

**Masterarbeit am Institut für Schulische Heilpädagogik
PHBern**

Achtsamkeit als Resilienzförderung

Eine Forschungsübersicht zum Einfluss der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf individueller Ebene zur Stärkung der Resilienz-faktoren für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen

Verfasserin:

Patrizia Evangelisti

Schmiedweg 6

3013 Bern

patrizia.evangelisti@stud.phbern.ch

Betreuungsperson: Dr. med. Therese Niklaus Loosli

Eingereicht am: 13. Juni 2021

Studienbeginn: HS 2017/2018

Abstract

PHBern Institut für Heilpädagogik
Evangelisti, Patrizia

Achtsamkeit als Resilienzförderung

Eine Forschungsübersicht zum Einfluss der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf individueller Ebene zur Stärkung der Resilienzfaktoren für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen

(13. Juni 2021)

Weil der Lehrberuf zu einem der am stärksten beanspruchenden Berufe gehört (Gerick, 2014, S. 39) und Lehrpersonen häufig körperliche, psychische und psychosomatische Beschwerden entwickeln (Altenstein, 2010, S. 11; Berndt, Ströver & Tiesler 2002; Jehle, 1997; Leuschner & Schirmer, 1993, Rudow, 2002) interessiert in der vorliegenden Arbeit, ob Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf die Resilienz von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen hat. Die vorliegende Arbeit soll somit einen Beitrag zur Stärkung der Resilienz von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen leisten. Zuerst werden dazu die Begriffe „Achtsamkeit“ und „Resilienz“ definiert, bevor zu beiden eine Forschungsübersicht erarbeitet wird. Darauf werden die Wirkfaktoren der Achtsamkeit und die Resilienzfaktoren dargestellt, sodass eine Gegenüberstellung erfolgen kann. Die Gegenüberstellung zeigt, dass die Wirkfaktoren der Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf die Resilienzfaktoren haben. Achtsamkeit wirkt durch Wirkfaktoren wie Disidentifikation und keine automatisch ablaufenden mentalen Prozesse auf Resilienzfaktoren wie Selbstwahrnehmung, soziale Kompetenz und Problemlösefähigkeit. Dadurch wird deutlich, dass die Resilienz von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen auf individueller Ebene durch Achtsamkeit gestärkt werden kann. Die vorliegende Arbeit zeigt somit mögliche Ansatzpunkte für eine Stärkung der Resilienz für Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen auf.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	5
1.2	Heilpädagogische Relevanz	6
1.3	Fragestellung	7
1.4	Vorgehen	7
2	Achtsamkeit	8
2.1	Herkunft des Begriffs der Achtsamkeit.....	8
2.2	Achtsamkeit in der Wissenschaft	11
2.3	Gegenüberstellung von Achtsamkeitsdefinitionen	12
2.3.1	Buddhistische Definition der Achtsamkeit	13
2.3.2	Wissenschaftliche Definition der Achtsamkeit.....	13
2.3.3	Pädagogische Definition der Achtsamkeit.....	15
2.4	Studien zu Achtsamkeit	16
2.4.1	Studien zu Achtsamkeit allgemein	17
2.4.2	Studien zu Achtsamkeit auf individueller Ebene	17
2.4.3	Studien zu Achtsamkeit im Arbeitskontext	18
2.4.4	Studien zu Achtsamkeit von Lehrpersonal an Regelschulen	19
3	Wirkfaktoren der Achtsamkeit	20
3.1	Reperceiving-Modell nach Shapiro et al.	21
3.2	Modell der primären und sekundären Wirkfaktoren nach Glomb et al.	23
4	Resilienz	26
4.1	Herkunft des Begriffs der Resilienz.....	26
4.2	Resilienzdefinitionen	27
4.2.1	Individuelle Resilienz	28
4.2.2	Gruppenspezifische Resilienz.....	28
4.2.3	Arbeitspezifische Resilienz	29
4.2.4	Resilienz bei Lehrpersonal.....	30
4.3	Studien zu Resilienz	31
4.3.1	Studien zu Resilienz allgemein	31
4.3.2	Studien zu Resilienz auf individueller Ebene	33
4.3.3	Studien zu Resilienz im Arbeitskontext.....	35
4.3.4	Studien zu Resilienz von Lehrpersonal an Regelschulen	36
5	Resilienzfaktoren	37

6	Gegenüberstellung Wirkfaktoren der Achtsamkeit und Resilienzfaktoren	42
7	Beantwortung der Fragestellung	57
8	Diskussion	60
8.1	Reflexion	60
8.2	Ausblick	61
9	Verzeichnisse	63
9.1	Literaturverzeichnis	63
9.2	Abbildungsverzeichnis	79
9.3	Tabellenverzeichnis	79
10	Anhang	80
10.1	Auswirkungen der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf den Arbeitskontext	80
10.2	Resilienzfaktoren fürs Erwachsenenalter	81

1 Einleitung

In der Einleitung werden zuerst die Ausgangslage und Problemstellung dargestellt, bevor die heilpädagogische Relevanz erläutert, die Fragestellung definiert und das Vorgehen vorgestellt wird.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Achtsamkeit (vgl. Kapitel 2) wird nicht nur vermehrt von grossen Firmen wie Google und Apple genutzt (Queckenstedt, 2017, S. 305), sondern in den letzten Jahren intensiv erforscht. Unternehmen erachten den positiven Einfluss der Achtsamkeit als förderlich. So wurde durch Achtsamkeit unter anderem ein Abbau von Stress, eine messbare Reduktion von gesundheitlichen Beschwerden und eine Verbesserung der Leistung bezüglich Aufmerksamkeitsprozessen im Gehirn nachgewiesen (Queckenstedt, 2017, S. 306). Studien belegen einen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Konzentration, Kreativität oder Arbeitszufriedenheit (Heschel, 2018, S. 14) und Entspannung sowie einer Reduktion von schwierigen Emotionen (Rechtschaffen, 2017, S. 57). Faktoren wie Stressreduktion, bessere gesundheitliche Verfassung, Konzentration und Kreativität sind für den Lehrberuf interessante und wichtige Aspekte, weshalb Achtsamkeit für Schulen und insbesondere für Lehrpersonen ein relevantes Thema ist (Trabandt, 2020, S. 8). Dies verdeutlicht der Blick auf den Gesundheitszustand von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Dabei zeigt sich, dass der Lehrberuf zu einem der am stärksten beanspruchenden Berufe gehört (Gerick, 2014, S. 39). Verschiedentlich wird festgehalten, dass Lehrpersonen häufig körperliche, psychische und psychosomatische Beschwerden entwickeln (Altenstein, 2010, S. 11; Berndt, Ströver & Tiesler 2002; Jehle, 1997; Leuschner & Schirmer, 1993, Rudow, 2002). So steigen viele Lehrpersonen vor dem Rentenalter aus gesundheitlichen Gründen aus dem Beruf aus, lassen sich frühpensionieren oder werden arbeitsunfähig (Gerick, 2014, S. 38). Lehrpersonen sind also einem höheren Risiko für gesundheitliche Probleme ausgesetzt (Rudow, 1994, S. 38f.).

Um diesen Gesundheitszustand zu verbessern, brauche es von den Lehrpersonen selbst Entwicklungsbemühungen (Schaarschmidt, 2005, S. 154), was die Wichtigkeit der personenbezogenen Ressourcen (Gerick, 2014, S. 95) und die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten (Hedderich, 2011, S. 71) der Lehrpersonen verdeutlicht. Lehrpersonen sollen demnach befähigt werden, achtsam für ihren eigenen Gesundheitszustand

zu werden, ihre eigenen Ressourcen stärken zu können, um so widerstandsfähig gegenüber Arbeitsbelastungen zu werden.

Ein Konzept, das Widerstandskraft beinhaltet, ist das Konzept der Resilienz (vgl. Kapitel 3), welches „die Widerstandskraft von Individuen angesichts belastender Lebensereignisse“ meint (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 24). Weil die Erhaltung der psychischen Gesundheit im Arbeitskontext interessiert, ist das Konzept der Resilienz (Gunkel, Böhm & Tannheimer, 2014; Murlane, Hollmann & Trumpold, 2013) immer mehr in den Fokus gerückt. Wurde Resilienz vormals als psychische Widerstandskraft von Kindern verstanden, die sich unter widrigen Lebensumständen zu gesunden Erwachsenen entwickelt haben, wird das Konzept inzwischen auf die gesamte Lebensspanne und unterschiedliche Kontexte angewendet (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 28 ff.; Leipold, 2015, S. 43f.). Kunzler, Gilan, Kalisch, Tüscher und Lieb (2018, S. 747) beschreiben Resilienz als dynamischen, beeinflussbaren und erlernbaren Prozess. Genau hier besteht eine Chance für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. So ist es das Ziel dieser Arbeit, bei den Lehrpersonen selbst und ihren Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5) anzusetzen. Da Achtsamkeit eine Voraussetzung für erfolgreiche Stressbewältigung ist, die Sensibilität für die eigenen Stresssymptome erhöht und den Erholungseffekt steigert (Hillert et al., 2016, S. 27-33), stellt sich die Frage, ob die Wirkfaktoren (vgl. Kapitel 3) der Achtsamkeit auf individueller, personenbezogener Ebene für die Stärkung der Resilienzfaktoren und somit für die Förderung der Resilienz von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen genutzt werden kann.

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Weil Achtsamkeit im Arbeitsleben eine bedeutende Ressource für die Bewältigung von Herausforderungen und Problemen ist (Soucek, Ziegler, Schlett & Pauls, 2018, S. 135) und Hedderich und Hecker (2007, S. 38) festhalten, dass in heilpädagogischen Arbeitsfeldern die berufliche Belastung eine konstante Gefährdung darstellt, bietet sich ein Transfer von Achtsamkeit in ebendiese Arbeitsfelder an.

Durch das zusätzliche Wissen, über das die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verfügen, stellen sie oft hohe Anforderungen an sich selbst. Häussler (2000, S. 287; S. 162; S. 105) zeigt, dass der angestrebte Förderungserfolg und die hohe Methodenkompetenz in Kombination mit dem Machbarkeitsanspruch prädestiniert sind, um

Überforderungssituationen zu generieren, weshalb eine Stärkung der Resilienzfaktoren ein interessanter Ansatz ist.

Die Stärkung der Resilienz von Lehrpersonen an Regelschulen ist insofern von Bedeutung, als dass Einigkeit darüber herrscht, dass gesunde Lehrpersonen als Bedingungsfaktor für den Erfolg von Schulen und als Gelingensbedingung für Bildungsprozesse gelten (Gerick, 2014, S. 44). Da im Kanton Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 9) unter anderen die Lehrpersonen für Spezialunterricht, namentlich Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, zu den Lehrpersonen zählen, ist auch die Stärkung ihrer Resilienz von Interesse.

Da die Mehrheit der Lehrpersonen und viele Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der öffentlichen Regelschule arbeiten, wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf ebendiese Institution gelegt. Mit Lehrpersonal sind nachfolgend jeweils Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gemeint.

1.3 Fragestellung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, eine Forschungsübersicht zu folgender Fragestellung zu erarbeiten:

- Können die Wirkfaktoren der Achtsamkeit (vgl. Kapitel 2 und 3) auf individueller Ebene für die Stärkung der Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 4 und 5) von Lehrpersonal an Regelschulen genutzt werden?

Dazu folgt auf den Studienvergleich eine Gegenüberstellung:

- Können die Wirkfaktoren der Achtsamkeit (vgl. Kapitel 3) den Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5) gegenübergestellt werden?

1.4 Vorgehen

In Kapitel 2 wird die Herkunft von Achtsamkeit aufgezeigt, Achtsamkeit definiert sowie Studien zu Achtsamkeit allgemein, auf individueller Ebene, im Arbeitskontext und an Regelschulen zusammengetragen. In Kapitel 3 werden zwei Wirkfaktorenmodelle der Achtsamkeit beschrieben, um dann herauszuarbeiten, welches für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung beigezogen werden kann. In Kapitel 4 wird analog zu Kapitel 2 die Herkunft von Resilienz aufgezeigt, Resilienz definiert und Studien zu Resilienz allgemein, auf individueller Ebene, im Arbeitskontext und an Regelschulen zusammengetragen. In Kapitel 5 werden die Resilienzfaktoren aufgezeigt. In Kapitel 6 folgt eine Gegenüberstellung der Wirkfaktoren der Achtsamkeit und der Resilienzfaktoren.

ren, sodass eine Synthese der erlangten Erkenntnisse entsteht und in Kapitel 7 die Beantwortung der Fragestellung erfolgen kann. In Kapitel 8 werden die Erkenntnisse diskutiert, bevor die Reflexion und ein Ausblick mit Schlussfolgerungen für die Praxis folgen.

2 Achtsamkeit

Im aktuellen Kapitel werden die Herkunft der Achtsamkeit und ihre Verankerung in der Wissenschaft aufgezeigt. Darauf folgend werden verschiedene Definitionen der Achtsamkeit einander gegenübergestellt, sodass eine für die vorliegende Arbeit zentrale Definition gewählt werden kann. Anschliessend werden Studien zu Achtsamkeit erläutert, um jeweils wesentliche Aspekte der Forschung herauszuarbeiten.

2.1 Herkunft des Begriffs der Achtsamkeit

Obwohl Achtsamkeit meistens auf buddhistische Wurzeln zurückgeführt wird (Brown, Ryan & Creswell, 2007, S. 211), finden sich auch in anderen Religionen, so beispielsweise in der christlichen Mystik, Wurzeln der Achtsamkeit (Rose & Walach, 2009, S. 40 ff.; Leppin, 2007, S.7). Auch der Philosophie werden Aspekte der Achtsamkeit zugeschrieben (Arentz, 2020, S. 7), die bereits auf den römischen Kaiser Marc Aurel (2010, S. 47) und seine Selbstbetrachtungen zurückgehen. Es zeigt sich, dass Achtsamkeit in den meisten religiösen und spirituellen Traditionen und in westlicher Philosophie und Psychologie verankert ist (Shapiro & Carlson, 2011, S. 22). Der Eingrenzung wegen und weil Achtsamkeit am häufigsten im Buddhismus als älteste der grossen Weltreligionen (Bechert, 2002, S. 9) und somit in den Lehren Buddhas verortet wird, wird in der vorliegenden Arbeit die buddhistische Herkunft der Achtsamkeit verwendet.

Der Prinz Siddharta Gautama erlangte vor etwa 2500 Jahren die Erleuchtung, seit welcher er Buddha (der Erleuchtete) genannt wird und er den Weg der Erlösung, den er gefunden hatte, lehrte (Gombrich, 2002, S. 16). Diese Lehre enthält als zentralen Aspekt die Einsicht und die Überwindung des Leidens und gründet auf den vier edlen Wahrheiten des Buddhismus. Die erste edle Wahrheit beschreibt, dass das Leiden zum Leben dazugehört, die zweite edle Wahrheit beschreibt die Entstehung des Leidens, die dritte edle Wahrheit widmet sich dem Beenden des Leidens und die vierte edle Wahrheit beschreibt den edlen achtfachen Pfad, der erlaubt, das Leiden zu beenden (Bodhi, 2013, S. 39). Dieser Pfad hilft den Menschen, sich selbst vom Leiden zu befreien. Es

wird davon ausgegangen, dass das Leiden aufhört, wenn die Ursachen dafür entfallen. So beschreibt der edle achtfache Pfad acht Aspekte (vgl. Abbildung 1, Kingsland, 2017, S. 83): Rechtes Denken, Rechte Rede, Rechtes Handeln, Rechter Lebensunterhalt, Rechtes Streben, Rechte Achtsamkeit, Rechtes Sich-Versenken und Rechte Einsicht.

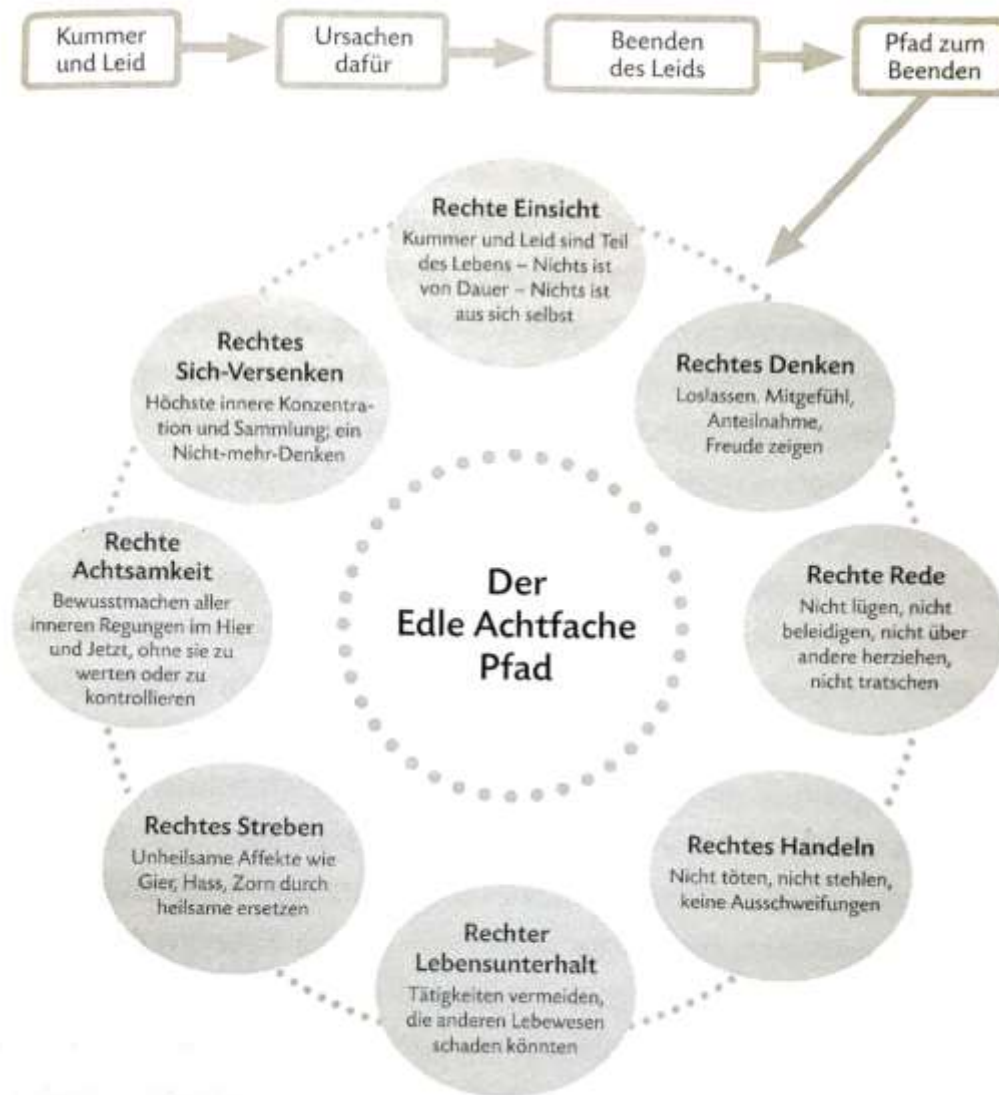


Abbildung 1: Der Edle Achtfache Pfad (Kingsland, 2017, S. 83)

Achtsamkeit stellt einer der Pfeiler des edlen achtfachen Pfades dar und kann in die vier Bereiche Körper, Empfindungen, Geist und Geistesobjekte unterteilt werden. Diese vier Grundlagen der Achtsamkeit werden von Rose und Walach (2009) ausdifferenziert (vgl. Tabelle 1 nach Rose & Walach, 2009, S. 32ff.).

Achtsamkeit in Bezug auf den Körper beschreibt die Aufmerksamkeit (Konzentration auf ein Objekt, zitiert nach digitalem Wörterbuch der deutschen Sprache DWDS, 2021) auf

die Körperhaltung und die Körpertätigkeiten und das bewusste Ein- und Ausatmen. Letzteres dient als Einführung in die Schulung der Aufmerksamkeit, wogegen die Aufmerksamkeit auf die Körpertätigkeit wichtig ist, um die Achtsamkeit vom Ein- und Ausatmen auf die Alltagspraxis auszuweiten. Diese beiden Aspekte dienen als Basis für die weiteren drei Grundlagen der Achtsamkeit. Der Bereich der Empfindungen beschreibt in einer zweiten Grundlage der Achtsamkeit die Gefühlsqualität und damit unsere Wahrnehmungen, die wir automatisch in Kategorien angenehm, unangenehm oder neutral einteilen (Nyanaponika, 1979, S. 65). Im Sinne der Achtsamkeit gilt es als erstrebenswert, die automatische Kategorisierung, die verschiedene Gefühle und damit die Leidensstellung zur Folge hat, bewusst wahrzunehmen und aus Distanz zu betrachten, um so auf Reize bewusst agieren zu können, statt unbewusst zu reagieren.

Die dritte Grundlage der Achtsamkeit betrifft unseren Geist, wobei nicht nur kognitive und intellektuelle Zustände gemeint sind, sondern auch Gefühle und Stimmungen miteinbezogen werden. Hierbei werden sowohl der aktuelle psychische als auch der geistige Zustand einer Person beschrieben (Nyanaponika, 1979, S. 68). Durch diese Form der Selbstbetrachtung wird der eigene Bewusstheitszustand überprüft.

Die vierte Grundlage der Achtsamkeit beinhaltet die Geistesobjekte, bei welchen es darum geht, ungünstige Denkmuster zu erkennen und zu vermeiden (Nyanaponika, 1979, S. 69ff.).

Tabelle 1: Grundlagen der Achtsamkeit nach Rose und Walach (2009, S. 32ff.)

Grundlagen der Achtsamkeit	Ziele
1. Körper	
Bewusstes Ein- und Ausatmen Aufmerksamkeit auf Körpertätigkeit	Ausweiten der Achtsamkeit auf Alltag, Basis für weitere Grundlagen der Achtsamkeit
2. Empfindungen	
Gefühlsqualität, Wahrnehmungen	Nicht automatisch kategorisieren
3. Geist	
Kognitive, intellektuelle Zustände Gefühle, Stimmungen	Psychischer und geistiger Zustand erkennen
4. Geistesobjekte	
Denkmuster	Ungünstige Denkmuster erkennen und durchbrechen

Anhand dieser vier Grundlagen der Achtsamkeit, die, wie bereits erwähnt, dem buddhistischen Hintergrund entspringen, können Ziele ebendieser herausgearbeitet werden (vgl. Tabelle 1).

Achtsamkeit ist also ein Aspekt des edlen achtfachen Pfades, der als Weg zum Beenden des Leidens verstanden wird. Die Beendigung des Leidens wird unter anderem durch Kontemplation (Entfaltung geistiger Zustände, zitiert nach von Brück, Nicol, Bäumer & Mürmel, 2015, S. 5) und Meditation (eine Methode der Sammlung, Sammelbegriff für Methoden der Bewusstseinschulung, zielgerichtetes, intensives Nachdenken, zitiert nach von Brück et al., 2015, S. 1; S. 5), erreicht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Achtsamkeit nach buddhistischem Verständnis in vier Grundlagen aufgeteilt werden kann, wobei das übergeordnete Ziel die Beendigung des Leidens für das Individuum darstellt.

Nachfolgend wird erläutert, wie sich der Begriff der Achtsamkeit in den westlichen Ländern entwickelte und den Weg in die Wissenschaft fand.

2.2 Achtsamkeit in der Wissenschaft

Die Entwicklung der Achtsamkeit in den westlichen Ländern wurde unter anderen von Jon Kabat-Zinn, Molekularbiologe (Kohls, Berzlanovich & Sauer, 2013, S. 164), vorangetrieben. Er verband die Achtsamkeit mit der Wissenschaft. Sein Ziel war es, Achtsamkeit in einem säkularen Rahmen anwenden zu können. Er entwickelte ab 1979 das Programm Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion (mindfulness-based stress reduction MBSR), wozu erste wissenschaftliche Studien erschienen (Williams & Kabat-Zinn, 2013, S. 491; Shapiro & Carlson, 2011, S. 108). MBSR ist kultur- und religionsübergreifend konzipiert (Elsholz & Keuffer, 2012, S.151) und hat zum Ziel, Menschen von ihrem physischen (z.B. chronische Schmerzen) oder psychischen (z.B. Depression) Leiden zu befreien. Ein weiterer Entwicklungsschritt der Achtsamkeit in westlichen Ländern stellte 1987 die Gründung des Mind and Life Institute dar, welches seither einen Austausch zwischen dem Dalai Lama als geistliches Oberhaupt der Tibeter und Friedensnobelpreisträger (Gruschke, 2003, S. 7f.), buddhistischen Mönchen und westlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern pflegt (Williams & Kabat-Zinn, 2013, S. 9ff.). Ziel dabei ist, herauszufinden, welche wünschenswerten Wirkungen aus dem Zusammenführen der wissenschaftlichen Forschung und der Achtsamkeit resultieren. Im Jahr 1992 fasste ein Pionier der Neurowissenschaften (Forschungsgebiet des Aufbaus und der Funktion des Nervensystems und des Gehirns), Richard Davidson, den Entschluss,

Mönche mit langer Meditationserfahrung (Erfahrung in der Bewusstseinschulung) neurologisch zu untersuchen und so Achtsamkeit neurowissenschaftlich zu erforschen (Harrer & Weiss, 2016, S. 28). Daneben entwickelte sich während den 1980er und 1990er Jahren zögerlich ein Forschungsgebiet über achtsamkeitsbasierte Interventionen, bevor Ende der 1990er Jahre die Zahl der publizierten Forschungsarbeiten exponentiell zunahm (Williams & Kabat-Zinn, 2013, S.10). Als 2001 die Zusammenarbeit von Richard Davidson und Mathieu Ricard, seinerseits Molekularbiologe, buddhistischer Mönch und Übersetzer des Dalai Lama (Singer & Ricard, 2017, S. 9f.) begann, entstanden die kontemplativen Neurowissenschaften, bei welchen meditative Bewusstseinszustände (vgl. Kapitel 2.1) mit bildgebenden Verfahren (visuelle Darstellung von Körperstrukturen (Medizinlexikon, 2020)) untersucht wurden (Davidson & Begly, 2012, zitiert nach Harrer & Weiss, 2016, S. 29). Das Interesse an Achtsamkeit weitete sich von einzelnen Bereichen wie der Medizin auf Bereiche der Psychologie und Neurowissenschaften aus und besteht heute ebenso im Bereich der schulischen und universitären Bildung, der Justiz, der Wirtschaft und bei Personen in Führungspositionen (Williams & Kabat-Zinn, 2013, S. 9f.). Gründe dafür sind einerseits die empirische Fundierung und die Tatsache, dass renommierte Forscherinnen und Forscher das Thema der Achtsamkeit aufgegriffen und wissenschaftlich überprüft haben (Michalak, Heidenreich & Bohus, 2006, S. 242). Es zeigt sich, dass die wissenschaftliche Fundierung der Achtsamkeit trotz ihrem oftmals buddhistischen Hintergrund gegeben ist und sie sich deshalb für wissenschaftliche Arbeiten verwenden lässt.

In einem nächsten Unterkapitel wird der Begriff der Achtsamkeit definiert.

2.3 Gegenüberstellung von Achtsamkeitsdefinitionen

Weder in den buddhistischen Überlieferungen noch in den modernen Anwendungen können in einer Definition alle Feinheiten der Achtsamkeit erfasst werden. Zudem werden in den verschiedenen Definitionen unterschiedliche Schwerpunkte sichtbar (Harrer & Weiss, 2016, S. 30). Weil eine einheitliche Definition von Achtsamkeit nicht existiert, werden für die drei ausgewählten Bereiche Buddhismus, Wissenschaft und Pädagogik zentrale Achtsamkeitsdefinitionen einander gegenübergestellt.

2.3.1 Buddhistische Definition der Achtsamkeit

Nyanaponika (1989, zitiert nach Harrer & Weiss, 2016, S. 31), ein buddhistischer Mönch, Lehrer und Gelehrter, der zur Verbreitung des Buddhismus in westlichen Ländern beigetragen hat, beschreibt Achtsamkeit in einem Standardwerk als Kern der buddhistischen Tradition und in der Funktion des reinen Beobachtens als

das klare, unabgelenkte Beobachten dessen, was im Augenblick der jeweils gegenwärtigen Erfahrung (einer äusseren oder inneren) wirklich vor sich geht. Es ist die unmittelbare Anschauung der eigenen körperlichen und geistigen Daseinsvorgänge, soweit sie in den Spiegel unserer Aufmerksamkeit fallen. Dieses Beobachten gilt als „rein“, weil sich der Beobachtende dem Objekt gegenüber rein aufnehmend verhält, ohne mit dem Gefühl, dem Willen oder Denken bewertend Stellung zu nehmen und ohne durch Handeln auf das Objekt einzuwirken (...).

Diese Definition beinhaltet neben dem reinen Beobachten die Gegenwärtigkeit, die inneren und äusseren Daseinsvorgänge und das Nicht-Urteilen als wichtige Aspekte. Der Aspekt der Gegenwärtigkeit ist auch in der Definition von Thich Nhat Hanh (1998, S.19), einem zeitgenössischen, buddhistischen Mönch, wichtig. Zudem betont er die Wichtigkeit der Übung:

Achtsamkeit ist die Fähigkeit, in jedem Augenblick unseres täglichen Lebens wirklich präsent zu sein. (...) Wenn wir sie [die Achtsamkeit] pflegen, wird sie stark, wenn wir sie nicht üben, verkümmert sie. (...) Achtsamkeit lässt uns erkennen, was im gegenwärtigen Augenblick in uns und um uns herum wirklich geschieht.

Beide Definitionen unterscheiden zwischen Erfahrungen, die in uns oder ausserhalb unserer Person geschehen und zählen beide zum Gegenstand der Achtsamkeitspraxis (Üben der Achtsamkeit).

2.3.2 Wissenschaftliche Definition der Achtsamkeit

Die Arbeitsdefinition der Achtsamkeit von Kabat-Zinn (1994, S. 4) lautet: „mindfulness is the awareness that arises from paying attention on purpose, in the present moment, nonjudgmentally“. Diese Definition betont die absichtsvolle Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Moment und das Nicht-Urteilen.

Bishop et al. (2004, S. 232) kritisieren das Fehlen einer standardisierten Definition in der Wissenschaft und beschreiben Achtsamkeit operational, indem sie zwei Komponenten der Achtsamkeit fokussieren:

The first component involves the self-regulation of attention so that it is maintained on immediate experience, thereby allowing for increased recognition of mental events in the present moment. The second component involves adopting a particular orientation towards one's experiences in the present moment, an orientation that is characterized by curiosity, openness and acceptance.

Einerseits wird das Üben der bewussten Aufmerksamkeitslenkung auf die Gegenwart erwähnt (Meibert, Michalak & Heidenreich, 2010, S. 99), das durch Selbstregulation möglich wird und andererseits die Haltung, eigenen Erfahrungen bewusst mit Neugier, Offenheit und Akzeptanz zu begegnen.

Shapiro, Carlson, Astin und Freedman (2006, S. 375) wiederum kritisieren das Herauslösen der Achtsamkeit aus ihrem buddhistischen Kontext und fügen deshalb bewusst das Axiom (vgl. unten) der Absicht ein. Dies, weil es für das Verständnis des Prozesses der Achtsamkeit zentral ist, zu wissen, warum man übt. Sie formulieren in Anlehnung an die erstgenannte Definition Achtsamkeit mit drei Axiomen:

1. "On purpose" or intention
2. "Paying attention" or attention
3. "In a particular way" or attitude (mindfulness qualities).

Axioms are fundamental building blocks out of which other things emerge. From an understanding of IAA [intention, attention, attitude], we can deduce how mindfulness might work. Intention, attention, and attitude are not separate processes or stages - they are interwoven aspects of a single cyclic process and occur simultaneously (...). Mindfulness is this moment - to moment process.

Shapiro et al. (2006, S. 375) ergänzen, dass es sich bei Achtsamkeit um einen Prozess handelt, bei welchem sich die drei Axiome wechselseitig beeinflussen. Die Axiome werden als Grundlage für weitere mögliche Wirkungen verstanden (vgl. Wirkfaktorenmodelle in Kapitel 3.1).

Im Unterschied zu den buddhistischen Definitionen ist bei den wissenschaftlichen Definitionen eine Konzentration auf wesentliche Aspekte sowie eine Operationalisierung ersichtlich.

2.3.3 Pädagogische Definition der Achtsamkeit

Elsholz und Keuffer (2012, S.151) verwenden für den pädagogischen Kontext folgende Definition: „Wir beobachten Körper und Geist und führen die Aufmerksamkeit immer wieder in den gegenwärtigen Augenblick zurück. Körper- und Stille-Übungen trainieren dabei einen nichtbewertenden Umgang mit Eindrücken der Wahrnehmung (Sinnesdaten, Gedanken, Emotionen).“ Es geht nach den beiden Autoren darum, das Aufmerksamkeitsvermögen durch Übung zu steigern (Elsholz & Keuffer, 2012, S. 151).

Als Grundhaltung der Achtsamkeit im pädagogischen Bereich erwähnen Kahlert et al. (2002, S. 12) Bereitschaft, Zuversicht und Vertrauen und führen so die Definition von Achtsamkeit weiter aus. Sie beschreiben Achtsamkeit in Interaktion mit einem Gegenüber und rücken den Fokus des Sich-Bewusst-Seins ins Zentrum. Sie definieren, dass eine achtsame Person sich bewusst macht, dass

das eigene Handeln von anderen interpretiert wird und dass die eigenen Interpretationen des Handelns anderer unzuverlässig sein können [und die achtsame Person] bemüht sich, die Sichtweisen des anderen kennen zu lernen und zu berücksichtigen. (...) Achtsamkeit erfordert Bereitschaft, Zuversicht und Vertrauen. Sie kommt zum Ausdruck in der Bereitschaft nachzufragen, wenn man den anderen nicht verstanden hat, anderen zuzuhören und sich etwas vom anderen sagen zu lassen, den anderen an einer Lösung von Problemen zu beteiligen, Geduld zu üben, wenn einem nicht sofort gefällt, was andere sagen oder tun. [Achtsamkeit zeigt sich] in der Zuversicht, man werde mit näheren Informationen über das Verhalten, das einer zeigt, diesen besser verstehen [und] im Vertrauen, dass man selbst auch die Chance bekommt, sich zu erklären, wenn man sich falsch verstanden fühlt.

Als Erweiterung der buddhistischen und wissenschaftlichen Definitionen zeigt sich hier der Transfer der Achtsamkeit auf pädagogische Interaktionen. Für die Berufspraxis von Lehrpersonal stellt dies eine spannende Erweiterung dar. Für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung ist sie aber nicht zielführend und wird daher nicht weiter ausgeführt.

Fazit Achtsamkeitsdefinitionen

Folgende Tabelle hält der Übersicht halber die wesentlichen Merkmale der Definitionen fest. Die Gegenüberstellung zeigt als Gemeinsamkeiten der Definitionen, trotz unterschiedlicher Begriffe, die Gegenwärtigkeit, das Nicht-Werten und die Beobachtung (kursiv geschrieben). Weil es sich bei den wissenschaftlichen Definitionen um grösstenteils operationalisierbare Definitionen handelt, werden sie zur Weiterarbeit verwendet. Achtsamkeit wird als absichtsvolles, nicht-wertendes Aufmerksamsein im gegenwärtigen Moment verstanden (Kabat-Zinn, 1994, S. 4).

Tabelle 2: Gegenüberstellung Achtsamkeitsdefinitionen

Buddhistische Definition	Wissenschaftliche Definition	Pädagogische Definition
<i>reines Beobachten</i> <i>gegenwärtige Erfahrung</i> körperliche und geistige Da- seinsvorgänge <i>nicht-werten</i>	<i>paying attention on purpose</i> <i>present moment</i> <i>nonjudgmentally</i> intention, attention, attitude process self regulation <i>immediate experience</i> curiosity, openness and ac- ceptance	<i>Körper und Geistes Beobach-</i> <i>tung</i> Aufmerksamkeit <i>Gegenwärtigkeit</i> Übung <i>nicht-werten</i> Aufmerksamkeitsvermögen steigern Bereitschaft, Zuversicht, Ver- trauen Interaktionen

2.4 Studien zu Achtsamkeit

Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, entstanden erste Studien zur Achtsamkeit durch das von Kabat-Zinn erfundene MBSR Programm (Kaltwasser, 2018, S. 12). Seither haben verschiedenste Studien positive Effekte von Achtsamkeit aufgezeigt (Rechtschaffen, 2017, S. 59; Shapiro & Carlson, 2011, S. 124ff.). Nachfolgend werden exemplarisch einige Studienergebnisse zu den verschiedenen Ebenen (Allgemein, Individuum, Arbeitskontext, Regelschule) dargestellt.

2.4.1 Studien zu Achtsamkeit allgemein

Eine der ersten Studien zur Achtsamkeit wurde 1982 von Kabat-Zinn (1982) veröffentlicht. Er untersuchte dazu 51 Patientinnen und Patienten, die unter chronischen Schmerzen (Migräne, Rückenschmerzen, Arthritis, Schmerzen aufgrund von Krebs, ect.) litten und durch herkömmliche medizinische Behandlungen nicht geheilt werden konnten. Die Probanden absolvierten ein zehnwöchiges Achtsamkeitstraining, nach welchem 65% der Patientinnen und Patienten von mindestens 33% weniger Schmerzen und 50% der Patientinnen und Patienten von mindestens 50% weniger Schmerzen berichteten. Dazu wurden unabhängig von den Schmerzen der Patientinnen und Patienten signifikant weniger Stimmungsstörungen und psychiatrische Symptome beobachtet. Diese Veränderungen blieben auch bei Nachuntersuchungen relativ stabil (Kabat-Zinn, 1982, S. 33). Obwohl bei dieser Studie eine Kontrollgruppe fehlte, die meisten Ergebnisse auf Selbstdeklaration der Probandinnen und Probanden beruhten und die Studie durch den Autor des Achtsamkeitstrainings selbst durchgeführt wurde und somit die Unabhängigkeit in Frage gestellt werden kann (Kabat-Zinn, 1982, S. 45), lieferte sie Hinweise, dass Schmerzpatientinnen und -patienten stark von einem Achtsamkeitstraining profitieren. Dabei wird vor allem die Selbstregulation (vgl. Kapitel 3.1, 3.2, 5) gestärkt. Eigene mentale Prozesse können durch eine Loslösung des Erlebten beobachtet werden, wodurch ein Perspektivwechsel möglich wird und ein Bewusstsein für sich selbst und die Beziehungen zu anderen und der Welt entsteht (Kabat-Zinn, 1982, S. 46).

Fazit Studien Achtsamkeit allgemein

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass Achtsamkeit die oben erwähnten positiven Veränderungen der Schmerzpatientinnen und -patienten verantwortet, ohne diese bereits beweisen zu können (Kabat-Zinn, 1982, S. 46). Dazu sind weitere Studien nötig. Im folgenden Unterkapitel werden Studienergebnisse erläutert, die auf die erste Studie folgten und verschiedenste Bereiche abdecken.

2.4.2 Studien zu Achtsamkeit auf individueller Ebene

Unter anderem wurde im physischen Bereich eine direkte positive Wirkung von Achtsamkeit auf Schmerzzustände (Rosenzweig et al., 2010, S. 32ff.), Bluthochdruck (Ditto, Eclache & Goldmann, 2006, S. 232), Psoriasis (Schuppenflechte) (Kabat-Zinn et al., 1998, S. 629f.) sowie eine verzögerte Zellalterung (Jacobs et al., 2010, S. 675) nach-

gewiesen. Im Bereich der Hirnforschung liegen positive Studienergebnisse vor, die Auswirkungen von Achtsamkeit auf die Struktur und Funktionsweise des Gehirns zeigen. So korreliert Achtsamkeit mit einer längeren Aufmerksamkeitsspanne, einem besseren Arbeitsgedächtnis und mehr Konzentration (Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian, 2010, S. 601). Im psychischen Bereich zeigen sich positive Effekte der Achtsamkeit durch weniger Angst und weniger Depressionszustände (Kabat-Zinn et al., 1992, S. 942; Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian, 2010, S. 601), geringerer Neurotizismus (emotionale Labilität) (Jacobs et al., 2010, S. 675) sowie eine Reduktion von Rückfällen bei Depression (Ma & Teasdale, 2004, S. 39).

Fazit Studien Achtsamkeit auf individueller Ebene

Wie in diesem Unterkapitel beschrieben, wurden die gesundheitsförderlichen Auswirkungen der individuellen Achtsamkeit mehrfach umfassend erforscht und empirisch nachgewiesen (Good et al., 2016; Hyland, Lee & Mills, 2015; Mesmer-Magnus, Manapragada, Viswesvaran & Allen, 2017; zitiert nach Soucek, Ziegler, Schlett & Pauls, 2018, S. 130). Obwohl sich Achtsamkeit zu weiten Teilen operationalisieren und empirisch validieren lässt, wird darauf hingewiesen, dass die Gefahr besteht, wichtige Elemente der langen Tradition der Achtsamkeit zu missachten, weil sich nicht alle Aspekte der Achtsamkeit restlos operationalisieren lassen (Baer, 2003, S. 140). Die aufgeführten Studien verdeutlichen dennoch die positiven und vielversprechenden Auswirkungen von Achtsamkeit bei physischen und psychischen Beschwerden.

2.4.3 Studien zu Achtsamkeit im Arbeitskontext

Zum Bereich der Achtsamkeit im Arbeitskontext beschreiben Good et al. (2016, S. 9ff.) Studien aus verschiedensten Arbeitsfeldern. So stellten Dane und Brummel (2014, S. 117ff.) einen positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und der Arbeitsleistung von Mitarbeitenden und Führungspersonen der Gastronomie fest. Reb, Narayanan und Chaturvedi (2014, S. 39ff.) und Shonin, Gordon, Dunn, Singh und Griffiths (2014, S. 819ff.) konnten eine verbesserte Arbeitsleistung nach einem Achtsamkeitstraining bei Führungspersonen zeigen. Shao und Skarlicki (2009, S. 198) fanden bei Studentinnen einen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und der akademischen Leistung, jedoch nicht bei den männlichen Probanden. Das bedeutet, dass Achtsamkeit laut ihrer Studie in Abhängigkeit vom Geschlecht mit der Arbeitsleistung zusammenhängt. Beach et al. (2013, S. 423ff.) zeigen mit ihren Untersuchungen im Gesundheitswesen, dass eine

höhere Achtsamkeit der Mitarbeitenden eine bessere Patientinnen- und Patientenbewertung in den Aspekten der Kommunikationsqualität und der Gesamtzufriedenheit nach sich zogen. Auch für den Bereich der Psychotherapie liegen Studienergebnisse vor, die belegen, dass Patientinnen und Patienten von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten mit Achtsamkeitserfahrung von günstigeren Symptomen berichten (Grepmaier et al., 2007, S. 336f.). Reb, Narayanan und Ho (2015, S. 115ff.) stellten unter anderem fest, dass Achtsamkeit ethisches und prosoziales Verhalten fördert (Good et al., 2016, S.9f.), mit Arbeitszufriedenheit korreliert und die arbeitsbezogene Leistung erhöht. Auch für den Bereich der Sicherheit im Arbeitskontext liegen Studienergebnisse vor, die den positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Sicherheit bei Mitarbeitenden von Kernkraftwerken aufzeigen (Zhang, Ding, Li & Wu, 2013, S. 336ff.). Schliesslich halten Lomas et al. (2017, S. 509) in ihrem Studienvergleich zu Achtsamkeit im Arbeitskontext fest, dass positive Ergebnisse zu Wohlbefinden, Resilienz (vgl. Kapitel 4), Beziehungen und emotionaler Intelligenz vorliegen.

Fazit Studien Achtsamkeit im Arbeitskontext

Es zeigt sich, dass Nachweise für die positiven Wirkungen von Achtsamkeit im Arbeitskontext vorliegen, es jedoch weiterer Belege bedarf, um diese auf andere Berufsfelder und Bereiche transferieren zu können. Soucek, Ziegler, Schlett und Pauls (2018, S. 130) halten fest, dass Achtsamkeit im Arbeitskontext nicht als Summe der Achtsamkeit der Arbeitnehmenden zu verstehen ist, sondern vielmehr Aspekte der Interaktion zwischen ebendiesen gemeint sind. Da achtsamkeitsbasierte Verfahren zu den am leichtesten zu implementierenden Verfahren in einer Organisation gehören (Kohls, Berzlanovich & Sauer, 2013, S. 166), birgen sie grosses Potential. Achtsamkeit lässt Menschen zum einen effizienter, erfolgreicher, authentischer, sozialer und kooperativer arbeiten. Zum anderen arbeiten sie mit weniger Belastung (Kohls, Berzlanovich & Sauer, 2013, S. 171).

2.4.4 Studien zu Achtsamkeit von Lehrpersonal an Regelschulen

Kärner und Heinrichs (2017, S. 11ff.) führen in einer Zusammenstellung von verschiedenen Studien über die Wirkung achtsamkeitsbasierter Interventionen bei Lehrpersonen deren positiven Wirkungen auf. So zeigen die Studien von Frank, Reibel, Broderick, Cantrell und Metz (2015) und Harris, Jennings, Katz, Abenavil und Greenberg (2016) je einen Effekt bezüglich der Steigerung der Achtsamkeit. Die Studie von Frank et al. (2015, S. 214f.) ergab unter anderem, dass die Lehrpersonen und Schulischen Heilpä-

dagoginnen und Heilpädagogen nach dem Achtsamkeitstraining Aspekte wie Anerkennung, Ruhe und Fokus auf den Moment sowie Selbstfreundlichkeit und allgemeines Selbstmitgefühl signifikant häufiger zeigten als die Kontrollgruppe, die kein Achtsamkeitstraining machte. Harris et al. (2016, S. 149ff.) konkretisieren, dass sich beispielsweise eine verbesserte Belastungstoleranz, verbesserter positiver Affekt (emotionaler Zustand) und eine Abnahme von arbeitsbezogenem Stress bei Lehrpersonen auf der Primarstufe feststellen lässt. Kemeny et al. (2012, S. 346) belegen mit ihrer Studie, dass weibliche Lehrpersonen nach einem achtwöchigen Achtsamkeitstraining weniger Angst, Stress (Belastung psychischer oder physischer Art, zitiert nach Bibliographisches Institut, 2021) und Depression, dafür mehr Mitgefühl und positive Gemütszustände zeigten. Emotionale Ausgeglichenheit kann leichter bewahrt werden und es wird empathischer und weniger impulsiv auf unvermeidliche, schwierige Situationen des Lehrberufs reagiert (Rechtschaffen, 2017, S. 61).

Fazit Studien Achtsamkeit von Lehrpersonal an Regelschulen

Es kann festgestellt werden, dass im englischsprachigen Raum Studien zu Achtsamkeitsinterventionen von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen vorliegen, die positive Auswirkungen der Achtsamkeit zeigen. Es fehlen zurzeit Studien, die im deutschsprachigen Schulsystem durchgeführt wurden und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gleichwertig den Lehrpersonen mit einbeziehen.

Der Frage, wie diese positiven Auswirkungen durch Achtsamkeit in den beschriebenen Studien entstanden, widmet sich das nächste Kapitel.

3 Wirkfaktoren der Achtsamkeit

Im vorangehenden Kapitel wurden die positiven Auswirkungen der Achtsamkeit aufgezeigt. Im aktuellen Kapitel interessiert nun, wie Achtsamkeit diese positiven Auswirkungen hervorruft, durch welche Prozesse Achtsamkeit wirkt und welche somit die Wirkfaktoren der Achtsamkeit sind. Dazu werden im Folgenden zwei Wirkfaktorenmodelle vorgestellt.

Ein Wirkfaktorenmodell erklärt, anhand welcher Prozesse die positiven Auswirkungen der Achtsamkeit zustande kommen (Sauer, 2009, S. 99), zeigt also auf, wie Achtsam-

keit wirkt. Anbei werden die Wirkfaktorenmodelle nach Shapiro, Carlson, Astin und Freedman (2006) und Glomb, Duffy, Bono und Yang (2011) erläutert und am Schluss mit demjenigen von Hölzel et al. (2011) verglichen, um zu einem Fazit zu gelangen.

3.1 Reperceiving-Modell nach Shapiro et al.

Shapiro et al. (2006, S. 377f.) beschreiben in ihrem Reperceiving-Modell den Perspektivwechsel, den sie Reperceiving (shift in perspective, vgl. Abbildung 2) nennen, als zentralen Wirkfaktor der Achtsamkeit. Aufbauend auf ihrer Definition (vgl. Kapitel 2.3.2) gehen sie davon aus, dass die drei genannten Axiome für die Wirkungen der Achtsamkeit verantwortlich sind und zu einem Perspektivwechsel führen. Reperceiving beschreibt „die Fähigkeit, den Inhalt des eigenen Bewusstseins unvoreingenommen, objektiv zu beobachten“ (Shapiro et al., 2006, S. 381). Dieser Perspektivwechsel funktioniert als übergeordneter Mechanismus (vgl. Meta Mechanism in Abbildung 2) und erlaubt es einer Person beispielsweise, sich aus der eigenen Geschichte zu lösen, einen Schritt zurückzutreten und die Geschichte objektiv zu betrachten, anstatt sich als Subjekt mitten in der Geschichte zu erleben (vgl. Detachment in Abbildung 2). Der Perspektivwechsel führt dazu, die aktuellen Erfahrungen klarer und objektiver zu betrachten. Die eigenen Gedanken können bewusst wahrgenommen, mit Distanz und nicht-wertend beobachtet werden. Weil sich die Fähigkeit zur Objektivität natürlich entwickelt und durch Achtsamkeit verstärkt und beschleunigt werden kann, wird der Perspektivwechsel von Shapiro et al. (2006, S. 378) als natürlicher Entwicklungsprozess (vgl. Developmental Process in Abbildung 2) im Leben eines Menschen beschrieben. Der Perspektivwechsel soll keinesfalls zu Gleichgültigkeit führen, sondern es einer Person erlauben, bewusst wahrzunehmen, was in ihr und um sie herum im aktuellen Moment geschieht, sodass die Identifikation und ein Festhalten verhindert werden können (Shapiro et al., 2006, S. 379), womit das in Kapitel 2.1 beschriebene Leiden durch Festhalten an negativen Gedanken und Emotionen verhindert werden kann.

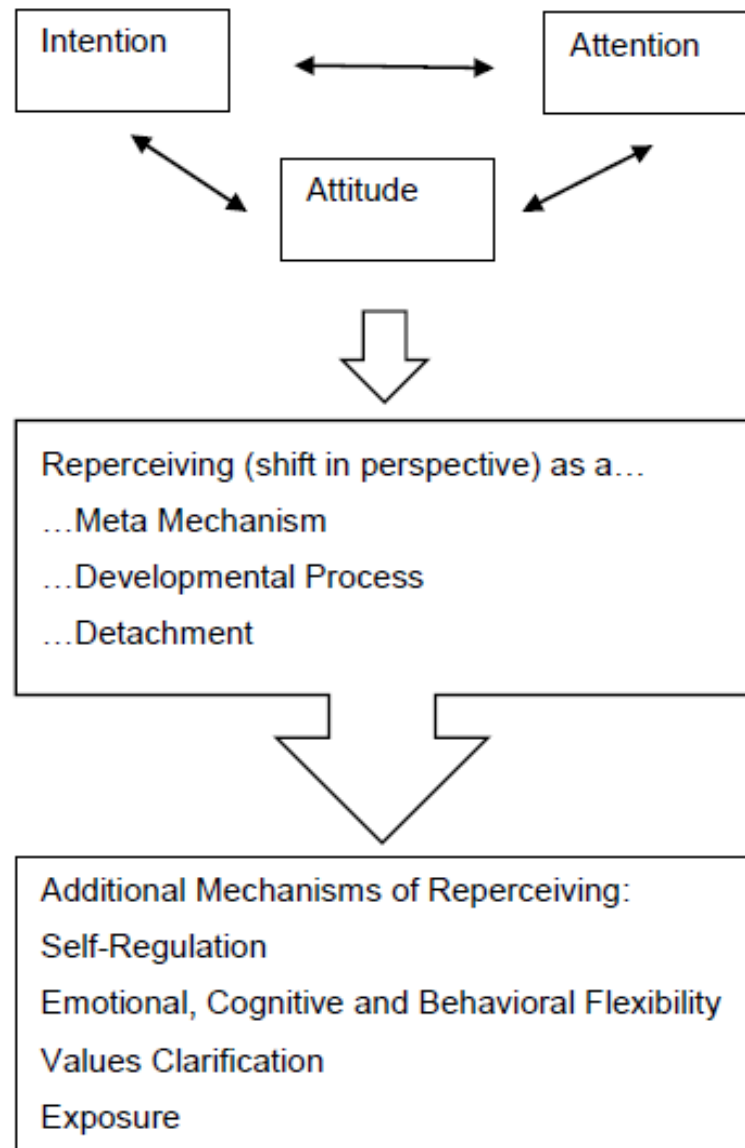


Abbildung 2: Wirkfaktorenmodell in Anlehnung an Shapiro et al. (2006, S. 375ff.).

Shapiro et al. (2006, S. 380ff.) beschreiben vier weiterführende Wirkmechanismen, auf die Achtsamkeit verstärkend wirkt. Dazu zählen Selbstregulation, Flexibilität auf der kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Ebene, Wertklärung und Exposition. Selbstregulation wird beschrieben als Fähigkeit, bewusst beispielsweise gesundheitsfördernde Entscheidungen zu treffen, weil durch den Perspektivwechsel ungünstige, automatisierte Gewohnheiten erkannt werden. Mit Flexibilität auf der kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Ebene gelingt es einer Person, bewusst zu reagieren, anstatt von Gewohnheiten, Konditionierungen oder Erfahrungen gelenkt zu werden und sie erhält so eine Wahlfreiheit für ihre Reaktionen (Shapiro et al., 2006, S.

381). Werteklä rung meint, die gelebten Werte bewusst zu beobachten, objektiv zu reflektieren und Werte zu wählen, die zum jeweiligen Individuum passen (Shapiro et al., 2006, S. 380f.). Exposition beschreibt, dass unangenehme Zustände und Emotionen nicht vermieden werden, sondern sich ein Individuum ihnen stellt, indem sie zugelassen und wahrgenommen werden. So wird erfahren, dass diese Emotionen, Gedanken oder Körperempfindungen nicht überwältigend sind, sondern der Kontakt mit diesen zu mehr Objektivität und folglich zu grösserer Distanz führt.

Das Modell zeigt, dass durch Achtsamkeit ein Perspektivwechsel möglich wird, der als übergeordneter Mechanismus und Entwicklungsprozess beschrieben wird und zu einer Loslösung von ungünstigen Gedanken und Gefühlen führt. Dadurch wird die Selbstregulation und die emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Flexibilität erhöht. Es kann zu einer Werteklä rung und Exposition kommen, welche ein Individuum in seiner Entwicklung unterstützen können.

3.2 Modell der primären und sekundären Wirkfaktoren nach Glomb et al.

Glomb et al. (2011, S. 124) beschreiben in ihrem Modell für den Arbeitskontext drei primäre und sieben sekundäre Wirkfaktoren der Achtsamkeit. Diese Wirkfaktoren zeigen die Prozesse auf, die durch Achtsamkeit beeinflusst werden können und zu besserer Selbstregulation führen (vgl. Abbildung 3). Selbstregulation ist in ihrem Modell eine zentrale Grösse (Arentz, 2020, S. 30), welche durch Achtsamkeit positiv beeinflusst werden kann.

Als ersten primären Wirkfaktor der Achtsamkeit nennen sie Disidentifikation von Ereignissen, Erfahrungen, Gedanken und Emotionen. Die Unterbrechung von automatisiert ablaufenden mentalen Prozessen stellt in ihrem Modell den zweiten primären Wirkfaktor dar. Das gesteigerte Körpergewahrsein als dritten primären Wirkfaktor (Arentz, 2020, S. 35) beschreibt ein ausgeprägteres Bewusstsein für körperliche Veränderungen und eine bewusste Regulation derer. Diese drei primären Wirkfaktoren führen zu sieben weiteren von Glomb et al. (2011) identifizierten Wirkfaktoren. Dazu zählen weniger Gedankenkreisen, mehr Empathie, erhöhte Reaktionsflexibilität, bessere affektive Regulation, grössere Selbstbestimmung und Ausdauer, verbessertes Arbeitsgedächtnis und bessere Vorhersage emotionaler Reaktionen (vgl. Kapitel 6).

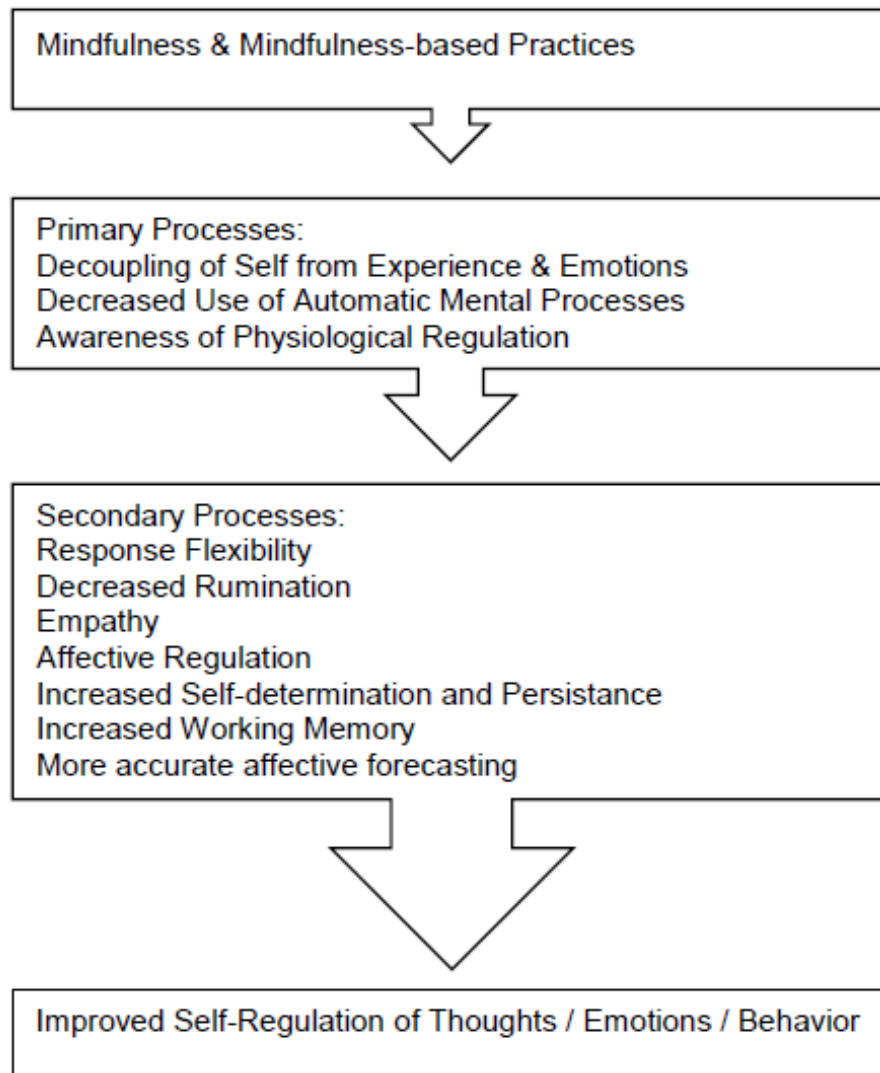


Abbildung 3: Wirkfaktorenmodell in Anlehnung an Glomb et al. (2011, S. 124) und Ar-entz (2020, S. 31).

Zu jedem dieser Wirkfaktoren zählen Glomb et al. (2011, S. 128) mögliche positive Auswirkungen auf die Arbeitsqualität, wie beispielsweise verbesserte Kommunikation und Entscheidungsfindung durch die erhöhte Reaktionsflexibilität, auf. Im Anhang (vgl. Kapitel 10) befindet sich die Abbildung von Glomb et al. (2011, S. 128), die eine Übersicht über die möglichen positiven Auswirkungen der sieben sekundären Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf den Arbeitskontext zeigt. Obwohl diese Auswirkungen auf die Arbeitsqualität für die Berufspraxis des Lehrpersonals interessant sind, wird hier nicht weiter darauf eingegangen, weil sie für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung nicht wesentlich sind.

Fazit Wirkfaktorenmodelle der Achtsamkeit

Während im Wirkfaktorenmodell nach Shapiro et al. (2006) der Perspektivwechsel der hauptsächliche Wirkfaktor darstellt, ist es im Wirkfaktorenmodell nach Glomb et al. (2011) die Selbstregulation. Beide Modelle umfassen gleiche Aspekte wie Loslösung (Detachment/Decoupling) und Selbstregulation (Self-Regulation), wogegen es Aspekte gibt, die nur in einem Modell vorkommen wie beispielsweise die Wertklärung (Values Clarification) bei Shapiro et al. (2006) oder das bessere Arbeitsgedächtnis (Increased Working Memory) bei Glomb et al. (2011). Auch Hölzel et al. (2011, S. 539) beschreiben in ihrer Synthese zu den Wirkmechanismen der Achtsamkeit Faktoren, die sich in den Modellen von Shapiro et al. (2006) und Glomb et al. (2011) wiederfinden. So zählen die Regulation der Aufmerksamkeit, das Körperbewusstsein, die Emotionsregulation und die veränderte Perspektive auf das Selbst dazu. Ihre Arbeit integriert die neurologischen Auswirkungen und zeigt zu jedem Wirkmechanismus das entsprechende Areal im Gehirn auf, das dabei aktiviert oder involviert ist (Hölzel et al., 2011, S. 539). Diese neurologische Entsprechung ist wichtig für das neurobiologische Verständnis der Wirkungen der Achtsamkeit und ihre Legitimation und wird hier erwähnt, ohne im Rahmen dieser Arbeit weiter ausgeführt werden zu können.

Für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wird mit dem Modell von Glomb et al. (2011, S. 115) weitergearbeitet, weil das Modell explizit für den Arbeitskontext konzipiert wurde und ausführlicher ist als das Modell von Shapiro et al. (2006).

Glomb et al. (2011, S. 115) beschreiben in ihrem Modell der primären und sekundären Wirkfaktoren für den Arbeitskontext des Weiteren ihre Absicht, durch Achtsamkeit die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz zu verbessern, die Arbeitenden widerstandsfähiger gegenüber Herausforderungen zu machen und ihre Leistung am Arbeitsplatz zu steigern. Sie halten fest (Glomb et al., 2011, S. 139), dass Achtsamkeit unter anderem mit Prozessen verbunden ist, die mit Widerstandskraft in Verbindung stehen. Mit dieser Widerstandskraft befasst sich das nächste Kapitel, wo diese unter dem Begriff der Resilienz dargestellt wird.

4 Resilienz

Im aktuellen Kapitel werden die Herkunft des Begriffs der Resilienz und die Entwicklung der Resilienzforschung erläutert. Darauf folgend werden verschiedene Definitionen der Resilienz aufgezeigt, sodass eine für die vorliegende Arbeit zentrale Definition gewählt werden kann. Anschliessend werden Studien zu Resilienz erläutert, um jeweils wesentliche Aspekte der Forschung herauszuarbeiten.

4.1 Herkunft des Begriffs der Resilienz

Erstmals aufgetaucht ist der Begriff der Resilienz im Zusammenhang mit der in den 1950er Jahren ersten durchgeführten Längsschnittuntersuchung zur Resilienz (Kuhn, 2019, S. 14), bevor die systematische Resilienzforschung in den 1970er Jahren begann. In ihrem Mittelpunkt liegt die positive Entwicklung eines Individuums trotz schwierigen Bedingungen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 11). Dieser Fokus der Gesunderhaltung basiert auf dem Salutogenesekonzept von Antonovsky (1997), welches davon ausgeht, dass Gesundheit und Krankheit zwei divergierende Pole auf einem multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuum darstellen (Antonovsky, 1997, S. 29). Er fragt, welche Faktoren nötig sind, um sich auf diesem Kontinuum auf den gesunderhaltenden Pol hinzubewegen. Nicht die Krankheit (Pathogenese), sondern der Umgang mit allgegenwärtigen Stressoren (Stress auslösender Faktor) steht im Zentrum (Antonovsky, 1997, S. 30). Die vorhandenen Ressourcen und Schutzfaktoren (auch Resilienzfaktoren, vgl. Kapitel 5) sollen gestärkt werden, um so zur Gesunderhaltung eines Menschen beizutragen. Das Konzept der Salutogenese beschreibt somit die Erhaltung der Gesundheit durch die Förderung der Schutzfaktoren eines Individuums. Dagegen liegt bei der Resilienz der Schwerpunkt auf dem Prozess der positiven Anpassung und der Bewältigung von herausfordernden Situationen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 14). Im Folgenden werden die Begriffe Schutz- und Resilienzfaktoren äquivalent verwendet und beziehen sich auf die in Kapitel 5 erläuterten Resilienzfaktoren.

Die Entwicklung der Resilienzforschung kann in vier Stadien zusammengefasst werden (Masten, 2016, S. 23f.) und fokussierte zu Beginn die positive Entwicklung von Kindern (z. B. Beziehungen, Schulleistungen, optimistische Lebenseinstellung), die sich trotz schwierigster Bedingungen zeigte (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 14). Am Anfang der Resilienzforschung standen demnach die Fragen nach den Charakteristika, den Definitionen und der Messung von Resilienz im Vordergrund (Leipold, 2015, S. 29)

und Resilienz wurde als stabile Persönlichkeitseigenschaft gesehen (Kuhn, 2019, S. 13). Darauf folgte der Fokus auf die Prozesse, die zu Resilienz führen, bevor in den Vordergrund rückte, wie die nötigen Fähigkeiten gefördert werden können. Zurzeit interessieren die psychosozialen, genetischen und neurologischen Faktoren, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen (Leipold, 2015, S. 29; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 11) und somit eine Mehrperspektivität bedingen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 11). Zudem hält Leipold (2015, S. 29) mit Bezug auf Greve und Staudinger (2006, S. 797) und Staudinger, Marsiske und Baltes (1995, S. 802) fest, dass immer mehr die gesamte Lebensspanne für die Entwicklung der Resilienz ins Zentrum des Interesses rückt. Dies begünstigt die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung mit dem Fokus auf dem Lehrpersonal als Individuen, die an unterschiedlichen Stationen ihres Lebens stehen.

4.2 Resilienzdefinitionen

Die individuelle Resilienz, die für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung zentral ist, wird nachfolgend ausgeführt. Darauf folgt die Darstellung der gruppenspezifischen und der arbeitsspezifischen Resilienz, bevor das Kapitel mit der Resilienz von Lehrpersonal und einem Fazit abgeschlossen wird.

Der Resilienz-begriff lässt sich aus dem Lateinischen „resilire“ und dem Englischen „resilience“ ableiten. Er bedeutet mit lateinischer Herkunft abprallen oder zurückspringen (Kunzler et al., 2018, S. 747) und mit englischer Herkunft Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9).

Im deutschsprachigen Raum ist die Definition von Resilienz als die „(...) psychische Widerstandsfähigkeit (...) gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2020, S. 18, Hervorhebung im Original) weit verbreitet und schließt externale (kontextuelle) und internale (psychologische) Kriterien mit ein (Soucek, Ziegler, Schlett & Pauls, 2016, S. 131; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9). Kunzler, Gilan, Kalisch, Tüscher und Lieb (2018, S. 747) halten mit Bezug auf Bengel und Lyssenko (2012, S. 27) und Gilan, Kunzler und Lieb (2018, S. 156) fest, dass Resilienz aktuell als dynamischer, veränderbarer und lebenslanger Prozess verstanden wird, der von der Umwelt und der Person wechselseitig beeinflusst wird und je nach Lebensbereich und -phase variiert. Resilienz kann also zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Situationen variieren (Wustmann, 2020, S. 30). Unter Einbe-

zug dieser entwicklungspsychologischen Perspektive kommt Welter-Enderlin (2006, S. 13) zu folgender Definition: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 13) führen weiter aus, dass Resilienz immer an zwei Bedingungen geknüpft ist: Es besteht eine Risikosituation und das Individuum bewältigt diese positiv.

4.2.1 Individuelle Resilienz

Wie vorangehend erläutert, wird Resilienz durch verschiedene Faktoren beeinflusst und ist demnach individuell, weil sie durch das Zusammenspiel vom Individuum und seinem Umfeld entsteht (Rolfe, 2019, S. 106). Bengel und Lyssenko (2012, S. 27) halten fest, dass dieses Zusammenspiel von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. So ist Resilienz dynamisch, weil sie sich je nach Individuum-Umwelt-Interaktion unterschiedlich entwickelt. Resilienz ist variabel in dem Sinne, als dass ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient sein kann, wogegen es zu einem anderen Zeitpunkt weniger resilient ist. Somit ist Resilienz situationsspezifisch, weil es für ein Individuum Stressoren gibt, gegenüber welchen es resilienter ist als gegenüber anderen. Resilienz ist auch multidimensional, weil ein Individuum in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich gute Anpassungsleistungen vollbringen kann (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 27).

4.2.2 Gruppenspezifische Resilienz

Die gruppenspezifische Resilienz wird von Soucek et al. (2016, S. 134) als flexible Anpassungsleistung an veränderte Anforderungen beschrieben. Resiliente Gruppen, wie beispielsweise Arbeitsteams, erkennen eine Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcen und können diese durch die beschriebene Anpassung meistern (Soucek et al., 2016, S. 134). Gruppenspezifische Resilienz wird als dynamischer Prozess verstanden. Sie schützt eine Gruppe von Individuen vor möglichen negativen Wirkungen durch Stressoren (Morgan, Fletcher & Sarkar, 2013, S. 20), indem sich die Gruppe positiv an ihr Umfeld anpassen kann (Carmeli, Friedman & Tishler, 2013, S. 149). In Bezug auf das Lehrpersonal an Regelschulen zeigt diese Erkenntnis eine Chance auf, sich als Kollegium in Richtung Resilienz zu entwickeln. Weil die gruppenspezifische Resilienz

für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung nicht zentral ist, wird darauf nicht weiter eingegangen.

4.2.3 Arbeitsspezifische Resilienz

Soucek, Pauls, Ziegler und Schlett (2015) unterscheiden in ihrem Modell der Resilienz bei der Arbeit zwischen personalen Ressourcen der Resilienz und resilientem Verhalten. Mit resilientem Verhalten sind Verhaltensweisen gemeint, die eingesetzt werden und förderlich sind, wenn es um den Umgang mit Herausforderungen bei der Arbeit geht. Mit personalen Ressourcen beschreiben sie Eigenschaften, welche ein Entwickeln und Einsetzen dieser resilienten Verhaltensweisen erleichtern (Schlett, Pauls & Soucek, 2018, S.13). Von der folgenden Abbildung von Soucek et al. (2015, S. 27) interessiert der Teil zum resilienten Verhalten bei der Arbeit, welcher nachfolgend ausgeführt wird.

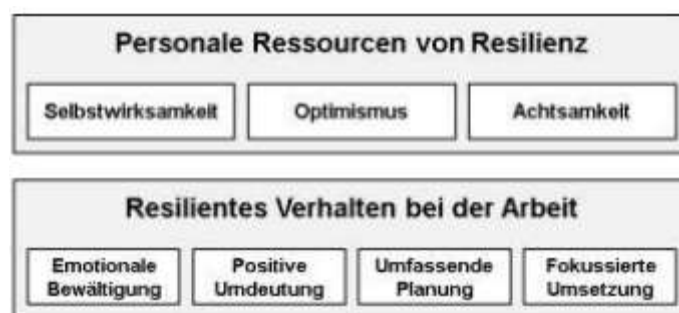


Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Resilienzmodell für die Arbeit von Soucek et al. (2015, S. 27)

Dem Resilienzmodell für die Arbeit von Soucek et al. (2015) entsprechend umfasst resilientes Verhalten

1. den erfolgreichen Umgang mit Emotionen, insbesondere negativen Emotionen, die oft im Zusammenhang mit Krisen und negativen Ereignissen erlebt werden
2. eine umfassende Betrachtung von Problemsituationen ebenso wie eine umsichtige Abwägung von Lösungsmöglichkeiten
3. eine positive Umdeutung von Problemsituationen, sodass diese als Möglichkeiten verstanden werden, eigene Kompetenzen einzubringen, zu verbessern oder neue Kompetenzen zu erwerben [...]

4. eine fokussierte Umsetzung, die durch geringe Ablenkbarkeit und hohe Ausdauer bei der Zielverfolgung gekennzeichnet ist (Schlett, Pauls & Soucek, 2018, S. 18).

Diese Aufzählung für resilientes Verhalten im Arbeitskontext überschneidet sich in einigen Punkten mit den von Kuhn (2019, S. 13) beschriebenen Eigenschaften von individueller Resilienz im Arbeitskontext. Er zählt dazu „eine positive gesundheitliche Entwicklung trotz potenzieller Belastungen, eine beständige Bewältigungskompetenz unter Stressbelastung, flexibles und kreatives Reagieren auf Anforderungen und eine schnelle Erholung nach negativen emotionalen Erfahrungen“ (Kuhn, 2019, S. 13, Hervorhebung im Original). Daraus kann gefolgert werden, dass für Lehrpersonal die individuelle Resilienz im Arbeitskontext zentral ist und die Stärkung der individuellen Resilienz positive Auswirkungen auf das Erleben und Bewältigen des Berufsalltags haben kann.

4.2.4 Resilienz bei Lehrpersonal

Lehrpersonen-Resilienz wurde von verschiedenen Autorinnen und Autoren unterschiedlich beschrieben. Mansfield, Beltman, Price und McConney (2012, S. 358) geben einen Überblick über verschiedene Definitionen: So beschreibt Brunetti (2006, S. 813) die Lehrpersonen-Resilienz als die Qualität, das Engagement aufrechtzuerhalten. Bobek (2002, S. 202) sieht in der Lehrpersonen-Resilienz einen Entwicklungsprozess, der es dem Individuum erlaubt, sich an unterschiedliche Situationen anzupassen und dadurch eigene Kompetenzen unter widrigen Bedingungen gestärkt werden können. Castro, Kelly und Shih (2010, S. 263) zählen zur Lehrpersonen-Resilienz bestimmte Strategien, die von Individuen eingesetzt werden, wenn sie eine ungünstige Situation erleben. Oswald, Johnson und Howard (2003, S. 50) wiederum sehen sie als Fähigkeit, persönliche Vulnerabilitäten und Umweltstressoren erfolgreich überwinden zu können. Tait (2008, S. 72) argumentiert, dass die Regulation von Emotionen und eine effektive Interaktion in sozialen Umgebungen zu Resilienz bei Lehrpersonen beitragen.

Es zeigt sich deutlich eine grosse Bandbreite von Definitionsansätzen, welche der multidimensionalen Natur von Resilienz in diesem Kontext geschuldet ist. Dies hat zur Folge, dass eine gewisse Unklarheit besteht, was Lehrpersonen-Resilienz genau beinhaltet und demzufolge, wie Resilienz am besten untersucht werden kann (vgl. Kapitel 4.3.4). Obschon diese Unsicherheiten bezüglich der unterschiedlichen Konzeptualisierungen bestehen, lassen sich einige gemeinsame Merkmale festhalten. So sind sich die Autorinnen und Autoren grösstenteils einig, dass dynamische Prozesse Resilienz cha-

rakterisieren. Zu diesen Prozessen zählen die Ergebnisse der Interaktionen eines Individuums mit seiner Umwelt sowie dessen Reaktionen auf herausfordernde Situationen. Zudem lässt sich feststellen, dass individuelle und kontextuelle Schutzfaktoren (vgl. Kapitel 5) entscheidend zum Resilienzprozess beitragen (Mansfield et al., 2012, S. 258).

Fazit Resilienzdefinitionen

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es sich bei der individuellen Resilienz um ein Zusammenspiel von Anpassungsprozessen mit Rückgriff auf Ressourcen (auch Resilienzfaktoren, vgl. Kapitel 5) handelt (Di Bella, 2014, S. 95; Rolfe, 2019, S. 106). Die Schutzfaktoren wirken kompetenzerhöhend und resilienzbildend (Rolfe, 2019, S. 106).

Für die vorliegende Arbeit wird die Resilienz Definition von Welter-Enderlin (2006, S. 13, vgl. Kapitel 4.2) gewählt, die Resilienz als Fähigkeit versteht, Krisen zu meistern und als Auslöser für weitere Entwicklungen zu sehen, weil es sich beim Lehrpersonal um Individuen handelt, die an unterschiedlichen Stellen des Lebenszyklus stehen und weil im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit die individuelle Ebene des Lehrpersonals steht. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich Resilienz in den Reaktionen des Individuums auf herausfordernde Situationen zeigt und dass resiliente Individuen über persönliche Stärken verfügen (Mansfield et al., 2012, S. 258).

4.3 Studien zu Resilienz

Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, entstand eine erste Studie zu Resilienz in den 1950er Jahren. Seither haben verschiedenste Studien Resilienz untersucht. Nachfolgend werden die drei bekanntesten Studien der Resilienzforschung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 15; Wustmann, 2020, S. 87) sowie exemplarisch einige Studienergebnisse zu den verschiedenen Ebenen Individuum, Arbeitskontext, und Regelschule dargestellt. Während zunächst die drei bekanntesten Studien zu Resilienz für das Kinder- und Jugendalter beleuchtet werden, wird im Anschluss der Fokus der empirischen Studienergebnisse auf das Erwachsenenalter gelegt.

4.3.1 Studien zu Resilienz allgemein

Die Kauai-Studie (Werner & Smith, 1982), die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al., 1992) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2008) zählen zu den bedeutsamsten Längsschnittstudien der Resilienzforschung (Fröhlich-Gildhoff &

Rönnau-Böse, 2019, S. 15; Wustmann, 2005, S. 195) und werden nachfolgend erläutert.

Die erste Längsschnittstudie zur Resilienz ist die Kauai-Studie, die von Werner und Smith (1982) ab den 1950er Jahren auf der Insel Kauai durchgeführt wurde. Sie untersuchte einen ganzen Geburtsjahrgang über 40 Jahre lang, indem beobachtet, interviewt und Daten gesammelt wurden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 16). Ein Drittel dieser Kinder war Risikofaktoren (risikoerhöhende Bedingungen für die Entwicklung) ausgesetzt. Werner und Smith (1982, S. 51ff.) stellten fest, dass sich ein Drittel dieser Kinder trotz Risikofaktoren positiv entwickelten und resilient waren, wogegen zwei Drittel dieser Kinder verhaltensauffällig wurden. Im Alter von 40 Jahren konnte bei den resilienten Probandinnen und Probanden schützende Faktoren (vgl. Kapitel 5) festgestellt werden, die den Kindern und später Erwachsenen halfen, sich positiv zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 16).

In Deutschland wurden ähnliche Studien (die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht et al., 1992 und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel & Bender, 2008) durchgeführt, die zu vergleichbaren Ergebnissen wie die Kauai Studie kamen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 18).

Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al., 1992) untersuchte, welche Schutzfaktoren es für Kinder mit Risikobelastungen gibt, um ebendiese zu kompensieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17). Ziel der Studie war es unter anderem, die Entwicklungsverläufe von Kindern mit Risikobelastung zu beschreiben (Laucht et al., 1992, S. 274). In dieser Studie konnten die Ergebnisse von Werner und Smith (1982) bestätigt werden und sie zeigte, welche Risiken die Entwicklung von Kindern vor allem beeinträchtigen. Die Autoren beschrieben zudem die Prozesse, die bei der gesunden Entwicklung von Kindern wesentlich sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17).

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2008) untersuchte die Resilienz von Jugendlichen, die mit einem hohen Risiko für ihre Entwicklung aufwuchsen. Die Studie kam zu ähnlichen Ergebnissen wie diejenige von Werner und Smith (1982). So zeigten die als resilient befundenen Jugendlichen verschiedene schützende Faktoren wie beispielsweise ein positives Selbstwertgefühl. Im Vergleich zu den nicht resilienten Jugendlichen hatten sie unter anderem öfter eine fixe Bezugsperson ausserhalb ihrer Familie und konnten eine bessere Beziehung zur Schule aufbauen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 18; Lösel & Bender, 2008, S. 58).

Fazit Studien Resilienz allgemein

Bengel und Lyssenko (2012, S. 11) halten fest, dass zu Beginn der Resilienzforschung die positive Entwicklung eines Individuums trotz Risikofaktoren als Ausnahme gewertet wurde. Durch verstärkte empirische Forschung zeigte sich jedoch, dass Resilienz verbreitet ist und Menschen grosse Anpassungsfähigkeiten besitzen. Dies verdeutlichen die drei oben erwähnten Studien. Obwohl diese Studien Kinder und Jugendliche im Fokus haben, sind Auswirkungen aufs Erwachsenenalter (ab 18 Jahren) bereits ersichtlich (Kauai-Studie). Für die Resilienz im Erwachsenenalter stellen die in der Kindheit und Jugend erworbenen Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5) die Grundlage dar (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 132).

Die Studien zu Resilienz im Kindes- und Jugendalter umfassen organische (z.B. Frühgeburt) und psychosoziale Belastungen (z.B. niedriges Bildungsniveau der Eltern). Dagegen ist die Forschung zu Resilienz im Erwachsenenalter breiter gefächert als diejenige zu Kindern und Jugendlichen, weil als Stressoren einerseits chronisch ungünstige Bedingungen (z.B. sozioökonomische Benachteiligung) und andererseits potenziell traumatische Ereignisse (z.B. unerwarteter Tod einer nahestehenden Person) untersucht werden (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 28f.). Nachfolgend wird die Resilienz im Erwachsenenalter ins Zentrum gerückt, da diese für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung zentral ist.

4.3.2 Studien zu Resilienz auf individueller Ebene

Bengel und Lyssenko (2012, S. 45ff.) erarbeiteten eine Übersicht zu Studien zur Resilienz. Dazu wählten sie Studien zu einzelnen Schutzfaktoren, die sich auf die Altersspanne zwischen 18 und ca. 70 Jahren beziehen. Von diesen Studien werden nachfolgend exemplarisch diejenigen zu positiven Emotionen und zur Selbstwirksamkeitserwartung erläutert.

Bengel und Lyssenko (2012, S. 47) halten mit Bezug auf andere Autorinnen und Autoren fest, dass sich ein Erleben von positiven Emotionen als schützend gegenüber kritischen Lebensereignissen herausgestellt hat. Damit die schützende Wirkung zustande kommt, sind das regelmässige Erleben von positiven Emotionen und das Verhältnis zu den erlebten negativen Emotionen ausschlaggebend. Die Resilienzforschung geht deshalb davon aus, dass sich die protektive Wirkung des Erlebens von positiven Emotionen dadurch zeigt, dass gleichzeitig positive und negative Emotionen erlebt werden können.

Bei der Stärkung dieses Schutzfaktors liegt der Fokus darauf, sich über Alltägliches freuen zu können.

Mit Selbstwirksamkeitserwartung ist die Erwartung gemeint, dass herausfordernde Situationen vom Individuum aus eigener Kraft bewältigt werden können. Es liegen zahlreiche empirische Studien vor, die den positiven Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen, respektive der psychischen Anpassung, belegen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 54). So ist die psychische Belastung bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung unter anderem geringer bei Verlust des Ehepartners infolge einer Krebserkrankung (Benight, Flores & Tashiro, 2001, S. 113), bei Erdbebenopfern in der Türkei (Sumer, Karanei, Berument & Gunes, 2005, S. 336ff.) und bei verschiedenartig traumatischen Erlebnissen bei amerikanischen jungen Erwachsenen (Rosenthal, Wilson & Futch, 2009, S. 697ff.). Zu chronischen Stressoren liegen ebenfalls Studienergebnisse vor, die den Zusammenhang zwischen einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienz verdeutlichen. Gillespie, Chaboyer, Wallis und Grimbeck (2007, S. 433ff.) zeigen beispielsweise einen Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und der psychischen Widerstandskraft von Operations-Pflegefachfrauen. Weil Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung ihre eigenen Bewältigungsanstrengungen günstiger beurteilen und dadurch eher bewältigendes Verhalten zeigen, stärken sie sich durch dieses erfolgreiche Erleben und Bewältigen für kommende Stressoren zusätzlich (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 55).

Fazit Studien Resilienz auf individueller Ebene

Es zeigt sich, dass verschiedene Schutzfaktoren (vgl. Kapitel 5) in hohem Masse mit Resilienz auf individueller Ebene im Erwachsenenalter korrelieren. Bengel und Lyssenko (2012, S. 39) weisen darauf hin, dass die Operationalisierung von Resilienz und verschiedene Erfassungsinstrumente derselben einen Vergleich empirischer Studien erschweren. Um trotzdem valide Aussagen zu den verschiedenen empirischen Befunden machen zu können, haben sich die genannte Autorin und der genannte Autor auf diejenigen Schutzfaktoren beschränkt, zu welchen eine bedeutsame Anzahl an Studien vorliegt.

4.3.3 Studien zu Resilienz im Arbeitskontext

Carmeli, Friedman und Tishler (2013, S. 155) untersuchten die TMT-Resilienz (Top Management Teams-Resilienz) in Unternehmen und zeigten unter anderem, dass gute Beziehungen der TMT-Mitglieder (Top Management Teams-Mitglieder) untereinander einen positiven Einfluss auf deren strategische Entscheidungen haben und diese wiederum positiv mit Resilienz als Wirksamkeitsüberzeugung und mit Resilienz als Anpassungsfähigkeit korreliert. Dadurch, dass TMT-Mitglieder qualitativ gute Beziehungen haben und so Verbundenheit erleben, sind sie stärker im Fällen von Entscheidungen und besser organisiert, wenn es darum geht, Widrigkeiten zu bewältigen und sich von diesen zu erholen. Laut Stephens, Heaphy, Carmeli, Spreitzer und Dutton (2013, S. 17f.) stellt auch das Äussern von Gefühlen in Arbeitsbeziehungen eine Quelle für Team-Resilienz dar.

Auch für Führungskräfte ist Resilienz ein zentrales Thema. So haben Sutcliffe und Vogus (2003, zitiert nach Rolfe, 2019, S. 161) gezeigt, dass es resilienten Führungskräften gelingt, einerseits Veränderungsprozesse und andererseits Stabilität gleichzeitig zu steuern. Harland, Harrison, Jones und Reiter-Palmon (2005, S. 12) zeigen des Weiteren, dass Führungskräfte eine wichtige Rolle in Bezug auf die Resilienz der Mitarbeitenden haben. Mitarbeitende, die die Vorgesetzte oder den Vorgesetzten in einer herausfordernden Situation als positiv erleben, erweisen sich als resilienter als andere Mitarbeitende. Laut einer Studie von Murlane, Hollmann und Trumpold (2013, S. 13) gelingt es Führungskräften am ehesten, die Resilienz ihrer Mitarbeitenden zu stärken, wenn sie ihnen einerseits Orientierung geben und andererseits Kontrolle über ihren Arbeitsbereich zugestehen können, weil so wahrscheinlich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärkt wird. Rolfe (2019, S. 206) hält mit Bezug auf Sutcliffe und Vogus (2003) und Morgan, Hollman und Trumpold (2013) fest, dass sich das Selbstvertrauen von Teams zum einen durch gemeinsame Erfolge und zum anderen durch das Durchstehen von Herausforderungen festigt, woraus eine positive Anpassung resultiert.

Fazit Studien Resilienz im Arbeitskontext

Die Studien zur Resilienz im Arbeitskontext verdeutlichen deren Wichtigkeit auch auf dieser Ebene. Dabei können die Team- und die Führungsebene unterschieden werden.

4.3.4 Studien zu Resilienz von Lehrpersonal an Regelschulen

Mansfield et al. (2012, S. 358) zeigen auf, dass die Resilienzforschung bei Lehrpersonen ein relativ neues Forschungsgebiet darstellt und die Resilienz in diesem Kontext unterschiedlich operationalisiert wird. Sie halten fest, dass Resilienz multidimensional verstanden werden muss (vgl. Kapitel 4.2.4).

Die Forschung zeigt einerseits bestimmte Risikofaktoren der Lehrpersonen-Resilienz wie beispielsweise die hohe Arbeitsbelastung, fehlende Unterstützung und mangelnde Ressourcen (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009, S. 66; McCormack & Gore, 2008; S. 9). Demgegenüber haben neuere Forschungen Faktoren untersucht, die zu Resilienz von Lehrpersonen beitragen. Zu diesen personenbezogenen Schutzfaktoren (vgl. Kapitel 5) zählen unter anderen Eigenschaften wie Altruismus (Brunetti, 2006, S. 822; Chong & Low, 2009, S. 64), eine hohe intrinsische Motivation (Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009, S. 52ff.; Sinclair, 2008, zitiert nach Beltman, Mansfield & Price, 2011, S. 10f.), Flexibilität (Le Cornu, 2009, S. 721) und Selbstwirksamkeit (Day, 2008 zitiert nach Beltman et al., 2011, S. 12). Auch Schwarzer und Hallum (2008, S. 161ff.) zeigen mit einer Studie, dass Lehrpersonen, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, ihren Beruf signifikant weniger stressreich einschätzen.

Die Forschung hat neben personenbezogenen Faktoren auch Fähigkeiten genannt, die die Lehrpersonen-Resilienz beeinflussen. So gehören laut Mansfield et al. (2012, S. 358f.) Bewältigungsfähigkeiten, wie proaktive Problemlösungs- und Hilfesuchfähigkeiten (Castro et al., 2010, S. 624ff.; Sharplin, O'Neill & Chapman, 2011, S. 141) ebenso dazu wie die Fähigkeit, Misserfolge akzeptieren und weitermachen zu können und so handlungsfähig zu sein (Howard & Johnson, 2004, S. 9) oder zwischenmenschliche Fähigkeiten, die ein Aufbauen von sozialen Unterstützungsnetzwerken begünstigen (Howard & Johnson, 2004, S. 12). Schliesslich beeinflussen spezifische pädagogische Fähigkeiten die Resilienz von Lehrpersonal (Mansfield et al., 2012, S. 359). Zu diesen Fähigkeiten zählen unter anderen das Anwenden verschiedener Unterrichtsformen (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008, S. 713), das Kennen der Schülerinnen und Schüler, das Eingehen auf ihre Bedürfnisse (Flores, 2006, S. 2043) sowie die professionelle Reflexion (Goddard & Foster, 2001, S. 361).

Neben diesen personellen Faktoren gibt es auch kontextuelle Schutzfaktoren für Lehrpersonal, zu welchen Beltman et al. (2011, S. 13) mit Bezug auf andere Autorinnen und Autoren unter anderem Unterstützung durch die Schule, eine Mentorin oder einen Mentor, durch Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, Gleichaltrige, Familie und Freunde

sowie berufsvorbereitende Programme zählen. Dies verdeutlicht erneut, dass sich Lehrpersonen-Resilienz aus personellen (internalen) und kontextuellen (externale) Faktoren zusammensetzt (Görich, 2019, S. 39).

Fazit Studien Resilienz von Lehrpersonal an Regelschulen

Die vorliegenden Studien stammen, mit zwei Ausnahmen, aus dem englischsprachigen Raum. Weil es allgemein nur wenige Studien zur Lehrpersonen-Resilienz gibt (Castro et al., 2010, S. 623) sind die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gegenüber den Lehrpersonen deutlich untervertreten. Immerhin fanden sich in der Studie von Castro et al. (2010) unter den fünfzehn Studienteilnehmenden ein Drittel schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die erwähnten Studien wurden in Regelschulen, auf Primar- und Sekundarniveau, durchgeführt. Ein besonderes Augenmerk lag bei einigen der genannten Studien auf Lehrpersonal, das am Anfang seiner Berufslaufbahn stand (early career teachers).

Aus den erläuterten Studien geht hervor, dass es für die Stärkung der Resilienz von Lehrpersonal an Regelschulen verschiedene Ansatzpunkte, auch Resilienzfaktoren, gibt. Diese werden im nächsten Kapitel beschrieben.

5 Resilienzfaktoren

Im aktuellen Kapitel werden die Resilienzfaktoren erläutert, bevor auf ausgewählte Resilienzfaktoren des Erwachsenenalters hingewiesen und ein Resilienzfaktorenmodell für die Weiterarbeit gewählt wird.

Unter Resilienzfaktoren werden Einflussfaktoren verstanden, die zu Resilienz führen. Solche Resilienz- oder Schutzfaktoren können die Wahrscheinlichkeit vermindern, dass ein Individuum nach einer herausfordernden Situation beispielsweise eine Störung entwickelt. Neben den Schutz- gibt es auch Risikofaktoren. Diese gehen mit einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit einer Störung anlässlich einer herausfordernden Situation einher (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 27). Für die vorliegende Arbeit wird der Fokus auf die Schutzfaktoren gelegt. Diese können erworben werden und sind nicht genetisch bedingt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 41).

Zunächst hat sich die Resilienzforschung mit schützenden Faktoren bei Kindern und Jugendlichen beschäftigt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 132), wobei die

Autorin und der Autor festhalten, dass viele der Schutzfaktoren, die im Kindes- und Jugendalter wirksam sind, auch fürs Erwachsenenalter gelten. Die Basis für die Resilienzentwicklung im Erwachsenenalter bilden die in der Kindheit und Jugend erworbenen Schutzfaktoren (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 132). Das in Abbildung 5 gezeigte Modell der Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 43) stellt eine empirisch gut fundierte Grundlage dar. Es enthält sechs übergreifende, auf individueller Ebene besonders relevante Kompetenzen, die in der Bewältigung von Krisensituationen und Entwicklungsaufgaben unterstützend wirken (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 42). Zu diesen sechs Resilienzfaktoren zählen die Selbstwahrnehmung, die Selbstwirksamkeit (-serwartung), die Selbststeuerung, die soziale Kompetenz sowie das Problemlösen und die adaptive Bewältigungskompetenz (Umgang mit Stress) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 41). Die sechs genannten Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang miteinander und sind nicht voneinander unabhängig. Aus analytischen Gründen macht eine getrennte Beobachtung jedoch Sinn (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 42) und erfolgt nachfolgend.

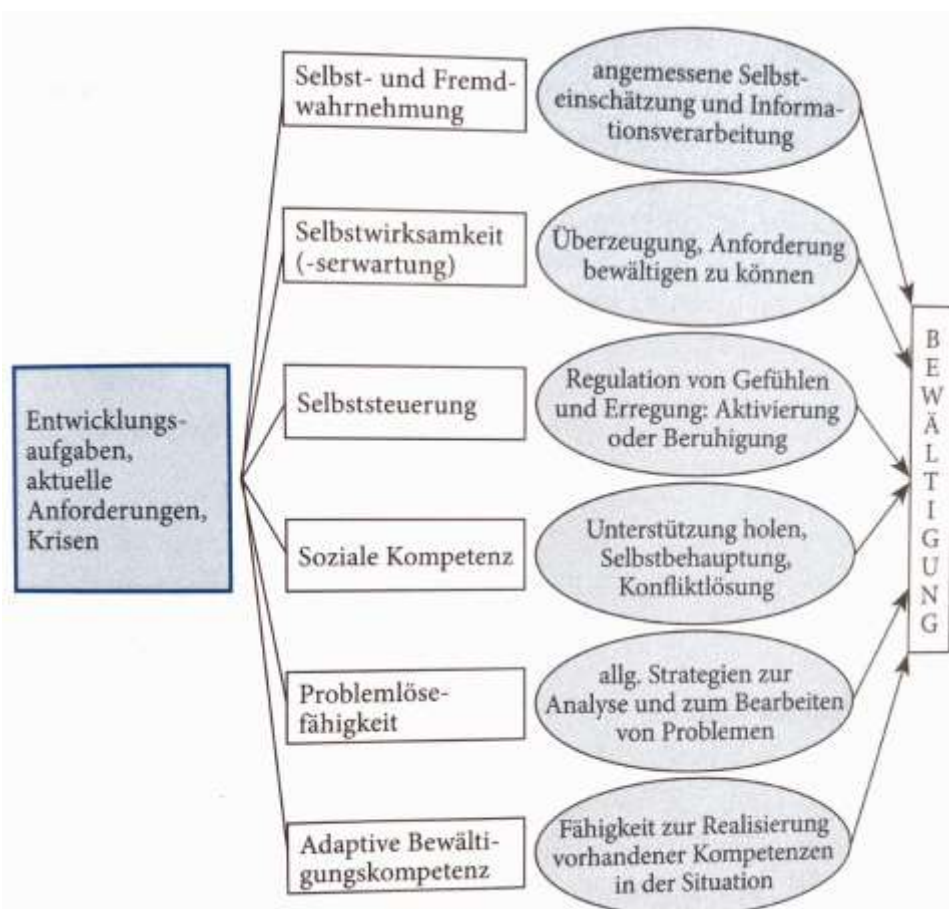


Abbildung 5: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 43)

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Schutzfaktorenforschung zeigt, dass die Selbstwahrnehmung zu den empirisch am besten belegten Faktoren zählt. Die Selbstwahrnehmung stellt eine Grundlage für soziale Beziehungen, das Bewältigen von Herausforderungen und das Herangehen an neue Aufgaben dar (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 43). Sie umfasst drei eng miteinander zusammenhängende Konstrukte: das Selbstkonzept, die Selbstwahrnehmung und die Selbstreflexivität. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 44) fassen wie folgt zusammen:

Im Vordergrund einer guten Selbstwahrnehmung steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken. Gleichzeitig ist es wichtig, sich selbst dabei zu reflektieren, d. h., sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen (Fremdwahrnehmung).

Selbstwirksamkeit (-serwartung)

Auch bei der Selbstwirksamkeit handelt es sich um einen empirisch fundiert belegten Resilienzfaktor. Er wird mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beschrieben. Dazu zählt die Überzeugung, ein Ziel trotz Hindernissen erreichen zu können. Die Erfahrung, dass das eigene Handeln etwas bewirkt und dies auf andere Situationen übertragen werden kann, bedeutet, sich selbstwirksam zu erleben (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 46ff.).

Selbststeuerung

Selbststeuerung oder -regulation meint die Kompetenz, auf verschiedene Belastungssituationen emotional flexibel reagieren zu können. Der eigene Erregungszustand wird dabei je nach Anforderung herauf- oder herunterreguliert. Gefühlszustände können bei guter Selbstregulation kontrolliert und reguliert werden und mit adäquaten Handlungsalternativen verbunden werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 49f.).

Soziale Kompetenz

Der Resilienzfaktor der sozialen Kompetenz erwies sich empirisch konsequent als schützend. Zur sozialen Kompetenz gehören die Wahrnehmung und die Interpretation von sozialen Situationen ebenso wie die Fähigkeit, sich der eigenen Gefühle bewusst

zu sein, diese verbalisieren und so Kontakt zu anderen herstellen zu können. Dabei ist Empathie ein wesentlicher Bestandteil. Die Gedanken und Gefühle eines Gegenübers müssen nachvollzogen werden können, um eine soziale Situation richtig einzuschätzen. Bei einem Konflikt geht es des Weiteren darum, diesen adäquat zu lösen und sich selbst einbringen und behaupten zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 51f.).

Problemlösefähigkeit

Das Problemlösen stellt eine lebens- und lernbereichsübergreifende Kompetenz dar. Da in besonders belasteten Situationen Entscheidungen getroffen werden müssen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54), ist diese Fähigkeit zentral. Leutner, Klieme, Meyer und Wirth (2005, S. 125) beschreiben mit Problemlösen die Fähigkeit, „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“. Es ist für ein Individuum daher wichtig, sich realistische Ziele zu setzen, Probleme angehen zu können, Problemlösestrategien zu kennen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 57).

Adaptive Bewältigungskompetenz (Umgang mit Stress)

Bei der adaptiven Bewältigungskompetenz ist es wichtig, stressige Situationen einzuschätzen und abzuschätzen, ob diese für ein Individuum zu bewältigen sind. Dazu muss das Individuum seine Grenzen kennen und Bewältigungsstrategien einsetzen können, es muss abschätzen, wann es Unterstützung braucht und wissen, wie es sich diese beschaffen kann. Auch das Reflektieren und Bewerten der Situation gehören dazu (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54).

Fazit Resilienzfaktoren

Masten und O'Dougherty Wright (2010) und Bengel und Lyssenko (2012) haben fürs Erwachsenenalter mit je einer umfassenden Literaturrecherche Schutzfaktoren herausgearbeitet, welche sich für erwachsene Personen als schützend erwiesen haben. Dazu zählen Schutzfaktoren wie Beziehung, Motivation, positive Emotionen, Optimismus und soziale Unterstützung. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass sich diese Resilienzfaktoren des Erwachsenenalters im zuvor beschriebenen Modell der Resilienzfaktoren von

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) verorten lassen. So kann der Resilienzfaktor der Beziehung der sozialen Kompetenz, der Resilienzfaktor der Motivation der Selbstwirksamkeit, die positiven Emotionen und der Optimismus der Selbststeuerung und soziale Unterstützung der sozialen Kompetenz zugeordnet werden. Für die Weiterarbeit werden deshalb die Resilienzfaktoren von Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) verwendet. Die Schutzfaktoren von Masten und O'Dougherty Wright (2010) und Bengel und Lyssenko (2012) finden sich erläutert im Anhang (vgl. Kapitel 10).

Da einerseits die Wirkfaktoren der Achtsamkeit und andererseits die Resilienzfaktoren bekannt sind, interessiert in einem nächsten Kapitel, ob die Wirkfaktoren der Achtsamkeit den Resilienzfaktoren gegenübergestellt werden können. Weil, wie oben erwähnt, die Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) die Basis für die Resilienzfaktoren des Erwachsenenalters darstellen, diese darin verortet werden können und sie zudem umfassender beschrieben wurden, werden für die Gegenüberstellung die empirisch gut abgesicherten Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) gewählt.

6 Gegenüberstellung Wirkfaktoren der Achtsamkeit und Resilienz-faktoren

Im aktuellen Kapitel werden die Wirkfaktoren der Achtsamkeit nach Glomb et al. (2011) (drei primäre und sieben sekundäre Wirkfaktoren, Selbstregulation als zentrale Grösse) den Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) gegenübergestellt. Dabei interessiert, ob die Gegenüberstellung möglich ist, ob die Wirkfaktoren der Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf die Resilienzfaktoren haben und wie gegebenenfalls dieser Einfluss erklärt werden kann.

Tabelle 3: Gegenüberstellung Wirkfaktoren der Achtsamkeit und Resilienzfaktoren

Wirkfaktoren der Achtsamkeit Glomb et al. (2011, S. 124)	Resilienzfaktoren Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse (2019, S. 43)
Disidentifikation/ Decoupling of Self	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz
<p><i>Disidentifikation</i></p> <p>Disidentifikation ist einer der wichtigsten Faktoren, der Selbstregulation durch Achtsamkeit beeinflusst. Er meint die Trennung zwischen dem Selbst (auch Ego, Selbstwert) und Ereignissen, Emotionen und Verhalten. Achtsamkeit hilft dabei, innere und äussere Reize objektiv wahrzunehmen, was zu einer Meta-Wahrnehmung führt. Dadurch, dass die Reize nicht bewertet werden, kann sich das Individuum von seinen Gedanken, Emotionen und Erfahrungen distanzieren (Glomb et al., 2011, S. 125). Gedanken können so beispielsweise dem Verstand zugeordnet werden, anstatt als Reflexionen der Realität oder einer genauen Selbsteinschätzung gesehen zu werden (Feldman, Greeson & Senville, 2010, S. 1002). Wenn das Selbst von Ereignissen getrennt ist, werden negative Ereignisse nicht dem Selbst zugeschrieben und deshalb weniger bedrohlich wahrgenommen (Glomb et al., 2011, S. 125). Die Literatur hat gezeigt, dass Achtsamkeit und das Üben derer zu einer Trennung vom Selbst und den Erfahrungen führt. So zeigte Williams (2010), dass ein achtwöchiges Achtsamkeitstraining das Meta-Bewusstsein signifikant verbessert. Er beschreibt, dass Achtsamkeit einem Individuum helfen kann “learn to uncouple the sensory, directly experienced self from the ‘narrative’ self” (Williams, 2010, S. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Daraus kann gefolgert werden, dass die <i>Disidentifikation</i> die Resilienzfaktoren der <i>Selbstwahrnehmung</i>, der <i>Selbststeuerung</i> und der <i>sozialen Kompetenz</i> beeinflusst. 	

Selbstwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung wird unter anderem mit einer angemessenen Selbsteinschätzung beschrieben (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 43) und umfasst die drei eng miteinander zusammenhängenden Konstrukte des Selbstkonzepts, der Selbstwahrnehmung und der Selbstreflexivität (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 44). Die Autorin und der Autor fassen die Selbstwahrnehmung wie folgt zusammen: „Im Vordergrund einer guten Selbstwahrnehmung steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken (...). Gleichzeitig ist es wichtig, sich selbst dabei zu reflektieren, d. h., sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können (...)“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 44).

- Die unter *Disidentifikation* beschriebene Trennung zwischen dem Selbst und seinen Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen unterstützt die unter *Selbstwahrnehmung* beschriebene Wahrnehmung der eigenen Emotionen. Die Trennung des Individuums von seinen Gedanken begünstigt eine Reflexion ebendieser, wodurch sich das Individuum zu sich selbst in Beziehung setzen kann. Durch diese beschriebenen Einflüsse der *Disidentifikation* auf die *Selbstwahrnehmung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Selbststeuerung

Die Selbststeuerung wird mit der Regulation von Gefühlen und Erregung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 43) beschrieben. Die Selbststeuerung erlaubt es einem Individuum, emotional flexibel auf Belastungssituationen reagieren zu können. Dabei wird der eigene Erregungszustand herauf- oder herunterreguliert. Somit können Gefühlszustände kontrolliert und reguliert und mit sinnvollen Handlungen verbunden werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 49f.).

- Die unter *Disidentifikation* beschriebene Trennung zwischen dem Selbst und seinen Gefühlen unterstützt die unter *Selbststeuerung* beschriebene Regulation von Gefühlen und Erregung. Durch die Trennung des Selbst von seinen Gefühlen können die dadurch ausgelösten Erregungszustände besser reguliert werden. Durch diesen beschriebenen Einfluss der *Disidentifikation* auf die *Selbststeuerung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Soziale Kompetenz

Zur sozialen Kompetenz zählt unter anderem die Fähigkeit, sich der eigenen Gefühle bewusst zu sein, damit diese verbalisiert und so Kontakt zu anderen hergestellt werden kann. Sich der eigenen Gefühle bewusst zu sein überschneidet sich zudem mit dem Resilienzfaktor der Selbstwahrnehmung (vgl. oben) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 51).

- Die unter *Disidentifikation* beschriebene Trennung zwischen dem Selbst und seinen

Gefühlen unterstützt die unter *Soziale Kompetenz* beschriebene Wahrnehmung der eigenen Gefühle. Dadurch kann es einem Individuum besser gelingen, mit anderen in Kontakt zu treten. Durch diesen Einfluss der *Disidentifikation* auf die *soziale Kompetenz* eines Individuums kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Keine automatisch ablaufenden Prozesse/
Decreased Use of Automatic Mental Processes

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Problemlösefähigkeit
- Adaptive Bewältigungskompetenz

Keine automatisch ablaufenden Prozesse

Glomb et al. (2011, S. 126) beschreiben keine automatisch ablaufenden Prozesse als ein zweiter wichtiger Prozess, der zu besserer Selbstregulation durch Achtsamkeit führt. Das automatische Ablaufen des Denkens hat durchaus seinen Nutzen. Es erlaubt einem Individuum eine schnelle Informationsverarbeitung und Reaktion, was in bestimmten Situationen ein Vorteil fürs eigene Überleben darstellt. Dieser Automatismus entsteht durch frühere Erfahrungen, wiederkehrende mentale Modelle oder körpereigene Reaktionen. Die unglückliche Konsequenz dieses Automatismus ist, dass der gegenwärtige Moment durch die Wahrnehmung und Erfahrungen eingeschränkt wird und dieser nicht vollständig erlebt werden kann. Dies äussert sich beispielsweise dadurch, dass in einem Gespräch automatisch auf die Aussagen eines Gegenübers reagiert wird, ohne wirklich zuzuhören oder dass Tätigkeiten unbewusst ausgeführt werden (Autopilot). Diese automatischen Denkmuster und Reaktionen können von einem achtsamen Umgang durchbrochen werden. So kann durch die einfache Beobachtung der eigenen auftauchenden Gedanken ein Individuum nichtwertendes, achtsames Gewahrsein üben. Weil die Antworten und Reaktionen auf diese Gedanken nicht mehr automatisch ablaufen, wird die Bandbreite der Antworten deutlich grösser (Glomb et al., 2011, S. 126). Siegel (2010, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 127) fasst zusammen, dass achtsames Gewahrsein dem Individuum erlaubt, die eigenen Gedanken bewusst wahrzunehmen und dabei als Reaktion auf diese mit grösserer kognitiver Flexibilität antworten zu können.

- Daraus kann gefolgert werden, dass *keine automatisch ablaufenden Prozesse* die Resilienzfaktoren der *Selbstwahrnehmung*, der *Selbststeuerung*, der *sozialen Kompetenz*, der *Problemlösefähigkeit* und der *adaptiven Bewältigungskompetenz* beeinflussen.

Selbstwahrnehmung

Zu einer guten Selbstwahrnehmung gehört die adäquate Wahrnehmung der eigenen Gedan-

ken und die Selbstreflexion (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 44).

- Das unter *keine automatisch ablaufenden Prozesse* beschriebene achtsame Gewahrsein für die eigenen Gedanken und die beschriebene grössere kognitive Flexibilität unterstützen die unter *Selbstwahrnehmung* beschriebene Wahrnehmung der eigenen Gedanken und die Selbstreflexion. Durch diese beschriebenen Einflüsse von *nicht automatisch ablaufenden Prozessen* auf die *Selbstwahrnehmung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Selbststeuerung

Die Selbststeuerung erlaubt einem Individuum, den eigenen Erregungszustand regulieren und auf eine Belastungssituation emotional flexibel reagieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 49).

- Das unter *keine automatisch ablaufenden Prozesse* beschriebene achtsame Gewahrsein für die eigenen Gedanken und die grössere kognitive Reaktionsfähigkeit unterstützen die unter *Selbststeuerung* beschriebene Regulation des eigenen Erregungszustandes sowie die emotional flexible Reaktion auf Belastungssituationen. Durch diese beschriebenen Einflüsse von *nicht automatisch ablaufenden Prozessen* auf die *Selbststeuerung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Soziale Kompetenz

Zur Sozialen Kompetenz zählen Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 51) das Wahrnehmen und Interpretieren von sozialen Situationen sowie die Informationsverarbeitung eines Individuums.

- Das unter *keine automatisch ablaufenden Prozesse* beschriebene achtsame Gewahrsein für die eigenen Gedanken und die grössere kognitive Reaktionsfähigkeit unterstützen die unter *soziale Kompetenz* beschriebene Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Situationen wie auch die Informationsverarbeitung eines Individuums. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *nicht automatisch ablaufenden Prozessen* auf die *soziale Kompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Problemlösefähigkeit

Das von Leutner et al. (2005, S. 125) beschriebene gedankliche Durchdringen von Sachverhalten sowie das Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten stellen zwei Aspekte der Problemlösefähigkeit dar.

- Die unter *keine automatisch ablaufenden Prozesse* beschriebene grössere kognitive

Reaktionsfähigkeit und die grössere Bandbreite an Antworten unterstützen das gedankliche Durchdringen von Sachverhalten wie auch das Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten, welche zur *Problemlösefähigkeit* zählen. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *nicht automatisch ablaufenden Prozessen* auf die *Problemlösefähigkeit* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Adaptive Bewältigungskompetenz

Die adaptive Bewältigungskompetenz erlaubt einem Individuum herausfordernde Situationen zu erkennen und einzuschätzen, ob sie bewältigbar sind. Dabei sind das Reflektieren und Bewerten der Situation wichtig (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54).

- Die unter *keine automatisch ablaufenden Prozesse* beschriebene grössere kognitive Reaktionsfähigkeit unterstützt das Erkennen und Einschätzen von herausfordernden Situationen sowie das Reflektieren und Bewerten derer, welche zur *adaptiven Bewältigungskompetenz* zählen. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *nicht automatisch ablaufenden Prozessen* auf die *adaptive Bewältigungskompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Körpergewahrsein/ Awareness of Physiological Regulation	
--	--

Körpergewahrsein

Die Erlangung von Körperbewusstsein ist der dritte wichtige Faktor, der die Selbstregulation durch Achtsamkeit beeinflusst. Ähnlich wie beim oben beschriebenen Beobachten der eigenen Gedanken geht es beim Körpergewahrsein darum, die Reaktionssysteme des Körpers (z. B. Kampf-Flucht, Hemmung-Aktivierung) ausgewogen zu regulieren (Glomb et al., 2011, S. 127). Wenn diese Regulation aus der Balance kommt, kann es zu Symptomen wie Wut, Angst oder Herzklopfen, Magen-Darm-Beschwerden (Siegel, 2007, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 127) kommen. Ein nicht-wertendes Beobachten der physiologischen Vorgänge kann einerseits helfen, diese Regulation im Gleichgewicht zu behalten. Ein achtsamer Umgang und ein Bewusstsein für die physiologischen Reaktionen des Körpers können ein Individuum andererseits unterstützen, die Signale des Körpers adäquat zu interpretieren. So kann bewusst auf diese Signale reagiert werden (Glomb et al., 2011, S. 127).

- Daraus kann gefolgert werden, dass das *Körpergewahrsein* keinen direkt kausalen Einfluss auf die Resilienzfaktoren hat, weil zu den Resilienzfaktoren vor allem emotionale, gedankliche und nicht physiologische Faktoren beschrieben werden.

Kein Gedankenkreisen/ Decreased Rumination	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeit (-serwartung) ➤ Soziale Kompetenz ➤ Problemlösefähigkeit ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
<p><i>Kein Gedankenkreisen</i></p> <p>Das Gedankenkreisen, auch Grübeln genannt, führt dazu, dass ein Individuum an seinen unproduktiven, negativen Gedanken hängen bleibt. Einer achtsamen Person gelingt es, diese Gedanken wahrzunehmen und sich von ihnen zu distanzieren. Die Forschung zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und verringertem Gedankenkreisen (Glomb et al., 2011, S. 130f.). Auch belegt ist, dass Personen, die unter Gedankenkreisen leiden, eine geringere Selbstwirksamkeit aufweisen (Brockner & Hulton, 1978, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 131) und eher diejenigen Personen meiden, die soziale Unterstützung bieten könnten (Nolen-Hoeksema & Davis, 1999, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 131). Im Umkehrschluss berichten Personen, die nicht zu Gedankenkreisen anlässlich schwieriger Situationen neigen, über weniger arbeitsbezogene Beschwerden. Daraus folgern Glomb et al. (2011, S. 131), dass weniger Gedankenkreisen durch Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf die Leistungen und das Wohlbefinden von Arbeitenden hat, weil sie unter anderem über eine bessere Problemlösungskompetenz verfügen und soziale Unterstützung effektiver nutzen und sich insgesamt von negativen Erfahrungen am Arbeitsplatz schneller erholen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Daraus kann gefolgert werden, dass <i>kein Gedankenkreisen</i> die Resilienzfaktoren der <i>Selbstwirksamkeit (-serwartung)</i>, der <i>sozialen Kompetenz</i>, der <i>Problemlösefähigkeit</i> und der <i>adaptiven Bewältigungskompetenz</i> beeinflusst. <p><i>Selbstwirksamkeit (-serwartung)</i></p> <p>Bei der Selbstwirksamkeit (-serwartung) haben die Erwartungen eines Individuums, dass das eigene Handeln zu gewünschten Ergebnissen führt, eine grosse Bedeutung. Dazu braucht das Individuum Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das unter <i>kein Gedankenkreisen</i> beschriebene achtsame Gewahrsein für die eigenen negativen und unproduktiven Gedanken und die Distanzierung von diesen unterstützt die unter <i>Selbstwirksamkeit (-serwartung)</i> beschriebenen Erwartungen einer Person, durch ihr eigenes Handeln ein gewünschtes Ergebnis herbeiführen zu können. Durch diesen beschriebenen Einfluss von <i>kein Gedankenkreisen</i> auf die <i>Selbstwirksamkeit (-serwartung)</i> kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht. 	

Soziale Kompetenz

Elemente der sozialen Kompetenz sind nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 51) unter anderem über verschiedene Verhaltensmöglichkeiten in einer Situation zu verfügen, sowie soziale Situationen wahrzunehmen und zu interpretieren.

- Das unter *kein Gedankenkreisen* beschriebene achtsame Gewahrsein für die eigenen negativen und unproduktiven Gedanken und die Distanzierung von diesen unterstützt den unter *soziale Kompetenz* beschriebenen Aspekt des Wahrnehmens von verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten für eine Situation. Wenn ein Individuum nicht in kreisenden Gedanken verharrt, hat es mehr Ressourcen frei soziale Situationen wahrzunehmen und sich ihnen bewusst zu werden. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *kein Gedankenkreisen* auf die *soziale Kompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Problemlösefähigkeit

Leutner et al. (2005, S. 125) beschreiben die Fähigkeit zum Problemlösen unter anderem damit, dass Sachverhalte gedanklich durchdrungen und verstanden werden, bevor Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können.

- Das unter *kein Gedankenkreisen* beschriebene Gewahrsein für die eigenen negativen und unproduktiven Gedanken und die Distanzierung von diesen unterstützt ein Individuum darin, Situationen oder Sachverhalte zu verstehen, was zur *Problemlösefähigkeit* zählt. Wenn sich ein Individuum von unproduktiven Gedanken befreit, hat es für das Verstehen von Situationen und Sachverhalten und für das Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten mehr Ressourcen frei. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *kein Gedankenkreisen* auf die *Problemlösefähigkeit* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Adaptive Bewältigungskompetenz

Das Reflektieren und Bewerten einer Situation gehören zu einem guten Umgang mit Stress (adaptive Bewältigungskompetenz) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54).

- Das unter *kein Gedankenkreisen* beschriebene Gewahrsein für die eigenen negativen und unproduktiven Gedanken und die Distanzierung von diesen unterstützt ein Individuum darin, zu reflektieren und eine Situation adäquat zu bewerten, was zur *adaptiven Bewältigungskompetenz* zählt. Wenn sich ein Individuum von unproduktiven Gedanken lösen kann, kann eine schnellere Regeneration von negativen Erfahrungen am Arbeitsplatz gelingen. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *kein Gedankenkreisen* auf die *adaptive Bewältigungskompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Empathie

Empathie wird von Cozolino (2006, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 133) als Fähigkeit beschrieben, das Leben aus der Perspektive eines anderen zu sehen. Dadurch, dass Achtsamkeit zu einer Distanzierung von den eigenen Gedanken und Empfindungen, zu besserem Körperbewusstsein und besserer Körperregulation führt (Block-Lerner, Adair, Plumb, Rhatigan & Orsillo, 2007; Brems, Fromme & Johnson, 1992; Brown et al., 2007; Cozolino, 2006; Hughes, Tingle & Sawin, 1981; Shapiro, Schwartz & Bonner, 1998; Siegel, 2010; Tipsord, 2009, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 132) wird es möglich, zeitgleich die eigene Perspektive beizubehalten und sich in das Gegenüber hineinzusetzen (Cozolino, 2006, S. 203). Auch der Dalai Lama (2002, S. 67) stellte fest: „Ultimately, how we act and behave in relation to our fellow humans and the world, depends on how we perceive ourselves.“ Die Fähigkeit, unser Selbst unvoreingenommen und nicht wertend wahrzunehmen, spielt auch hier eine Schlüsselrolle (Glomb et al., 2011, S. 132). Personen, die ihre eigene Perspektive nicht bewusst wahrnehmen, können auch diejenige des Gegenübers nicht wahrnehmen. Teasdale et al. (2002, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 132) zeigen, dass Individuen, die durch Achtsamkeit ein Meta-Bewusstsein entwickeln und so ihre emotionalen Prozesse verstehen, auch die emotionalen Prozesse des Gegenübers besser verstehen können. Forschungsergebnisse aus der Neurobiologie zeigen zudem, dass die Fähigkeit des Individuums, sich auf ein Gegenüber einzustellen, vom Wissen abhängt, dass das Individuum über seine inneren Zustände verfügt (Siegel, 2010, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 132). Glomb et al. (2011, S. 133) schliessen, dass Arbeitnehmende, die durch Achtsamkeit über mehr Empathie erlangen, positive Ergebnisse auf der individuellen und organisatorischen Ebene erzielen.

- Daraus kann gefolgert werden, dass *Empathie* den Resilienzfaktor der *sozialen Kompetenz* beeinflusst.

Soziale Kompetenz

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 51) halten fest, dass Empathie und die damit verbundene differenzierte Wahrnehmung entscheidende Faktoren der emotionalen Kompetenz, welche wiederum zur sozialen Kompetenz zählt, darstellen.

- Das unter *Empathie* beschriebene sich Hineinversetzen in ein Gegenüber stärkt ein Individuum in seiner *sozialen Kompetenz*. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *Empathie* auf die *soziale Kompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Reaktionsflexibilität/ Response flexibility	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
<p><i>Reaktionsflexibilität</i></p> <p>Innezuhalten, bevor eine verbale oder physiologische Antwort erfolgt, kann als Reaktionsflexibilität definiert werden (Siegel, 2010, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 129). Dies bedingt die Reflexion und ein Vermeiden von automatisch ablaufenden Prozessen und Reaktionen. Achtsamkeit fördert ein Verlangsamen der Reaktionen, sodass Reflexion und ein bewusstes Reagieren möglich werden. Dass Achtsamkeit eine entscheidende Rolle bei der Erhöhung der Reaktionsflexibilität spielt, wird zunehmend von Studienergebnissen gezeigt (Glomb et al., 2011, S. 129). Die Reaktionsflexibilität wird von den oben beschriebenen Disidentifikation und keine automatisch ablaufenden mentalen Prozessen beeinflusst. Durch eine erhöhte Reaktionsflexibilität erhält ein Individuum eine grössere Bandbreite an möglichen Verhaltensreaktionen (Glomb et al., 2011, S. 130). Glomb et al. (2011, S. 130) vermuten, dass eine erhöhte Reaktionsflexibilität am Arbeitsplatz zu einer produktiveren Umgebung führt. Weil weniger reaktiv reagiert wird, kommt es unter anderem zu weniger Konflikten und zu einer besseren Entscheidungsfindung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Daraus kann gefolgert werden, dass erhöhte <i>Reaktionsflexibilität</i> die Resilienzfaktoren der <i>Selbststeuerung</i>, der <i>sozialen Kompetenz</i> und der <i>adaptiven Bewältigungskompetenz</i> beeinflusst. <p><i>Selbststeuerung</i></p> <p>Die Selbststeuerung wird mit der Kompetenz beschrieben, auf verschiedene Belastungssituationen emotional flexibel reagieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 49).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das unter <i>Reaktionsflexibilität</i> beschriebene Innehalten und Reflektieren, bevor eine Reaktion erfolgt, unterstützt das unter <i>Selbststeuerung</i> beschriebene emotional flexible Reagieren. Durch diesen beschriebenen Einfluss der <i>Reaktionsflexibilität</i> auf die <i>Selbststeuerung</i> kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht. <p><i>Soziale Kompetenz</i></p> <p>Zur sozialen Kompetenz zählen Gildhoff-Fröhlich und Rönnau-Böse (2019, S. 51f.) unter anderem die Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Situationen sowie das adäquate Lösen von Konflikten.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das unter <i>Reaktionsflexibilität</i> beschriebene Innehalten und Reflektieren unterstützt das unter <i>soziale Kompetenz</i> aufgeführte Wahrnehmen und Interpretieren von sozialen Si- 	

tuationen. Durch das Innehalten vor einer Reaktion können Konflikte adäquater und weniger eskalativ gelöst werden. Durch diesen beschriebenen Einfluss von der *Reaktionsflexibilität* auf die *soziale Kompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Adaptive Bewältigungskompetenz

Zur adaptiven Bewältigungskompetenz zählen Gildhoff-Fröhlich und Rönna-Böse (2019, S. 54) unter anderem das Reflektieren und Bewerten einer Situation.

- Das unter *Reaktionsflexibilität* beschriebene Innehalten und Reflektieren unterstützt das unter *adaptive Bewältigungskompetenz* beschriebene Bewerten einer Situation. Durch diesen beschriebenen Einfluss der *Reaktionsflexibilität* auf die *adaptive Bewältigungskompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Affektive Regulation/ Affective Regulation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz
--	--

Affektive Regulation

Die affektive Regulation umfasst laut Gomb et al. (2011, S. 134) die Reduktion negativer Emotionen sowie das Erzeugen und Aufrechterhalten von positiven Emotionen. Achtsamkeit hat einen positiven Einfluss auf die affektive Regulation, weil dadurch im Gehirn diejenigen Schaltkreise verbessert werden, die für die Emotionsregulation verantwortlich sind (Davidson, 2000; Siegel, 2007, zitiert nach Gomb et al., 2011, S. 134). Studienergebnisse zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und positiven Stimmungszuständen (Giluk, 2009, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 134). Ein Kreislauf der Positivität, ausgelöst durch Achtsamkeit, kann sich entwickeln: Ein Individuum nimmt in seinem Leben eher positive Ereignisse wahr und erlebt dadurch mehr positive Stimmungen (Glomb et al., 2011, S. 135). Brown et al. (2007, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 135) zeigen, dass durch Achtsamkeit emotionale Zustände besser akzeptiert und negative Zustände eher aufgehoben werden können. Viele Forschungsergebnisse (Bono & Ilies, 2006; Isen, 1987; Losada, 1999; Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Miner, Glomb & Hulin, 2005, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 135) zeigen die positive Wirkung von affektiver Regulation (mehr positive Emotionen, weniger negative Emotionen) im Arbeitskontext.

- Daraus kann gefolgert werden, dass gute *affektive Regulation* die Resilienzfaktoren der *Selbststeuerung* und der *sozialen Kompetenz* beeinflusst.

Selbststeuerung

Selbststeuerung umfasst das Kontrollieren und Regulieren von Gefühlszuständen, sodass der eigene Erregungszustand herauf- oder herunterreguliert werden kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 49f.).

- Das unter *affektive Regulation* beschriebene Verstärken von positiven und Vermindern von negativen Emotionen beeinflusst das unter *Selbststeuerung* beschriebene Kontrollieren und Regulieren von Gefühlszuständen. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *affektiver Regulation* auf die *Selbststeuerung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Soziale Kompetenz

Zur sozialen Kompetenz gehört unter anderem, sich der eigenen Gefühle bewusst zu sein, diese verbalisieren und regulieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 51).

- Das unter *affektive Regulation* beschriebene Verstärken von positiven und Vermindern von negativen Emotionen beeinflusst das unter *soziale Kompetenz* beschriebene Regulieren von Gefühlen. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *affektiver Regulation* auf die *soziale Kompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Selbstbestimmung und Ausdauer/
Increased Self-determination and Persistence

- Selbstwirksamkeit (-serwartung)
- Problemlösefähigkeit

Selbstbestimmung und Ausdauer

Eine Schlüsselkomponente der Selbstbestimmung ist die Autonomie, die eine Person erlebt. Brown und Ryan (2003, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 135) halten fest, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Erleben von achtsamen Zuständen und dem Gefühl der Autonomie besteht. Achtsam handelnde Personen handeln in Übereinstimmung mit ihren Werten und Interessen (Glomb et al., 2011, S. 135). Weil es einem Individuum gelingt, durch Achtsamkeit bewusster zu denken, zu reagieren und zu handeln, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Individuum Verhaltensweisen wählt, die mit seinen Werten übereinstimmen. Diese Kongruenz zwischen den Werten eines Individuums und seinen Handlungen macht die Essenz von Selbstbestimmung aus (Glomb et al., 2011, S. 135). Eine grössere Kongruenz zwischen den Zielen und Werten eines Individuums ist mit mehr Ausdauer in der Zielerreichung assoziiert (Glomb et al., 2011, S. 136), weil achtsame Personen für sie bedeutsame Ziele definieren und dank Achtsamkeit effektiver mit Hindernissen umgehen (Glomb et al., 2011, S. 136). Die Forschung belegt einen Zusammenhang von Selbstübereinstimmung mit organisatorischem Engagement (Bono & Judge, 2003, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 136), erhöhter Arbeitszu-

friednheit (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 136) und mehr Einsatz und grösserer Leistung bei kreativen Aufgaben (Bono & Judge, 2003, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 136).

- Daraus kann gefolgert werden, dass *Selbstbestimmung und Ausdauer* die Resilienzfaktoren der *Selbstwirksamkeit* und der *Problemlösefähigkeit* beeinflusst.

Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wird unter anderem mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beschrieben. Dies enthält die Überzeugung, Ziele trotz Hindernissen erreichen zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46).

- Das unter *Selbstbestimmung und Ausdauer* beschriebene Setzen von Zielen, die kongruent mit den eigenen Werten sind und der effektive Umgang mit Hindernissen beeinflusst die unter *Selbstwirksamkeit* beschriebene Überzeugung, Ziele trotz Hindernissen erreichen zu können. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *Selbstbestimmung und Ausdauer* auf die *Selbstwirksamkeit* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Problemlösefähigkeit

Die Problemlösefähigkeit umfasst unter anderem das Setzen von Zielen, das Angehen von Problemen beim Erreichen ebendieser und das Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 57).

- Das unter *Selbstbestimmung und Ausdauer* beschriebene Setzen von Zielen, sowie der effektive Umgang mit Hindernissen durch Achtsamkeit beeinflussen das unter *Problemlösefähigkeit* beschriebene Angehen von Problemen und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *Selbstbestimmung und Ausdauer* auf die *Problemlösefähigkeit* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Besseres Arbeitsgedächtnis/
Increased Working Memory

- Selbststeuerung
- Problemlösefähigkeit
- Adaptive Bewältigungskompetenz

Besseres Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis kann mit dem kognitiven Mechanismus, der es einem Individuum erlaubt, eine begrenzte Menge an Informationen für einen begrenzten Zeitraum aktiv zu behalten (Elzinga & Roelofs, 2005, S. 98), beschrieben werden. Somit spielt das Arbeitsgedächtnis eine entscheidende Rolle bei selbstregulatorischen Prozessen, denn es wird fürs Bewältigen von

kognitiven Anforderungen und für die Regulation von Emotionen verwendet (Schmeichel, Volokhov & Demaree, 2008, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 137). Die Literatur zeigt, dass herausfordernde Situationen die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eines Individuums einschränken, weil Stress physiologisch dazu führt, dass die Nebennieren Stresshormone wie Cortisol ausschütten (Glomb et al., 2011, S. 137). Obwohl diese Aktivierung von Reaktionssystemen in bestimmten Situationen hilfreich sein kann, führt ein erhöhter Cortisolspiegel zu einem gehemmten Arbeitsgedächtnis (Oei, Everaerd, Elzinga, Van Well & Bermond, 2006, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 137). Wie vorangehend erwähnt, können Personen, die über ein gutes Körpergewahrsein verfügen, eher ihre physiologischen Reaktionen regulieren (Glomb et al., 2011, S. 138). Das heisst für den Arbeitskontext, dass Achtsamkeit wichtig für eine effektive Arbeitsleistung sein kann, weil durch sie die Produktion von Stresshormonen reduziert werden kann. Besonders wichtig ist dies in Situationen, in welchen ein Individuum vielfältigen Anforderungen gegenübersteht oder stressauslösende Bedingungen herrschen (Glomb et al., 2011, S. 138).

- Daraus kann gefolgert werden, dass ein *besseres Arbeitsgedächtnis* die Resilienzfaktoren der *Selbststeuerung*, der *Problemlösefähigkeit* und der *adaptiven Bewältigungskompetenz* beeinflusst.

Selbststeuerung

Die Selbststeuerung umfasst unter anderem die Fähigkeit, den eigenen Erregungszustand regulieren sowie Gefühlszustände kontrollieren zu können, weil die Person weiss, was ihr hilft, um sich selbst zu beruhigen und weil sie Handlungsalternativen zur Selbstberuhigung kennt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 49f.).

- Das unter *besseres Arbeitsgedächtnis* beschriebene Bewältigen von kognitiven Anforderungen und die Regulation von Emotionen beeinflussen die oben ausgeführte *Selbststeuerung*. Durch diesen beschriebenen Einfluss eines *besseren Arbeitsgedächtnisses* auf die *Selbststeuerung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss des erstgenannten auf das zweitgenannte besteht.

Problemlösefähigkeit

Zur Problemlösefähigkeit zählt die Kompetenz, in herausfordernden Situationen Entscheidungen treffen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 57).

- Das unter *besseres Arbeitsgedächtnis* beschriebene Bewältigen von kognitiven Anforderungen beeinflusst das unter *Problemlösefähigkeit* beschriebene Entscheide fällen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Durch diesen beschriebenen Einfluss von einem *besseren Arbeitsgedächtnis* auf die *Problemlösefähigkeit* kann gefolgert werden, dass

ein positiver Einfluss des erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Adaptive Bewältigungskompetenz

Zur adaptiven Bewältigungskompetenz (Umgang mit Stress) zählt unter anderem das Einschätzen von stressigen Situationen und der Rückgriff auf Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 54).

- Das unter *besseres Arbeitsgedächtnis* beschriebene Bewältigen von kognitiven Anforderungen beeinflusst das unter *adaptive Bewältigungskompetenz* beschriebene Einschätzen von stressigen Situationen und der Rückgriff auf Bewältigungsstrategien. Durch diesen beschriebenen Einfluss von einem *besseren Arbeitsgedächtnis* auf die *adaptive Bewältigungskompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht und umgekehrt.

Vorhersagbare emotionale Reaktionen/
More accurate affective forecasting

- Selbststeuerung
- Problemlösefähigkeit
- Adaptive Bewältigungskompetenz

Vorhersagbare emotionale Reaktion

Unter vorhersagbare emotionale Reaktion wird verstanden, dass ein Individuum fähig ist, auf zukünftige Ereignisse seine emotionalen Reaktionen vorherzusagen (Wilson & Gilbert, 2003, zitiert nach Glomb et al., 2011, S. 138). Im Allgemeinen geben Personen an, nach einem bestimmten positiven Ereignis in der Zukunft glücklicher zu sein, als sie es tatsächlich sind. Umgekehrt geben sie an, nach negativen Ereignissen in der Zukunft unglücklicher zu sein, als sie es nach dem Erleben von ebendiesem wirklich sind. Achtsamkeit führt hier zu einer verbesserten Vorhersage, weil sie dem Individuum erlaubt, Emotionen und emotionale Erfahrungen vom Selbst zu trennen und den Automatismus des Denkens zu unterbrechen (Glomb et al., 2011, S. 138). Im Arbeitskontext ist die vorhersagbare emotionale Reaktion wichtig, weil sie den Arbeitenden zu besserer Entscheidungsfindung (weniger Verzerrungen bei Entscheidungsfindung, weil die Reaktionen auf zukünftige Ereignisse nicht übergewichtet werden) verhilft und mehr Wohlbefinden durch kohärentere Übereinstimmung von Erwartungen und Realität bringt. Dadurch können Enttäuschung, negative Emotionen und Frustration, aufgrund von unerfüllten Erwartungen, vermindert werden (Glomb et al., 2011, S. 138).

- Daraus kann gefolgert werden, dass eine *vorhersagbare emotionale Reaktion* die Resilienzfaktoren der *Selbststeuerung*, der *Problemlösefähigkeit* und der *adaptiven Bewältigungskompetenz* beeinflusst.

Selbststeuerung

Selbststeuerung zeigt sich dadurch, dass ein Individuum emotional flexibel auf verschiedene Belastungssituationen reagieren kann. Es gelingt dem Individuum dadurch, den eigenen Erregungszustand regulieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 49).

- Das unter *vorhersagbare emotionale Reaktion* beschriebene Vorhersagen von Emotionen beeinflusst das unter *Selbststeuerung* beschriebene emotional flexible Reagieren auf unterschiedliche Belastungssituationen. Wenn ein Individuum seine Emotionen realistisch einschätzen kann, gelingt es ihm, flexibler auf belastende Situationen zu reagieren. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *vorhersagbaren emotionalen Reaktionen* auf die *Selbststeuerung* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Problemlösefähigkeit

Zur Problemlösefähigkeit zählt unter anderem, sich realistische Ziele zu setzen und sich zu trauen, Probleme anzugehen. Durch Problemlösestrategien können verschiedene Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 57).

- Das unter *vorhersagbare emotionale Reaktion* beschriebene Vorhersagen von Emotionen beeinflusst das unter *Problemlösefähigkeit* beschriebene Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten, weil es durch *vorhersagbare emotionale Reaktionen* zu weniger Verzerrungen kommt und die Reaktionen auf kommende Ereignisse adäquater eingeschätzt werden können. Durch diesen beschriebenen Einfluss von *vorhersagbaren emotionalen Reaktionen* auf die *Problemlösefähigkeit* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Adaptive Bewältigungskompetenz

Zur adaptiven Bewältigungskompetenz zählen Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 54) das Einschätzen von herausfordernden Situationen, das Abschätzen, ob diese bewältigbar sind, das Kennen der eigenen Grenzen, sowie das Kennen und Anwenden von Bewältigungsstrategien. Wissen, wann Unterstützung gebraucht wird und wo diese geholt werden kann und das Reflektieren und Bewerten einer Situation zählen ebenso dazu.

- Das unter *vorhersagbare emotionale Reaktion* beschriebene Vorhersagen von Emotionen beeinflusst das unter *adaptive Bewältigungskompetenz* beschriebene Anwenden von Bewältigungsstrategien, weil es durch *vorhersagbare emotionale Reaktionen* zu höherer Übereinstimmung von Erwartungen und Realität kommt und ein Individuum dadurch weniger negative Emotionen und Frust wegen unerfüllter Erwartungen erlebt. Deshalb kann das Individuum Bewältigungsstrategien zielgerichteter anwenden und eine Situation adäquater bewerten und reflektieren. Durch diesen beschriebenen Einfluss

von *vorhersagbaren emotionalen Reaktionen* auf die *adaptive Bewältigungskompetenz* kann gefolgert werden, dass ein positiver Einfluss der erstgenannten auf die zweitgenannte besteht.

Fazit Gegenüberstellung Wirkfaktoren der Achtsamkeit und Resilienzfaktoren

Die abgeleiteten positiven Einflüsse der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf die Resilienzfaktoren beruhen auf Schlussfolgerungen und sind nicht abschliessend. Beachtet werden müssen auch mögliche Wechselwirkungen: ein Resilienzfaktor kann einen Wirkfaktoren der Achtsamkeit ebenso beeinflussen wie dies umgekehrt der Fall ist.

Hier wichtig zu erwähnen ist, dass sich die in der Gegenüberstellung beschriebenen positiven Einflüsse der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf die Resilienzfaktoren auf die individuelle Ebene einer Person beziehen. Weil die Wirkfaktoren der Achtsamkeit und die Resilienzfaktoren für Individuen im Arbeitskontext oder für Lehrpersonal in Regelschulen die gleichen sind, erübrigt sich eine Ausführung auf den verschiedenen Ebenen.

7 Beantwortung der Fragestellung

Im aktuellen Kapitel werden die Ergebnisse der vorangehenden Kapitel mit Bezug zur Fragestellung interpretiert und die Fragestellung wird beantwortet.

Die vorliegende Fragestellung lautete:

- Können die Wirkfaktoren der Achtsamkeit (vgl. Kapitel 3) den Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5) gegenübergestellt werden?
- Können die Wirkfaktoren der Achtsamkeit (vgl. Kapitel 2 und 3) auf individueller Ebene für die Stärkung der Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 4 und 5) von Lehrpersonal an Regelschulen genutzt werden?

Vor dem aufgezeigten, theoretischen Hintergrund lassen sich die Fragen wie folgt beantworten: Die gewählten Wirkfaktoren der Achtsamkeit (Disidentifikation, keine automatisch ablaufenden Prozesse, Körpergewahrsein, Reaktionsflexibilität, kein Gedankenkreisen, Empathie, affektive Regulation, Selbstbestimmung und Ausdauer, besseres Arbeitsgedächtnis und Vorhersage emotionaler Reaktionen) nach Glomb et al. (2011, S. 124) können den Resilienzfaktoren (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit (-serwartung), Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und

adaptive Bewältigungskompetenz) nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 43) gegenübergestellt werden (vgl. Zusammenfassung in Tabelle 4).

Tabelle 4: Zusammenfassung der Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 6)

Zusammenfassung: Einfluss der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf die Resilienzfaktoren	
Wirkfaktoren der Achtsamkeit	Resilienzfaktoren
Disidentifikation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz
Keine automatisch ablaufenden Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz ➤ Problemlösefähigkeit ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
Körpergewahrsein	
Kein Gedankenkreisen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeit (-serwartung) ➤ Soziale Kompetenz ➤ Problemlösefähigkeit ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soziale Kompetenz
Reaktionsflexibilität	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
Affektive Regulation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Soziale Kompetenz
Selbstbestimmung und Ausdauer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeit (-serwartung) ➤ Problemlösefähigkeit
Besseres Arbeitsgedächtnis	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Problemlösefähigkeit ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz
Vorhersage emotionaler Reaktionen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbststeuerung ➤ Problemlösefähigkeit ➤ Adaptive Bewältigungskompetenz

Aufgrund der erarbeiteten Forschungsübersicht kann gefolgert werden, dass die Wirkfaktoren der Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf individueller Ebene auf die Resilienzfaktoren von Lehrpersonal an Regelschulen haben. Dies ist aus den in Kapitel 1 erläuterten Gründen besonders bedeutungsvoll. So wurden die Entwicklungsbemühungen des Lehrpersonals und somit die personenbezogenen Ressourcen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten als wichtige Faktoren zur Verbesserung des Gesundheitszustandes des Lehrpersonals genannt. Das Ziel, dass das Lehrpersonal achtsam für seinen eigenen Gesundheitszustand wird und seine eigenen Ressourcen stärkt, um so widerstandsfähiger gegenüber Arbeitsbelastungen zu werden, kann mit der Achtsamkeitspraxis erreicht werden. Aus der Theorie lässt sich dies wie folgt begründen: Achtsamkeit meint aus wissenschaftlicher Sicht das nicht-wertende, absichtsvolle Gewahrsein im gegenwärtigen Moment (Kabat-Zinn, 1994, S. 4). Achtsamkeitspraxis führt durch verschiedene Wirkfaktoren (vgl. Kapitel 3) insgesamt zu besserer Selbstregulation (Glomb et al., 2011, S. 124). Die genannten Wirkfaktoren der Achtsamkeit können den Resilienzfaktoren gegenübergestellt werden, die nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 43) fürs Kindes- und Jugendalter zentral sind und ebenso die Basis für die Resilienz im Erwachsenenalter darstellen. Das Resilienzfaktorenmodell von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) ist eine empirisch gut fundierte Grundlage und enthält sechs - auf individueller Ebene relevante - Kompetenzen, die in der Bewältigung von Herausforderungen unterstützend wirken und eng miteinander verbunden sind. Da es sich bei der Resilienz um ein dynamisches, variables, situationsspezifisches und multidimensionales Konstrukt handelt (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 27), kann sie beeinflusst und über die Lebensspannweiterentwickelt werden (Kunzler et al., 2018, S. 747). Aus den im Kapitel 4.3.4 erläuterten Studien zur Resilienz von Lehrpersonal lässt sich ableiten, dass Achtsamkeit einen positiven Einfluss auf wichtige Fähigkeiten von Lehrpersonal hat, weil durch Achtsamkeit beispielsweise die Problemlösekompetenz gesteigert werden kann, welche für Lehrpersonal eine wichtige Voraussetzung für die Stärkung ihrer Resilienz darstellt (proaktive Problemlösungsfähigkeiten, Castro et al.; 2010, S. 624ff.; Sharplin et al., 2011, S. 141). In Bezug auf Lehrpersonal in Regelschulen zeigt die Gegenüberstellung in Kapitel 6, dass Achtsamkeit die individuelle Resilienz des Lehrpersonals positiv beeinflussen kann. Somit wird die von Trabant (2020, S. 8, vgl. Kapitel 1.1) geäußerte Feststellung, Achtsamkeit sei insbesondere für Lehrpersonal ein relevantes Thema, gestützt. Das Ziel der Arbeit, beim Lehrpersonal selber und ihren Resilienzfaktoren anzusetzen, wurde erreicht.

8 Diskussion

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse und das Vorgehen der Arbeit kritisch reflektiert und Schwächen der Arbeit aufgezeigt, bevor weitere Forschungsfragen abgeleitet werden.

8.1 Reflexion

Die erwähnten Studien in Kapitel 3 und 4 wurden teilweise vor der in der Schweiz umgesetzten Integration und grösstenteils in anderen Schulsystemen als dem bei uns vorherrschenden durchgeführt. Die Übertragung dieser Studienergebnisse auf die Situation des Lehrpersonals an Regelschulen unseres Schulsystems ist deshalb eine Annahme und müsste empirisch überprüft werden. Auch der Vergleich der Situation von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit derjenigen von Lehrpersonen basiert auf Annahmen und müsste empirisch nachgewiesen werden. Bei den in Kapitel 1.1 erwähnten Studien zur Lehrpersonengesundheit sind die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ausgeschlossen. Auch der Annahme, dass die meisten Lehrpersonen an der Regelschule arbeiten, fehlt die empirische Fundierung.

Die vorliegende Arbeit musste sich auf eine wissenschaftliche Definition beschränken, obwohl es eine grosse Auswahl an verschiedenen Definitionsansätzen gibt. Obwohl verschiedentlich gewarnt wird, dass Achtsamkeit operationalisiert und somit banalisiert erforscht wird, kann festgehalten werden, dass eine Operationalisierung wesentlich und im wissenschaftlichen Kontext unabdingbar ist.

Weil Resilienz ein individuelles Konstrukt ist und die getrennte Betrachtung der einzelnen Resilienzfaktoren nur zu analytischen Zwecken sinnvoll ist, muss darauf hingewiesen werden, dass die in der Gegenüberstellung gezeigten positiven Einflüsse der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf die Resilienzfaktoren nicht universell gültig sein können. Sie geben einen wichtigen Hinweis auf eine mögliche Stärkung der Resilienzfaktoren, der Prozess verläuft jedoch individuell und nicht kausal, wie es die Gegenüberstellung zu verstehen geben könnte.

Obwohl die vorliegende Arbeit einen Hinweis auf einen möglichen Ansatzpunkt für die Resilienzförderung von Lehrpersonal gibt, muss festgehalten werden, dass sich auch die Regelschule entwickeln muss, weil Interventionen zur Verhaltensänderung von Lehrpersonal ohne dies nicht möglich sind (vgl. Kapitel 1). Es wird festgehalten, dass sich eine gute und gesunde Schule auch um ihr Lehrpersonal kümmert. In Kapitel 4.3.4 wurden diese kontextuellen Schutzfaktoren für Lehrpersonal erwähnt (Beltman et al.,

2011, S. 13), zu welchen neben der Institution Schule auch das private Umfeld und berufsvorbereitende Programme gehören.

Verschiedentlich wird kritisiert, dass gegenwärtig gesellschaftliche Probleme individualisiert werden. Dazu zählt auch der sogenannte Resilienz-Hype, der eine Lösung für Probleme suggeriert, die oftmals nicht vom Individuum alleine getragen und gelöst werden können. Auf die Regelschule übertragen bedeutet dies, dass sich die Rahmenbedingungen für Lehrpersonal verbessern müssen. Dazu besteht ein politisches und öffentliches Interesse, die im Jahr 2014 errechneten Ausgaben von 37.6 Millionen Franken (Künzi & Oesch, 2017, S. 20), die in der Schweiz durch gesundheitsbedingte Krankheiten bei Lehrpersonen (ohne Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) verursacht wurden, zumindest teilweise einzusparen.

8.2 Ausblick

Da nun feststeht, dass Achtsamkeit auf individueller Ebene die Resilienz von Lehrpersonal an Regelschulen positiv beeinflussen kann, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, wie diese Achtsamkeitspraxis aussehen müsste, damit sie in Regelschulen implementiert werden könnte. Es müssten Programme für Lehrpersonal an Regelschulen entwickelt werden, die auf eine Stärkung der Resilienzfaktoren durch Achtsamkeitspraxis zielen. Um deren Wirksamkeit zu belegen, müsste wiederum eine empirische Untersuchung erfolgen.

Es zeigt sich, dass die Wirkfaktoren der Achtsamkeit und die Resilienzfaktoren schlussendlich Strategien sind, die auf die Verhaltensebene eines Individuums zielen. Dabei stellt sich die weiterführende Frage, wie Lehrpersonal solche Strategien erlernen kann um widerstandsfähiger zu werden.

Die aus der Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 6) abgeleiteten positiven Einflüsse der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf die Resilienzfaktoren müssten in einem nächsten Schritt empirisch überprüft werden, weil der Beweis für die positive Wirkung noch aussteht. Zudem müssten mögliche Wechselwirkungen miteinbezogen werden: Wo beeinflusst ein Resilienzfaktor einen Wirkfaktor der Achtsamkeit?

Wie in Kapitel 4.2.2 erwähnt, stellt die Förderung der gruppenspezifischen Resilienz von Kollegien an Regelschulen einen weiteren Ansatzpunkt für die Stärkung des Lehrpersonals dar. Eine weiterführende Forschungsfrage würde hier lauten: Wie kann die gruppenspezifische Resilienz von Kollegien an Regelschulen gestärkt werden?

Eine bereits existierende Methode, die Resilienz, Achtsamkeit und die individuelle Ebene verbindet, ist die Marte Meo Methode. Marte Meo bedeutet so viel wie „aus eigener Kraft“ und wurde von Maria Aarts als Entwicklungsunterstützungsprogramm mit dem Fokus auf Ressourcen und Entwicklungsschritten der beteiligten Personen erarbeitet (Aarts, Hawellek, Rausch, Schneider & Thelen, 2014, S. 135). Weil die Methode entwicklungspsychologische, ökopsychologische und systemische Ansätze, die soziale und sozialkommunikative Lerntheorie sowie Kommunikationstheorien vereint (Baeriswyl-Rouillier, 2014, S. 3), eignet sie sich für die Arbeit in der Regelschule und insbesondere für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Die Stärkung der individuellen Resilienz stellt für Lehrpersonal an Regelschulen eine sehr bedeutsame Aufgabe für das langfristige Ausüben des Berufes dar. Dass dies durch etwas Unscheinbares wie Achtsamkeit gelingen kann, stellt eine Chance für das Lehrpersonal dar, die es wahrzunehmen gilt.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

- Aarts, Maria; Hawellek, Christian; Rausch, Hildegard; Schneider, Marian & Thelen, Christa (2014). *Marte Meo: Eine Einladung zur Entwicklung*. Eindhoven: Aarts Production.
- Altenstein, Christine (2010). *Der Einfluss schulischer Merkmale auf das Beschwerdeerleben von Lehrern. Entwicklung und Validierung des Fragebogens zur Erfassung schulischer Qualitätsmerkmale zum Erhalt und zur Förderung der Lehrgesundheit (FESQ)*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (aus dem Amerikanischen übersetzt von Alexa Franke und Nicola Schulte). Tübingen: dgvt Verlag.
- Arentz, Klaus-Peter (2020). *Achtsamkeit als Voraussetzung gelingender Mitarbeiterführung in kritischen Mitarbeitergesprächen. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Achtsamkeit, Gesprächskompetenz und Beanspruchungserleben im Kontext von Führungsaufgaben*. Unveröffentlichte (Dissertation). Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal.
- Aurel, Mark (2010). *Selbstbetrachtungen* (2. Aufl.) (übersetzt aus dem Griechischen von Rainer Nickel). Mannheim: Artemis & Winkler Verlag.
- Baer, Ruth A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. In: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143.
- Baeriswyl - Rouillier, Irène (2014). Unterstützung der sozialen emotionalen und kommunikativen Entwicklung bei Kindern im Autismusspektrum mit dem MARTE MEO Konzept. In: *marte meo magazine*, Januar, Art. 16 G, 1-9.
- Bauer, Joachim; Stamm, Axel; Virnich, Katharina; Wissing, Karen; Müller, Udo; Wirsching, Michael & Schaarschmidt, Uwe (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79 (3), 199-204.
- Beach, Mary Catherine; Roter, Debra; Korthuis, Todd; Epstein, Ronald M.; Sharp, Victoria; Ratanawongsa, Neda; Cohn, Jonathon; Eggly, Susan; Sankar, Andrea; Moore, Richard D. & Saha, Somnath (2013). A Multicenter Study of Physician Mindfulness and Health Care Quality. In: *Annals of family medicine*, 11 (5), 421-428.

- Bechert, Heinz (2002). Vorwort. In: Bechert, Heinz; Gombrich, Richard (Hrsg.), *Der Buddhismus. Geschichte und Gegenwart* (S. 9-13). München: Verlag C. H. Beck.
- Bengel, Jürgen; Lyssenko, Lisa (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA.
- Beltman, Susan; Mansfield, Caroline F. & Price, Anne (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. In: *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Benight, Charles C.; Flores, Jennifer & Tashiro, Ty (2001). Bereavement Coping Self-Efficacy in Cancer Widows. In: *Death Studies*, 25 (2), 97-125.
- Berndt, Jörg; Ströver, Frauke & Tiesler, Gerhadt (2002). Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (S. 263-281). Weinheim: Juventa.
- Bibliographisches Institut (2021). *Duden*. (Online). Berlin: Dudenverlag. Verfügbar unter: <www.duden.de>. (Februar 2021).
- Bishop, Scott R.; Lau, Mark; Shapiro, Shauna L.; Carlson, Linda E.; Anderson, Nicole D.; Carmody, James; Segal, Zindel V.; Abbey, Susan; Speca, Michael; Velting, Drew & Devins, Gerald (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. In: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Block-Lerner, Jennifer; Adair, Carrie; Plumb, Jennifer; Rhatigan, Deborah & Orsillo, Susan (2007). The case for mindfulness-based approaches in the cultivation of empathy: Does nonjudgmental, present-moment awareness increase capacity for perspective-taking and empathic concern? In: *Journal of Marital and Family Therapy*, 33 (4), 501-516.
- Bobek, Becky L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. In: *Clearing House*, 75 (4), 202-205.
- Bodhi, Bhikkhu (2013). Was bedeutet Achtsamkeit wirklich? Betrachtungen aus der Perspektive des Pali-Kanons. In: Williams, Mark & Kabat-Zinn, Jon (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte* (S. 37-71). Freiburg: Arbor Verlag GmbH.
- Bono, Joyce E.; Ilies, Remus (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. In: *Leadership Quarterly*, 17 (4), 317-334.

- Bono, Joyce E.; Judge, Timothy A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. In: *Academy of Management Journal*, 46 (5), 554-571.
- Brems, Christiane; Fromme, Donald & Johnson, Mark (1992). Group modification of empathic verbalizations and self-disclosure. In: *The Journal of Social Psychology*, 132 (2), 189-200.
- Brockner, Joel; Hulton, Blethyn (1978). How to reverse the vicious cycle of low self-esteem: The importance of attentional focus. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 14 (6), 564-578.
- Brown, Kirk Warren; Ryan, Richard M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- Brown, Kirk Warren; Ryan, Richard M. & Creswell, David J. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effect. In: *Psychological Inquiry*, 18 (4), 211-237.
- Brunetti, Gerald J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. In: *Teaching and Teacher Education* 22 (7), 812-825.
- Carmeli, Abraham; Friedman, Yair & Tishler, Asher (2013). Cultivating a resilient top management team: The importance of relational connections and strategic decision comprehensiveness. In: *Safety Science* 51 (1), 148-159.
- Castro, Antonio J.; Kelly, John & Shih, Minyi (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. In: *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 622-629.
- Chong, Sylvia; Low, Ee-Ling (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. In: *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 59-72.
- Cozolino, Louis (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York: Norton.
- Dalai Lama (2002). *Live in a better way: Reflections on truth, love, and happiness*. New York: Penguin Compass.
- Dalai Lama; Von Brück, Michael (2019). *Wagnis und Verzicht. Die ermutigende Botschaft des Dalai Lama*. München: Kösel Verlag.

- Dane, Erik; Brummel, Bradley J. (2014). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. In: *human relations*, 67 (1), 105-128.
- Davidson, Richard J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. In: *American Psychologist*, 55 (11), 1196-1214.
- Davidson, Richard J.; Begley, Sharon (2012). *Warum wir fühlen, wie wir fühlen* (aus dem Englischen übersetzt von Ulla Rahn-Huber). München: Arkana.
- Davis, Mary C.; Zautra, Alex J. & Smith, Bruce W. (2004). Chronic pain, stress, and the dynamics of affective differentiation. In: *Journal of Personality*, 72 (6), 1133-1159.
- Day, Christopher (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In: *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.
- Ditto, Baline; Eclache, Marie & Goldmann, Natalie (2006). Short-Term Autonomic and Cardiovascular Effects of Mindfulness Body Scan Meditation. In: *Annals of Behaviour Medicine*, 32 (3), 227-234.
- Di Bella, Jessica (2014). *Unternehmerische Resilienz. Protektive Faktoren für unternehmerische Resilienz in risikoreichen Kontexten*. Unveröffentlichte (Dissertation). Universität Mannheim.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache DWDS. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. (Online). Berlin-Brandenburg: Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <www.dwds.de>. (Februar 2021).
- Elsholz, Jürgen; Keuffer, Josef (2012). Achtsamkeit im Bildungssystem. In: Zimmermann, Michael; Spitz, Christof & Schmidt, Stefan (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft* (S. 149-163). Bern: Verlag Hans Huber.
- Elzinga, Bernet M.; Roelofs, Karin (2005). Cortisol-Induced Impairments of Working Memory Require Acute Sympathetic Activation. In: *Behavioral Neuroscience*, 119 (1), 98-103.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2019). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden* (4. Aufl.). (Online). Bern: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. Verfügbar unter: <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschu-

[le/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf](https://www.berlin.de/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf)>.

(Januar 2021).

- Feldman, Greg; Greeson, Jeff & Senville, Joanna (2010). Differential effects of mindful breathing, progressive muscle relaxation, and loving-kindness meditation on de-centering and negative reactions to repetitive thoughts. In: *Behaviour Research and Therapy*, 48 (10), 1002-1011.
- Flores, Maria A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. In: *Teachers College Record*, 108 (10), 2021-2052.
- Frank, Jennifer L.; Reibel, Diane; Broderick, Patricia; Cantrell, Todd & Metz, Stacie (2015). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. In: *Mindfulness* 6 (2), 208-216.
- Frederickson, Barbara L.; Tugade, Michele; Waugh, Christian E. & Larkin, Gregory R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (2), 365-376.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönau-Böse, Maïke (2019). *Resilienz* (5. aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gerick, Julia (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrer*innen-Gesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gilan, Donya A.; Kunzler, Angela & Lieb, Klaus (2018). Gesundheitsförderung und Resilienz. In: *Psych up2date* 12 (2), 155-169.
- Gillespie, Brigid M.; Chaboyer, Wendy; Wallis, Marianne & Grimbeek, Peter (2007). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. In: *Journal of Advanced Nursing*, 59 (4), 427-438.
- Giluk, Tamara L. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. In: *Personality and Individual Differences*, 47 (8), 805-811.
- Glomb, Theresa M.; Duffy, Michelle K.; Bono, Joyce E. & Yang, Tao (2011). Mindfulness at work. In: *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30 (7), 115-157.

- Goddard, Tim J.; Foster, Rosemary Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. In: *Teaching and Teacher Education* 17 (3), 349-365.
- Gombrich, Richard (2002). Einleitung: der Buddhismus als Weltreligion. In: Bechert, Heinz; Gombrich, Richard (Hrsg.), *Der Buddhismus. Geschichte und Gegenwart* (S. 15-39). München: Verlag C. H. Beck.
- Good, Darren J.; Lyddy, Christopher J.; Glomb, Theresa M.; Bono, Joyce E.; Brown, Kirk W.; Duffy, Michelle K.; Baer, Ruth A.; Brewer, Judson A. & Lazar, Sara W. (2016). Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. In: *Journal of Management*, 41 (1), 114-142.
- Grepmaier, Ludwig; Mitterlehner, Ferdinand; Loew, Thomas; Bachler, Egon; Rother, Wolfhardt & Nickel, Marius (2007). Promoting mindfulness in psychotherapists in training influences the treatment results of their patients: a randomized, double-blind, controlled study. In: *Psychotherapie and Psychosomatics*, 76 (6), 332-338.
- Greve, Werner; Staudinger, Ursula M. (2006). Resilience in later adulthood and old age: Resources and potentials for successful aging. In: Cicchetti, Dante; Cohen, Donald J. (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (2. Aufl.) (S. 796-840). New York: Wiley.
- Griebler, Robert (2011). Gesundheitszustand österreichischer Lehrerinnen und Lehrer. In: Dür, Wolfgang; Felder-Puig, Rosemarie (Hrsg.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 130-138). Bern: Verlag Hans Huber.
- Gruschke, Andreas (2003). *Dalai Lama*. München: Heinrich Hugendubel Verlag.
- Gunkel, Ludwig; Böhm, Sandra & Tannheimer, Nicole (2014). Resiliente Beschäftigte – eine Aufgabe für Unternehmen, Führungskräfte und Beschäftigte. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje & Schröder Helmut (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2014: Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten* (S. 257-268). Berlin: Springer.
- Harrer, Michael E.; Weiss, Halko (2016). *Wirkfaktoren der Achtsamkeit- wie sie die Psychotherapie verändern und bereichern*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Häussler, Michael (2000). *Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Harland, Lynn K.; Harrison, Wayne; Jones, James R. & Reiter-Palmon, Roni (2005). *Leadership Behaviors and Subordinate Resilience*. (Online). Omaha: University

- of Nebraska. Verfügbar unter: <<https://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/62>>. (März 2021).
- Harris, Alexis R.; Jennings, Patricia A.; Katz, Deirdre A.; Abenavoli, Rachel M. & Greenberg, Mark T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. In: *Mindfulness*, 7 (1), 143-154.
- Hedderich, Ingeborg (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hedderich, Ingeborg; Hecker, André (2007). Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslage und Perspektiven. In: *Heilpädagogik online* 6 (4), 38-59.
- Heschel, Lisa (2018). *Deep Breath: Die neue Achtsamkeit einer beschleunigten Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Hillert, Andreas; Lehr, Dirk; Koch, Stefan; Bracht, Maren; Ueing, Stefan; Sosnowsky-Waschek, Nadia & Lüdtker, Kristina (2016). *Lehrergesundheit. AGIL- das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Hölzel, Britta K.; Lazar, Sara W.; Gard, Tim; Schuman-Olivier, Zev; Vago, David R. & Ott, Ulrich (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. In: *Perspectives on Psychological Science* 6 (6), 537-559.
- Howard, Sue; Johnson, Bruce (2004). *Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout*. (Online). Brisbane: Australian Association for Research in Education. Verfügbar unter: <<https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/how02342.pdf>>. (März 2021).
- Hughes, Robert; Tingle, Bruce A. & Sawin, Douglas B. (1981). Development of empathic understanding in children. In: *Child Development*, 52 (1), 122-128.
- Hyland, Patrick K.; Lee, Andrew R. & Mills, Maura J. (2015). Mindfulness at work: a new approach to improving individual and organizational performance. In: *Industrial and Organizational Psychology*, 8 (4), 576-602.
- Isen, Alice M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203-253.
- Jacobs, Tonya L.; Epel, Elissa S.; Lin, Jue; Blackburn, Elizabeth H.; Wolkowitz, Owen M.; Bridwell, David A.; Zanesco, Anthony P.; Aichele, Stephen R.; Sahdra, Bal-

- jinder K.; MacLean, Katherine A.; King, Brandon G.; Shaver, Phillip R.; Rosenberg, Erika L.; Ferrer, Emilio; Wallace, Alan B. & Saron Clifford D. (2010). Intensive meditation training, immune celltelomerase activity, and psychological mediators. In: *psychoneuroendocrinology*, 36 (5), 664-681.
- Jehle, Peter (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula & Döbrich, Peter (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 247-275). Weinheim: Juventa.
- Jenkins, Kathy; Smith, Howard & Maxwell, Tom (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: here one day and gone the next! In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (1), 63-78.
- Judge, Timothy A.; Bono, Joyce E.; Erez, Amir & Locke, Edwin A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. In: *Journal of Applied Psychology*, 90 (2), 257-268.
- Kabat-Zinn, Jon (1982). An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results. In: *General Hospital Psychiatry* 4 (1), 33-47.
- Kabat-Zinn, Jon (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness Meditation in everyday life*. New York: Hypersion.
- Kabat-Zinn, Jon; Massion, Ann O.; Kristeller, Jean; Peterson, Linda G.; Fletcher, Kenneth E.; Pbert, Lori; Lenderking, William R. & Santorelli, Saki F. (1992). Effectiveness of a Meditation-Based Stress Reduction Program in the Treatment of Anxiety Disorders. In: *American Journal of Psychiatry*, 149 (7), 936-943.
- Kabat-Zinn, Jon; Wheeler, Elizabeth; Light, Timothy; Skillings, Anne; Scharf, Mark J.; Cropley, Thomas G.; Hosmer, David & Bernhard, Jeffrey D. (1998). Influence of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Intervention on Rates of Skin Clearing in Patients With Moderate to Severe Psoriasis Undergoing Phototherapy (UVB) and Photochemotherapy (PUVA). In: *Psychosomatic Medicine*, 60 (5), 625-632.
- Kahlert, Joachim; Sigel, Richard; Gob, Martin; Kajanne, Marga; Rechtenbacher, Birgit; Roth, Jürgen; Schuster, Beate & Tescher, Isolde (2002). *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Schule*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA.
- Kaltwasser, Vera (2018). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrberuf* (2. überarb. und neu ausgestal. Aufl.). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.

- Kärner, Tobias; Heinrichs, Benjamin (2017). Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Stressbewältigung von Lehrpersonen: eine Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde. In: *Wirtschaft & Erziehung*, 69 (2), 11-16.
- Kemeny, Margaret E.; Foltz, Carol; Cullen, Margaret; Jennings, Patricia; Gillath, Omri; Wallace, Alan B.; Cavanagh, James F.; Diese-Davis, Janine; Rosenberg, Erika L.; Shaver, Phillip R. & Ekman, Paul (2012). Contemplative/Emotion Training Reduces Negative Emotional Behavior and Promotes Prosocial Responses. In: *Emotion* 12 (2), 338-350.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich; Lüdtke Oliver & Baumert, Jürgen (2008). Teachers' Occupational Well-being and Quality of Instruction: The important Role of Self-Regulatory Patterns. In: *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Kitching, Karl; Morgan, Mark & O'Leary, Michael (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. In: *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (1), 43-58.
- Kingsland, James (2017). *Die Hirnforschung auf Buddhas Spuren. Wie Meditation das Gehirn und das Leben verändert*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kohls, Niko; Berzlanovich, Andrea & Sauer, Sebastian (2013). Achtsamkeit in Organisationen: Vom Stressmanagement über das achtsame Interagieren und Führen zur bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen. In: Kersten, Wolfgang; Wittmann, Jochen (Hrsg.), *Kompetenz, Interdisziplinarität und Komplexität in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 163-178). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuhn, Detlef (2019). *Resilienz am Arbeitsplatz* (2. überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Kunzler, Angela; Gilan, Donya; Kalisch, Raffael; Tüscher, Oliver & Lieb, Klaus (2018). Aktuelle Konzepte der Resilienzforschung. In: *Der Nervenarzt*, 89 (7), 747-753.
- Künzi, Kilian; Oesch, Thomas (2017). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit der Lehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.
- Lamotte, Etienne (2002). Der Buddha, seine Lehre und seine Gemeinde. In: Bechert, Heinz; Gombrich, Richard (Hrsg.), *Der Buddhismus. Geschichte und Gegenwart* (S. 31-67). München: Verlag C. H. Beck.

- Laucht, Manfred; Esser, Günter; Schmidt, Martin H.; Ihle, Wolfgang; Löffler, Walter; Stöhr, Rosa-Maria; Weindrich, Diana & Weinel, Hiltrud (1992). „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 41 (8), 275-285.
- Le Cornu, Rosie (2009). Building resilience in pre-service teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 717-723.
- Leipold, Bernhard (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard; Meyer, Katja & Wirth, Joachim (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Prenzel, Manfred; Baumer, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen & Schiefele, Ulrich (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche?* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Leuschner, Gert; Schirmer, Frank (1993). Lehrergesundheits aus medizinischer Sicht. In: *Pädagogik*, 45 (1), 6-8.
- Leppin, Volker (2007). *Die christliche Mystik*. München: Verlag C. H. Beck.
- Lomas, Tim; Medina, Juan Carlo; Ivztan, Itai; Rupprecht, Silke; Hart, Rona & Eiroa-Orosa, Francisco (2017). The impact of mindfulness on wellbeing and performance in the workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 (4), 492-513.
- Losada, Marcial (1999). The complex dynamics of high performance teams. In: *Mathematical and Computer Modelling*, 30 (9-10), 179-192.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hrsg.), *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57-78). München: Reinhardt.
- Lyubomirsky, Sonja; King, Laura & Diener, Ed (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? In: *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

- Ma, Helen S.; Teasdale, John D. (2004). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: Replication and Exploration of Differential Relapse Prevention Effects. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (1), 31-40.
- Mansfield, Caroline F.; Beltman, Susan; Price, Anne & McConney, Andrew (2012). "Don't sweat the small stuff." Understanding teacher resilience at the chalkface. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (3), 357-367.
- Masten, Ann S. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt* (aus dem Englischen übersetzt von Claudia Campisi). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Masten, Ann S.; O'Dougherty Wright Margaret (2010). Resilience over the lifespan: developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In: Reich, John W.; Zautra, Alex J. & Hall, John S. (Eds.), *Handbook of adult resilience* (S. 213-237). New York: The Guilford press.
- McCormack, Ann; Gore, Jennifer (2008). "If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. (Online). Brisbane: Queensland University of Technology. Verfügbar unter: <<https://www.aare.edu.au/data/publications/2008/mcc08185.pdf>>. (März 2021).
- Medizinlexikon (2020). *DocCheck Flexikon. Bildgebendes Verfahren*. (Online). Köln: DocCheck Community GmbH. Verfügbar unter: <https://flexikon.doccheck.com/de/Bildgebendes_Verfahren>. (Februar 2021).
- Meibert, Petra; Michalak, Johannes & Heidenreich, Thomas (2010). Achtsamkeit in kognitiv-behavioralen Therapien. In: *Psychotherapie* 15 (1), 98-114.
- Mesmer-Magnus, Jessica; Manapragada, Archana; Viswesvaran, Chockalingam & Allen, Josh W. (2017). Trait mindfulness at work: a meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. In: *Human Performance*, 30 (2-3), 79-98.
- Michalak, Johannes; Heidenreich, Thomas & Bohus, Martin (2006). Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Gegenwärtiger Forschungsstand und Forschungsentwicklung. In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 54 (4), 241-253.
- Miner, Andrew G.; Glomb, Theresa M. & Hulin, Charles (2005). Experience sampling mood and its correlates at work. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (2), 171-193.

- Mourlane, Denis; Hollmann, Detlef & Trumpold, Kai (2013). *Führung, Gesundheit & Resilienz*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Morgan, Paul B. C.; Fletcher, David & Sarkar, Mustafa (2013). Defining and characterizing team resilience in elite sport. In: *Psychology of Sport and Exercise* 14 (4), 549-559.
- Nolen-Hoeksema, Susan; Davis, Christopher (1999). "Thanks for sharing that": Ruminators and their social support networks. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (4), 801-814.
- Nyanaponika (1979). *Geistestraining durch Achtsamkeit*. Konstanz: Verlag Christiani.
- Nyanaponika (1989). *Geistestraining durch Achtsamkeit* (4. Aufl.) (Online). Herrnschrot: Beyerlein & Steinschulte. Verfügbar unter: <http://www.palikanon.com/diverses/satipatthana/satipattana.html>. (Februar 2021).
- Oei, Nicole Y. L.; Everaerd, Walter T. A. M.; Elzinga, Bernet M.; Van Well, Sonja & Bermond, Bob (2006). Psychosocial stress impairs working memory at high loads: An association with cortisol levels and memory retrieval. In: *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 9 (3), 133-141.
- Oswald, Murray; Johnson, Bruce & Howard, Sue (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. In: *Research in Education* 70 (1), 50-64.
- Queckenstedt, Tanja (2017). Achtsamkeit im Unternehmenskontext. In: Spieß, Brigitte; Fabisch, Nicole (Hrsg.), *CSR und neue Arbeitswelten: Perspektivwechsel in Zeiten von Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Industrie 4.0* (S. 303-318). Heidelberg: Springer.
- Reb, Jochen; Narayanan, Jayanth & Chaturvedi, Sankalp (2014). Leading Mindfully: Two Studies on the Influence of Supervisor Trait Mindfulness on Employee Well-Being and Performance. In: *Mindfulness*, 5 (1), 36-45.
- Reb, Jochen; Narayanan, Jayanth & Ho, Zhi Wie (2015). Mindfulness at Work: Antecedents and Consequences of Employee Awareness and Absent-mindedness. In: *Mindfulness* 6 (1), 111-122.
- Rechtschaffen, Daniel (2017). *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler* (aus dem Englischen übersetzt von Maria Harpner) (2. Aufl.). Freiburg: Arbor Verlag GmbH.

- Rolfe, Mirjam (2019). *Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern*. Berlin: Springer.
- Rönnau-Böse, Maike; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. erw. und aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Rose, Nina; Walach, Harald (2009). Die historischen Wurzeln der Achtsamkeitsmeditation - Ein Exkurs in Buddhismus und christliche Mystik. In: Heidenreich, Thomas; Michalak, Johannes (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie* (3. Aufl.) (S. 27-48). Tübingen: dgvt Verlag.
- Rosenthal, Beth Sp.; Wilson, Cody W. & Futch, Valerie A. (2009). Trauma, Protection, and Distress in late Adolescence: a multi determinant Approach. In: *Adolescence*, 44 (176), 693-703.
- Rosenzweig, Steven; Greeson, Jeffrey M.; Reibel, Diane K.; Green, Joshua S.; Jasser, Samar A. & Beasley, Denise (2010). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: Variation in treatment outcomes and role of home meditation practice. In: *Journal of Psychosomatic Research*, 68 (1), 29-36.
- Rudow, Bernd (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbeltastung und Lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rudow, Bernd (2002). Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhältnisprävention im Schulbereich. In: *Pädagogik*, 54 (7-8), 36-41.
- Sauer, Sebastian (2009). *Wirkfaktoren von Achtsamkeit: Wirkt Achtsamkeit durch Verringerung der affektiven Reaktivität?* Unveröffentlichte (Dissertation). Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau.
- Schaarschmidt, Uwe (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schmeichel, Brandon J.; Volokhov, Rachel N. & Demaree, Heath A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (6), 1526-1540.
- Schlett, Christian; Pauls, Nina & Soucek, Roman (2018). Der Einfluss von Resilienz auf qualitative Formen der Arbeitszufriedenheit. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 62 (4), 202-223.
- Schwarzer, Ralf; Hallum, Suhair (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In: *Applied Psychology: an international Review*, 57 (1), 152-171.

- Shao, Ruodan; Skarlicki, Daniel P. (2009). The role of mindfulness in predicting individual performance. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41 (4), 195-201.
- Shapiro, Shauna L.; Schwartz, Gary E. & Bonner, Ginny (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 21 (6), 581-599.
- Shapiro, Shauna L.; Carlson, Linda E.; Astin, John A. & Freedman, Benedict (2006). Mechanisms of Mindfulness. In: *Journal of clinical psychology*, 62 (3), 373-386.
- Shapiro, Shauna L.; Carlson, Linda E. (2011). *Die Kunst und Wissenschaft der Achtsamkeit. Die Integration von Achtsamkeit in Psychologie und Heilberufe*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Sharplin, Elaine; O'Neill, Marnie & Chapman, Anne (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 136-146.
- Shonin, Edo; Van Gordon, William; Dunn, Thomas J.; Singh, Nirbhay N. & Griffiths, Mark D. (2014). Meditation Awareness Training (MAT) for work-related wellbeing and job performance: A randomized controlled trial. In: *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12 (6), 806-823.
- Siegel, Daniel (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton.
- Siegel, Daniel (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. New York: Bantam.
- Singer, Wolf; Ricard, Matthieu (2017). *Hirnforschung und Meditation. Ein Dialog* (9. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sinclair, Catherine (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Soucek, Roman; Pauls, Nina; Ziegler, Michael & Schlett, Christian (2015). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung resilienten Verhaltens bei der Arbeit. In: *Wirtschaftspsychologie*, 17 (4), 13-22.
- Soucek, Roman; Ziegler, Michael; Schlett, Christian & Pauls, Nina (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47 (2), 131-137.
- Soucek, Roman; Ziegler, Michael; Schlett, Christian & Pauls, Nina (2018). Achtsamkeit im organisationalen Kontext: Der Einfluss individueller und organisationaler Acht-

- samkeit auf resilientes Verhalten, psychische Gesundheit und Arbeitsengagement. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49 (2), 129-138.
- Sumer, Nebi; Karanci, Nuray; Berument; Sibel K. & Gunes, Hatice (2005). Personal Resources, Coping Self-Efficacy, and Quake. Exposure as Predictors of Psychological Distress Following the 1999 Earthquake in Turkey. In: *Journal of Traumatic Stress*, 18 (4), 331-342.
- Staudinger, Ursula M.; Marsiske, Michael & Baltes, Paul B. (1995). Resilience and Reserve Capacity in Later Adulthood: Potentials and Limits of Developments across the Life Span. In: Cicchetti, Dante; Cohen, Donald J. (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (S. 801-847). New York: Wiley.
- Stephens, John P.; Heaphy, Emily; Carmeli, Abraham; Spreitzer, Gretchen & Dutton, Jane (2013). Relationship Quality and Virtuousness: Emotional Carrying Capacity as a Source of Individual and Team Resilience. In: *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37 (3), 260-279.
- Sutcliffe, Kathleen M. & Vogus, Timothy J. (2003). Organizing for Resilience. In: Cameron, Kim; Dutton, Jane E. & Quinn, Robert E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (S. 94-110). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Tait, Melanie (2005). Resilience and new teacher success. In: *Education Today*, 17 (3), 12-13, 41.
- Tait, Melanie (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. In: *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57-75.
- Teasdale, John D.; Moore, Richard G.; Hayhurst, Hazel; Pope, Mary; Williams, Susan & Segal, Zindel V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (2), 275-287.
- Thich Nhat Hanh (1998). *Schritte der Achtsamkeit*. Freiburg: Herder.
- Tipsord, Jessica (2009). *The effects of mindfulness training and individual difference in mindfulness on social perception and empathy*. Unveröffentlichte (Dissertation). Universität Oregon, Portland.
- Trabandt, Sven (2020): *Achtsamkeit in der Schule. Bedeutung, Umsetzung und Herausforderungen*. (Online). Frankfurt am Main: DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190364>>. (November 2020).

- Von Brück, Michael; Nicol, Martin; Bäumer, Bettina & Mürmel, Heinz (2015). *Meditation/Kontemplation*. (Online). Leiden: Brill. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_13804>. (Januar 2021).
- Welter-Enderlin, Rosemarie (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, Rosemarie; Hildenbrand, Bruno (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7-19). Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, Emmy E.; Smith, Ruth S. (1982). *Vulnerable but Invincible. A Study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Williams, Mark (2010). Mindfulness and psychological process. In: *Emotion*, 10 (1), 1-7.
- Williams, Mark; Kabat-Zinn, Jon (2013). Achtsamkeit- warum sie wichtig ist, woher sie kommt und wie sie an der Schnittstelle von Wissenschaft und Dharma angewendet werden kann. In: Williams, Mark; Kabat-Zinn, Jon (Hrsg.), *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte* (aus dem Englischen übersetzt von Mike Kauschke) (S. 7-36). Freiburg: Arbor Verlag GmbH.
- Wilson, Timothy D.; Gilbert, Daniel T. (2003). Affective forecasting. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 35 (01), 345-411.
- Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 192-206.
- Wustmann Seiler, Corina (2020). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Zeidan, Fadel; Johnson, Susan K.; Diamond, Bruce J.; David, Zhanna & Goolkasian, Paula (2010). In: *Consciousness and Cognition*, 19 (2), 597-605.
- Zhang, Jingyu; Ding, Weidong; Li, Yongjuan & Wu, Changxu (2013). Task complexity matters: The influence of trait mindfulness on task and safety performance of nuclear power plant operators. In: *Personality and Individual Differences*, 55 (4), 433-439.

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Edle Achtfache Pfad (Kingsland, 2017, S. 83)	9
Abbildung 2: Wirkfaktorenmodell in Anlehnung an Shapiro et al. (2006, S. 375ff.).....	22
Abbildung 3: Wirkfaktorenmodell in Anlehnung an Glomb et al. (2011, S. 124) und Arentz (2020, S. 31).	24
Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Resilienzmodell für die Arbeit von Soucekt et al. (2015, S. 27).....	29
Abbildung 5: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 43)	38
Abbildung 6: Auswirkungen Achtsamkeit im Arbeitskontext (Glomb et al., 2011, S. 128)	80

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundlagen der Achtsamkeit nach Rose und Walach (2009, S. 32ff.)	10
Tabelle 2: Gegenüberstellung Achtsamkeitsdefinitionen	16
Tabelle 3: Gegenüberstellung Wirkfaktoren der Achtsamkeit und Resilienzfaktoren.....	42
Tabelle 4: Zusammenfassung der Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 6)	58
Tabelle 5: Resilienzfaktoren im Erwachsenenalter nach Rönna-Böse und Fröhlich- Gildhoff (2020, S. 132ff.)	81

10 Anhang

10.1 Auswirkungen der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf den Arbeitskontext

Mindfulness-Based Process	Possible Work-Related Effects
Response flexibility	<ul style="list-style-type: none">• Improved decision making• Improved communication
Decreased rumination	<ul style="list-style-type: none">• Improved coping with stressful events• Faster recovery from negative events• Increased confidence and self-efficacy• Better problem solving• Improved concentrations• More effective use of social support
Empathy	<ul style="list-style-type: none">• Increased interactional and informational justice• Reduced antisocial behavior• Increased organizational citizenship behaviors• Positive leadership behaviors
Affective regulation	<ul style="list-style-type: none">• Improved communication• Improved coping with stressful events• Faster recovery from negative events• Fewer accidents
Increased self-determination and persistence	<ul style="list-style-type: none">• Increased goal-directed effort• Improved task performance• Greater learning• Increased job satisfaction• Increased organizational commitment• Increased performance on creative tasks
Increased working memory	<ul style="list-style-type: none">• Reduced negative affect• Improved ability to handle multiple demands• Ability to perform under stress
More accurate affective forecasting	<ul style="list-style-type: none">• Less biased decision making• More accurate expectations• Less frustration and negative emotion

Abbildung 6: Auswirkungen Achtsamkeit im Arbeitskontext (Glomb et al., 2011, S. 128)

10.2 Resilienzfaktoren fürs Erwachsenenalter

Die Tabelle enthält die von Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 132ff.) aufgelisteten Resilienzfaktoren des Erwachsenenalters, welche Masten und O'Dougherty Wright (2010, S. 223ff.) und Bengel und Lyssenko (2012, S. 44ff.) beschreiben. Aus der Aufzählung von Bengel und Lyssenko (2012, S. 44ff.) wurden lediglich die empirisch eindeutig nachgewiesenen Schutzfaktoren in die Tabelle aufgenommen.

Tabelle 5: Resilienzfaktoren im Erwachsenenalter nach Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 132ff.)

Resilienzfaktoren fürs Erwachsenenalter	
Masten & O'Dougherty Wright (2010, S. 223ff.)	Bengel & Lyssenko (2012, S. 44ff.)
<i>Beziehung</i>	<i>Positive Emotionen</i>
<i>Motivation (im Sinne einer Zielerreichung zu handeln)</i>	<i>Optimismus</i>
Problemlösefähigkeit	<i>Hoffnung</i>
Selbstregulationsfähigkeit	Selbstwirksamkeitserwartung
<i>Sinn, Hoffnung und Glaube</i>	<i>Religiosität und Spiritualität</i>
<i>Kulturelle Traditionen und Religion</i>	<i>Soziale Unterstützung</i>

Es werden in der Folge diejenigen Schutzfaktoren erläutert, welche im Modell der Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019) nicht enthalten sind und somit neue und erweiternde Aspekte der Resilienz fürs Erwachsenenalter darstellen. Sie sind in der Tabelle kursiv geschrieben.

Beziehung

Eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson ist nicht nur fürs Kindesalter, sondern auch fürs Erwachsenenalter bedeutsam. Zudem ist eine solche Beziehung im Kindesalter ein zuverlässiger Wert für stabile soziale Beziehungen im Erwachsenenalter (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 132).

Motivation

Der Schutzfaktor der Motivation ist eng mit dem Selbstwirksamkeitserleben verknüpft. Inwieweit sich eine Person motivieren kann, bestimmt ihre Zielerreichung wesentlich und verhilft ihr zu resilientem Verhalten (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gidlhoff, 2020, S. 132).

Sinn, Hoffnung und Glaube

Diese Faktoren spielen für Erwachsene eine bedeutendere Rolle als für Kinder und Jugendliche. Zum Teil ist das mit der nötigen hohen reflexiven Komponente zu begründen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gidlhoff, 2020, S. 133).

Kulturelle Traditionen und Religion

Durch Rituale und Strukturen wie Gebete oder Meditationen ergibt sich die schützende Wirkung von Traditionen und Religionen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gidlhoff, 2020, S. 133).

Positive Emotionen

Positiv erlebte Emotionen ermöglichen es einer Person, Ressourcen freizusetzen und mehr kognitive Kapazitäten zur Verfügung zu haben wie beispielsweise Flexibilität und Problemlösestrategien (Frederickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003, S. 369ff.). Zudem wird die Bewältigung von Belastungen dadurch unterstützt, sich auch in einer herausfordernden Situation über etwas freuen zu können (Davis, Zautra & Smith, 2004, S. 1150). Das heisst, gleichzeitig positive und negative Emotionen erleben zu können ist eine protektive Fähigkeit (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gidlhoff, 2020, S. 133).

Optimismus

Der Schutzfaktor des Optimismus überschneidet sich mit demjenigen der Positiven Emotionen. Die schützende Wirkung des Optimismus manifestiert sich in der Fähigkeit zu aktivem Bewältigungsverhalten (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gidlhoff, 2020, S. 133).

Hoffnung

Hoffnung wird hier als Fähigkeit verstanden, sich ein Ziel zu setzen und dieses aktiv zu verfolgen. Auch wenn der Begriff der Hoffnung hier deshalb irreführend sein kann, zeigen sich mit dieser Operationalisierung konsistent positive empirische Ergebnisse auf die Resilienz (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 133).

Religiosität und Spiritualität

Dieser Schutzfaktor ist eng mit anderen Resilienzfaktoren, wie beispielsweise der sozialen Unterstützung, verbunden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 133).

Soziale Unterstützung

Ist ein Individuum in soziale Netzwerke eingebunden, wirkt sich dies auf emotionaler, kognitiver und körperlicher Ebene positiv aus. Die soziale Unterstützung ist ein empirisch gut abgesicherter Schutzfaktor (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 133).

Selbständigkeitserklärung

Autorin: Patrizia Evangelisti

Titel der Arbeit: Achtsamkeit als Resilienzförderung

Eine Forschungsübersicht zum Einfluss der Wirkfaktoren der Achtsamkeit auf individueller Ebene zur Stärkung der Resilienzfaktoren für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Regelschulen

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Ort, Datum: Bern, 13. Juni 2021

Vor- und Nachnamen: Patrizia Evangelisti

Unterschrift:

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "PEvangelisti".