

Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen

Laura Faber^{1,*}

¹ Universität Kassel

* Kontakt: Universität Kassel, Zentrum für Lehrerbildung,
Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel
laurafaber1108@gmail.com

Zusammenfassung: Wertschätzende pädagogische Beziehungen sind für gelingende Lernprozesse, Lernfreude, Motivation und Identitätsentwicklung zentral. Für die Gestaltung dieser Beziehungen ist Empathie von Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler*innen grundlegend, da empathisches Denken, Fühlen und Handeln als „pädagogisches Taktgefühl“ eine ganzheitliche, professionelle Wahrnehmung von Lernenden, ihren Fähigkeiten und individuellen Voraussetzungen ermöglichen kann. Da Empathie meist als selbstverständliche Kompetenz von Pädagog*innen vorausgesetzt wird, erhält sie bislang wenig Bedeutung in professionellen, öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen, sodass in der Lehrer*innenprofessionalisierung Möglichkeiten für Studierende fehlen, ihre sozialen, pädagogisch-wertschätzenden und empathischen Kompetenzen aus- und weiterzubilden. Dies gibt Anlass, eine Lehrveranstaltung zu entwickeln und zu etablieren, die Studierenden u.a. die Möglichkeit bietet, durch angeleitete, protokollierte und reflektierte Beobachtungen pädagogischer Interaktionen eigenes Denken zu hinterfragen, Perspektiven zu wechseln, sich in andere hineinzuversetzen und über pädagogisch taktvolles Handeln zu reflektieren. In der begleitend zum Praxissemester entwickelten, durchgeführten und evaluierten Lehrveranstaltung wurden – neben der Vermittlung von pädagogischem Wissen, dem Lernen an Fallbeispielen und dem Sammeln praktischer Erfahrungen im Umgang mit Kindern – Beobachtungen pädagogischer Interaktionen in der Schulpraxis durchgeführt und hinterfragt. Diese von den Studierenden schriftlich analysierten und reflektierten Beobachtungen waren Grundlage der qualitativen Analyse in der vorliegenden Arbeit. Leitend war die Frage, ob und inwieweit sich Empathie, Introspektion und Perspektivenübernahme in den schriftlichen Reflexionen der Lehramtsstudierenden erkennen lassen. Die Texte der Studierenden wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse in MaxQDA ausgewertet. Die Analysen zeigen, dass es in den Äußerungen der Studierenden Hinweise auf empathisches Denken, Fühlen und Handeln sowie eine Thematisierung der Bedeutung von Wertschätzung für die pädagogische Beziehung gibt.

Schlagwörter: Empathie; pädagogische Beziehung; Wertschätzung; Anerkennung; Professionalisierung; Grundschullehrer



1 Einleitung

Die wertschätzende Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist ein wichtiges Merkmal für die Unterrichtsqualität, da sie einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen, Lernerfolg und gelingende Prozesse sozialen und kognitiven Lernens hat (Hattie, 2009). Zudem führt auf Schüler*innenseite die Erfahrung, wertgeschätzt zu werden, zu einer höheren Selbstachtung und zu einem positive(re)n Verhalten auch außerhalb der Schule (Nieden, 2004). Gerade im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bestrebungen spielen die Anerkennung von Vielfalt, der Aufbau wertschätzender Beziehungen, Empathie und fähigkeitsorientierte Haltungen von Lehrpersonen gegenüber Kindern eine zentrale Rolle. In einer Metaanalyse zum lernenden zentrierten Ansatz von Cornelius-White (2007) zeigten sich für die Verhaltensweisen von Lehrkräften „non-direktiv“, „empathisch“ und „warmherzig“ starke Effekte auf kritisches Denken, mathematische und sprachliche Leistungen bei den Lernenden. Insgesamt zeigten sich in Klassen, deren Lehrende lernenden zentriertes Verhalten aufwiesen, mehr Engagement und bessere Beziehungen untereinander.

Verletzende Interaktionen hingegen wie Bloßstellungen, fehlendes Interesse der Lehrperson an den Schüler*innen und verbale Kränkungen führen eher zu Schulfrust, weniger Interesse am Unterricht sowie zu angstbesetzten Beziehungen (Krumm & Weiß, 2000). Die Bedeutung von Wertschätzung innerhalb pädagogischer Beziehungen zeigt sich in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (Grossmann & Grossmann, 2006), dem erfolgreichen Lernen (Bohnsack, 2013) und in der rechtlichen Relevanz. In der UN-Kinderrechtskonvention wird die Anerkennung von Kindern gefordert. Sie dürfen nicht aufgrund ihrer Leistung missachtet werden (Art. 2); der Kindeswillen soll berücksichtigt (Art. 12), eine angenehme Lernatmosphäre soll geschaffen (Art. 28), und die Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes soll gefördert werden (Art. 29) (Tellisch, 2016).

Da pädagogische Beziehungen im Schulkontext zentral und in Bezug auf Schulleistungen wirksam sind (Hattie, 2009), stellt sich die Frage, welcher Fähigkeiten und Haltungen es bedarf, damit Lehrpersonen wertschätzende Beziehungen aufbauen können. Basierend auf Rogers (2007) beschrieb Tausch (2008) personenzentrierte Haltungen, die einen Hinweis auf notwendige Eigenschaften der Lehrperson für die Gestaltung wertschätzender Beziehungen geben. Er nennt Achtung-Wertschätzung-Wärme, Aufrichtigkeit-Echtheit und Einfühlung-Verständnis (Tausch, 2008). Diese entsprechen den Merkmalen Wertschätzung, Kongruenz/Authentizität und Empathie bei Rogers (2007). Bei der positiven Zuwendung und Achtung akzeptieren die Erwachsenen die Schüler*innen als Personen, haben positive Einstellungen zu deren Erlebniswelt und nehmen keine Abwertungen vor. Stattdessen interagieren sie rücksichtsvoll mit Anteilnahme. Aufrichtigkeit und Echtheit beinhalten, dass Lehrpersonen sich „natürlich“ verhalten, damit das professionelle Fühlen und Denken in den Äußerungen und Handlungen realistisch sind. Das einführende nicht-bewertende Verstehen der Erlebniswelt der Kinder beinhaltet ein Einfühlen in ihren seelischen Zustand und ihre Gedanken (Empathie), wodurch sie sich verstanden fühlen. Das wirkt sich positiv auf das Vertrauen und die schulischen Leistungen aus. In Tauschs (2008) Studien wird deutlich, dass eine wertschätzende, empathische und authentische Haltung, ein Akzeptieren des*der Anderen in seinem*ihrem So-Sein zu einer höheren Selbstwirksamkeit, einem Erkennen des eigenen Selbstwerts und einer förderlichen Kommunikation führen. Gerade das Entdecken und Fördern individueller Stärken der Schüler*innen entspricht einer empathischen, fähigkeitsorientierten Haltung. Bei dieser wird die Aufmerksamkeit auf die bestehenden, brachliegenden oder zukünftigen Stärken und Begabungen der Schüler*innen gelegt. Mit dieser Orientierung verstehen Lehrpersonen die Schüler*innen als wertvolle Menschen mit Stärken, welche erkannt und gefördert werden wollen, und dass heterogene Lerngruppen vielfältige Mög-

lichkeiten für eine gegenseitige Bereicherung bieten (Wocken, 1993). Das beinhaltet einen realistischen personenspezifischen Fokus, welcher Möglichkeiten und Grenzen der Schüler*innen einschätzt und entwicklungsförderliche Herausforderungen ableitet.

Resümierend zeigt sich, dass Empathie eine grundlegende Fähigkeit von Lehrkräften zum Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen ist. Daher sollte sie bereits in der universitären Lehrer*innenbildung gefördert werden. Im vorliegenden Artikel werden zu Beginn theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde dargestellt, welche die Grundlagen der Seminarkonzeption bilden (Kap. 2). Nach der Beschreibung der Seminarkonzeption (Kap. 3) und der Ableitung der Forschungsfragen werden die methodischen Vorgehensweisen erläutert (Kap. 4) und die zentralen Ergebnisse mit einem kurzen Fazit dargestellt (Kap. 5). Das Gesamtfazit (Kap. 6) geht abschließend auf die Grenzen der Untersuchung ein.

2 Theoretische Bezüge und Forschungsstand

2.1 Empathie als Basis wertschätzender pädagogischer Beziehungen

Empathie wurde erstmals von Lipps (1883) als intrapsychischer Prozess benannt und kann mit Einfühlung(svermögen) übersetzt werden. In diesem Artikel wird das Verständnis von Empathie als Fähigkeit (und Bereitschaft) von Lehrpersonen zu Grunde gelegt, die Gedanken, Gefühle, die emotionale Verfassung, Sicht- und Denkweisen und die Situation der Schüler*innen zu erkennen, nachzuempfinden, sich in sie einzufühlen und sie zu verstehen, um so am Erleben des*der Anderen teilzuhaben (Friedlmeier & Trommsdorff, 1992). Nach Bischof-Köhler (2011) beinhaltet Empathie das Teilhaftig-Werden an der Gefühlslage des*der Anderen, wobei diese Gefühle dem*der Anderen zugehörig bleiben und es nicht zu einer Gefühlsansteckung kommt. Als zentrale Elemente von Empathie, welche bei den Auswertungen Berücksichtigung finden, sind die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens bei dem*der Anderen (Silbereisen & Schulz, 1977), die Wahrnehmung der Situation des*der Anderen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Müller-Using, 2015) zu nennen. Die Perspektivenübernahme beinhaltet ein rationales Erschließen der Verfassung des*der Anderen (Bischof-Köhler, 2011). Hierbei wird sich bewusst gedanklich in die Rolle des Gegenübers eingefühlt, um die Situation, die Gedanken und Gefühle aus der Sichtweise des*der Anderen zu betrachten und um die Handlungsbereitschaft des*der Anderen zu antizipieren (Bischof-Köhler, 2011). Es handelt sich um ein „absichtlich initiiertes imaginatives ‚Hinübergleiten‘ vom eigenen Standort zum Standort der anderen Person“ (Plüss, 2010, S. 65), was eine wichtige Bedingung für Empathie ist. Um als Lehrperson hinreichend Empathie zu besitzen, bedarf es einer differenzierten Selbstwahrnehmungsfähigkeit. Diese Introspektion ist notwendig, um offen für die Gefühle anderer zu sein, und zentral für eine Perspektivenübernahme (Müller-Using, 2018). Je mehr Lehrpersonen von den eigenen Bedürfnissen, Stärken, Schwächen und Gefühlen wissen, desto mehr können diese bei den Schüler*innen wahrgenommen und daran anknüpfend (individuelle) Lernzugänge entwickelt werden (Müller-Using, 2018).

Empathie bei Lehrpersonen und ein aufmerksames Beobachten der Lernenden ermöglichen es, wertschätzende und bedürfnisorientierte pädagogische Beziehungen aufzubauen und fachliche und pädagogische Ziele sowie Lehr-Lern-Aufgaben individualisierter, verständlicher sowie situations- und adressatenangemessen auf die Schüler*innen abzustimmen, z.B. durch differenzierte Lernangebote (Kiel et al., 2013). Dies führt zu positiven Lerneinstellungen, -erfolgen und Leistungsfähigkeit.

Trotz dieser hohen Bedeutung von Empathie konnte durch die INTAKT-Studie (Prenzel, 2013) festgestellt werden, dass etwa bei einem Viertel aller pädagogischen Interaktionen verbale und psychische Verletzungen stattfinden und dass Schüler*innen intensive Resonanzen bei der Art der Ansprache durch die Lehrperson zeigen (Prenzel, 2013). Diese Verletzungen haben negative Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung und

den Lern- und Leistungsprozess sowie die Identitätsfindung bei den Schüler*innen. Weiterhin bestehen Zusammenhänge zwischen Überforderung von Lehrpersonen mit Unterrichtssituationen und der pädagogischen Beziehung zu ihren Schüler*innen und verletzendem pädagogischem Handeln und Verhalten. Überforderungssituationen begünstigen oftmals destruktives Verhalten von Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler*innen (Helsper et al., 2009). Eine empathische Lehrperson hingegen, welche eine wertschätzende pädagogische Beziehung aufzubauen vermag, ein motiviertes Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen sowie ein konstruktives Klassenklima schafft, wird eher von den Schüler*innen respektiert, was zu einem stressfreieren Arbeits-, Klassen- und Beziehungsklima beiträgt.

Um als Lehrperson personenzentrierte Haltungen, insbesondere empathisches Fühlen, Denken und Handeln, umsetzen zu können, sollte bereits in der universitären Ausbildung eine Sensibilisierung stattfinden (Müller-Using, 2018). Gerade in dieser Phase wird eine Grundlage gebildet, um sich mit der Bedeutung und den Auswirkungen von pädagogischen Interaktionen auseinanderzusetzen. Im nächsten Kapitel wird daher Empathie in der Lehrer*innenbildung in den Blick genommen.

2.2 Empathie und Wertschätzung in der Lehrer*innenbildung

Im *Hessischen Lehrerbildungsgesetz* § 1 ist ein Ziel, dass „alle Lehrkräfte zur sachkundigen Mitgestaltung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler [befähigt werden]“ (§ 1 HLbG). Neben der fachlichen Bildung stehen die Stärkung der Persönlichkeit der Schüler*innen, „die Förderung ihrer sozialen Kompetenzen und die Wertebildung [...] in den Grundgesetzen und Lehrplänen“ (Kiel et al., 2013), was im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2014 deutlich wird: Als wesentlicher Erziehungsauftrag von Pädagog*innen gilt es, Kinder und Jugendliche „[...] in die Grundlagen und Verhaltensweisen eines respektvollen zwischenmenschlichen Umgangs einzuführen“ (Müller-Using, 2015, S. 45; KMK, 2014 i.d.F. von 2019). Dabei ist ein entsprechender Umgang von Wertschätzung geprägt, was u.a. im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (Dimension VI.4.1) als gegenseitige Wertschätzung zwischen Schüler*innen und der Lehrkraft beschrieben wird. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (2019) werden Wertschätzung, positiver Lernerfolg und die Anerkennung von Diversität konkret benannt: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ (KMK, 2019, S. 10), „Lehrkräfte [...] tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei“ (KMK, 2019, S. 10), „[...] verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion)“ (KMK, 2019, S. 10), und Lehrkräfte „[...] gestalten soziale Beziehungen“ (KMK, 2019, S. 10).

Deutlich wird, dass sich die Berufsaufgaben von Lehrer*innen nicht nur auf fachliche Inhalte, die Förderung kognitiver Fähigkeiten sowie Pädagogik und Didaktik beziehen, sondern Personal- und Sozialkompetenzen eine Rolle spielen (Frey & Jung, 2011), die noch zu wenig Berücksichtigung und Förderung während der universitären Ausbildung und der Referendariatszeit finden. Diese sind Empathie, Wertschätzung, professionelle Weiterentwicklung, Kommunikation und die emotionale Verantwortung den Schüler*innen gegenüber, was auch in den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* zur Ethik pädagogischer Beziehungen für alle Phasen der Lehrer*innenbildung gefordert wird (DIMR, 2021). Empathie ist für die Förderung sozialer und moralischer Kompetenzen zentral und verbessert die pädagogische Beziehung. Zudem setzt der schulische Auftrag des „Erziehens“ und der „Wertebildung“ eine stabile pädagogische Beziehung voraus, welche von der Lehrperson auch Fähigkeiten für den Umgang mit anderen, wie Perspektivenübernahme, miteinschließt (Schweer, 2008).

Grundlage der vorliegenden Studie bildet u.a. ein von Müller-Using (2015) vorgeschlagener Ansatz, um Empathie als pädagogisches Wissen in die Lehrer*innenbildung zu integrieren. Müller-Using (2015, S. 50) schlägt fünf wesentliche Teilaspekte vor, die

für die Förderung von Empathie zentral sind. Diese beziehen sich auf die Wertebildung und auf ihrer Grundlage auf die Reflexion der Intention von Erziehung und Bildung, praktische Erfahrungen im Umgang mit Kindern und deren Reflexion, das Lernen an Fallbeispielen, das Einüben von aktivem Zuhören sowie Kontemplation und Wahrnehmungsschulung. Die ersten vier Aspekte wurden bereits untersucht, ausgewertet und die Ergebnisse veröffentlicht (Faber, 2018; Faber et al., 2018; Faber & Heinzl, 2019). In diesem Artikel werden Kontemplation und Wahrnehmungsschulung untersucht, indem die studentischen Beobachtungen pädagogischer Interaktionen im Unterricht ermittelt, reflektiert und ausgewertet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine gut ausgebildete Beobachtungsgabe eine zentrale Grundlage für die Aus- und Weiterbildung sozial-empathischer Fähigkeiten ist. Entsprechend des kompetenztheoretischen Ansatzes (Terhart, 2011) ist Lehrer*innenhandeln und -professionalität erlernbar, sodass das Beobachten (als erlern- und steigerbare Kompetenz) eine wichtige Rolle für Lehrpersonen und eine Grundlage qualifizierten Lehrer*innenhandelns ist (de Boer & Reh, 2012). Ein aufmerksames Wahrnehmen von Mimik, Gestik, Tonlage und individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen steht in Beziehung zu einem Sich-Auseinandersetzen mit ihren Gedanken, Gefühlen und dem Verstehen kindlichen Erlebens. Dies sind wesentliche empathische Elemente, die für ein wertschätzend-pädagogisch-professionelles Agieren notwendig sind (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass dieses Verhältnis von 1) Beobachtung, 2) Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle sowie 3) Einschätzung und Reflexion pädagogischer Interaktionen empathisches Denken, Fühlen und Handeln anregt und Empathie, Perspektivenübernahme sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung fördert.

3 Konzeption der Lernumgebung

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde die Lehrveranstaltung „Inklusive pädagogische Beziehungen“ an der Universität Kassel durchgeführt. Sie wurde unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Studie war im Projekt „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) angesiedelt. Im Rahmen der Studie wurde eine Lehrveranstaltung zur Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven Unterricht entwickelt, durchgeführt und evaluiert (Faber et al., 2018). Die Veranstaltung wurde erstmalig im Wintersemester 2015/2016 pilotiert¹ und in drei aufeinanderfolgenden Semestern für den Studiengang Lehramt an Grundschulen angeboten und evaluiert. Sie war auf vier Semesterwochenstunden ausgelegt und fand einsemestrig statt.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung erarbeiten die Studierenden Informationen zu pädagogischen Beziehungen, Anerkennungstheorien, Inklusion und Kinderrechten und wenden ihre Kenntnisse in verschiedenen Lernsettings an (vgl. Faber, 2019; Faber & Heinzl, 2019; Faber et al., 2019a, 2019b). Mit diesem Hintergrundwissen bekommen sie den Arbeitsauftrag, eine eintägige Beobachtung in der Schule, in der sie hospitieren, zum Thema „Anerkennende und verletzte Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen“ durchzuführen. Grundlage der Beobachtung ist das von Prengel (2015) entwickelte Methodenmanual, welches u.a. eine Protokollvorlage für Beobachtungen enthält und erstellt wurde, um Lehramtsstudierende für pädagogisches Handeln zu sensibilisieren (Faber & Heinzl, 2019). In diesem tabellarischen Protokoll werden die beobachteten Interaktionen als „Interaktionsszene“ beschrieben und kurz interpretiert, es wird eine eigene Introspektion zur Situation vorgenommen, und es wird eine Einschätzung zum Lehrer*innenhandeln und -verhalten eingetragen, um soziale Realitäten pädagogischer Interaktionen zu erkennen und zu hinterfragen. Dabei sollen Erfahrungen gesammelt

¹ Die Pilotierung erfolgte in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Annedore Prengel.

werden, die einen Einfluss auf das Handeln als Lehrperson haben (Lamnek, 2010). Die Einschätzung des Lehrer*innenverhaltens erfolgt dabei nach den Anerkennungs-/Verletzungsgraden „sehr anerkennend“, „anerkennend“, „neutral“, „ambivalent“, „verletzend“ und „sehr verletzend“.

Nach der Erstellung des Protokolls bearbeiten die Studierenden ihren Reflexionsauftrag zur Beobachtung. Hierfür nehmen sie sich zwei als besonders eindrücklich wahrgenommene pädagogische Interaktionen aus ihrem Protokoll heraus, beschreiben die jeweilige Situation detaillierter, begründen ihre Introspektion und übernehmen anschließend jeweils die Perspektiven des Kindes und der Lehrperson. Die Studierenden versetzen sich hierbei in die Gedanken, Gefühle und Reaktionen der Schüler*innen und Lehrpersonen hinein, schätzen die Anerkennungsgrade zur pädagogischen Beziehung ein, reflektieren ihre eigenen Introspektionen und überlegen sich wertschätzende Handlungsalternativen. In bereits veröffentlichten Beiträgen (Faber et al., 2018; Faber, 2018) wurden Befunde erläutert, die gezeigt haben, dass die Studierenden der Lehrveranstaltung ein eher defizitorientiertes und weniger empathisches Bild von den Schüler*innen haben (Faber et al., 2018). Daher soll durch diese Studie einerseits überprüft werden, ob durch den Beobachtungs- und Reflexionsauftrag für die Bedeutung von Empathie zur Gestaltung wertschätzender professioneller Beziehungen sensibilisiert werden kann. Andererseits wird überprüft, ob bzw. wie sich die Studierenden empathisch-einfühlend-verstehend in ihren Reflexionen zu den Schüler*innen äußern.

Fokus der Auswertungen bilden die schriftlichen, ausformulierten Reflexionstexte der Studierenden, in welchen sie zwei beobachtete gegensätzliche pädagogische Interaktionen aus ihren Protokollen detailliert beschreiben und sich mit diesen auseinandersetzen. Zusätzlich werden die erstellten Protokolle vor allem hinsichtlich der Introspektionen ausgewertet und in Beziehung zur jeweiligen Anerkennungs- und Verletzungssituation gesetzt. Anhand dieser Auswertungen sollen die im folgenden Kapitel formulierten Fragestellungen beantwortet werden.

4 Zentrale Fragestellungen und methodisches Vorgehen

In der Untersuchung wird überprüft, ob und inwieweit sich Empathie im Sinne empathisch-einfühlend-verstehender studentischer Äußerungen, Introspektion und Perspektivenübernahme bei Lehramtsstudierenden in Auseinandersetzung mit den beobachteten, protokollierten und reflektierten Aufträgen pädagogischer Interaktionen im Schulalltag zeigen. Es ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Gefühle und entsprechenden Ausdrucksweisen beobachten die Studierenden in welchen Situationen bei den Schüler*innen?
2. Welche situativen Hinweisreize und Ursachen bringen die Studierenden bei einer Perspektivenübernahme mit den Gefühlen der Lehrperson und der Schüler*innen in Zusammenhang?
3. Welche Gefühle und Gedanken nehmen die Studierenden in den beobachteten Situationen innerhalb ihrer Introspektionen wahr?

4.1 Stichprobe

Die Zusammensetzung der Stichprobe ergibt sich aus der Seminarbeteiligung der Studierenden des Grundschullehramts. Die Untersuchungsgruppe umfasst 47 angehende Grundschullehrkräfte (35 weiblich, 12 männlich) der Universität Kassel. Diese besuchten jeweils in einem Semester die Lehrveranstaltung. Das mittlere Alter der drei Kohorten beträgt $M^2 = 22,19$ Jahre ($SD = 2,37$). Die Studierenden waren zwischen 19 und 30 Jahre alt und befanden sich zwischen dem dritten und sechsten Semester ($M = 3,77$; $SD = 0,61$).

² M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

4.2 Auswertungsmethoden

Die Analyse der Fragestellungen erfolgt mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Für die Beantwortung der Frage, wie sich in den schriftlichen Texten der Studierenden Empathie zeigt, wurden deduktiv und induktiv Kategorien gebildet. Die deduktiv gebildeten Kategorien ergeben sich aus dem in Kapitel 2.2 formulierten Verständnis von Empathie und identifizieren und beschreiben Empathie und „empathisches Verstehen“ der Studierenden. Da in den studentischen Texten nicht nachzuvollziehen ist, ob ihre empathischen Äußerungen mit einem empathischen Empfinden einhergehen, wird ihr Erkennen, Begreifen und Verstehen der Emotionen der Schüler*innen untersucht (Ekman, 2010). Dieses Begreifen der Emotionen erfolgt über die *Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens der Schüler*innen* im beobachteten Unterricht und durch die *Zuordnung zu situativen Hinweisreizen*. Hierbei spielen die Wahrnehmung affektiver Signale beim Gegenüber, die Wahrnehmung situativer Hinweisreize und die Wahrnehmung damit korrespondierender eigener Emotionen eine Rolle. Zentral ist, dass z.T. die Ursache des mitempfundenen Gefühls im Anderen lokalisiert und in den studentischen Texten beschrieben wird. Weiterhin nehmen die Studierenden *Perspektivenübernahmen* zur Lehrperson und zu den Schüler*innen vor.

Da Empathie als Voraussetzung wertschätzenden Umgangs verstanden wird, spielt die *Bewusstwerdung für die Bedeutung wertschätzenden Handelns* eine zentrale Rolle. Diese Kategorie wurde induktiv gebildet. Es wird angenommen, dass durch die Bewusstwerdung, dass Wertschätzung für ein nachhaltiges Lernen zentral ist, empathisches Denken, Fühlen und Handeln angeregt werden kann, sodass diese Kategorie Bestandteil des Fazits ist.

Nach der Erstellung der Kategorien in MaxQDA wurden die studentischen Texte mehrfach und mit zeitlichem Abstand von der Autorin codiert, um zu überprüfen, ob die Textstellen jeweils der gleichen Kategorie zugeordnet wurden (Intracoderreliabilität) und ob ein Kategoriensystem entwickelt wurde, welches das Datenmaterial vollständig, systematisch und nachvollziehbar darstellt (Mayring, 2010). Um die Reliabilität der Auswertungsmethode zu überprüfen, wurde mittels Intercoderreliabilität als zentrales Element inhaltsanalytischer Gütekriterien untersucht, ob das Kategoriensystem bei wiederholtem Einsatz am selben Material zu den gleichen Ergebnissen kommt und sich dadurch als zuverlässig erweist (Mayring, 2010). Hierfür wurde das Material anhand des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens von zwei weiteren Mitarbeitenden unabhängig voneinander codiert und anschließend verglichen, ob die jeweiligen Textstellen den gleichen Kategorien zugeordnet wurden. Die Ergebnisse lieferten einen wichtigen Beitrag zur Diskussion von Zuordnungen und Interpretationen sowie zur Überarbeitung des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens, mit einem sich anschließenden weiteren Intercoderreliabilitätsprozess (Mayring, 2003, 2010).

5 Zentrale Befunde

Es wurden vier zentrale Kategorien herausgearbeitet:

- 1) Die *Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens* beinhaltet das Wahrnehmen und Erfassen des Ausdrucksverhaltens, der Verfassung und/oder der Emotionen der Schüler*innen indem durch affektive Signale die Gefühle der Kinder erkannt, benannt und/oder beschrieben werden.
- 2) Bei der *Wahrnehmung der Situation und der Gefühle des*der Anderen* stellen die Studierenden die wahrgenommenen Gefühle des Kindes in den situativen Kontext und erkennen, benennen und verstehen die Ursache für das Gefühl.
- 3) Die *Perspektivenübernahme* zeichnet sich durch ein gedankliches Hineinversetzen der Studierenden in die Lage des*der Anderen (Schüler*in und Lehrperson) aus, indem imaginiert wird, wie dem*der Anderen die Situation erscheinen mag und wie der-*diejenige sich fühlt/fühlen könnte.

- 4) Bei der *Introspektion* benennt, begründet und stellt der*die Studierende mit Ich-Aussagen eigene Gefühle und Gedanken dar, die durch die beobachteten Interaktionen entstanden sind.

Diese Kategorien entsprechen einem „Erkennen und Verstehen“ des*der Anderen und einem „Nachempfinden“. In der Tabelle 1 sind die Kategorien mit Definition und Ankerbeispielen aus den Texten der Studierenden aufgeführt.

Tabelle 1: Kategorien mit Definition und Ankerbeispielen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens der Schüler*innen	Der*Die Studierende nimmt das Ausdrucksverhalten, die Verfassung und/oder die Emotionen des Kindes wahr, indem durch affektive Signale die Gefühle erkannt, benannt und/oder beschrieben werden.	<p>„Der angesprochene Schüler war daraufhin verunsichert und senkte den Blick.“</p> <p>„A. wurde rot im Gesicht und grinste bis zu seinen Ohren. Man konnte sehen, wie glücklich er war.“</p>
Wahrnehmung der Situation der Schüler*innen	Der*Die Studierende stellt die wahrgenommenen Gefühle des Kindes in den situativen Kontext. Er*Sie erkennt, benennt und versteht die Ursache für das Gefühl.	<p>„Ein Kind stört durch Reden den Unterricht. Die Lehrkraft reagiert darauf gereizt und fordert ihn mit gehobener Stimme auf, endlich den Mund zu halten. Der angesprochene Schüler war daraufhin verunsichert und senkte den Blick.“</p> <p>„Anstatt nach einer Lösung des Problems zu suchen [...], macht sie alle anderen Schülerinnen und Schüler auf den Missstand der Schülerin aufmerksam. Anhand des geduckten Kopfes und des Nickens und somit Nicht-Antwortens kann man erkennen, dass SI_a sich unwohl fühlt.“</p>
Perspektivenübernahme	Der*Die Studierende stellt sich die Sichtweise des*der Anderen vor. Er*Sie versetzt sich gedanklich in die Lage des*der Anderen, imaginiert, wie dem*der Anderen die Situation erscheint, wie der*diejenige sich fühlt/fühlen könnte.	<p>„Wenn ich das Kind wäre, hätte ich mich vielleicht zuerst nicht getraut, zur Lehrerin zu gehen und nachzufragen, da die Aufgabe schon Hausaufgabe war und es zuvor noch einmal an der Tafel besprochen wurde.“</p> <p>„Aus der Perspektive der Lehrerin finde ich es toll, dass der Schüler sich getraut hat, sich zu melden und dann auch noch beide Wörter richtig vorgelesen hat. Ich musste geduldig sein, um dem Schüler die Zeit zu geben, die er benötigt.“</p>

Introspektion	Der*Die Studierende benennt, begründet und stellt mit Ich-Aussagen eigene Gefühle und Gedanken, die durch die beobachteten Interaktionen entstehen, in den situativen Kontext.	<p>„Ich fühle mich gut und finde es toll, dass sie die Kinder mit einer motivierenden und lieben Aussage verabschiedet.“</p> <p>„Ich bin enttäuscht und erschrocken über die Heftigkeit der Aussage.“</p>
---------------	--	---

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse entsprechend der Fragestellungen vorgestellt.

5.1 Welche Gefühle und entsprechende Ausdrucksweisen beobachten die Studierenden in welchen Situationen bei den Schüler*innen?

Im Rahmen der ersten beiden Kategorien zeigen sich die von den Studierenden wahrgenommenen positiven und negativen Gefühle der Kinder bezogen auf das Lehrer*innenverhalten, indem das Ausdrucksverhalten der Kinder beschrieben und in Bezug zum situativen Kontext erkannt und dargestellt wird. Die Studierenden nennen zudem mögliche Ursachen für entsprechende Ausdrucksweisen der Kinder.

Sie beschreiben, dass kindliche Freude und Zufriedenheit mit anerkennendem Verhalten der Lehrperson, wie Lob, Interesse der Lehrperson an den Fragen und Äußerungen der Lernenden, Teilnahme und Einbezug aller Kinder am bzw. in den Unterricht sowie positiven Rückmeldungen der Lehrkraft, einhergeht. Die Studierenden setzen die wahrgenommenen Gefühle der Schüler*innen mit körperlichen Reaktionen und der Physiognomie, wie Lächeln, Jubeln oder einem freudigen Blick, in Verbindung.

Als negativ wahrgenommene Gefühle nennen die Studierenden Verunsicherung durch gereizte Reaktionen der Lehrperson, die mit gehobener Stimme den*die Lernende*n auffordert, „endlich den Mund zu halten“. Eine von den Studierenden als unangemessen empfundene Wortwahl der Lehrperson(en), verbale laute Zurechtweisungen und Kränkungen führen bei den Schüler*innen zu Verwirrung. Demütigung und Unwohlsein werden meist in Situationen genannt, in denen die Schüler*innen vorgeführt oder bloßgestellt werden. Überforderung, Traurigkeit, Resignation, Enttäuschung und Wut werden von den Studierenden genannt und auf die Wortwahl der Lehrperson, ungerechtes Verhalten sowie eine negative Manipulation der Klasse durch die Lehrperson zurückgeführt. Oft werden mehrere Gefühle verknüpft. So sind Traurigkeit und Verunsicherung miteinander verbunden, ebenso wie Sich-vorgeführt-Fühlen mit Demütigung, Enttäuschung, Entsetzen und Betroffenheit. Als körperliche Erkennungsmerkmale für negative Gefühle formulieren die Studierenden das Senken des Kopfes und des Blickes, Weinen, Sich-nicht-mehr-Äußern, das Abstützen des Kopfes mit den Händen, Schwitzen und eine unsichere Haltung.

5.2 Welche situativen Hinweisreize und Ursachen bringen die Studierenden bei einer Perspektivenübernahme mit den Gefühlen der Lehrperson und der Schüler*innen in Zusammenhang?

Eine Perspektivenübernahme wird von den Studierenden in die Schüler*innen und in die Lehrperson(en) vorgenommen. Die Studierenden beschreiben die (angenommenen) Gefühle, die sie in der jeweiligen Situation und in der entsprechenden Perspektive hätten, und begründen diese. Sie stellen einen Bezug zwischen Lehrer*innen- bzw. Schüler*innenhandlungen und den Gefühlen und Reaktionen her. Die als positiv empfundenen Gefühle aus der Perspektive der Kinder werden mit den Handlungen der Lehrperson in Verbindung gebracht. So empfinden die Studierenden, wenn sie sich in die Schüler*in-

nen hineinversetzen, Freude und Stolz, wenn die Lehrperson lobt. Hilfestellungen, Bestätigung und Interesse werden als Motivation schaffend bewertet. Das Gefühl, ernst genommen zu werden, führt dazu, dass sich die Studierenden in der Perspektive der Kinder wohlfühlen und motiviert sind. Aus dieser Perspektive nehmen die Studierenden auch negative Gefühle wahr. Dabei stellen sie Gefühle wie Verunsicherung, Erschrecken, Traurigkeit und Angst fest, die auf verletzendes Lehrer*innenhandeln zurückgeführt werden. Bloßstellungen der Lehrperson, unangemessene körperliche Nähe, lautes, maßregelndes Sprechen und nicht einschätzbare Reaktionen führen zu diesen Gefühlen. Fehlende Hilfestellungen und Interesse an den Aussagen der Schüler*innen, führt das bei den Studierenden in der Rolle des Kindes zu Entmutigung und Angst, weiter im Unterricht zu arbeiten und sich zu beteiligen.

Die Studierenden versuchen zudem, das Verhalten der Kinder zu verstehen. Negativ konnotiertes Verhalten begründen sie damit, dass die Kinder durch Störungen Aufmerksamkeit der Lehrperson erreichen wollen, Freundschaften knüpfen möchten oder Konzentrationsschwierigkeiten haben. Das Nicht-Erledigen der Hausaufgaben wird als Ergebnis fehlender Unterstützung oder auf Über-/Unterforderung zurückgeführt und eine geringe Mitarbeit als Folge verbaler Verletzung gesehen. Leises Sprechen wird durch Unsicherheit des Kindes begründet. Schwierigkeiten der Schüler*innen erklären die Studierenden mit äußeren Umständen, wie Druck durch die Lehrperson. Damit zeigen die Studierenden nicht nur eine Perspektivenübernahme, sondern darüber hinaus ein reflektiertes Hineindenken und -fühlen in die Kinder, da sie sich mit deren Gedanken, Meinungen, Gefühlen und Reaktionen auseinandersetzen. Das Hineinversetzen in die Schüler*innen scheint zum Überdenken der Handlungsweisen der Lehrperson zu führen.

Versetzen sich die Studierenden in die Lehrperson hinein, so entstehen positive Gefühle der Freude bei ihnen, wenn die Kinder Fortschritte machen oder sich aktiv am Unterricht beteiligen. Für die Studierenden sind die Erfolge der Lehrkraft als Pädagogin bzw. Pädagoge für deren Gefühle relevant. Sie empfinden in der Rolle der Lehrperson Stolz, Motivation und Freude bei „eigenen“ guten didaktischen Fähigkeiten, (fachlicher, methodischer oder didaktischer) Zielerreichung sowie gelungener Unterstützung der Lernenden. Diese Gefühle werden mit dem dadurch entstehenden motivierten Arbeiten der Schüler*innen in Verbindung gebracht. Die Studierenden beginnen, das positive Verhalten der Lehrperson aus ihrer Perspektive heraus zu erklären, und leiten her, dass die Lehrperson durch Einfühlung und Lob das Selbstbewusstsein der Kinder und ihre Motivation fördern kann.

Durch die Perspektivenübernahme in die Lehrperson denken viele Studierende darüber nach, welche Folgen Schüler*innenverhalten auf die Gefühle und Reaktionen der Lehrperson hat. Dabei gehen negative Gefühle aus der Perspektive der Lehrperson mit dem eigenem Fehlverhalten einher. Das Bemerkens dieses Fehlverhaltens führt nach Ansicht der Studierenden zu einer zukünftigen Verbesserung dieses Verhaltens. Stören die Schüler*innen den Unterricht, so empfinden sie aus der Perspektive als Lehrperson Geiztheit. Doch auch durch fehlende pädagogisch-didaktische Fähigkeiten, wie eine Verfehlung des Lernziels oder Unklarheit über die Bedürfnisse der Kinder, entstehen Frust und Verunsicherung. Auffällig ist, dass die Studierenden z.T. versuchen, das Fehlverhalten der Lehrperson zu rechtfertigen. Als Ursachen für dieses Verhalten werden Zeitdruck, Missverständnisse oder das Beharren auf Regeln identifiziert. Die Studierenden erklären strenges Verhalten z.B. mit dem Wunsch, Einzelne „zum Wohl der Gruppe“ zu ignorieren. Es wird vermutet, dass unangemessenes Lehrverhalten erst in der Reflexion bemerkt wird und in der Situation keine Alternativhandlungen gesehen werden. Deutlich wird, dass die Studierenden bei verletzendem Verhalten größtenteils von einer Überforderung der Lehrperson ausgehen.

Die Auswertungen der ersten beiden Fragestellungen zeigen, dass sich die Studierenden intensiv in die Schüler*innen und Lehrperson(en) einfühlen und Begründungen für

Handlungsweisen und Reaktionen finden. Sie nehmen reflektierend und analysierend Interaktionen in ihrer Komplexität wahr, setzen das Ausdrucksverhalten der Kinder in Bezug zum situativen Kontext und wechseln die Perspektiven (Fragestellungen 1 und 2).

5.3 Welche Gefühle und Gedanken nehmen die Studierenden in den beobachteten Situationen innerhalb ihrer Introspektionen wahr?

Bei den Introspektionen der Studierenden, welche diese in ihren Beobachtungsprotokollen den entsprechenden Interaktionsszenen zugeordnet haben und in ihren schriftlichen Reflexionen erläutern, wird deutlich, wie glücklich, zufrieden und gut sie sich selbst in der Beobachtungssituation fühlen, wenn die Lehrperson eine pädagogische Interaktion gestaltet, welche von Lob, Freundlichkeit, Zugewandtheit, Aufmerksamkeit, Authentizität, Geduld, Aktivierung, Unvoreingenommenheit und Verständnis geprägt ist. Nimmt sich die Lehrperson Zeit für die Schüler*innen, motiviert und aktiviert sie, werden alle Kinder in den Unterricht miteinbezogen, wird wertschätzend gesprochen und gehandelt, äußern sich die Studierenden mit Introspektionen wie „Ich fühle mich gut/glücklich.“, „Ich freue mich.“, „Ich bin zufrieden.“ Ein Zusammenhang besteht zwischen der wahrgenommenen Anerkennung der Schüler*innen durch die Lehrkraft und den positiven Gefühlen der Studierenden.

Sehr eindrücklich wird durch die Introspektionen deutlich, dass das alleinige Beobachten bloßstellender, verletzender, demütigender und ignorierender pädagogischer Interaktionen bei den Studierenden zu psychischen und körperlichen Belastungssymptomen führt. Sie geben an, dass sie dieses Verhalten verunsichert, irritiert, erschrickt, sie traurig werden, sich unwohl fühlen, aber auch wütend und gleichzeitig hilflos sind. Verletzende Verhaltensweisen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen führen bei den Studierenden unter anderem zu dem Bedürfnis, das Kind in Schutz zu nehmen. Sie sind durch das alleinige Beobachten von einem Nicht-Beachten eines Kindes, dem bewussten Ausschluss, einer lauten, unpassenden Lehrer*innenansprache, dem Nichtbeantworten von Schüler*innenfragen und einer Hilfeverweigerung durch die Lehrperson enttäuscht, entsetzt, schockiert, traurig und demotiviert. Dies zeigt den enormen Einfluss von Anerkennung bzw. Verletzung auf die Gefühle und Lernleistungen.

Bei der Introspektion der Studierenden ist zentral, dass sie durch die Beobachtungen erfahren konnten, welche Gefühle anerkennende und verletzende Interaktionen bei ihnen selbst (introspektiv) auslösen (Fragestellung 3). Durch die Gefühle, die die Studierenden als außenstehende Beobachter*innen wahrnehmen (Fragestellung 1), verbunden mit den vorgenommenen Perspektivenübernahmen (Fragestellung 2), entwickeln sie sowohl ein Bewusstsein für die Gefühle, Gedanken und Handlungsweisen der Kinder in der jeweiligen Situation als auch für die eigenen emotionalen, kognitiven und psychischen Beteiligungen (Fragestellung 3).

6 Fazit

Ziel der Studie war es, die protokollierten Beobachtungen und die studentischen Reflexionen bezüglich empathischen Denkens und Fühlens sowie Perspektivenübernahme und Introspektionen zu untersuchen. Es konnte dargelegt werden, dass die Studierenden die beobachteten Interaktionen detailliert beschreiben, die einzelnen Lernenden im Denken, Fühlen und Handeln wahrnehmen und eine empathische, einführend-verstehende Haltung einnehmen. Dies zeigt sich darin, dass sie vielfältige empathische Äußerungen tätigen, sich intensiv mit der Bedeutung von anerkennendem vs. verletzendem Handeln auseinandersetzen und Lehrkraftverhalten mit Schüler*innenreaktionen in Verbindung setzen. Es scheint, dass sich solche angeleiteten Beobachtungen mit Reflexionen eignen,

um für wertschätzende pädagogische Beziehungen zu sensibilisieren, Perspektivenübernahme zu unterstützen und letztlich sowohl Vorläuferfertigkeiten als auch empathisches Denken und Fühlen anzuregen.

Verletzendes Lehrer*innenverhalten wird klar als solches eingeschätzt und in Bezug zu den Reaktionen und Gefühlen der Schüler*innen gebracht. Die Studierenden setzen sich in ihren Interaktionsbeschreibungen detailliert, analysierend und reflexiv mit den Ursachen und Folgen von als ungerecht empfundenem Lehrer*innenverhalten auseinander, suchen nach Begründungen für dieses und benennen alternative Möglichkeiten einer wertschätzenderen Lehrer*innenreaktion. Dass die Studierenden einschätzen, welches Verhalten aufgrund der körperlichen, psychischen oder verbal geäußerten Zustände der Schüler*innen als verletzend eingeschätzt werden kann, spricht für die intensive Auseinandersetzung mit der Qualität pädagogischer Beziehungen und zeugt von Empathie im Sinne eines einführenden Verstehens. Dass die Studierenden in den Introspektionen selbst intensive Resonanzen bei verletzenden Interaktionen äußern, zeigt ihr Maß an Einfühlung und eine Bewusstwerdung für Folgen solchen Verhaltens. Dabei zeigen die Studierenden durch das Beobachten und Wahrnehmen der Schüler*innen Empathie auf kognitiver Ebene, indem körperliche Signale, Mimik und Gestik erkannt und verstanden werden. Auf emotionaler Ebene zeigt sich dies durch das „Hineinfühlen“ in die (Situation der) Kinder. Sie stellen Korrelationen zwischen Handlung/Verhalten-Gefühl-Reaktion-Interaktion-Beziehung her und denken darüber nach, welche Aussagen und Verhaltensweisen bei den Schüler*innen zu welchen Gefühlen und Reaktionen führen (könn(t)en). Zudem äußern sich die Studierenden wertschätzend über die Schüler*innen und versuchen im Sinne einer Fähigkeitsorientierung, die Stärken der Kinder hervorzuheben, ihnen mit Achtung zu begegnen und unangemessenes Schüler*innenverhalten im Kontext von zu wenig Aufmerksamkeit, Missachtung, Über- oder Unterforderung, Unsicherheiten und äußeren Umständen zu suchen. Durch die Beobachtung der Interaktionen, das Einfühlen in die Schüler*innen, die eigene Introspektion, die Perspektivenübernahme und die Auseinandersetzung mit der Qualität pädagogischer Interaktionen wurden die Studierenden für die Bedeutung pädagogischer Beziehungen, Handlungs- und Verhaltensweisen von Lehrpersonen für die Kinder sensibilisiert.

Wünschenswert wäre es, angeleitete, kritisch-reflexive Beobachtungsaufträge unter dem Fokus des Aufbaus wertschätzender, empathischer Interaktionen sowohl in der universitären Lehrer*innenbildung als auch im Referendariat zu etablieren und curricular zu verankern. Festgestellt werden kann, dass eine Sensibilisierung für empathisches, wertschätzendes Denken und Fühlen zwar möglich ist, allerdings immer auch einer grundsätzlichen Bereitschaft der Studierenden bedarf. Zudem können keine Aussagen über langfristige „Wirkungen“ und ein tatsächliches empathisches Handeln der Studierenden getroffen werden, da dies nicht Untersuchungsgegenstand der Studie war. Wünschenswert wäre es, mittels einer weiteren Studie zu überprüfen, ob Studierende durch ähnliche Lehrveranstaltungen empathisch(er), wertschätzend(er) und fähigkeitsorientiert(er) agieren. Zudem könnte eine quantitative Fragebogenstudie mit Prä-Post-Kontrollgruppendesign zu Empathie die Studie erweitern.

Kritisch ist festzustellen, dass die Rahmung als universitäre Lehrveranstaltung die Problematik sozialer Erwünschtheit (Hartmann, 1991) mit sich bringen kann, sodass dieser Aspekt bei den empathischen Äußerungen der Studierenden mitberücksichtigt werden muss. Allerdings wurden die studentischen Texte nicht bewertet, liegen pseudonymisiert vor, und die detaillierten, reflektierten und facettenreichen (introspektiven) Begründungen der Studierenden in ihren Texten können dies weitestgehend entkräften. Interessant wäre es, Beobachtungsaufträge zu Beginn und am Ende des Seminars durchführen, protokollieren und interpretieren zu lassen. Hierdurch könnten einerseits Ambivalenzen und empathische Entwicklungen der Studierenden untersucht werden. Andererseits könnte, im Sinne einer Vorher-Nachher-Erhebung, festgestellt werden, ob die

empathischen Deutungen der Studierenden auf der Teilnahme am Seminar basieren oder ob die festgestellten Haltungen bereits vor dem Seminar vorhanden waren.

Literatur und Internetquellen

- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2008). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 91–123). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_4
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00zt>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte). (2021, 25. Januar). *Reckahner Reflexionen*. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren* (2. Aufl.). Springer Spektrum.
- Faber, L. (2018). Das Kreisgespräch. Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen. *Klasse leiten*, (4), 26–29.
- Faber, L. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 1: Seminarskript]. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2018, 20. Juli). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (11), 253–268. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0022-4>
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019a). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019b). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 2: Anhang und Begleitmaterial]. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2466>
- Faber, L. & Heinzl, F. (2019). Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehramts? In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 35–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_4
- Frey, A. & Jung, C. (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Empirische Pädagogik.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (1992). Entwicklung von Empathie. In G. Finger & C. Steinebach (Hrsg.), *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie* (S. 138–150). Lambertus.

- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2006). Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. *Frühe Kindheit*, 9 (6), 1–22.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hartmann, P. (1991). *Wunsch und Wirklichkeit. Theorie und Empirie sozialer Erwünschtheit*. Deutscher Universitätsverlag.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838539928>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer – Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23 (79), 57–74.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lipps, T. (1883). *Grundtatsachen des Seelenlebens*. Max Cohen & Sohn.
- Mayring P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68, 41–59. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0106>
- Müller-Using, S. (2018). *Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück*. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008570>
- Nieden, S. (2004). *Die mentale Repräsentation von Lehrern bei Schülern und Erwachsenen. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie. Universität Hamburg.
- Plüss, A. (2010). *Empathie und moralische Erziehung. Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Zürich: Lit.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv>
- Prenzel, A. (2015). *Methodenmanual für Lehr-Forschungs-Projekte-Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Potsdam.
- Rogers, C. (2007). *Der neue Mensch* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Schweer, M.K.W. (Hrsg.). (2008). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollst. überarb. Aufl.). Springer VS.
- Silbereisen, R.K. & Schulz, W. (1977). Prüfung der Testgüte einer „Empathie-Skala“. *Diagnostica*, 23, 179–187.
- Tausch, R. (2008). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 155–176). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_6

- Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierungen von Schülern in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (2), 209–223. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i2.23656>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992 (S. 86–106.). Neue Deutsche Schule.

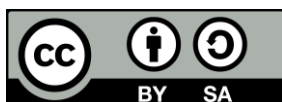
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Faber, L. (2022). Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 121–135. <https://doi.org/10.11576/pflb-5711>

Online verfügbar: 22.07.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>