Bereich von H. Dauber und weiter modifiziert von W. Belschner – Oldenburg 2005)

Die kursiv gedruckten und unterstrichenen Items wurden in den BSPE (Bewusstseinsstruktur-abhängige pädagogische Einstellungen) übernommen.

1. Ich habe klare Vorstellungen, wie guter Unterricht abzulaufen hat (abläuft) und versuche, mich daran zu halten.
2. Im Unterricht kommt es vor allem darauf an, meine SchülerInnen zu verstehen.
3. Ich beobachte meine Schüler genau und versuche, ihre Körpersprache zu lesen.
4. Ehe ich mit dem Unterricht beginne, versuche ich zu spüren, was in der Klasse los ist und was das bei mir auslöst.
5. Den Beginn einer Stunde versuche ich möglichst spannend zu gestalten.
6. Es kann vorkommen, dass ich (als Lehrer/in) und die Kinder/Jugendlichen (als SchülerInnen) ganz vergessen, in welchen Rollen wir uns begegnen und eine Atmosphäre tiefer Verbundenheit miteinander entsteht.
7. Ob der Funke im Unterricht überspringt, kann ich nicht vorhersagen.
8. Wenn SchülerInnen mich wissen lassen, dass sie etwas nicht verstanden haben, halte ich einen Moment inne / reagiere ich mit Zurückhaltung und versuche erst zu verstehen, wo das Problem liegt.
9. Als LehrerIn vor der Klasse habe ich manchmal das Gefühl über mich hinauszuwachsen.
10. Ehe ich die Klasse betrete, rufe ich mir nochmals mein Unterrichtskonzept in Erinnerung.
11. Ich finde den Beruf des Lehrers / der Lehrerin wunderbar, weil er immer neue Überraschungen bereit hält.
12. Manche SchülerInnen können mich zur Verzweiflung bringen.
13. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass meine Schüler und ich uns auch in einem Raum wortlosen Verstehens begegnen können.
14. Ich versuche, möglichst klar und deutlich zu sprechen.
15. Ich versuche, mich auch im Unterricht immer wieder zu entspannen.
16. Ich merke ziemlich schnell, wenn es einem Schüler / einer Schüler oder einem Kollegen / einer Kollegin nicht gut geht.
17. Unterricht lässt sich mit der Aufführung eines Dramas auf der Bühne eines Theaters vergleichen.
18. Im Unterricht geht es vor allem darum, systematisch Wissen zu vermitteln.
19. Die Schülerinnen zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger als von ihnen richtige Antworten zu hören.
20. Im Unterricht geht es darum, neue übergreifende Sinnhorizonte und –perspektiven zu eröffnen.

21. Ob meine SchülerInnen bei mit etwas lernen, hängt nicht so sehr von meinem Wissen und Können ab, sondern ob ich ihnen als Mensch gegenüber trete, der mit sich selbst in Übereinstimmung lebt.
22. Wenn ich gut verankert (bei mir) bin, bin ich neugierig und gespannt auf das, was sich im Unterricht ereignet und zeigt.
23. Wenn ich ganz in meiner Mitte (präsent) bin, begegne ich meinen Schülern mit Freude, Leichtigkeit und Humor.
24. Ich versuche mir immer wieder die Zeit zu nehmen, um mit Schülern/Schülerinnen auch persönliche Gespräche zu führen.
25. In meiner pädagogischen Arbeit weiß ich mich getragen von einer über mich hinausgehenden Kraft .../Macht .../Energie.
26. Auch in den Schülern/ SchülerInnen, mit denen ich arbeite, erkenne ich das Wirken einer größeren Kraft .../Macht .../Energie.
27. Es kommt vor, dass ich im Umgang mit meinen Schülern zwischen verschiedenen Zuständen meiner Aufmerksamkeit hin und her pendle: der Orientierung an klaren Regeln, einem tiefen emotionalen Mitgefühl und einer wortlosen Verbundenheit auf einer Ebene, die kaum zu beschreiben ist.
28. Ohne meinen Glauben .../meine spirituelle Praxis könnte ich den Beruf des Lehrers / der Lehrerin nicht auf Dauer ausüben.
29. Unterricht ist für mich weitgehend Routine.

9.9 Daten zum STHI-T30

9.9.1 Psychometrische Kennwerte

Tab. 174: Psychometrische Kennwerte des STHI T30

	N	M	SD	Min	Max	Skew	Kurt	α	M _{iiic}
STHI-T<30>									
Heiterkeit	437	32.81	4.28	21	40	-.33	-.50	.85	.37
Ernst	437	26.44	4.63	12	40	-.06	-.05	.76	.25
Schlechte Laune	437	19.59	5.72	10	39	.55	-.07	.89	.45
Anmerkung. Miic = mittlere Interitemkorrelation									

9.9.2 Normentabelle für den STHI-T<30>: Schweizer Stichprobe

Tab. 175: Normentabelle für den STHI-T<30>: Schweizer Stichprobe

	Heiterkeit			Ernst		Schlechte Laune	
	n	M	SD	M	SD	M	SD
Männer	118	31.39	4.71	25.68	4.61	19.66	5.96
Frauen	317	33.35	4.00	26.71	4.63	19.58	5.64

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

9.9.3 Verteilung der Skalensummenwerte (Diagramme)

Tab. 176: Korrelationen zwischen den Kurzskalen des STHI T30

Skala	Heiterkeit	Ernst	Schlechte Laune
Heiterkeit	1	-.101	-.425
Ernst	-.101	1	-.038
Schlechte Laune	-.425	-.038	1

9.9.4 Itemzuordnung des STHI-T<30> zu den Skalen

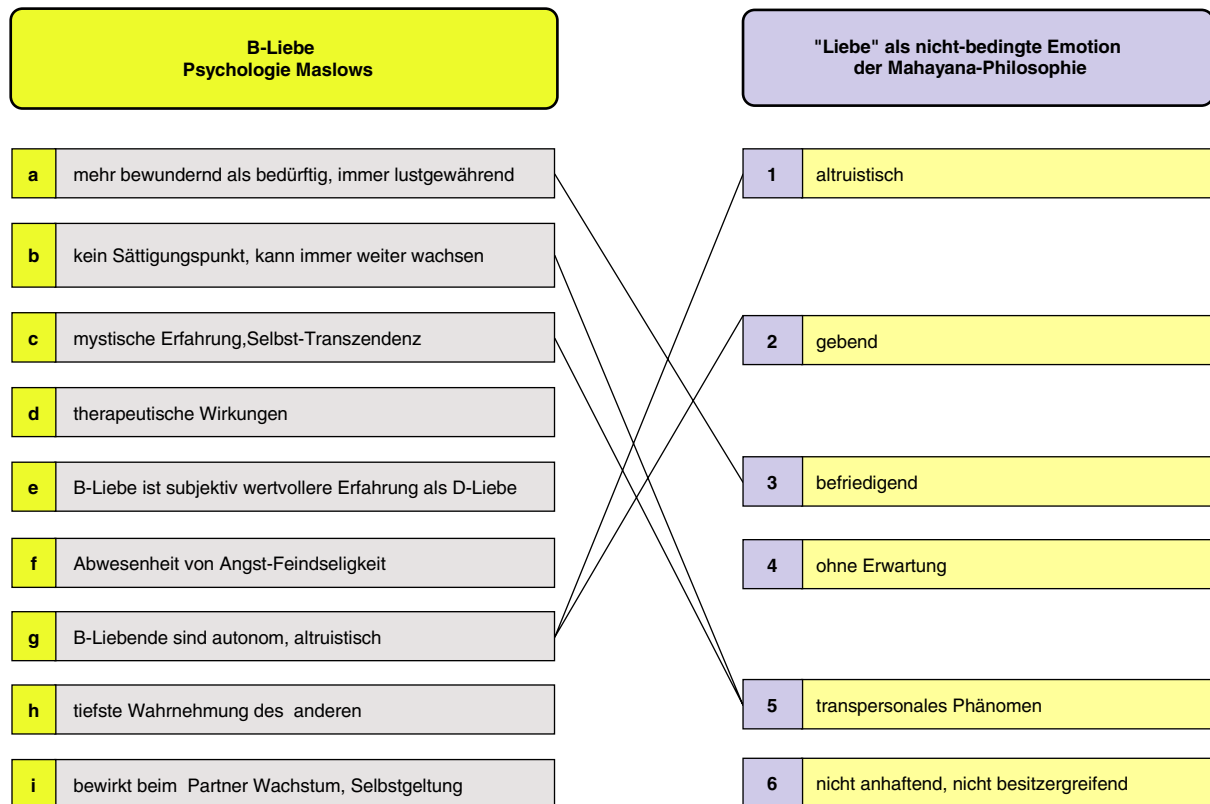
Tab. 177: Itemzuordnung des STHI-T<30> zu den Skalen

Skala	Label	zugehörige Items
Heiterkeit	STHI_H	2, 6, 8, 12, 13, 16, 20, 24, 27, 29
Ernst	STHI_E	3, 5, 7, 10, 15, 17, 21, 23, 25, 28
Schlechte Laune	STHI_SL	1, 4, 9, 11, 14, 18, 19, 22, 26, 30
Für die Skalenwerte wurde der Mittelwert aus den Items berechnet. Es mussten mindestens 5 Items der 10 Items beantwortet sein, sonst wurde der selektiert.		

9.10 Sonstige Tabellen

9.10.1 Emotionspsychologischer Vergleich: Maslows B-Liebe u. Liebe als nicht bedingte Emotion im Buddhismus

Tab. 178: Emotionspsychologischer Vergleich: Maslows B-Liebe u. Liebe als nicht bedingte Emotion im Buddhismus



13

¹³ Merkmale linke Spalte entnommen aus: Maslow, 1997, S. 56f

Merkmale rechte Spalte entnommen aus: Khentin Tai Situ Pa, 1986, S. 43; Nydahl, 1998, S. 156, 195.

9.10.2 Vergleich der Merkmale der Flow-Experiences und der Peak-Experiences

Tab. 179: Vergleich der Merkmale der Flow-Experiences und der Peak-Experiences

flow – Csikszentmihalyi	peak-experience – Maslow
– intensive Konzentration ¹⁴	– volle Aufmerksamkeit gegenüber dem Wahrgenommenen ¹⁵
– freudvolle, in positiver Erinnerung bleibende Erfahrung ¹⁶	– Welt wird als schön, gut, wertvoll erlebt ¹⁷
– alltägliche Sorgen treten nicht ins Bewusstsein des <i>flow</i> -Erlebenden ¹⁸	– negative Aspekte werden (falls unvermeidbar) aus einer ganzheitlichen Perspektive verstanden und akzeptiert ¹⁹
– <i>flow</i> ist selbstbelohnend, Prototyp intrinsisch motivierter Bewusstseinszustände ²⁰	– <i>peak-experiences</i> als selbstbestätigende, selbstrechtfertigende Episoden mit eigenem intrinsischen Wert ²¹
– <i>flow</i> wird als selbstkontrolliert erlebt ²²	– größeres Gefühl von Verantwortlichkeit, Selbstdeterminierung, freier Willen, weniger Objekt und mehr Subjekt ²³
– Auflösen des Zeitgefühls ²⁴	– Desorientierung in Zeit und Raum, die mit einer Erfahrung von Universalität und Ewigkeit einhergeht ²⁵
– Verlieren des Bewusstseins seiner Selbst ²⁶	– Wahrnehmung ist ich-transzendierend ²⁷
– in starken <i>flow</i> -Erfahrungen Ich-Transzendenz ²⁸	– Erfahrungen eines Unitive Consciousness (Einheitsbewusstsein) ²⁹
– Erfahrungen eines harmonischen, überpersönlichen Systems ³⁰	– Spontaneität und Kreativität beim Erleben ³¹
– Kreativ, gestalterisches wirken im <i>flow</i> ³²	
– stetige Steigerung des Komplexitätsgrades ³³	

14 Csikszentmihalyi, M. und I. S.: Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Stuttgart, 1995, S.47.

15 Maslow, A.H.: Religions, values and peak-experiences, ebd., S.60.

16 Ebd.

17 Ebd., S.63.

18 Ebd.

19 Ebd.

20 Ebd., S.43.

21 Ebd., S.62.

22 Ebd., S.47.

23 Ebd., S.67.

24 Ebd.

25 Ebd., S.63.

26 Ebd.

27 Maslow, A.H.: Religions, values and peak-experiences, ebd., S. 62.

28 Ebd.

29 Ebd., S.59, 68.

30 Csikszentmihalyi, M. und I. S.: Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Stuttgart, 1995, S.48.

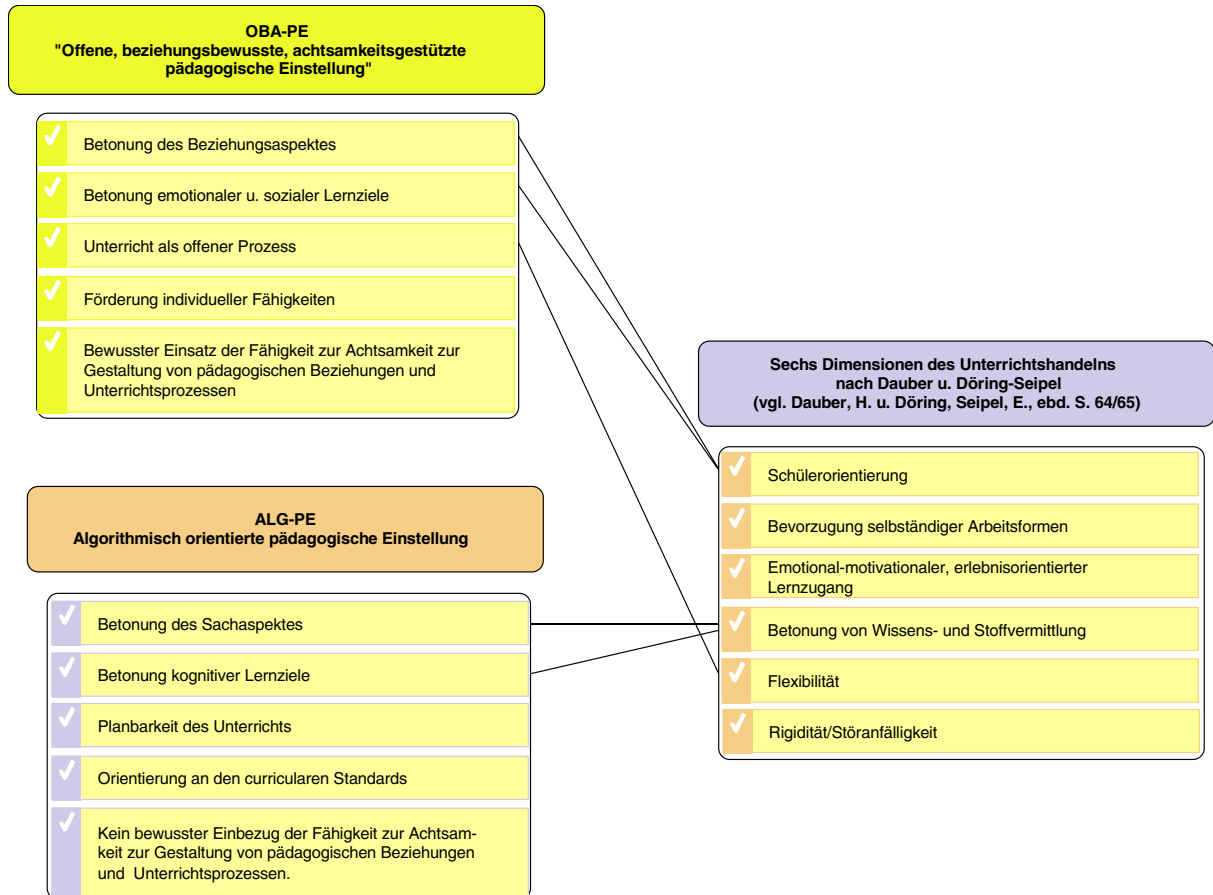
31 Maslow, A.H.: Psychologie des Seins, Frankfurt 1997, S. 107/108

32 de.wikipedia.org/wiki/Flow_%28Psychologie%29, Stand: 14.3.15.

33 Csikszentmihalyi, M. und I. S.: Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995, S.44.

9.10.3 Vergleich der inhaltlichen Elemente der OBA-PE / ALG-PE mit den sechs Dimensionen des Unterrichtshandelns nach Dauber u. Döring-Seipel

Tab. 180: Vergleich der inhaltlichen Elemente der OBA-PE / ALG-PE mit den sechs Dimensionen des Unterrichtshandelns nach Dauber u. Döring-Seipel



9.10.4 An der Lehrkräftebefragung teilgenommene Schulen

Tab. 181: An der Lehrkräftebefragung teilgenommene Schulen

Teilnahmejahr	Schule
Juli 2009	Hauptschule Eichendorffschule Schöningen
	Hauptschule Fallersleben
	Grundschule Ehmen
	Grundschule Pestalozzistraße, Helmstedt
	Grund- und Hauptschule Freiherr v. Stein Schule. Gifhorn
	HSRS Sassenburg
	Giordano-Bruno-Gesamtschule, Helmstedt
	Grundschule Laagberg, Wolfsburg
	Grundschule Moorkämpfe, Vorsfelde
	Leibniz-Realschule, Wolfenbüttel
Februar 2010	Grundschule Driebschule, Königslutter
	Grundschule Mühlenbergschule, Osloß
	Grundschule Adam-Riese-Schule, Gifhorn
	Gymnasium Kreuzheide, Wolfsburg
	Hoffmann-von-Fallersleben-Realschule, Wolfsburg
	Haupt- und Realschule Weyhausen
	Hauptschule Sophienstraße, Braunschweig
	Haupt- und Realschule Elm-Asse-Schule, Schöppenstedt
	Grund- und Hauptschule Albert-Schweitzer-Schule, Gifhorn
	Eichendorffschule (HS/RS/Gym.) Wolfsburg

9.10.4.1 Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (BSPE)

Tab. 182: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (BSPE)

	N (Items)	Selektion	verbleibender Itempool
1. explorative FA	17	Ausgehend vom Kriterium $L > 1$ werden 3 Faktoren angeboten (Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,880 u. Bartlett-Test: ,000). Es wurden keine Items selegiert	

Die Reliabilitätsanalysen der drei Subskalen der 1. FA-Version ermöglichen keine weiteren Item-Selektionen.

Items wurden bei folgenden Selektionskriterien selegiert:

1. Differenz D der Ladung auf beiden Faktoren mit den jeweils höchsten Werten: $D < .15$.
2. Geringste Ladung L auf einem der Faktoren: $L > .40$.

9.10.4.2 Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (MTF)

Tab. 183: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (MTF)

	N (Items)	Selektion	verbleibender Itempool
1. explorative FA	30	Ausgehend vom Kriterium $L > 1$ werden 4 Faktoren angeboten (Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,879 u. Bartlett-Test: ,000).	
2. explorative FA	26	(Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,871 u. Bartlett-Test: ,000). 4 Items wurden selektiert: 11,19,21,29	26 Items verbleiben: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,20, 22,23,24,25,26,27,28,30
3. explorative FA	22	(Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,841, Bartlett-Test: ,000) 4 Items wurden selektiert: 15, 24, 27, 30	20 Items verbleiben: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,16,17,18,20,22, 23, 25,26,28,30
4. explorative FA Endversion	21	(Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,833, Bartlett-Test: ,000) 4 Items wurden selektiert: 5	21 Items verbleiben: 1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,13,14,16,17,18,20,22,2 3, 25,26,28,30
5. explorative FA Final	20	(Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,820, Bartlett-Test: ,000) 4 Items wurden selektiert: 3	20 Items verbleiben: 1,2,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,16,17,18,20,22,2 3, 25,26,28,30

Die Reliabilitätsanalysen der vier MTF-Subskalen der FA-Endversion ermöglichen keine weiteren Item-Selektionen.

Items wurden bei folgenden Selektionskriterien selektiert:

1. Differenz D der Ladung auf beiden Faktoren mit den jeweils höchsten Werten: $D < .15$.
2. Geringste Ladung L auf einem der Faktoren: $L > .40$.

9.10.4.3 Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (NEO-FFI)

Tab. 184: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (NEO-FFI)

	N (Items)	Selektion	verbleibender Itempool
1. explorative FA	24	Ausgehend vom Kriterium $L > 1$ werden 3 Faktoren angeboten (Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,801 u. Bartlett-Test: ,000).	
2. explorative FA Final	17	(Scree-Plot schlägt 3 Faktoren vor, KMO: ,780 u. Bartlett-Test: ,000). 4 Items wurden selektiert: 1,2,7,13,16,19,24	17 Items verbleiben: 3,4,5,6,8,9,10,12,14,15,17,18,20,21,22,23

Die Reliabilitätsanalysen der drei NEO-FFI-Subskalen der FA-Endversion ermöglichen keine weiteren Item-Selektionen.

Items wurden bei folgenden Selektionskriterien selektiert:

1. Differenz D der Ladung auf beiden Faktoren mit den jeweils höchsten Werten: $D < .15$.
2. Geringste Ladung L auf einem der Faktoren: $L > .40$.

9.10.4.4 Dokumentation der sukzessiven/schrittweisen Itemselektion (STHI)

Tab. 185: Sukzessive/schrittweise Itemselektionen durch mehrfache explorative Faktorenanalysen (STHI)

	N (Items)	Selektion	verbleibender Itempool
1. explorative FA	30	Ausgehend vom Kriterium $L > 1$ werden 4 Faktoren angeboten (Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,874 u. Bartlett-Test: ,000).	
2. explorative FA Final	29	(Scree-Plot schlägt 4 Faktoren vor, KMO: ,878 u. Bartlett-Test: ,000). 1 Item wurde selegiert: 16	29 Items verbleiben: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19, 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30

Die Reliabilitätsanalysen der vier STHI-Subskalen der FA-Endversion ermöglichen keine weiteren Item-Selektionen.

Items wurden bei folgenden Selektionskriterien selegiert:

1. Differenz D der Ladung auf beiden Faktoren mit den jeweils höchsten Werten: $D < .15$.
2. Geringste Ladung L auf einem der Faktoren: $L > .40$.

9.11 Verwendete Hilfsmittel

Hardware

Notebook: IBM Thinkpad R400

Software

Ms Office 2003: Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Diagramme

SPSS 11.5: Statistische Berechnungen (Statistical Package of Social Sciences)

Inspiration 6: Erstellung von Diagrammen

OmniForm 5: Fragebogenmanagement (Layout, Erfassung)

Dienste

fh-onlinedienst Bereitstellung und Datenmanagement des MLD-Fragebogens im Internet.
fh-onlinedienst.de
Frank Hübner
Feuerbachstr. 35
14471 Potsdam

Fragebogenlayout Dr. Peter J. Fischer

9.12 Tabellarischer Lebenslauf

31.01.1964	im Krankenhaus in Wolfsburg geboren, aufgewachsen in Rühren,
08.08.1970	Einschulung in Rühren
01.08.1974	Übergang zur Orientierungsstufe in Rühren
01.08.1976	Übergang zum Theodor Heuss Gymnasium in Wolfsburg
09.05.1983	Erlangung des Abiturs am Theodor Heuss Gymnasium
Okt. 1983	Beginn des Studiums der Wirtschaftswissenschaften an der TU Braunschweig
Febr. 1984	Wechsel des Studienfaches: Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der TU Braunschweig
26.11.1985	Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer durch ein Verwaltungsgerichtsurteil in Braunschweig
20.06.1988	Erwerb des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in den Fächern Musik, Deutsch, Drittfach: Religion (ev.), Ergebnis der ersten Staatsprüfung: 1,1
03.10.1988	Ableistung des Zivildienstes in den Neuerkeröder Anstalten
31.01.1990	Beendigung des Zivildienstes
01.05.1990	Beginn der zweiten Ausbildungsphase als Lehreranwärter am Ausbildungseminar Helmstedt
20.09.1991	Erwerb des zweiten Staatsexamens für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen für die Fächer Musik, Deutsch, ev. Religion (Drittfach), Ergebnis der zweiten Staatsprüfung: 1,2
31.10.1991	Beendigung der zweiten Ausbildungsphase
01.02.1992	Lehrer an der GS / HS Alfred-Teves-Schule in Gifhorn
01.05.1992	Umzug nach Wasbüttel
01.05.1993	Verbeamtung
01.02.1994	Übertragung der Funktion des Fachseminarleiters für Musik am Ausbildungsseminar Helmstedt
07.07.1995	Heirat mit Andrea Schwab, geb. Schwarz
09.10.1995	Geburt der Tochter Lena Neumann
01.07.1997	Umzug nach Gifhorn
29.01.1998	Geburt des Sohnes Niklas Neumann
08.01.2001	Geburt der Tochter Clara Neumann
25.01.2005	Zulassung zur Promotion an der Fakultät I der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg
01.02.2008	Übertragung der Leitung eines schulpädagogischen Seminars am Studienseminar Helmstedt
01.08.2008	Umzug nach Braunschweig
01.08.2010	Wechsel an die HS/RS Sickte (Grund: Schließung der A-T-S)

- 04.06.2012 Absolvierung einer Ausbildung zum Trainer für professionelle schulische Kompetenzen am Institut für pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig
- 22.04.2015 Rücknahme des Promotionsgesuchs an der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg
- 06.05.2015 Annahme als Doktorand an der Universität Osnabrück

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Braunschweig, den 12.12.2017

Jörg Neumann

