

**(Weiter-)Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen
bei angehenden Lehrer*innen als Grundlage für die
Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie

(Dr. phil.)

vorgelegt im Fachbereich 01 Humanwissenschaften

der Universität Kassel

von Laura Faber

Niestetal, September 2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Natalie Fischer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Müller-Using

Disputationstermin: 21.03.2022

Zusammenfassung der Dissertation

„(Weiter-)Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen bei angehenden Lehrer*innen als Grundlage für die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen“ von Laura Faber

Die vorliegende Dissertation leistet einen Beitrag für die Lehrerbildung und die Professionalisierungsforschung. Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert wurde, wurde an der Universität Kassel das Seminar „Inklusive pädagogische Beziehungen“ für Studierende des Grundschullehramts entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Unter der Annahme, dass eine wertschätzende Haltung, Empathie und Perspektivenübernahme durch die Lehrkraft wichtige Antezedenzen für den Umgang mit heterogenen Schülerschaften darstellen, zielte das Projekt auf die Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven Unterricht ab. Hierfür wurde für die Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen sensibilisiert, die genannten Fähigkeiten und die Motivation zur Selbstreflexion gefördert.

Die Entwicklung der Maßnahme erfolgte auf Basis eines theoretisch begründeten Ansatzes zur Förderung von Empathie im Lehramtsstudium (Müller-Using 2015) und zeigt Möglichkeiten für die Förderung wertschätzender Haltungen und pädagogischer Beziehungen im Lehramtsstudium auf, welche im Rahmen der Dissertation ausgewertet wurden. Methodisch hebt sich die Studie durch ein mixed-method-Design hervor. Eine Fragebogenstudie im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design wurde mit qualitativen Auswertungen schriftlicher studentischer Produkte kombiniert. Evaluiert wurden (gemäß Hager & Hasselhorn 2000; Mittag & Hager 2000) die Wirksamkeit der Maßnahme als Ganzes (mittels quantitativem Forschungsdesign) sowie Wirkungen einzelner Elemente der Lernumgebung (mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse, Mayring 2010).

Diese kumulative Dissertation umfasst fünf Artikel, die in Erst- bzw. Alleinautorinnenschaft vorliegen. Im ersten Artikel wird die Seminarkonzeption hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds, der didaktisch-methodischen Umsetzung, der Ergebnisse und der geförderten Kompetenzen beschrieben sowie ein Erfahrungsbericht zur durchgeführten Lehrveranstaltung gegeben. Zudem ermöglicht das Skript zur Seminarkonzeption einen intensiven Einblick in die genaue Durchführung und Umsetzung des Seminars für die Förderung inklusionssensibler anerkennender Grundhaltungen und Kompetenzen. Der zweite Artikel überprüft, inwieweit es durch die Lernumgebung gelungen ist, Perspektivenübernahme und die Motivation zur Selbstreflexion bei den Studierenden zu fördern. Thematisiert wird, dass eine kritische

Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gekoppelt mit positiven, praktischen Erfahrungen mit den Kindern zu einem Überdenken eigener Einstellungen und dem Entwickeln anerkennender Haltungen führen kann. Der dritte Artikel zielt auf eine Dekonstruktion defizitorientierter Bilder vom Kind, indem unterschätzende Erwartungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch praktische Erfahrungen mit ihnen problematisiert werden und zu einem wertschätzenden Umdenken führen. Der vierte, praxisorientierte Artikel beschäftigt sich mit der Partizipation von Kindern im Unterricht und mit Erwartungen an die Fähigkeiten der Kinder, während der fünfte Artikel darlegt, inwieweit sich Empathie, Introspektion und Perspektivenübernahme bei den Lehramtsstudierenden zeigen und fördern lassen.

Innerhalb der Rahmung werden die theoretischen Grundlagen, Forschungsbefunde und die Seminar-konzeption mit den Fragestellungen und dem methodischen Vorgehen vorgestellt sowie die Artikel zusammenfassend dargestellt. Die Diskussion thematisiert die Frage, ob Ziele und Ansprüche der Dissertation durch die durchgeführten Studien erreicht werden konnten. Die vorliegende Arbeit endet mit einem Ausblick bzgl. weiterer möglicher Forschungsansätze sowie einer Einordnung in aktuelle Diskussionen zur Professionalisierung von Lehrpersonen.

Literatur

- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, 41–85. Bern: Huber.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, 102–128. Bern: Huber.
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68, 41-60.
- Rabenstein, K., Bührmann, A. D., Mefebue, A. B. & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 7-13.

Executive summary of dissertation

"(Further) Development of social and personal competencies of teacher prospects as a prerequisite of appreciation based pedagogical relationships“ by Laura Faber

This dissertation, with the publications included in it, makes a contribution to teacher education and professional research. Within the framework of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", which was funded by the federal and state institutions with funds from the Federal Ministry of Education and Research Germany under the funding code 01JA1505, the seminar "Inclusive Pedagogical Relationships" was developed, implemented and evaluated at the University of Kassel for students of the primary school teaching profession. The seminar aimed to qualify prospective primary school teachers for inclusive teaching by raising awareness of the importance of appreciation based pedagogical relationships, promoting empathy, perspective-taking and professional ethical reflection skills. Own attitudes and beliefs as well as subjective theories on inclusion and school participation of all students were reflected in order to perceive and acknowledge the heterogeneity of the students as an enrichment. Assuming that an appreciative attitude, empathy and perspective-taking position by the teacher are important antecedents for dealing with heterogeneous students, the advancement of these competences is the focus of the dissertation.

On the basis of a theoretically founded approach of promoting empathy in teacher training (Müller-Using 2015) and the development of a derived measure, possibilities for promoting appreciative attitudes and pedagogical relationships in teacher training are to be demonstrated. Thus, the research objectives are not only based on questions about the implementation of the inclusive idea, but additionally on how students can be sensitised to the design of appreciative relationships, how empathic thinking and acting can be stimulated, how ability-oriented, appreciative attitudes towards children can be supported, how own ideas of normality (Rabenstein, Bührmann, Mefebue & Laubner 2017) can be reflected and questioned, how perspective-taking can be undertaken, how one's own introspection can be trained and how the motivation for self-reflection can be further developed.

Methodologically, the study is distinguished into a mixed-method design, in which the evaluations combine a questionnaire study in a pre versus post control group design with qualitative evaluations of written student statements and comparison between the effectiveness of a measure as a such (by means of quantitative research design) and the effects of individual elements of students' written reflections (by means of content-structuring qualitative content analysis; Mayring 2010) (Hager and Hasselhorn 2000; Mittag and Hager 2000).

In this cumulative dissertation, the theoretical foundations, research findings and the seminar conception with the overarching questions and the methodological procedure are presented within the framework, and the five published articles (including an additional detailed supplement), which are available in first or sole authorship, are summarised. The discussion addresses the question of whether the goals and claims of the dissertation were achieved by the individual studies conducted. This thesis ends with an outlook on further possible research approaches.

bibliography

- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, 41–85. Bern: Huber.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, 102–128. Bern: Huber.
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68, 41-60.
- Rabenstein, K., Bührmann, A. D., Mefebue, A. B. & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 7-13.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	9
2.	Theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde.....	13
2.1	Die Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische und persönliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern	13
2.2	Empathie als Basis wertschätzender pädagogischer Beziehungen	17
2.3	Empathie und Wertschätzung in der Lehrer*innenbildung	24
3.	Konzeption der Lernumgebung	28
4.	Zentrale Fragestellungen und methodisches Vorgehen	34
4.1	Stichprobe	35
4.2	Erhebung- und Auswertungsmethoden	35
5.	Veröffentlichte und zur Veröffentlichung eingereichte Artikel	38
5.1	Artikel 1: „Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminar­konzeption für Lehramtsstudierende“	38
5.2	Artikel 2: „Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings“	39
5.3	Artikel 3: „Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehramts?“	40
5.4	Artikel 4: „Das Kreisgespräch. Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen“	41
5.5	Artikel 5: „Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer/innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen“	42
6.	Zentrale Befunde	44
7.	Diskussion	50
7.1	Wirksamkeit der Maßnahme insgesamt (quantitative Auswertungen)	50

7.2	Wirksamkeit einzelner Komponenten - qualitative Untersuchungen zur Reflexion des Kreisgesprächs und der Reflexion der protokollierten Beobachtungen pädagogischer Interaktionen	52
7.3	Akzeptanz des Seminars von den Studierenden – Evaluation des Erwerbs eigener Kompetenzen.....	54
8.	Ausblick	56
9.	Literaturverzeichnis.....	60

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden	37
Abbildung 2: Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....	37
Abbildung 3: (Weiter-)Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen bei angehenden Lehrer*innen in der Lehrer*innenbildung als eine Grundlage für die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen in der Schule - Eine Übersicht	49

1. Einleitung

Die Gestaltung wertschätzender professioneller Beziehungen spielt in allen pädagogischen Bereichen eine wichtige Rolle. Vor allem in Bezug auf die Anforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtssettings und unter der Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Heterogenität haben (angehende) Lehrkräfte die Aufgabe, wertschätzend im Sinne einer „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2013) bzw. einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2013) und eines produktiven Umgangs mit Diversität in heterogenen Lerngruppen umzugehen. Wertschätzende pädagogische Beziehungen sind eine zentrale Basis für Unterrichtsqualität und haben Einfluss auf gelingende soziale und kognitive Lernprozesse (u.a. Bohnsack 2013), Klassenklima und soziale Entwicklung (u.a. Obsuth, Murray, Malti, Sulger, Ribeaud & Eisner 2016) sowie Lern- und individuelle Voraussetzungen zum Beispiel im Hinblick auf Fachleistungen und Lernerfolg (Hattie 2009). Zudem führen diese Beziehungen zu einer höheren Selbstachtung und positive(m) Verhalten (Nieden 2004).

Die (Weiter-)Entwicklung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen von Lehrkräften im Rahmen der universitären Ausbildung ist für die Professionalisierung elementar. Sie kann „guten“ Unterricht ermöglichen, in welchem die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Fachleistungen und Persönlichkeitsentwicklung profitieren (u.a. König & Blömeke 2009) und wertschätzende pädagogische Beziehungen gestaltet werden. Bei der Frage, was eine pädagogische Beziehung „gut“ macht bietet die Kinderrechtskonvention Orientierung. Diese liefert die rechtlichen Grundlagen (Prengel & Winklhofer 2014). Die Kinderrechte wurden am 20. November 1989 weltweit in der UN-Kinderrechtskonvention¹ von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und sind heute von den meisten Staaten der Welt ratifiziert. Daraus ergibt sich eine universelle Verbindlichkeit der Kinderrechte. Die zentralen Grundprinzipien der Kinderrechte sind: Nichtdiskriminierung (Artikel 2), Vorrang

¹ Im Folgenden abgekürzt mit UN-KRK

des Kindeswohls (Artikel 3), Recht auf Entwicklung (Artikel 6) und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Artikel 12). Durch die Verbindlichkeit und die Relevanz der Kinderrechte ist es sinnvoll und notwendig, dass angehende Pädagoginnen und Pädagogen, die im regelmäßigen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen stehen, informiert sind und eigene Sichtweisen und Handlungen überdenken und reflektieren. Die Orientierung der Beziehungsgestaltung an diesen Kinderrechten kann helfen, Anerkennung (rechtlich, moralisch und individuell) innerhalb der pädagogischen Beziehung umzusetzen. Damit sollten die Kinderrechte nicht nur dazu beitragen, das Wohl der Kinder im Blick zu haben, sondern auch eine Entwicklung positiver (wertschätzender) pädagogischer Beziehungen ermöglichen (Prengel & Winklhofer 2014).

Um diese Beziehungen aufzubauen bedarf es unter anderem Empathie als Grundvoraussetzung und Fundament pädagogischer Professionalität (Liekam 2004). Empathie als das Einfühlen in und Verstehen von dem seelischen Zustand und der Gedanken der Schülerinnen und Schüler sowie Wertschätzung, verstanden als positive Zuwendung, Achtung und Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler als Person, sind wichtige Merkmale personenzentrierter Pädagogik (Tausch 2008, 2017) und für die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen unabdingbar. Nach den Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz² (2014) gilt es als Bestandteil des Erziehungsauftrages von Pädagoginnen und Pädagogen, Kinder und Jugendliche „[...] in die Grundlagen und Verhaltensweisen eines respektvollen zwischenmenschlichen Umgangs einzuführen und dies für die verschiedenen Altersstufen pädagogisch umzusetzen“ (Müller-Using 2015, S. 45; Müller-Using 2018). In der UN-Kinderrechtskonvention wird u.a. die Anerkennung von Kindern, ihrer Leistungen (Artikel 2) und der Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre (Artikel 28) gefordert (vgl. u.a. Tellisch 2016; UN-Kinderrechtskonvention vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018; Konvention über die Rechte des Kindes 1992). Um dies als Pädagoginnen und Pädagogen umsetzen zu können, bedarf es der Entwicklung und Ausbildung von Empathie

² Im Folgenden abgekürzt mit KMK.

und Perspektivenübernahme sowie der Kompetenz, dies auch bei Kindern und Jugendlichen untereinander zu stärken und zu fördern.

Trotz der Bedeutung von Empathie und Perspektivenübernahme für die Umsetzung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag werden diese Fähigkeiten im Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonen selten betrachtet (u.a. Müller-Using 2015, 2018). Aus diesem Grund wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“³ an der Universität Kassel das Seminar „Inklusive pädagogische Beziehungen“ begleitend zum Praxissemester entwickelt, durchgeführt und evaluiert. In diesem Rahmen wurde eine Maßnahme entwickelt, die nicht nur an den Grundlagen der Umsetzung der inklusiven Idee ansetzt, sondern (1) für die Gestaltung wertschätzender Beziehungen sensibilisiert und empathisches Denken und Handeln anregt, welches grundlegend für eine ganzheitliche professionelle Wahrnehmung der Lernenden ist, (2) fähigkeitsorientierte, wertschätzende Haltungen Kindern gegenüber unterstützt, (3) die Studierenden eigene Normalitätsvorstellungen (Rabenstein, Bührmann, Mefebue & Laubner 2017), Einstellungen und subjektive Theorien reflektieren und hinterfragen lässt, (4) Studierende schult, Perspektivenübernahme vorzunehmen und andere Perspektiven im Denken und Handeln zu berücksichtigen, (5) die eigene Introspektion (Selbstwahrnehmung) schult und (6) die Motivation zur Selbstreflexion weiterentwickelt. Mit der vorliegenden Dissertation sollen insbesondere die Zielsetzungen 1, 2, 4, 5 und 6 überprüft werden.

In der vorliegenden Rahmung der kumulativen Dissertation werden zunächst theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde dargestellt, die Basis der Seminarkonzeption und der gesamten Maßnahme sind (Kapitel 2). Nach der Darstellung der Seminarkonzeption (Kapitel 3) werden die übergeordneten Fragstellungen und das methodische Vorgehen (Kapitel 4) sowie die für die Dissertation relevanten Artikel vorgestellt (Kapitel 5). Anschließend wird auf die zentralen Befunde eingegangen (Kapitel 6), um diese anschließend genauer in den Blick zu nehmen und zu diskutieren (Kapitel 7). Die Diskussion thematisiert die

³ Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert.

Frage, ob Ziele und Ansprüche der Dissertation durch die einzelnen durchgeführten Studien erreicht werden konnten. Die vorliegende Arbeit endet mit einem Ausblick weiterer möglicher Forschungsansätze (Kapitel 8).

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde

2.1 Die Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische und persönliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern

„Was die Schüler sich am meisten wünschen, sind Lehrer und andere Erwachsene, die ihnen zuhören, die ihre Ideen respektieren und die ihre Bedürfnisse ernst nehmen“ (Hart & Kindle Hodson 2010, S. 19)

“I do not need to establish a deep, lasting, time-consuming personal relationship with every student. What I must do is to be totally and nonselectively present to the student-to each student-as he addresses me. The time interval may be brief but the encounter is total.”

(Nel Noddings 1986)

In diesen Zitaten wird die Relevanz pädagogischer Beziehungen für schulisches Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen angesprochen. Als Pädagoginnen und Pädagogen ist es ein Erziehungsauftrag, das Wohl der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben, sie zu fördern und bedürfnisorientiert, respektvoll, zuhörend und wertschätzend in pädagogischen Beziehungen zu agieren. Damit gehen ein Interesse an den Meinungen, Gedanken und Haltungen der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden einher. Gerade das letzte Zitat der US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlerin, Feministin und Philosophin Nel Noddings zeigt, dass es bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen nicht vorrangig um einen tiefen persönlichen Kontakt geht, sondern vielmehr um die Bereitschaft von Pädagoginnen und Pädagogen, für Schülerinnen und Schüler Ansprechpartner*in zu sein und eine vollständige Begegnung zu ermöglichen („[...] but the encounter is total“, Nel Noddings 1986).

Die immense Bedeutung von pädagogischen Beziehungen für den Lernerfolg, die Motivation, kontextgebundene Emotionen und individuelle Identitätsbildung wird auch in Theorien und Forschungsansätzen im Kontext von Selbstbestimmung

(Deci & Ryan 1993), Bindung (u.a. Davis 2003) und Anerkennung (Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2013) hervorgehoben. Dieser Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen bedarf Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung, welche die gesamte Berufsdauer umfassen (Blömeke et al. 2014; Cochran-Smith & Zeichner 2005; Terhart, Bennewitz & Rothland 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck & Nickolaus 2009) und mit der universitären Ausbildung beginnen (Jaumann-Graumann & Köhnlein 2000).

Aus wissenschaftlicher Sicht und entsprechend verschiedener empirischer Studien und Theorien, wie zum Beispiel der Anerkennungstheorie (Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2013), wird deutlich, dass die Lehrkraft eine besondere und zentrale Bedeutung für die Gestaltung von Schule und Unterricht, für gelingende Lernprozesse und eine positive, wertschätzende und unterstützende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung hat. Honneth (1992) nimmt in seiner Anerkennungstheorie an, dass die Identitätsentwicklung des Menschen stark von der erlebten Anerkennung abhängig ist und dass das Selbstverständnis eines Menschen auf der Rückmeldung seiner Interaktionspartner/innen beruht. Honneth (1992) unterscheidet drei Arten von Anerkennung. Bei der emotionalen Anerkennung (Liebe) beschreibt er die Wichtigkeit dieser innerhalb der Primärbeziehungen. Diese Form der Anerkennung sollte als Voraussetzung die gegenseitige Zuneigung beinhalten, Selbstständigkeit und Bindung sollen in einem guten Verhältnis stehen und ein Entzug dieser Beziehung kann zu Persönlichkeitsstörungen führen. In Bezug auf die pädagogische Beziehung innerhalb des schulischen Kontextes bedeutet dies unter anderem, dass Lehrpersonen eine positive Grundhaltung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern benötigen und eine soziale Unterstützung bzw. Vertrauen aufbauen und erneuern müssen. Schweer (2013) weist daraufhin, dass für den Aufbau und die Erneuerung von Vertrauen Echtheit und Authentizität, Wertschätzung, Achtung und Respekt, aber auch das Mitfühlen – Empathie – mit den Stärken und mit den Schwächen des anderen einhergehen (vgl. auch Tausch 2008). Honneth (1992) nennt als zweites die moralische Anerkennung (Recht). Demnach trägt jeder Mensch die Rechte Gleichheit und Freiheit mit sich und ist moralisch zurechnungsfähig. Damit besteht ein direkter Bezug zu der notwendigen und

wichtigen Umsetzung der Kinderrechte⁴. Als dritte Form der Anerkennung nennt Honneth (1992) die soziale Wertschätzung (Solidarität), welche zum Beispiel die Wertschätzung von Eigenschaften und Leistungen beinhaltet. Dabei ermöglicht diese Form individueller Anerkennung eine Verwirklichung gemeinsamer Werte („kollektive Identität“). In Bezug auf den Kontext Schule ist hier insbesondere die Anerkennung von schulischen Leistungen aber auch von sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemeint.

Prengel (1993) unterscheidet basierend auf Honneth (1992) drei Formen von Anerkennung: die individuelle (bezogen auf Kenntnisse und Fertigkeiten des Individuums), die moralische (bezogen auf die Rechte des Individuums) und die emotionale Anerkennung (in Form von sozialer Nähe und Unterstützung). Wenn diese Formen der Anerkennung verweigert oder stark eingeschränkt werden, wird von Missachtung gesprochen. Pädagogische Theorien der Anerkennung betonen die Notwendigkeit aller drei Formen und die Abwesenheit von Missachtung für funktionierende, gute pädagogische Beziehungen: „Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen. Wohlbefinden und Lernen hängen auch davon ab, wie sehr die pädagogischen Interaktionen von responsiven oder destruktiven Handlungsmustern geprägt sind“ (Prengel & Winklhofer 2014, S. 13). Damit zeigt sich, dass pädagogische Beziehungen eine Grundlage für gelingendes Aufwachsen und Leben in modernen Gesellschaften darstellen (Prengel & Winklhofer 2014). Studien Tauschs (2007) belegen, dass Schülerinnen und Schüler in Klassen, in denen Lehrpersonen achtend, zugewandt und einfühlsam handeln, deutlich glücklicher, motivierter, aufmerksamer, kreativer, selbstbewusster und leistungsfähiger sind sowie qualitativ hochwertigere Beiträge liefern. Die Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird auch in der Meta-Analyse von Hattie (u.a. 2012) deutlich. Sie müssen an den Fragen und Äußerungen der Schülerinnen und Schüler interessiert sein, um das Kind beim Lernen voranzubringen (Hattie 2009; Prengel & Winklhofer 2014). Hattie (2009, 2012) betont, dass ohne Respekt,

⁴ Hinsichtlich pädagogischer Anerkennung vgl. auch Hafenecker, Henkenborg & Scherr 2013; Helsper & Lingkost 2004

Wertschätzung und Vertrauen Unterricht und Lernen nicht gelingt (vgl. auch Cornelius-White 2007; Tausch 2008). Die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern ist für gegenwärtige Erfahrungen und zukünftige, gesellschaftliche Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam (Prenzel & Winklhofer 2014).

Trotz der Relevanz wertschätzender pädagogischer Beziehungen für die schulische und persönliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zeigt sich, dass anerkennende und verletzende Handlungen und Aussagen durch Lehrpersonen unter den gleichen institutionellen Bedingungen in unterschiedlichem Ausmaß stattfinden. In diesem Zusammenhang kann die INTAKT-Studie (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern, Prenzel 2012) genannt werden. Diese Studie wurde im Rahmen eines Projekts durchgeführt, welches sich aus einer interdisziplinären Gruppe erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und fachdidaktischer Personen zusammensetzte. Innerhalb der Studie konnten durch teilnehmende, direkte Beobachtungen aus der Außenperspektive (nach Oswald 2008; Prenzel 2013, 2015) pädagogische Beziehungen und damit Einblicke in das alltägliche Interaktionsgeschehen von Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen ermöglicht werden (Prenzel 2013). Die INTAKT-Studie beschäftigte sich grundlegend mit der Frage, wie und wie oft Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt werden (Prenzel 2013). Ziel der Studie war es u.a., die Qualität pädagogischer Interaktionen des Anerkennens und Missachtens sowie ambivalente Überschneidungen zu ermitteln (Prenzel 2012, 2013). Dabei wurde festgestellt, dass im Durchschnitt bei einem Viertel der beobachteten und ausgewerteten pädagogischen Interaktionen in Schulklassen verbale Verletzungen stattfinden und dass Schülerinnen und Schüler intensive Resonanzen bei der Art der Ansprache durch die Lehrperson zeigen (Prenzel 2013; vgl. auch Fend 1997; Krumm 1998; Krumm & Weiß 2000). Als Ursachen für verletzende pädagogische Interaktionen werden ein Zusammenspiel von allgemeinen institutionellen und individuellen biographischen Hintergründen und beruflichen Belastungen auf der Beziehungsebene, aber auch Gewohnheiten der Lehrpersonen vermutet (Schaarschmidt 2005; Prenzel 2013; vgl. auch Fend 1997; Krumm 1998). Es wird angenommen, dass destruktive Handlungsmuster

verbreitet sind, weil sie als richtig und zum Lehrer*innenhandeln dazu gehörend verstanden werden. Wenn Lehrpersonen ihr dominant aversives Verhalten als normativ richtig erachten, stellen Prengel u.a. (2013) die These auf, dass in schulischen (und außerschulischen) Bereichen problematische Überzeugungen existieren könnten (Prengel 2013). Daher ist beim Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen auch das Überdenken und Reflektieren normativer Erwartungen (Überzeugungen der Lehrpersonen, wie sich die Schülerinnen und Schüler verhalten sollen) und antizipatorischer Erwartungen (Erwartungen in Bezug auf die (zukünftige) Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler) zentral, da Erwartungen, Einstellungen und Überzeugungen das Handeln von Lehrkräften bzgl. Beurteilungen, Selektionsentscheidungen, aber auch hinsichtlich Lernen und individuellen Lernentwicklungen beeinflussen (Rabenstein & Reh 2013; u.a. Richey 2016).

Einleitend (siehe Kapitel 1, S. 5) wurde die Relevanz von Empathie für den Aufbau und die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen angesprochen. Diese wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2 Empathie als Basis wertschätzender pädagogischer Beziehungen

Empathie als Begriff ist inzwischen scheinbar selbstverständlicher Teil des Alltags geworden und hat sich seit dem Ende der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der deutschen Alltagssprache etabliert (Dullstein 2013). Wissenschaftlich gesehen ist Empathie allerdings ein schwer(er) greifbares Phänomen zwischen dem eigenen und dem fremden Erleben (Liekam 2004) und zeichnet sich durch eine Vielzahl an Definitionen und Konzepten aus, die sich teilweise überschneiden, keine klaren Abgrenzungen gegenüber benachbarten Phänomene vornehmen (Deutsch & Madle 1975; Gladstein 1984) oder Unterschiede aufweisen. Empathie wird beispielsweise als kognitiver Prozess (u.a. Flavell 1975; Borke 1971; Deutsch & Madel 1975), als emotionaler Prozess (u.a. Friedlmeier & Trommsdorff 1992), als emotional-kognitiver Prozess (u.a. Roth, Schönefeld & Altmann 2016; Damasio 2004; Rizzolatti & Sinigaglia 2008) oder auch als anlagebedingtes bzw. soziales,

umweltbedingtes Phänomen verstanden (u.a. Krappmann 1969)⁵. Konsens besteht darüber, dass Empathie eine wesentliche und notwendige Voraussetzung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer guten, authentischen (mit „echtem Interesse einhergehende“) Beziehung zum anderen ist (Liekam 2004). Dies lässt sich daran erkennen, dass Empathie für die Fähigkeit, Gefühle und Intentionen im Handeln eines anderen Menschen wahrnehmen und verstehen zu können, „das innere Bezugssystem eines anderen zu erfassen und einen direkten Kontakt zu seinem Erleben herzustellen“ (Liekam 2004, S. 7) notwendig ist.

Im Rahmen der Dissertation wird das Verständnis von Empathie als Fähigkeit (und Bereitschaft) von Lehrpersonen zugrunde gelegt, die Gedanken, Gefühle, die emotionale Verfassung, Sicht- und Denkweisen, Intentionalität und die Situation der Schülerinnen und Schüler in den unterrichtlichen Interaktionen zu erkennen, nachzuempfinden, sich einzufühlen und zu verstehen, um so am Erleben des Anderen teilzuhaben und das eigene Verhalten darauf abzustimmen (Friedlmeier und Trommsdorff 1992; Tausch 2008). Es handelt sich dabei um ein einführendes, nicht bewertendes Verstehen, welches sowohl die Emotionen anderer Menschen erkennt, als auch in Beziehung zur Situation und der Handlung setzt (vgl. u.a. Tausch 2008). Nach Bischof-Köhler (2011) beinhaltet Empathie das teilhaft werden an der Gefühlslage des Anderen, wobei diese Gefühle dem anderen zugehörig bleiben und es nicht zu einer Gefühlsansteckung kommt.

Als zentrale Elemente von Empathie werden die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens bei dem/der Anderen (Silbereisen & Schulz 1977), die Wahrnehmung der Situation des/ der Anderen und die Fähigkeit zur

⁵ Verschiedene Autoren definieren Empathie als ein Verstehen der Gedanken und Gefühle eines konkreten Gegenübers auf kognitiver Ebene (Borke 1971; Deutsch 1975; Hogan 1969; Kohut 1971). Teilweise wird Empathie aber auch als ausschließlich affektives Geschehen verstanden (Batson & Coke 1981; Mehrabian & Epstein 1972; Underwood & Moore 1982). Eisenberg (1986) nimmt eine Differenzierung zwischen Gefühlsansteckung und „sympathy“ vor. Darunter versteht sie die Besorgnis um das Gegenüber und das Mitgefühl, das sich vom Erleben des anderen unterscheidet (Liekam 2004). Weiterhin existieren auch Konzepte, die Empathie differenziert(er) betrachten. Ekman (2007) versteht Empathie und Mitleid nicht als Emotionen, sondern als eine Reaktion auf die Emotionen anderer. Er unterscheidet zwischen kognitiver Empathie: „Kognitive Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt“ (Ekman 2007, S. 249) und emotionaler Empathie: „Emotionale Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt“ (ebd.). Laut Bischof-Köhler (2011) ist es vor allem die emotionale Komponente bzw. Qualität des empathischen Mitempfindens, durch die eine Erkenntnis vermittelt wird: „Phänomenal ist Empathie die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig“ (Bischof-Köhler 2011). Nach Rosenberg (2009) beinhaltet empathisches Vorgehen, dass das eigene Bewusstsein auf die andere Person gerichtet wird und die eigenen Gedanken dabei zurückgestellt werden. Das Einfühlen erfolgt somit wert- und handlungsfrei, da zunächst der Gefühlszustand im Vordergrund steht und erst in einem zweiten Schritt aus einer empathischen Reaktion prosoziales Verhalten entsteht (Kiel, Frey & Weiß 2013). Es liegen auch Unterscheidungen von „Empathiearten“ in kognitive, emotionale und motorische Empathie vor (Vignemont & Singer 2006).

Perspektivenübernahme (Müller-Using 2018) gesehen. Im Rahmen der Dissertation wird unter der „Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens“ der Lernenden verstanden, dass die angehenden Lehrpersonen die Verfassung und/oder Emotionen des Kindes wahrnehmen, indem sie durch affektive Signale die Gefühle erkennen, benennen und/oder beschreiben. Die Wahrnehmung der „Situation des/der Anderen“ beinhaltet, dass die Studierenden die wahrgenommenen Gefühle des Kindes in den situativen Kontext stellen und die (mögliche/n) Ursache/n für dieses Gefühl erkennen, benennen und (versuchen zu) verstehen. Die „Perspektivenübernahme“ beinhaltet ein rationales Erschließen der Verfassung des 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 Anderen zu betrachten und um die Handlungsbereitschaft des Anderen zu antizipieren (ebd.). Die Perspektivenübernahme wird als eine Fähigkeit definiert, Gefühle und Gedanken des Gegenübers zu „lesen“, was als empathic accuracy bezeichnet wird und die Bildung der Theory of mind voraussetzt (hierzu vgl. Bischof-Köhler in Mayer & Kornadt 2010). Ziel dieses „absichtlich initiierte[n] imaginative[n] ‚Hinübergleiten[s]‘ vom eigenen Standort zum Standort der anderen Person“ (Plüss 2010, S. 65) ist neben dem Erkennen emotionaler Zustände, Motive, Verhaltensweisen, Standpunkte und Gedanken des Gegenübers auch das Verstehen bzw. der Versuch des Verstehens dieser Aspekte (Bischof-Köhler 1989; Dimitrova & Lüdmann 2014; vgl. Geulen 1982). Andere Sichtweisen sollen neben den eigenen berücksichtigt und angenommen werden, sodass die Perspektivenübernahme wichtig für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und Bestandteil von Empathie ist.⁶

⁶ Perspektivenübernahme wird zum Teil auch als kognitive Leistung (nach Piaget 1972 „Dezentrierung“) verstanden, bei welcher verschiedene Perspektiven eines Sachverhalts im Denken berücksichtigt werden, was Perspektivenübernahme als kognitive Fähigkeit kennzeichnet (Bischof-Köhler 1989, S. 14). Hierbei handelt es sich um einen rationalen Prozess, da man sich die Gefühle des Gegenübers zwar vorstellt, diese aber nicht nachempfindet bzw. nachempfinden muss (Bischof-Köhler 2006). Bischof-Köhler (2006) weist darauf hin, dass Empathie und Perspektivenübernahme nicht gleichzusetzen sind und versteht Perspektivenübernahme als „Mechanismus sozialer Kognition“ (ebd. S. 14). Geulen (1982) fasst das Phänomen wie folgt zusammen: „Hier geht es darum, dass wir auf der Grundlage unserer Kenntnis von der Position, vom Verhältnis eines anderen zu der Sache, in begründeter Unterstellung imaginieren können, wie ihm die Sache erscheint, welches seine Perspektive ist, und daraus wiederum Schlüsse ziehen können, wie er voraussichtlich handeln wird. Dies hat dann wiederum Konsequenzen für die Planung unseres eigenen Handelns. So etwa lässt sich vorläufig umschreiben, was [...] als role-taking oder perspektive-taking bezeichnet und hier „Perspektivenübernahme“ genannt wird“ (Geulen 1982, S. 11). In Meads (1934) Theorie des symbolischen Interaktionismus bedeutet die „Rolle des Anderen übernehmen“, in der Fantasie den Standort des Anderen einzunehmen und sich selbst mit seinen Augen zu betrachten. Dabei wird implizit vorausgesetzt, dass „die Weise des Anderen, Erfahrungen zu machen, prinzipiell der eigenen entspricht“ (Bischof-Köhler 1989, S. 15). Inzwischen geht man davon aus, dass es bei der Rollenübernahme nicht nur darum geht, die Situation des Anderen, sondern

Um als Lehrperson hinreichend empathisch zu denken, zu fühlen und zu agieren, sprich die sozialen und personalen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln, bedarf es aber auch einer differenzierten Selbstwahrnehmungsfähigkeit, weshalb diese in der vorliegenden Dissertation mit aufgenommen wurde. 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 Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und daran anknüpfend (individuelle) Lernzugänge entwickelt werden (ebd.). „Introspektion und Empathie [sollten] als Orientierungsrichtungsschnur für angemessenes Handeln betrachtet werden [...]. Wenn [sie] „sich in die Lage eines anderen hineinversetzen“, sich in das innere Leben eines anderen Menschen wirklich einfühlen, dann können sie dieses Wissen für die eigenen Zwecke nutzen. [...] Empathie ist also eine Leitschnur für angemessenes Handeln [...]“ (Kohut 2001, S. 133). Kohuts Aussagen zeigen den direkten Zusammenhang und die Verbindung zwischen Empathie und pädagogisch-taktvollem Handeln. Empathie, das „Gefühle-Lesen“ und „Sich-Hineinversetzen-Können“ in die Situation und die Gefühlslage des Anderen ist somit auch eine wesentliche und notwendige Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln in zwischenmenschlichen Kontexten, wichtige Bedingung für die Gestaltung anerkannter pädagogischer Beziehungen und die Voraussetzung für prosoziales und altruistisches Verhalten (Müller-Using 2015; Batson et al. 1981). Damit steht Empathie in einem engen Verhältnis zu Entwicklung und der Förderung von Kompetenzen. Nicht nur im sozialen und gesellschaftlichen, sondern auch im schulischen (pädagogischen) Kontext.

Die Bedeutung von Empathie für den Aufbau und die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen kommt auch bei Tausch (1997), Clarkson (1999) und dem „Caring“ nach Dubs (2009) zum Ausdruck. Tausch (1997) fand heraus, dass Menschen stark belastende Situationen wesentlich besser verarbeiten können, wenn andere Menschen verständnisvoll und einfühlsam auf sie eingehen. Durch

auch seine individuellen Verstehensvoraussetzungen und individuellen Perspektiven sehen zu können (Bischof-Köhler 1989, S. 15).

Achtung und Einfühlung werden im Belasteten Beruhigung, Vertrauen und Selbstachtung hervorgerufen (Tausch 1997) und es kommt zu positiven Gefühlen, wie sich verstanden und ernst genommen fühlen, sodass Empathie helfen kann, das Gegenüber zu verstehen (ebd.). Clarkson (1999) beschreibt, dass pädagogische Beziehungen einer empathischen, freundlich-zugewandten, anerkennenden Haltung der Lehrperson den Schülerinnen und Schülern gegenüber bedarf (Clarkson 1999). Nach Klaffke (2013, S. 89) kommt die Fähigkeit der Anerkennung darin zum Ausdruck, dass die Lehrpersonen „die Lernenden in ihrem So-Sein [...] sehen und an[zu]nehmen und ihre Leistungen und Bemühungen [...] würdigen“. Der Fokus liegt auf der Orientierung der Lehrperson an den Lernfortschritten und Persönlichkeitsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler und wird in den pädagogischen Interaktionen zum Ausdruck gebracht (ebd.). Auch in empathieorientierten Klassenführungskonzepten (Dubs 2009; Kiel, Frey & Weiß 2013) wird die kognitive und emotionale Verpflichtung der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Einerseits tragen Lehrpersonen die Verantwortung für die Ausbildung und Förderung kognitiver Fähigkeiten – andererseits haben sie eine persönliche, emotionale Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler (Kiel, Frey & Weiß 2013). Wesentliche Aspekte eines empathieorientierten Klassenführungsstils sind neben Wertschätzung, Fürsorge und Achtsamkeit auch die gezielte Beobachtung und die individuelle Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler (ebd.). Besonders relevant ist in diesem Kontext das Konzept des „Caring“ (Dubs 2009). Dieses Konzept wird nach Dubs (2009) als das Bemühen einer Lehrkraft verstanden, „[...] die Gefühle sowie das Denken und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen, sie zunächst so zu akzeptieren, wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie zu lernen, sich aufgrund einer Beurteilung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen. Letztes Ziel soll der Aufbau eines dauerhaften gegenseitigen Vertrauens sein“ (Dubs 2009, S. 101). Ein entsprechendes Lehrer*innenverhalten zeugt von Empathie (Kiel, Frey & Weiß 2013), lässt Vertrauen erwachsen, welches Basis sozialer Beziehungen ist (Schweer 2008, 2012), fördert die Qualität der

Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und wirkt sich positiv auf die Lernatmosphäre und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler aus (Schweer 2008). Das Konzept des „Caring“, als Teil eines empathieorientierten Führungsstils, drückt auch eine positive Grundhaltung, Interesse und Einstellung der Lehrkräfte zu Schule und Lernenden aus (u.a. Dubs 2009).

Aufgrund der Forschungsbefunde wird die Akzeptanz eines fürsorglichen Stils in der Klassenführung und eines „empathieorientierten Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrkraft immer größer“ (Kiel, Frey & Weiß 2013, S. 122). Besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist, dass sich das Modell des Caring (Dubs 2009) in fünf wesentlichen Aktivitäten zeigt, wobei die ersten vier Aktivitäten durch die in Kapitel 3 vorgestellte Maßnahme größtenteils angestoßen und umgesetzt werden: 1) Schülerinnen und Schüler werden mit ihren Eigenarten, Stärken und Schwächen durch reflektiertes Beobachten individuell wahrgenommen, da die Reflexion über Wahrnehmungen wichtig ist, um Vorurteile, Antipathien und negative bzw. normative Erwartungen den Lernenden gegenüber zu reflektieren (sowie zu hinterfragen und abzubauen). 2) Es wird versucht, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Problemen und Anliegen zu verstehen, sich in ihre Denkweisen und Anschauungen hineinzusetzen, um geeignete Hilfen und Unterstützungen anbieten zu können. 3) Lerneigenschaften und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler werden beobachtet, um den Unterricht entsprechend auf die Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler gestalten zu können. Dabei wird sich an den Lernfortschritten orientiert und Lernproblemen werden mit Hilfsangeboten begegnet. 4) Die Lehrperson geht sensibel auf Probleme der Schülerinnen und Schüler ein. 5) Die Lehrperson berät die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich individueller Zukunftsplanung.

Empathie spielt auch in der Klassenklimaforschung eine Rolle. Dabei prägt das Klima⁷ die schulische Lern- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Zentral sind die sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern, die Beziehungen zu den Lehrkräften und die Qualität der Unterrichtsgestaltung. Eder (u.a. 2002) beschreibt in einer Analyse von angloamerikanischen und

⁷ Klima definiert als „emotionale Grundtönung“ in einer Schule oder Klasse (Chemnitz 1980, zit. nach Eder 2011, S. 113)

deutschen Klimaforschungen Merkmale eines positiven Klimas für Schule bzw. Klasse und nennt dabei unter anderem folgende: Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und positive soziale Beziehungen. Gute Strategien der Klassenführung führen zu einem guten Klassenklima, welches positive Auswirkungen auf die Einstellungen zu Schule und Lernen, Mitarbeit, Leistung, Sozialverhalten und Selbstkonzept hat (vgl. auch Kiel, Frey & Weiß 2013). In klassenklimatefördernden Maßnahmen finden sich oft auch Elemente, die für Empathie relevant sind. Reisch und Schwarz (2002) berichten über Spiele, die für Wahrnehmung, Kommunikation und Sinnschulung als förderlich für den Aufbau eines guten Klassenklimas gelten. Diese würden u.a. die „Differenzierung von Selbst- und Fremdaufmerksamkeit, [...] Einfühlung und Verbalisierung in der Kommunikation [...]“ (ebd. S. 83) trainieren - Faktoren, die für eine positive Empathieentwicklung notwendig sind. In anderen Trainingsformen werden Kommunikation, Wahrnehmung, Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, Kooperation, Umgang mit Konflikten usw. trainiert (Reisch & Schwarz 2002). Generell ist festzustellen, dass „Trainingsprogramme [...] soziale Kompetenzen [enthalten], die für die Zusammenarbeit besonders wichtig sind, wie zum Beispiel Perspektivenübernahme und Empathie, Respekt und Achtung voreinander oder der Umgang mit Konflikten [...]“ (Grewe 2017, S. 559). Hierdurch zeigt sich, dass Empathie und Perspektivenübernahme angestoßen und (weiter-)entwickelt werden können.

Es lässt sich feststellen, dass Empathie und Wertschätzung innerhalb des schulischen Kontextes sowie innerhalb der Lehrer*innenbildung und für den Aufbau guter pädagogischer Beziehungen besonders relevant sind. Daher sollten personenzentrierte Haltungen, die einen wesentlichen Hinweis auf notwendige Eigenschaften von Lehrpersonen für die Gestaltung dieser Beziehungen geben, berücksichtigt werden. Basierend auf Rogers (2017) nennt Tausch (2008) Achtung-Wertschätzung-Wärme, Aufrichtigkeit-Echtheit und Einfühlung-Verständnis (Tausch 2008). Bei diesen personenzentrierten Haltungen akzeptieren die Lehrenden die Lernenden als Person, haben ihnen gegenüber positive Einstellungen und interagieren rücksichtsvoll. Zudem verhalten sich die Lehrerinnen und Lehrer natürlich bzw. authentisch und fühlen sich in den

seelischen Zustand, die Gedanken- und Erlebniswelt der Kinder ein. Dies ermöglicht es, dass sich die Kinder verstanden, angenommen und wertgeschätzt fühlen, was sich wiederum positiv auf das pädagogische Vertrauen und die schulischen Leistungen auswirkt bzw. auswirken kann. Tauschs (2008) Studien machen deutlich, dass durch eine empathische, wertschätzende, authentische, fähigkeits- und stärkenorientierte Haltung die Selbstwirksamkeit der Lernenden und die pädagogische Beziehung gestärkt und heterogene Lerngruppen als eine gegenseitige Bereicherung verstanden werden (u.a. Wocken 1993). Empathisches Fühlen, Denken und Handeln sollte bereits in der universitären Ausbildung einer Förderung oder zumindest einer Sensibilisierung und (Weiter-)Entwicklung unterliegen. Hier wird ein Grundstein gelegt, sich mit der Bedeutung und den Auswirkungen von pädagogischen Interaktionen auseinanderzusetzen, sodass im nächsten Kapitel Empathie und Wertschätzung in der Lehrer*innenbildung in den Blick genommen wird.

2.3 Empathie und Wertschätzung in der Lehrer*innenbildung

Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz⁸ §1 wird deutlich, dass das Ziel der Lehrer*innenbildung unter anderem ist, dass „alle Lehrkräfte zur sachkundigen Mitgestaltung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler [befähigt werden]“ (§1 HLbG). Gesellschaftlich und bildungspolitisch stehen neben der fachlichen Bildung die Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, „die Förderung ihrer sozialen Kompetenzen und die Wertebildung als selbstverständliche Ziele in den Grundgesetzen und Lehrplänen“ (Kiel, Frey & Weiß 2013). Soziale Kompetenzen und die Fähigkeit „die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität [zu] gestalten [...]“ (§ 2 Hess. Schulgesetz) beinhalten einen wesentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Dabei ist ein entsprechender Umgang von Wertschätzung geprägt, was unter anderem im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (Dimension VI.4.1) als gegenseitige

⁸ Im Folgenden abgekürzt mit HLbG

Wertschätzung zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft beschrieben wird. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2014 i.d.F. von 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 [...]“ (ebd., S. 10), „Lehrkräfte [...] tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei“ (ebd.), „[...] verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion)“ (ebd.) und Lehrkräfte „[...] gestalten soziale Beziehungen [...]“ (ebd.). Dabei setzt der schulische Auftrag des „Erziehens“ und der „Wertebildung“ eine stabile pädagogische Beziehung voraus. Die Berufsaufgaben von Lehrer*innen beziehen sich somit sowohl auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, die Förderung kognitiver Fähigkeiten sowie Pädagogik und Didaktik, als auch auf Personal- und Sozialkompetenzen der Lernenden (Frey & Jung 2011). Die vier grundlegende Kompetenzbereiche für Lehrpersonen, die innerhalb der Professionalisierung und vor allem in Bezug auf das entwickelte Lehrveranstaltungskonzept wichtig sind und berücksichtigt werden, sind (vgl. Bromme 1997; Frey & Jung 2014):

- professionelles Wissen - Fachkompetenz (fachliches und pädagogisches Wissen)
- Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln (Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und angemessene Reaktionen)
- Sozialkompetenz (Kommunikation, Interaktion, Empathie / Wertschätzung, Motivationsfähigkeit)
- Personalkompetenz (Selbstreflexion, eigene professionelle Weiterentwicklung)

In diesen Kompetenzbereichen zeigen sich zentrale Fähigkeiten von und Ansprüche an die Lehrperson, welche durch die im Kapitel 3 vorgestellte Lernumgebung umgesetzt wurden.

Weiterhin orientiert sich das vorliegende Lehrkonzept am kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter 2006). Hierbei entsteht Kompetenz aus dem „Zusammenspiel von spezifischen erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können) [und aus] professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen“ (Baumert & Kunter 2006, S. 481). Neben professionellem Wissen (Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen) benötigen angehende und berufstätige Lehrpersonen für ein erfolgreiches, wertschätzendes und empathisches Unterrichten (vgl. Herzmann & König 2016) auch affektive und motivationale Merkmale, wie Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation (vgl. generisches Modell professioneller Kompetenz von Lehrperson nach Herzmann & König 2016, S. 111). Dies wird mit der gestalteten Lernumgebung (siehe Kapitel 3) umgesetzt, da Fachwissen zu pädagogischen Beziehungen, Inklusion, Kinderrechten und aktivem Zuhören vermittelt, aber auch an Werthaltungen und (normativen) Überzeugungen gearbeitet wird, fähigkeitsorientierte Haltungen Schülerinnen und Schülern gegenüber angeregt und Empathie, Motivation zur Selbstreflexion und Perspektivenübernahme gefördert werden.

Empathie wird im professionellen Diskurs z.T. als selbstverständlich für den pädagogischen Alltag und das pädagogisch-professionelle Handeln und Verhalten vorausgesetzt (Müller-Using 2015). Dadurch werden der pädagogische Umgang mit Kindern, das Verstehen kindlichen Verhaltens und der Gedanken von Kindern, eine gut ausgebildete Beobachtungsfähigkeit, aktives Zuhören und (reflektierte) Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern kaum oder gar nicht im Studium besprochen und eingeübt (ebd.). Und das obwohl „das pädagogische Verstehen als Verstehen von Kindern [keine Fähigkeit ist], die „einfach so“ bei jungen Menschen, die sich für ein erziehungswissenschaftliches Studium entscheiden, vorauszusetzen ist. Es ist ein pädagogisches Wissen, welches in Verbindung mit Empathie im akademischen Studium thematisiert und von Grund auf zu vermitteln ist“ (Müller-Using 2015, S. 50). Dadurch schlägt Müller-Using (2015) einen Ansatz für die Förderung von Empathie und pädagogisch-taktvollem Handeln innerhalb der Lehrer*innenbildung vor. Sie

benennt fünf Teilaspekte zur Förderung von Empathie in der Lehrer*innenbildung, an welchen sich die konzipierte, durchgeführte und evaluierte Lernumgebung orientiert. Diese Aspekte sind:

1. „Werte-Bildung und auf ihrer Grundlage die Reflexion der Intention von Erziehung und Bildung“, 2. „Praktische Erfahrung(en) im Umgang mit Kindern (noch nicht das Unterrichten selbst!) und deren Reflexion“, 3. „Das Lernen an Fallbeispielen“, 4. „Das Einüben von aktivem Zuhören und gewaltfreier Kommunikation“, 5. „Kontemplation und Wahrnehmungsschulung“ (Müller-Using 2015, S. 50).

Diese Teilaspekte finden Eingang in der zugrunde liegenden Lehrveranstaltung „Inklusive pädagogische Beziehungen“, die im Folgenden näher beschrieben wird.

3. Konzeption der Lernumgebung

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde die universitäre Lehrveranstaltung „Inklusive pädagogische Beziehungen“ zur Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven, wertschätzenden Unterricht an der Universität Kassel konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die entwickelte Lernumgebung war im Projekt „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET)⁹ angesiedelt und wurde im Rahmen des Modellversuchs Praxissemester¹⁰ als Lehrforschungsprojekt für den Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ jeweils einsemestrig durchgeführt. Das Praxissemester soll den Studierenden frühzeitig einen Eindruck ihres späteren Berufsfeldes bieten, indem durch Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche Einblicke in Schule und Unterricht ermöglicht werden. Die entwickelte Lehrveranstaltung war auf vier Semesterwochenstunden ausgelegt, wurde im Wintersemester 2015/2016 pilotiert¹¹ und in drei aufeinanderfolgenden Semestern (Sommersemester 2017, Wintersemester 2016/2017 und Sommersemester 2017) von März 2016 bis Juli 2017 durchgeführt und evaluiert. Es handelte sich eine Lehrveranstaltung im Wahlpflichtmodul „Modul Praxissemester L1, PO 2014“, welches im Bereich „Beobachten, Beraten, Fördern“ angesiedelt ist.

Um die einleitend genannten Ziele der Studie¹² zu verwirklichen, wurden die fünf inhaltlich-methodischen Elemente nach Müller-Using (2015, 2018; siehe Kapitel 2.3) sowie ein weiteres Element (siehe Punkt 5.) in der Lehrveranstaltung umgesetzt. Diese fünf Teilaspekte, mit der für die Lernumgebung adaptierten Umsetzungen, sind:

⁹ Das Projekt wurde von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert.

¹⁰ In Hessen wurde mit der am 27.06.2013 in Kraft getretenen Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes ein Praxissemester als Modellversuch an drei hessischen Hochschulen (u.a. der Universität Kassel) eingeführt.

¹¹ Die Pilotierung erfolgte im Wintersemester 2015/2016 in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Annedore Prengel. Diese Pilotstudie erfolgte unter Übernahme der in Prengel (2013) dargestellten INTAKT-Studie und der Konzepte des Methodenmanuals (Prengel 2015) zur Beobachtung und Protokollierung pädagogischer Interaktionen.

¹² (1) Sensibilisierung für die Gestaltung wertschätzender Beziehungen und Anregung empathischen Denkens und Handelns, (2) Aufbau von und Sensibilisierung für fähigkeitsorientierte, wertschätzende Haltungen Kindern gegenüber, (3) Reflexion und Hinterfragen eigener Normalitätstsvorstellungen (Rabenstein, Bührmann, Mefebue & Laubner 2017), Einstellungen und subjektive Theorien, (4) Schulung von Perspektivenübernahme und (5) Introspektion (Selbstwahrnehmung) sowie (6) die Weiterentwicklung der Motivation zur Selbstreflexion.

1. Werte-Bildung durch die Erarbeitung pädagogischen Fachwissens zu pädagogischen Beziehungen, Inklusion, aktivem Zuhören und Kinderrechten sowie dem Überdenken eigener normativer Erwartungen und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schüler.
2. Das Lernen an Fallbeispielen durch die Besprechung fremder und eigener Fälle zu (aner kennenden, neutralen, ambivalenten und verletzenden) pädagogischen Interaktionen, auch mit Bezug zum Umgang mit Heterogenität und inklusiven Bestrebungen im Unterricht.
3. Praktische Erfahrung(en) im Umgang mit Kindern und deren Reflexion durch die Durchführung und Reflexion eines Kreisgesprächs mit Kindern zu einer Fallvignette mit inklusiver Thematik.
4. Das Einüben von aktiven Zuhören, sowohl im Seminar als auch im Rahmen der praktischen Erfahrungen und durchgeführten Kreisgespräche mit Kindern im Unterricht.
5. Kontemplation und Wahrnehmungsschulung durch die Beschäftigung mit der eigenen Introspektion sowie als weiterer Aspekt die Beobachtung, Protokollierung und Reflexion von pädagogischen Interaktionen im Unterricht mit einer sich anschließenden Einfühlung in die Gedanken, Gefühle und Reaktionen der Schülerinnen und Schülern und vorgenommenen Perspektivenübernahmen.

Durch die schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern sollen die in der Lehrveranstaltung erworbenen theoretischen Grundlagen, Theorien und Konzepte vertieft und miteinander verknüpft werden. Dabei sind die Reflexion über die praktischen Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern im Kreisgespräch (siehe Punkt 3, S. 21) sowie die Reflexion der Beobachtungen (siehe Punkt 5, S. 21) die grundlegenden, evaluierten Elemente, auf die sich die vorliegende Dissertation hinsichtlich der zugrundeliegenden Fragestellungen und Auswertungen stützt. Da die Lehrveranstaltung und damit auch die vorliegende Dissertation auf der didaktisch-methodischen Umsetzung aller Elemente beruht, werden diese im Folgenden erläutert. Diese wurden bereits

in Faber, Fischer & Heinzl (2018, 2019) detailliert beschrieben, sodass ihre Inhalte im Folgenden größtenteils zitiert wiedergegeben werden¹³.

1. Wertebildung

„Im Rahmen der Wertebildung werden grundlegende Fachkenntnisse zu den Bereichen pädagogische Beziehungen, Kinderrechte, Inklusion, Empathie und aktives Zuhören vermittelt. Es geht dabei sowohl um Wissenserwerb als auch um die Fähigkeit, dieses Wissen auf Unterrichtssituationen anzuwenden und persönliche Konsequenzen daraus zu ziehen. Eng damit verknüpft sind zudem auch die Reflexion eigener Einstellungen und die Sensibilisierung für die Bedeutung der Förderung inklusiver, fähigkeitsorientierter und wertschätzender pädagogischer Beziehungen.“ (Faber, Fischer & Heinzl 2019, S. 90). Angehende Lehrkräfte sollen durch die in der Lehrveranstaltung umgesetzte Wertebildung „[...] lernen, ihre Überzeugungen, subjektiven Theorien und ihre Handlungsrountinen zu reflektieren und mit Heterogenität wertschätzend im Sinne des Anspruchs einer „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2013) umzugehen. Dazu ist es notwendig, Lernende als „Individuen und mit all ihren persönlichen Eigenschaften und nicht als Angehörige einer Gruppe oder in stereotyper Weise zu erfassen“ (Dubs 2009, S. 459)“ (Faber, Fischer & Heinzl 2019, S. 91).

2. Das Lernen an Fallbeispielen

„Die Arbeit mit Fällen im Sinne des fallbasierten Lernens stellt eine bewährte Arbeitsform in der Lehrer_innenbildung dar. Das Lernen erfolgt anhand authentischer Fälle und soll zum Aufbau von fallbasiertem Wissen führen, das später auch für Problemlöseprozesse in der beruflichen Praxis zur Verfügung steht“ (Faber, Fischer & Heinzl 2019, S. 91). In der Lehrveranstaltung wurden fremde, reale Fälle (meist aus der INTAKT-Studie entnommen, Prengel 2013) zu den Themenbereichen anerkennende, neutrale, ambivalente und verletzende

¹³ Es wurden die Quellenangaben entsprechend der in der gesamten Rahmung verwendeten zitierweise verändert.

pädagogische Interaktionen sowie Fälle mit dem Fokus auf inklusive bzw. exkludierende Unterrichtssettings und den Umgang mit Heterogenität im Unterricht, besprochen (vgl. Faber, Fischer & Heinzl 2018). Hierbei wurden die Situationen und Interaktionen analysiert, Introspektion und Perspektivenübernahme vorgenommen und über Handlungsalternativen diskutiert. „Durch die Fallarbeit erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Situationen und pädagogische Beziehungen sowie Handlungs- und Verhaltensweisen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu besprechen (siehe u.a. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic 2004)“ (Faber, Fischer & Heinzl 2018, S. 258).

3. Praktische Erfahrungen mit Kindern

„Da das Seminar begleitend zum Schulpraktikum stattfindet, liegen bereits praktische Erfahrungen mit Kindern vor. Zusätzlich erhalten die Studierenden die Aufgabe, mit den Schüler_innen ihrer Praktikumsklassen eine Fallvignette mit inklusiver Thematik im Rahmen eines Kreisgesprächs zu diskutieren. Kreisgespräche gehören zur Gesprächskultur vieler Grundschulklassen und können für offene, kindzentrierte Gespräche genutzt werden (Heinzl 2004, 2012). Inhalt der für das Kreisgespräch eingesetzten Vignette ist eine Unterrichtssituation, in welcher ein Mädchen der dritten Klasse als „Integrationskind“ bezeichnet wird, an einem Extratisch sitzt und nicht ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen wird. Als Vorbereitung auf das zu führende Gespräch mit Kindern diskutieren die Studierenden dieselbe Fallvignette zunächst im Seminar untereinander. Hierbei werden sich die Studierenden ihrer Einstellungen zu den pädagogischen Interaktionen und beteiligten Personen bewusst, versuchen die Perspektiven der Lehrperson und der Schüler_innen einzunehmen und verschriftlichen im Anschluss ihre Erwartungen an das Kreisgespräch mit Grundschulkindern. Ziel ist, neben dem Bewusstwerden eigener Haltungen zu Ausgrenzungen von Schüler_innen im Unterricht, das Erkennen eigener Erwartungen hinsichtlich sozialer, kognitiver und emotionaler Fähig- und Fertigkeiten von Kindern. Für das Kreisgespräch lesen die Studierenden in ihrer Praktikumsklasse die Vignette vor

und lassen die Kinder über die Inhalte der Vignette diskutieren. Dabei äußern die Schüler_innen frei ihre Assoziationen, Gedanken und Gefühle und bringen z.T. eigene Schulerfahrungen bezüglich Ausgrenzungen oder Bloßstellungen mit ein. Die Studierenden haben die Möglichkeit, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, deren Meinungen und Haltungen zu verstehen oder zu hinterfragen, die Perspektiven der Schüler_innen zu erfahren und somit nach dem Kreisgespräch eigene Einstellungen und Erwartungen an die Fähig- und Fertigkeiten der Kinder aufgrund der praktischen Erfahrungen zu kontrastieren und zu überdenken. Da die Studierenden das Kreisgespräch aufnehmen und im Anschluss transkribieren, ist eine Reflexion sehr gut möglich“ (Faber, Fischer & Heinzl 2019, S. 92f.)

4. Aktives Zuhören

Das „Aktive Zuhören“ als eine Methode zur Herstellung von gegenseitigem Vertrauen und der Förderung eines wertschätzenden Umgangs ist für den Aufbau anerkennender pädagogischer Beziehungen elementar. „In Bezug auf schulische Situationen und den Aufbau anerkennender pädagogischer Beziehungen ermöglicht die Anwendung der Methode des aktiven Zuhörens, dass das Kind die Erfahrung macht, dass man es ernst nimmt, dass die Konzentration auf dem Kind liegt, dass man versucht, zwischen den Zeilen zu hören, und dass bei richtiger Anwendung Verständnis, Einfühlungsvermögen und Empathie praktiziert werden (Lippmann 2006). Im Seminar werden Schritte des aktiven Zuhörens vermittelt und eingeübt. Das aktive Zuhören sollte auch bei der Durchführung des Kreisgespräches in der Praktikumsklasse handlungsleitend sein.“ (Faber, Fischer & Heinzl 2019, S. 93).

5. Kontemplation und Wahrnehmungsschulung sowie die Beobachtung, Protokollierung und Reflexion von pädagogischen Interaktionen im Unterricht mit einer sich anschließenden Einfühlung in die Gedanken, Gefühle und Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und einem vorgenommenen Perspektivenübernahmen

Im Rahmen der Lehrveranstaltung beobachten und protokollieren die Studierenden einen Tag lang pädagogische Interaktionen im Unterricht ihrer Praktikumsklasse. Grundlage der protokollierten Beobachtung ist das von Prengel (2015) entwickelte Methodenmanual. Ziel ist es nicht nur, das gezielte Beobachten als Grundlage qualifizierten Lehrer*innenhandelns (Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel 2002, S. 83; Abel, Lunkenbein & Rahm 2007, S. 40; de Boer & Reh 2012) einzuüben, sondern sich die eigene Introspektion, die eigenen Gefühle, Gedanken und Haltungen in der Situation bewusst zu machen, Lehrer*innenhandeln und -verhalten entsprechend der vorher besprochenen Kriterien (Prengel 2015) einzuschätzen, Perspektivenübernahmen vorzunehmen und (wertschätzende) Handlungsalternativen zu entwickeln.

4. Zentrale Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die vorgelegte kumulative Dissertation beschäftigt sich übergeordnet mit der Frage, ob durch die im Rahmen des Projektes „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) entwickelte, durchgeführte und evaluierte Lehrveranstaltung mit dem Titel „Inklusive pädagogische Beziehungen“ empathisches Denken und Fühlen als Basis einer Sensibilisierung für die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen angeregt werden kann. Dabei werden verschiedene Aspekte und Fragestellungen, welche für Empathie und den Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen zentral sind, untersucht. So beispielsweise, ob Perspektivenübernahme und Motivation zur Selbstreflexion von den Studierenden gefördert werden können (vgl. Faber, Fischer & Heinzl 2018) und ob eigene (defizitorientierte) Erwartungen und „Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten“ (Faber & Heinzl 2019) von Grundschülerinnen und Grundschulern überdacht werden, um für die Bedeutung der Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen zu sensibilisieren und empathisches, anerkennendes Denken und Handeln anzuregen und wertschätzende Haltungen Kindern gegenüber zu fördern (Faber, Fischer & Heinzl 2018; Faber & Heinzl 2019).

Entsprechend der verschiedenen veröffentlichten Artikel, welche in Kapitel 5 inhaltlich vorgestellt werden, wurde die Wirksamkeit der Maßnahme als Ganzes mittels eines quantitativen Forschungsdesigns untersucht (siehe Abbildung 1). Hierbei bezogen auf die Frage, ob die Förderung von Perspektivenübernahme und der Motivation zur Selbstreflexion durch den Besuch des Seminars gelingt (Faber, Fischer & Heinzl 2018). Die Fragestellungen zum empathischen Denken und Fühlen, zur Sensibilisierung für die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen (Faber 2021 einger.) und zum Überdenken defizitorientierter Bilder und Erwartungen an Grundschülerinnen und Grundschulern wurden qualitativ evaluiert (Faber & Heinzl 2019; Faber 2019; siehe Abbildung 2). Dadurch können diese Elemente detaillierter betrachtet und in den spezifischen Wirkungen explorativ in den Blick genommen werden. Durch die quantitativen und qualitativen Analyseschritte (Mayring 2008) unterstützen sich die Ergebnisse

gegenseitig (Mayring 2008). Zudem gewinnt die quantitative Forschung durch die qualitative Forschung an „Offenheit für den Gegenstand und damit auch Alltagsnähe“ (Mayring 2008, S. 9).

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 (Sommersemester 2016, Wintersemester 2016/2017 oder Sommersemester 2017) die Lehrveranstaltung. Das mittlere Alter der drei Kohorten beträgt $M^{14} = 22,19$ Jahre ($SD = 2,37$). Die Studierenden waren zwischen 19 und 30 Jahre alt und befanden sich zwischen dem dritten und sechsten Semester ($M = 3,77$, $SD = 0,61$). Zudem wurde für die quantitativen Auswertungen (im Artikel von Faber, Fischer & Heinzl 2018) eine Kontrollgruppe eingesetzt, die das Seminar „Jahrgangsgemischtes Lernen und Differenzierung im Grundschulunterricht“ (eine Lehrveranstaltung, die nicht im Praxissemester angelegt war) besuchten. Diese Kontrollgruppe wurde im Wintersemester 2016/2017 befragt. Die Gruppe bestand aus 22 Studierenden des Grundschullehramts (20 weiblich, 2 männlich). Das mittlere Alter lag bei $M = 20,77$ Jahren ($SD = 2,43$). Die Studierenden waren von 18 bis 29 Jahre alt und befanden sich zwischen dem ersten und fünften Semester, wobei der mittlere Wert des Semesters bei $M = 2,06$ ($SD = 1,25$) lag.

4.2 Erhebung- und Auswertungsmethoden

Für die Evaluation der Lehrveranstaltung wurde einerseits ein mixed-method-Design (vgl. Faber, Fischer & Heinzl 2018), bestehend aus quantitativen und qualitativen Analysen, eingesetzt und andererseits eine rein qualitative

¹⁴ M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Auswertung mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Faber 2018; Faber & Heinzl 2019; Faber 2021 eing.).

Die Fragestellungen zur Förderung von Perspektivenübernahme und der Motivation zur Selbstreflexion wurden durch den Einsatz quantitativer Messinstrumente (Grant, Franklin & Langford 2002; Maes, Schmitt & Schmal 1995) evaluiert. Die Items der eingesetzten Fragebögen wurden von den Studierenden jeweils auf einer vierstufigen Likert-Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ eingeschätzt. Damit ergibt sich ein Range der Skalenmittelwerte von 1 (niedrig/negativ) bis 4 (hoch/positiv). Die Erhebungen waren als Prä-Post-Kontrollgruppen-Vergleich konzipiert und die Hypothesen wurden mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft (vgl. Faber, Fischer & Heinzl 2018).

Die anderen Fragestellungen zur Auseinandersetzung mit erwartungswidrigen Erfahrungen unterrichtlicher Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen der Studierenden durch ihre praktischen Erfahrungen mit den Grundschüler*innen im Kreisgespräch (vgl. Faber, Fischer & Heinzl 2018; Faber & Heinzl 2019; Faber 2019) sowie zur Sensibilisierung und dem Anregen empathischen Denken und Fühlens der Studierenden durch die Reflexion ihrer Beobachtungen zu pädagogischen Beziehungen im Unterricht (vgl. Faber 2021 eing.), wurden jeweils mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Hierfür wurden deduktiv und induktiv Kategorien gebildet und die Reflexionen der Studierenden zu den durchgeführten Kreisgesprächen und der Beobachtungen pädagogischer Interaktionen in MaxQDA kategorisiert. Bei diesen Auswertungen wurde auf konsensuelles Kodieren geachtet.

In den folgenden beiden Abbildungen sind die quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden bezogen auf die Evaluation der Wirkung der Gesamtmaßnahme bzw. der Wirkung einzelner Komponenten, die ausgewerteten Produkte (Fragebogen und schriftliche Reflexionen der Studierenden) und die darauf bezogenen veröffentlichten Artikel dargestellt.

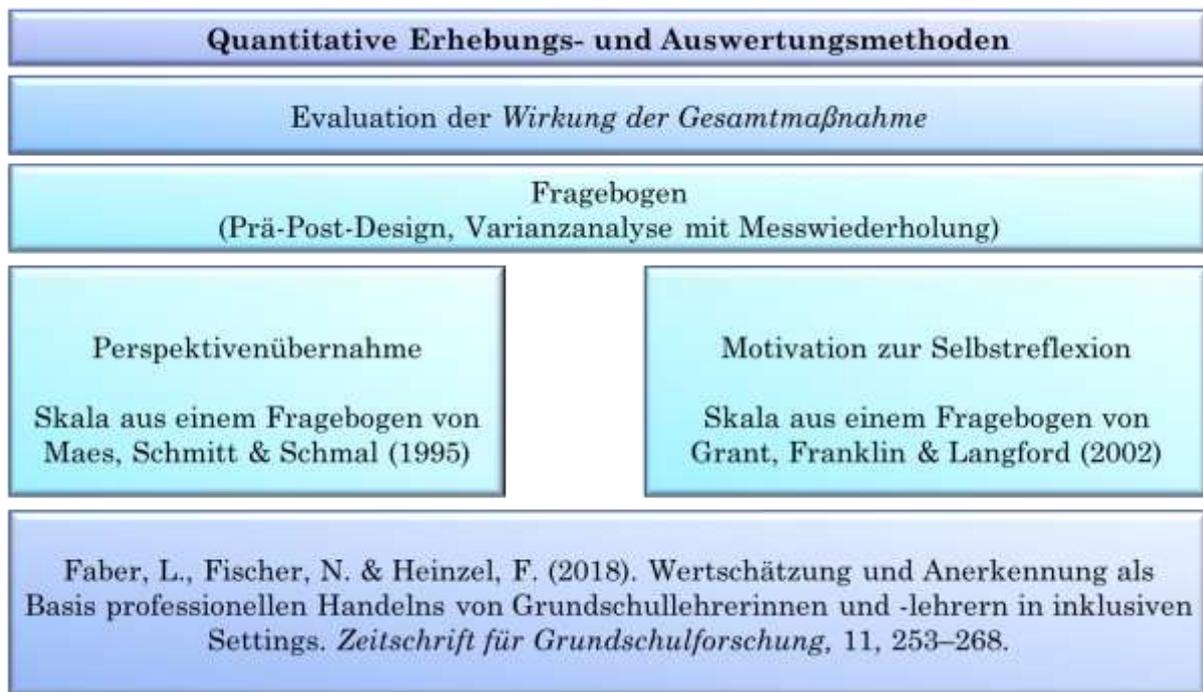


Abbildung 1: Quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

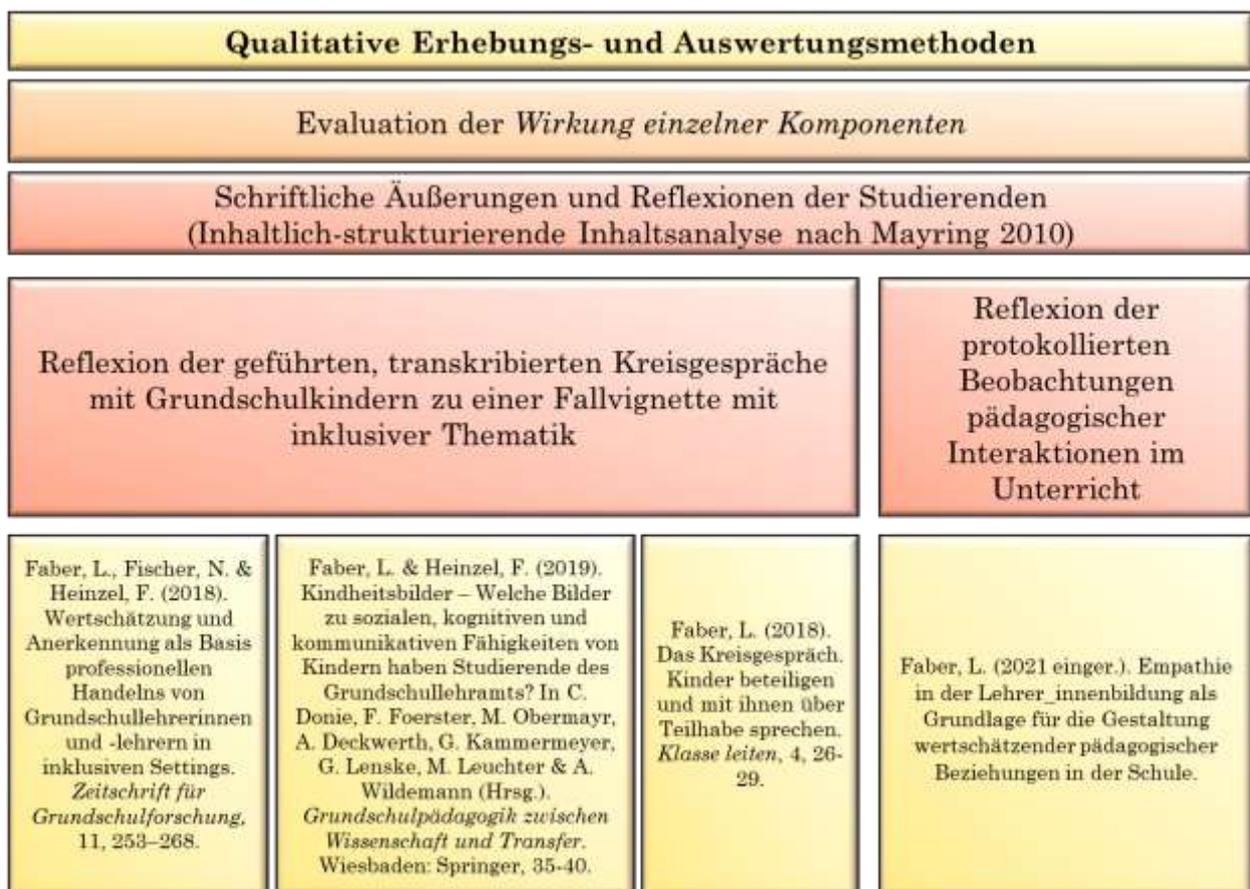


Abbildung 2: Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

5. Veröffentlichte und zur Veröffentlichung eingereichte Artikel

In diesem Kapitel werden die bereits veröffentlichten Artikel sowie der zur Veröffentlichung eingereichte Artikel mit den wesentlichen inhaltlichen Untersuchungszielen vorgestellt.

5.1 Artikel 1: „Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende“

Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 88-101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>

und

Faber, L. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 1: Seminarskript]. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 88-101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>

Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 2: Anhang und Begleitmaterial]. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2, 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>

Diese(r) Artikel (Faber, Fischer & Heinzl 2019) kann als Fundament der kumulativen Dissertation verstanden werden. Hierin wird einerseits die

Seminarkonzeption hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds, der didaktisch-methodischen Umsetzung, des Rahmens des Lehrkonzepts, der Ergebnisse der Wirksamkeit der Maßnahme und der geförderten Kompetenzen beschrieben sowie ein Erfahrungsbericht zur durchgeführten Lehrveranstaltung gegeben. Andererseits ermöglicht das Skript zur Seminarkonzeption (Faber 2019; siehe Supplement 1) einen intensiven Einblick in die genaue Durchführung und Umsetzung des gesamten Seminars, mit den erstellten und eingesetzten konkreten Konzepten und Materialien für die Förderung inklusionssensibler anerkennender Grundhaltungen und Kompetenzen. Eine tabellarische Übersicht der Seminarsitzungen und das Begleitmaterial ermöglichen eine bessere Nachvollziehbarkeit (Faber, Fischer & Heinzel 2019; siehe Supplement 2).

5.2 Artikel 2: „Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings“

Faber, L., Fischer, N. & Heinzel, F. (2018). 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>

Dieser Artikel (Faber, Fischer & Heinzel 2018) beschäftigt sich mit dem Anspruch Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die pädagogische Beziehungen in inklusiven Lernsettings responsiv gestalten. Die Untersuchung überprüft, inwieweit es durch die Lernumgebung gelungen ist, Perspektivenübernahme und die Motivation zur Selbstreflexion bei den Studierenden zu fördern. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gekoppelt mit positiven, überraschenden, praktischen Erfahrungen mit den Kindern zu einem Überdenken eigener Einstellungen und dem Entwickeln anerkennender Haltungen führen kann.

5.3 Artikel 3: „Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehramts?“

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*, 23, 35-40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_4

Dieser Beitrag (Faber & Heinzl 2019) ist im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung angesiedelt und zielt auf eine Dekonstruktion defizitorientierter Bilder vom Kind. Es hat sich gezeigt, dass auch Studierende des Grundschullehramts überwiegend Bilder eines „normalen“ Kindes haben und durch defizitorientierte Annahmen unterschätzende Erwartungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler besitzen, was sich negativ auf schulische Leistungen und Lernen auswirken kann (Rosenthal & Jacobson 1971). Da vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler und ihr schulisches Lernen durch Lehrkrafterwartungen beeinflusst werden können, ist es sinnvoll, solche Erwartungen bereits in der Lehrer*innenprofessionalisierung des Grundschullehramts zu problematisieren (Rosenthal & Jacobson 1971), wobei Erwartungen von Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schüler auch in allen anderen Lehrämtern thematisiert werden sollten. Zentral beschäftigt sich der Artikel mit der Frage, welche Vorstellungen und „Bilder“ Studierende des Grundschullehramts zu den sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern in ihren Reflexionen vor der Durchführung eines Kreisgesprächs mit ihnen zeigen und wie ein Umdenken dieser angenommenen Fähigkeiten der Kinder nach dem Kreisgespräch thematisiert wird.

5.4 Artikel 4: „Das Kreisgespräch. Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen“

Faber, L. (2018). Das Kreisgespräch. Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen. *Klasse leiten*, 4, 26-29.

Um auch Lehrerinnen und Lehrern im Schulbetrieb an den Erfahrungen zu den durchgeführten Kreisgesprächen mit Kindern teilhaben zu lassen, entstand der Artikel von Faber (2018). Dieser praxisorientierter Artikel beschäftigt sich, basierend auf den von den Studierenden der Lehrveranstaltung durchgeführten und reflektierten Kreisgesprächen mit den Kindern ihrer Praktikumsklasse, einerseits mit der Partizipation von Kindern im Unterricht, andererseits aber auch mit Erwartungen an die Fähigkeiten der Kinder im Kreisgespräch. Der Beitrag berichtet davon, dass durch das Kreisgespräch zwischen den Studierenden (als Lehrende) und den Kindern (als Lernende) ein Raum geschaffen wird, in welchem die Lehrenden nicht nur theoretisch *über Kinder* und ihre vermuteten Einstellungen und Meinungen nachdenken, sondern direkt *mit den Kindern* ins Gespräch kommen, ihnen zuhören und Raum für Diskussionen und Unterhaltungen schaffen. Ziel des Artikels ist es unter anderem, dass Grundschulkinder durch das Kreisgespräch beteiligt werden und die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern über Teilhabe ins Gespräch kommt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler als aner kennenswerte und kompetente Mitglieder/innen der Klassengemeinschaft verstanden werden, deren Sichtweisen und Meinungen „hörens wert“ sind und die sich zu Themen wie Inklusion, Teilhabe am Unterricht auch von Kindern mit besonderem Förderbedarf, Individualisierung und eigene Haltungen, äußern können.

Die nach dem Kreisgespräch stattfindende Reflexion der Studierenden (als Lehrenden) über die Erwartungen an die Aussagen der Kinder mit dem Abgleich der Erfahrungen im Gespräch mit ihnen, ermöglicht ein Überprüfen eigener Erwartungshaltungen und möglicherweise die Entwicklung eines aner kennenderen, wertschätzenderen, fähigkeitsorientierteren Bild von

Schülerinnen und Schülern. Im Unterschied zum Artikel von Faber & Heinzel (2019) liegt bei diesem Artikel der Fokus auch auf der konkreten, praktischen Umsetzung des Kreisgesprächs. Hierfür werden sowohl im Artikel, als auch in der Toolbox der Ablauf des Kreisgesprächs „Ein Kreisgespräch initiieren – Kinder diskutieren lassen“ (Faber 2018, S. 27) erläutert, Formulierungshilfen und -optionen zu jedem Schritt des Gesprächs zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen und Anregungen gegeben, wie die Lehrperson während des Gesprächs ihre Rolle der Moderation konstant beibehalten kann, um eine eigenständige Diskussion der Lernenden untereinander zu ermöglichen und zu fördern.

5.5 Artikel 5: „Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer/innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen“

Faber, L. (2021 eingereicht). „Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer/innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen“.

Dieser fünfte, für die kumulative Dissertation relevante Artikel ist bei der Zeitschrift für Bildungsforschung zur Veröffentlichung eingereicht. Zentral wird hierin der Frage nachgegangen, inwieweit sich Empathie im Sinne empathisch-einfühlend-verstehender Äußerungen, Introspektion und Perspektivenübernahme bei den Lehramtsstudierenden in der Auseinandersetzung mit den beobachteten, protokollierten und reflektierten Äußerungen pädagogischer Interaktionen im Schulalltag zeigen, da dies als eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen verstanden wird. Das Wahrnehmen und Begreifen der Gefühle der Schüler/innen im Unterricht wurde über die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens der Lernenden, die Zuordnung zu situativen Hinweisreizen, die Wahrnehmung damit korrespondierender eigener Emotionen (Introspektion) und vorgenommener Perspektivenübernahme(n) in die Schülerinnen und Schüler sowie in die Lehrperson(en) ausgewertet. Die Relevanz

der Durchführung und Auswertung einer Beobachtung pädagogischer Interaktionen im Unterricht ergibt sich daraus, dass Beobachtungen Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie eine Grundlage qualifizierten Lehrer*innenhandelns sind (Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel 2002, S. 83; Abel, Lunkenbein & Rahm 2007, S. 40; de Boer & Reh 2012).

6. Zentrale Befunde

Die quantitativen und qualitativen Auswertungen der schriftlichen Reflexionen der Beobachtungen pädagogischer Interaktionen und der durchgeführten Kreisgespräche mit den Schülerinnen und Schülern geben Hinweise darauf, dass durch die Lehrveranstaltung empathisches Denken und Fühlen, Perspektivenübernahme, Motivation zur Selbstreflexion, das Überdenken eigener (defizitorientierter) Einstellungen und (normativer) Erwartungen und damit zusammenfassend eine Sensibilisierung für die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen angestoßen werden konnten. Durch die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte vor und nach dem Seminarbesuch konnten bei den Teilnehmenden positive Entwicklungen hinsichtlich Perspektivenübernahme und Motivation zur Selbstreflexion festgestellt werden (Faber, Fischer & Heinzl 2018). Dabei lag bei der Perspektivenübernahme im Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe ein mittelstarker und statistisch signifikanter Effekt der Maßnahme vor, während sich die Entwicklungen hinsichtlich der Motivation zur Selbstreflexion in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe nicht signifikant unterschieden. Hierdurch wurden bereits zwei wesentliche Ziele erreicht und es kann davon ausgegangen werden, dass die gestaltete Lernumgebung einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung von Perspektivenübernahme, als eine wichtige Voraussetzung für angemessenes soziales Verhalten und als wichtige Fähigkeit für Empathie (Roberts & Strayer 1996) in der Lehrer*innenbildung, leisten kann. Die Selbstreflexion spielt generell in pädagogischen Fachberufen, aber besonders auch in inklusiven Lernsettings eine wichtige Rolle, da Lehrpersonen ihr eigenes Handeln, ihre Einstellungen und Haltungen stets reflexiv in Bezug auf Adressierungen und Zuschreibungen hin überprüfen und ggf. im Sinne einer diversitätssensiblen, wertschätzenden und fähigkeitsorientierten Haltung adaptieren sollten (vgl. u.a. Faber, Fischer & Heinzl 2018). Dadurch ist es wichtig, dass in der Untersuchungsgruppe in Bezug auf die Motivation zur Selbstreflexion positive Entwicklungen vorliegen.

Die qualitativen Auswertungen zeigen sowohl introspektive Selbstwahrnehmungen, als auch empathisches Denken und Fühlen,

Perspektivenübernahmen, das Wahrnehmen und Berücksichtigen fremder Perspektiven im eigenen Denken, das Erkennen und Hinterfragen anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns von Lehrpersonen, das Suchen nach und Diskutieren über wertschätzende(re) pädagogische Handlungsalternativen und das Überdenken und Hinterfragen eigener Einstellungen, Normalitätsvorstellungen und Gedanken zu den Schülerinnen und Schülern bzw. an ihre Fähigkeiten und Kompetenzen. Hierbei konnte festgestellt werden, dass diese (Weiter-)Entwicklungen miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig bedingen. Die Wahrnehmung fremder Gefühle bei den Beobachtungen gehen beispielsweise mit Empathie und Perspektivenübernahme sowie dem Versuch, das Gegenüber zu verstehen, einher. Im Zusammenspiel führen die reflektierten Beobachtungen und die reflektierten Erfahrungen mit den Kindern im Kreisgespräch zu einer Sensibilisierung für die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. Gerade die persönlichen und praktischen Unterrichtserfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern (Beobachtungen pädagogischer Unterrichtsinteraktionen und ein selbst geführtes Kreisgespräch mit den Lernenden) ermöglichten in der Kombination mit der Rückkopplung zu pädagogischen Fachinhalten und der Reflexion eine intensive Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis „am eigenen Fall“. Dies erfolgte auf kognitiver, emotionaler, reflexiver und retrospektiver Ebene, da auch Bezüge zu eigenen anerkennenden und verletzenden pädagogischen Interaktionen der eigenen Schulzeit und zur introspektiven Wahrnehmung gezogen wurden.

Durch die schriftlichen Äußerungen der Studierenden zeigt sich, dass sie sich intensiv mit pädagogischen Beziehungen, eigenen Gefühlen und Einstellungen zu Kindern und dem Handeln und Verhalten von Lehrpersonen in der pädagogischen Interaktion auseinandersetzen, sich einfühlten, Perspektiven wechselten und versuchten, Erklärungen für angenommene Gefühle und Reaktionen zu finden. Anfangs eher negative, defizitorientierte Einstellungen der Studierenden zu den Schülerinnen und Schülern sowie Unterschätzungen von kommunikativen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder veränderten sich durch die positiven Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern sowie durch die intensive Reflexion des transkribierten Kreisgesprächs. Diese

Erfahrungen und Reflexionen ermöglichten ein Erkennen und Überdenken normativer Erwartungen. Zudem führte dieses Überdenken zu mehr Wertschätzung, Fähigkeitsorientierung und Zugewandtheit den Kindern gegenüber. Durch das Kreisgespräch zwischen den Studierenden und den Kindern wurde zudem ein „Raum“ geschaffen, in welchem die Lehrenden nicht nur theoretisch über Kinder und ihre vermuteten Einstellungen und Meinungen nachdachten, sondern direkt mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kamen, zuhörten und ihnen „auf Augenhöhe“ begegneten (vgl. Faber 2018).

Durch die Beobachtungen wurde ganz bewusst Lehrer*innenhandeln und -verhalten eingeschätzt, sich intensiv und systematisch mit anerkennendem und verletzendem Lehrer*innenverhalten auseinandergesetzt und über die Bedeutung und Reichweite (Ursache und Folgen) missachtender und psychisch verletzender Haltungen nachgedacht. Durch die Kombination aus 1) Beobachtung und Reflexion pädagogischer Interaktionen im Unterricht, 2) der Beschreibung der eigenen Introspektion während des Beobachtungsauftrags und 3) der vorgenommenen Perspektivenübernahme konnte bei den Studierenden Empathie angestoßen werden. Die Studierenden beschrieben nicht nur detailliert die pädagogischen Interaktionen, sondern berücksichtigten begründet und dezidiert die einzelnen Lernenden in deren Denken, Fühlen und Handeln. Diese Wahrnehmungen wurden in Beziehung zu körperlichen Reaktionen der Schüler/innen (kognitive Empathie) gesetzt und es zeigte sich eine empathische, einführend-verstehende Haltung, ein sich in die Kinder „hineinfühlen“, indem die Studierenden Perspektiven bewusst wechselten bzw. übernahmen, dabei die Gefühle und das Handeln aus der jeweils anderen Sicht thematisierten und diskutierten und Korrelationen zwischen Verhalten-Gefühl-Reaktion-Interaktion-Beziehung herstellten (emotionale Empathie).

Bezugnehmend zum theoretischen Forschungsstand (siehe Kapitel 2) konnte durch die Lehrveranstaltung eine Möglichkeit für Studierende geschaffen werden, positive Grundhaltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Empathie und Wertschätzung anzustoßen, was wichtig für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und den Vertrauensaufbau ist (vgl. u.a. Schweer 2013). Durch die Wahrnehmung nicht nur schulischer, sondern auch kommunikativer, sozialer und

emotionaler Kompetenzen der Lernenden und ihrer (Kinder-)Rechte, sowohl bei der Durchführung des Kreisgesprächs, als auch bei der Beobachtung pädagogischer Interaktionen, konnten verschiedene Anerkennungsdimensionen (zum Beispiel die individuelle, die moralische und die emotionale Anerkennung) im Denken Berücksichtigung finden (vgl. u.a. Prengel 1993; Honneth 1992). Zudem konnten die Studierenden durch die gezielten Beobachtungen auch an ihrer professionellen Empathie arbeiten, indem sie versuchten, die individuellen (Lern-)Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeiten und Stärken wahrzunehmen, darüber zu reflektieren und durch aktives Zuhören im Kreisgespräch mit den Lernenden in einen vertrauensvollen, interessierten und wertschätzenden Dialog kommen (vgl. u.a. Caring nach Dubs 2009). Demnach wurden sowohl fachliche Inhalte vermittelt als auch affektive und motivationale Merkmale und Kompetenzen bei den Studierenden angeregt (vgl. Baumert & Kunter 2006; Herzmann & König 2016).

In der folgenden Abbildung ist dargestellt, wie die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen durch die (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen zu 1) Motivation zur Selbstreflexion, 2) Perspektivenübernahme, 3) Empathie und Introspektion, 4) Wahrnehmungs- und Beobachtungsschulung pädagogischer Interaktionen, 5) Fähigkeits- und Stärkenorientierung sowie positive Einstellungen zu den Lernenden, 6) das Sammeln praktischer Erfahrungen mit Kindern und das Interesse an ihren Gedanken und Meinungen, durch das Seminar (weiter-)entwickelt bzw. angestoßen werden konnten. Dabei wird in der Grafik auch berücksichtigt, in welchen Artikeln diese Aspekte ausgewertet wurden und welche (vorwiegenden) Kompetenzen durch die Veranstaltung gefördert wurden (vgl. auch Kapitel 2.3 und Kapitel 3). Da der Artikel von Faber, Fischer & Heinzl (2019) die gesamte Seminarkonzeption darstellt, finden sich dort alle evaluierten Aspekte, sodass hierbei eine grafische Verbindungslinie zwischen der Seminarkonzeption und den einzelnen thematisch fokussierten Artikeln besteht. Die Aspekte von Müller-Using (2015) (Wertebildung, praktische Erfahrungen mit Kindern, aktives Zuhören, Kontemplation und Wahrnehmungsschulung, Fallarbeit und auch der Aspekt der Beobachtung pädagogischer Interaktionen) sind dabei zentraler Grundstein und

finden bei der Sensibilisierung und (Weiter-)Entwicklung der Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen Berücksichtigung.

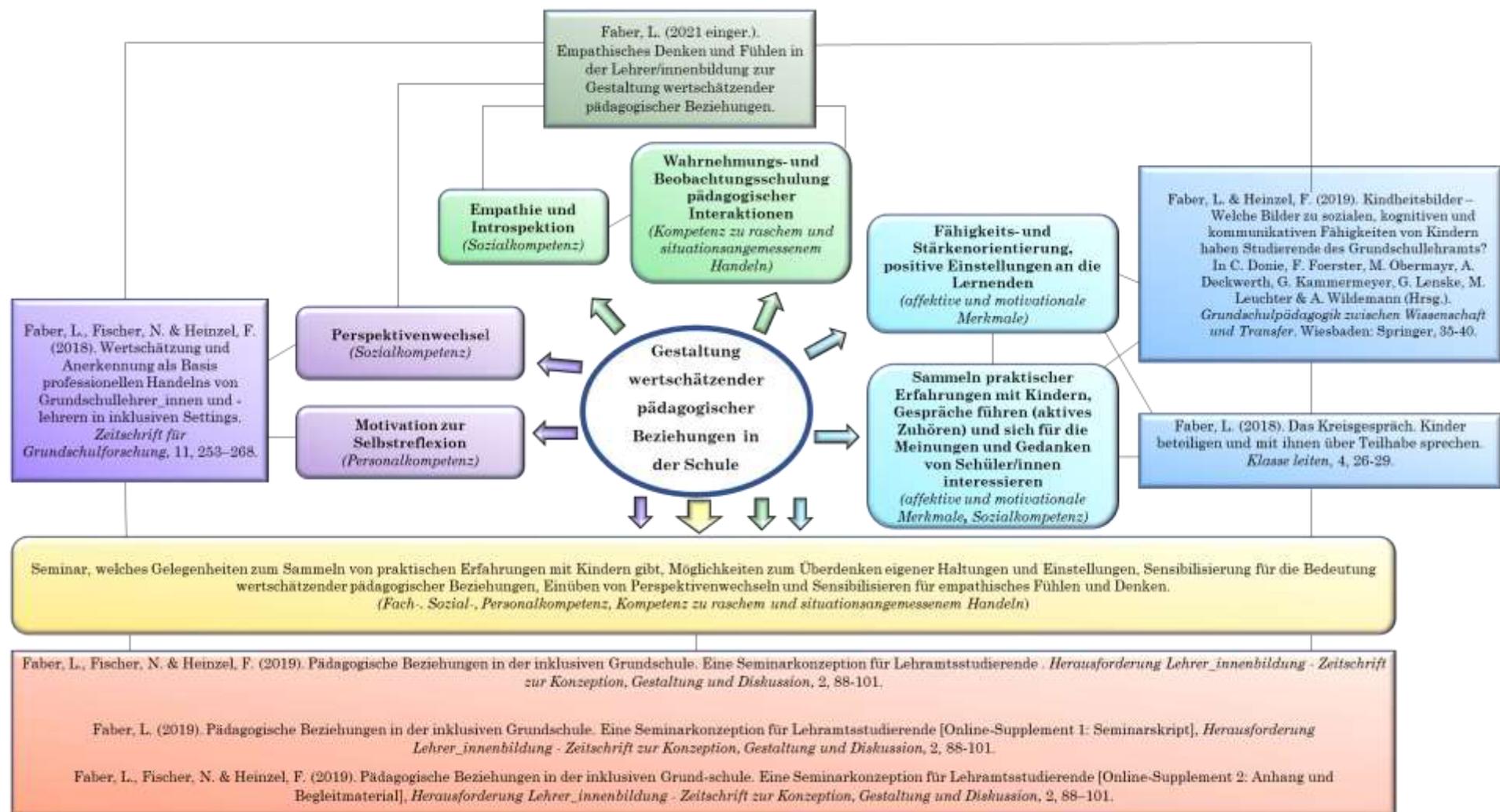


Abbildung 3: (Weiter-)Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen bei angehenden Lehrer*innen in der Lehrer*innenbildung als eine Grundlage für die Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen in der Schule - Eine Übersicht

7. Diskussion

Zusammenfassend konnte im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden, dass die Lernumgebung geeignet ist, um angehende Lehrkräfte für wertschätzende pädagogische Beziehungen zu sensibilisieren, eigene Einstellungen und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen, Selbstreflexion anzuregen und empathisch-einführendes Verstehen anzustoßen. In diesem siebten Kapitel sollen die Ergebnisse einerseits hinsichtlich der Grenzen der quantitativen Untersuchung bzw. der Wirksamkeit der Maßnahme insgesamt (Kapitel 7.1) sowie der qualitativen Untersuchungen zur Durchführung und Auswertung der Kreisgespräche und der protokollierten und reflektierten Beobachtungen (Kapitel 7.2) kritisch diskutiert werden. In Kapitel 7.3 wird die Akzeptanz des Seminars durch die Studierenden in den Blick genommen, indem die durchgeführten Evaluationen zum Erwerb eigener Kompetenzen der Studierenden Berücksichtigung finden. Abschließend (siehe Kapitel 8) wird ein umfassender Ausblick auf weitere mögliche Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten sowie mögliche weitere Veröffentlichungen gegeben.

Dieses Kapitel 7 geht ganz bewusst nicht noch einmal auf die Darstellung der Ergebnisse ein, da diese sowohl im vorangegangenen Kapitel als auch in den einzelnen Artikeln umfassend nachgelesen werden können.

7.1 Wirksamkeit der Maßnahme insgesamt (quantitative Auswertungen)

Die quantitativen Auswertungen zur Perspektivenübernahme und der Motivation zur Selbstreflexion zeigen hinsichtlich aller betrachteter Variablen, dass die Studierenden von der Maßnahme positiv profitierten, da ein Zuwachs nachgewiesen wurde. Allerdings ergab sich bei der Motivation zur Selbstreflexion für die Kontrollgruppe¹⁵ im Mittel kein, für die Untersuchungsgruppe ein kleiner

¹⁵ Neben der Kontrollgruppe wurde auch eine Vergleichsgruppe, die das „Begleitseminar zum Praxissemester“ besuchte, in der Studie eingesetzt. Die Vergleichsgruppe bestand allerdings zum ersten Messzeitpunkt nur aus sieben Studierenden. Da

Zuwachs mit signifikanter Entwicklung. Der Unterschied zur Kontrollgruppe war aber nicht signifikant. Gründe könnten sein, dass der Effekt der Maßnahme nicht vom Effekt des Praxissemesters trennbar ist (Faber, Fischer & Heinzl 2018). Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz für den fehlenden Unterschied zur Kontrollgruppe kann sein, dass die Selbstreflexion in der Lehrer*innenbildung an der Universität Kassel vielfältig (auch in anderen Lehrveranstaltungen) adressiert wird. Zudem ist die Stichprobengröße der Untersuchungsgruppe für quantitative Auswertungen recht klein, weshalb ganz bewusst die quantitativen Auswertungen durch die qualitativen Auswertungen unterstützt, ergänzt und vertieft wurden. Interessant wäre es, die Maßnahme weiter zu führen und dadurch die Stichprobe zu vergrößern. Allgemeine Problematiken quasi-experimenteller Designs in komplexen schulischen und hochschulischen Feldern gelten für diese Studie aber genauso wie für andere praxisbezogene Evaluationen (vgl. u.a. Kuper 2011).

Bei der ergänzenden qualitativen Evaluation der Maßnahme wurde besonderes Augenmerk auf die Auswertung zweier Seminarprodukte der Studierenden (Reflexion der Kontrastierung der Kreisgespräche und Reflexion der protokollierten Beobachtungen pädagogischer Interaktionen im Unterricht) gelegt (siehe Kapitel 7.2). Die anderen Inhalte, wie beispielsweise aktives Zuhören, Fallarbeit, Wertebildung und der Erwerb des Fachwissens zu den Themen pädagogische Beziehungen, Kinderrechte, aktives Zuhören und Inklusion waren integrative Bestandteile der summativ-globalen Erhebung. Das Fachwissen zu den genannten Bereichen wurde mittels eines Fragebogens (Wissenstest) überprüft und es zeigten sich positive Entwicklungen als Wissenszuwachs im Prä-Post-Vergleich der Untersuchungsgruppe. Der Wissenstest diente als Implementationskontrolle und zeigte, dass die Studierenden der Lehrveranstaltung Fachwissen zu den vermittelten Bereichen erworben haben.

sich die Zahl der Studierenden dieses Seminars zum zweiten Messzeitpunkt auf zwei Teilnehmende reduzierte, wurde diese Vergleichsgruppe nicht in die Auswertungen miteinbezogen.

7.2 Wirksamkeit einzelner Komponenten - qualitative

Untersuchungen zur Reflexion des Kreisgesprächs und der Reflexion der protokollierten Beobachtungen pädagogischer Interaktionen

Durch die qualitativen Auswertungen zeigte sich, dass die Studierenden eigene (meist defizitorientierte) Einstellungen und Haltungen zu den Kindern durch die (positiven) Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern im Kreisgespräch kontrastierten, Perspektiven übernahmen und eigene Erwartungen kritisch und selbstreflexiv hinterfragten. Durch die Auswertungen kann davon ausgegangen werden, dass dieses kritische Hinterfragen eigener Haltungen und Vorannahmen zu einer Sensibilisierung für Erwartungseffekte und ihre Folgen führte. In den studentischen Texten und Reflexionen (in welchen die Studierenden eigene Erwartungen an die Kinder zu den gemachten Erfahrungen mit ihnen in Beziehung setzten und sich mit eigenen und fremden Perspektiven beschäftigten) wurde festgestellt, dass die Studierenden nach den praktischen Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern diese wertschätzender, respektvoller, zugewandter und stärkenorientierter wahrnahmen.

Im Hinblick auf die von den Studierenden detailliert und reflexiv beschriebenen Beobachtungen pädagogischer Interaktionen zeigte sich eine empathische, einführend-verstehende Haltung. Die Studierenden beschrieben wahrgenommene Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, brachten diese in Beziehung zu Aussagen und Verhaltensweisen der Lehrkraft, versetzten sich in die Lage der Kinder, fühlten sich in diese ein und beobachteten introspektiv die eigenen Gefühle in anerkennenden und verletzenden pädagogischen Situationen. Durch das gezielte Beobachten und Wahrnehmen der Lernenden hinsichtlich Mimik, Gestik und körperlicher Reaktionen zeigten die Studierenden sowohl auf kognitiver Ebene ein „empathisches Verstehen“ als auch durch das „Hineinfühlen“ in die Kinder ein „emotionales Mitschwingen“. Besonders interessant ist, dass die Studierenden durch die Beobachtungen und die intensive Auseinandersetzung mit den Interaktionen unter empathischem Gesichtspunkt erkannten, dass wertschätzende Beziehungen, Authentizität und Interesse am Kind zu mehr

Selbstwirksamkeit, Motivation, einem besseren Lern- und Klassenklima, weniger Disziplinproblemen und somit zu einer „Win-Win-Situation“ beitragen (Faber 2021 eing.).

Kritisch anzumerken ist, dass durch die Rahmung als universitäre Lehrveranstaltung die Problematik der sozialen Erwünschtheit (Hartmann 1991; vgl. auch Faber, Fischer & Heinzel 2018) eine Rolle spielen könnte. Dem entgegen stellen kann man allerdings, dass die Reflexionen (und Portfolios¹⁶) der Studierenden nicht bewertet wurden, pseudonymisiert vorliegen und die detaillierten und facettenreichen (auch introspektiven) Begründungen der Studierenden dies weitestgehend entkräftet.

Mögliche Problematiken, die durch die studentischen Beobachtungen im Rahmen des Praxissemesters auftreten könnten, sind zum Beispiel, dass die Beobachter/innen in dem Untersuchungsfeld Schule aufgenommen und akzeptiert werden wollen, ohne als störend empfunden zu werden (Mayring 2002). Hilfreich sind hierbei „[...] genaue Vorüberlegungen und ein vorsichtiges Herantasten [...]“ (Mayring 2002, S. 82). Dies wurde auch mit den Studierenden innerhalb des Seminars vorbereitend besprochen. Sie teilten sowohl der Lehrperson als auch den Schülerinnen und Schülern ihrer Praktikumsklasse mit, dass sie an diesem „Beobachtungstag“ nicht in der Präsenz einer aktiv handelnden Lehrperson agieren, sondern stattdessen die Rolle einer Beobachterin bzw. eines Beobachters einnehmen. Dies ermöglichte den Kindern Transparenz und Akzeptanz der Unterrichtssituation. Die Studierenden erhielten dadurch die Möglichkeit, sich bewusst und transparent mit dem Beobachtungsauftrag auseinanderzusetzen. Bei der Evaluation zwischen Seminarleiterin und Studierenden wurde allerdings immer wieder thematisiert, wie schwer es vielen Studierenden fiel, sich aus dem Unterrichtsgeschehen aktiv zurück zu nehmen und zu beobachten, was für eine

¹⁶ Im Rahmen der Lehrveranstaltung fertigten die Studierenden als Studienleistung ein Portfolio an, welches sich aus verschiedenen Aufgaben, die Bestandteil des Seminars waren, zusammensetzte. Dieses (alternative) Instrument der Leistungserbringung und Lernförderung soll Lernprozesse dokumentieren und durch die Verknüpfung von erworbenem Wissen aus dem Seminar mit den gesammelten Erfahrungen des Praxissemesters zur intensiven Auseinandersetzung mit Seminarinhalten beitragen. Mit dem Verfassen des Portfolios soll implizites Wissen explizit und für die eigene Reflexion oder theoretische Analyse zugänglich gemacht werden. Dabei enthielt es pseudonymisiert und unbewertet verschiedene Aufgaben zur Bewusstwerdung und Selbstreflexion eigens erlebter anerkennender und verletzender Erfahrungen zu pädagogischen Interaktionen aus der eigenen Schulzeit (welche nicht Bestandteil der veröffentlichten Artikel waren), Beobachtungsprotokolle und Reflexionen von pädagogischen Interaktionen im Unterricht der Praktikumsklasse (mit Bezügen zur INTAKT-Studie) und selbst durchgeführte, transkribierte und reflektierte Kreisgesprächen mit Kindern zu einer Fallvignette mit inklusiver/exklusiver Thematik.

weitere Einübung und Etablierung dieser Beobachtungs- (und anschließenden Reflexions-)Aufgabe und Kompetenz spricht.

7.3 Akzeptanz des Seminars von den Studierenden – Evaluation des Erwerbs eigener Kompetenzen

Um zu überprüfen, wie die Akzeptanz des Seminars bei den Teilnehmenden war, wurden diese mehrfach befragt - sowohl durch das PRONET-Evaluationsteam (Metaevaluation), als auch durch selbst erstellte Evaluationen im Seminar. In den schriftlichen Fazits in den Portfolios der Studierenden, in welchen die Studierenden eigenständig und selbstverantwortlich das Seminar, die Inhalte und ihre erworbenen Kompetenzen schriftlich Revue passieren ließen, gaben sie an, dass sich durch das Seminar ihr Wissen im Bereich der pädagogischen Beziehungen, Inklusion und Kinderrechte verbessert hat und eine stärkere Selbstreflexion erreicht werden konnte. Die Seminarinhalte wurden als sinnvoll bewertet. Dabei bezogen sich die Seminarteilnehmer*innen nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf für sie neue Arbeitsweisen wie das Transkribieren der Kreisgespräche, die Beobachtungen im Unterricht und die durchgeführten Kreisgespräche. Die gezielte Beobachtung pädagogischer Interaktionen im Unterricht wurde von den Studierenden positiv bewertet, da sie ihnen ermöglichte, die im Seminar behandelten Inhalte in der Realität zu entdecken, wodurch sich ihnen die angestrebte Verknüpfung von Theorie und Praxis bot.

Sowohl in den Fazits der Portfolios, als auch in eigenen Seminarevaluationen beschrieben die Studierenden, dass das Seminar Interesse an inklusivem Unterricht geweckt hat und eine weitere Beschäftigung mit dem Thema angestrebt werde. Ebenfalls würdigten die Studierenden die Methodenvielfalt. Vor allem das Erproben, Führen, Beobachten und Reflektieren des Kreisgesprächs wurde als positiv hervorgehoben, da damit eine besonders gute Verbindung von Theorie und Praxis geschaffen wurde. Viele Teilnehmer*innen gaben im Rahmen ihrer Portfolios an, dass sie durch das Seminar für das eigene Verhalten als Lehrperson sowie das anderer Lehrkräfte sensibilisiert worden seien. Die

Studierenden lobten auch, dass sie durch die Lehrveranstaltung und ihre Methoden viel über und für sich selbst lernen konnten und sprachen und schrieben positiv über die Methode der Introspektion.

8. Ausblick

Die berücksichtigten, umgesetzten und evaluierten inhaltlich-methodischen Dimensionen scheinen förderlich für die reflexive Bearbeitung eigener Haltungen, die Sensibilisierung für wertschätzende pädagogische Beziehungen, Kompetenzerweiterung der Perspektivenübernahme und von Empathie und Fähigkeitsorientierung sowie der Motivation zur Selbstreflexion zu sein.

Weitere anstrebenswerte Variationen der Studie und des Designs könnten unter anderem 1) die regelmäßige Aktivierung der pädagogischen Inhalte und der Sensibilisierung für die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen sein, um die durch die Maßnahme (weiter-)entwickelten sozialen und personalen Kompetenzen zu festigen. Es handelte sich um eine zeitlich begrenzte Studie, welche nicht das tatsächliche empathische Handeln der Studierenden und auch nicht den Einfluss auf die weitere Berufslaufbahn und das Lehrer*innenhandeln, sprich die Langfristigkeit der Effekte, untersuchte. Ob und inwieweit die Studierenden im Berufsleben später tatsächlich einen Beitrag zu einer wertschätzenden, empathischen und reflektierten pädagogischen Beziehung leisten, lässt sich mit der Studie nicht ermitteln und könnte Anlass für eine weiteren Studie sein. Um die Zeit für Erprobungen von Unterricht bei den Studierenden bzw. angehenden Lehrpersonen zu gewährleisten, könnten im Anschluss an die Lehrveranstaltung „Studierendentandems“ bzw. später „Lehrer*innentandems“ gebildet werden, in denen sie sich gegenseitig beobachten, einschätzen und pädagogische Interaktionen und pädagogisches Handeln reflektieren.

Es könnte 2) eine weitere Studie angestrebt werden, die mit der in der Lehrveranstaltung eingesetzten Fallvignette (siehe Artikel 1.2) und transkribierten Kinderaussagen arbeitet. Hierbei könnte überprüft werden, ob auch ohne den direkten Kontakt mit Kindern positive, wertschätzende Einstellungen zu Schüler/innen angestoßen werden können, um die Relevanz von Primärerfahrungen und -reflexionen zu überprüfen.

Interessant wäre es, 3) die Seminarinteraktionen bei der Diskussion der Fallvignette im Seminar mit inklusiver bzw. exklusiver Thematik zu untersuchen, um Positionierungen und Ambivalenzen der Studierenden zu analysieren. Da die Gruppendiskussionen zu einer Fallvignette im Seminar transkribiert wurden, könnten diese detaillierter ausgewertet werden. Hierbei könnten die transkribierten Aussagen der Studierenden in der Diskussion mit den schriftlichen Reflexionen und Aussagen in den Portfolios im Hinblick auf Anerkennungs- und Reflexionsleistungen verglichen werden.

In den inhaltsanalytischen Auswertungen wurden (deduktiv und induktiv) Kategorien gebildet, die die Studierenden und deren „Themen“ im Gesamten erfasst. Interessant wäre es in weiteren Schritten 4) jedes Portfolio eines jeden Studierenden zu dem jeweiligen Fragebogen in Beziehung zu setzen und so die quantitativen und die qualitativen Studien individualisierter miteinander in Beziehung zu setzen. So könnte überprüft werden, ob die in den quantitativen Auswertungen festgestellten Prä-Post-Entwicklungen auch in den schriftlichen Reflexionen der Studierenden zu finden sind. Weiterhin könnten darauf aufbauend Typen gebildet werden, welche Formen studentischer Empathieentwicklung sich in den ausgewerteten Texten zeigen.¹⁷ Dies ermöglicht eine Verallgemeinerung von Besonderheiten der Fälle (Gerhardt 1986, S. 87ff.) Eine andere Möglichkeit besteht darin, fallübergreifend Textpassagen anhand gemeinsamer Themen miteinander zu vergleichen (Bohnsack 2007, S. 235). Ziel wäre es, durch diese Typisierung verschiedene „Studierendengruppen“ hinsichtlich ihrem Empathievermögen einordnen zu können. Wobei dies natürlich keine generalisierenden Aussagen zulässt und Empathie nicht allein durch schriftliche Texte und Fragebögen ermittelt werden kann.

In einem weiteren anstrebenswerten Artikel zur „Förderung inklusiver Haltungen bei Lehramtsstudierenden durch eine kasuistisch fundierte Lernumgebung – Reflexion fremder, selbst beobachteter und erlebter Fälle“ könnten 5) Einsatz und Nutzen kasuistischer Settings in universitären Lernumgebungen zur Förderung

¹⁷ Beispielhaft sei an dieser Stelle die „komparative Analyse“ als zentrales Element der Typenbildung genannt. Im Wesentlichen lassen sich zwei Formen des Typisierens unterscheiden: 1) Die Unterordnung des Beobachteten unter einen bereits bekannten Typus aufgrund gemeinsamer Merkmale und 2) die Erfindung eines neuen Typus, welcher eine bestimmte Auswahl von Merkmalen zusammenbindet (Diaz-Bone & Weischer 2015). Vor allem die zweite Form der Typisierung würde in dieser Studie sinnvoll sein. Bei der komparativen Analyse könnten auf der Grundlage dieser Studie ausführliche Einzelfallstudien durchgeführt werden, um „Achsen“ (Vergleichsdimensionen) zu identifizieren

inklusive Haltungen angehender Lehrkräfte diskutiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass für eine gelingende inklusive Schulpraxis und zur erfolgreichen Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen Fachkenntnisse zu Inklusion sowie positive Haltungen seitens der Lehrperson eine unverzichtbare Ressource im Inklusionsprozess sind (European Agency for Development in Special Needs Education 2010; Heyl & Seifried 2014; Melzer et al. 2015).

Zusammenfassend konnte durch die Forschungsbefunde dargestellt werden, dass eine wertschätzende pädagogische Beziehung Grundlage erfolgreicher Unterrichtsgestaltung ist und einen großen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Nach der INTAKT-Studie (Prenzel 2013) lässt sich feststellen, dass verletzend-pädagogische Interaktionen, schädliche Wirkungen auf den Lernerfolg haben (vgl. auch Hattie 2013). Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, Bloßstellungen und Kränkungen sind demnach bildungspolitisch-pädagogische Maßnahmen, die sich negativ auf die schulische und persönliche Entwicklung auswirken (vgl. auch Schrickler 2014). Bei der Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen steht Empathie, das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft, und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Vordergrund. Auch wenn Empathie als soziale Kompetenz, vor allem durch Rogers (1984), Rosenberg (2012) und Cohn (1975) therapeutische und psychologische Bedeutung erhalten hat, ist diese Fähigkeit in den Schulen und auch in der Lehrer*innenbildung kaum präsent oder curricular verankert. Durch die vorliegende Studie konnte festgestellt werden, dass angehende Lehrpersonen durch Theorie-Praxis-Bezüge eigene defizitorientierte Haltungen und niedrige Erwartungen an die Fähigkeiten von Kindern hinterfragen. Durch praktische Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, sowohl durch Kreisgespräche mit ihnen, als auch durch Beobachtungen unterrichtlicher Realität, üben sie „kindliches“ Denken und Handeln im eigenen Denken zu berücksichtigen, Perspektiven zu wechseln, sich Reaktionen von Schülerinnen und Schülern empathisch zu erschließen und über die Bedeutung wertschätzender pädagogischer Beziehungen nachzudenken. Da Empathie mit einer entsprechenden fähigkeitsorientierten, respektvollen, philanthropischen Haltung einhergeht, die (angehende) Lehrperson im Verlauf ihrer universitären Ausbildung über (praktische, reflektierte) Erfahrungen (weiter-)entwickeln

müssen, bedarf es entsprechender (obligatorischer) Angebote und Trainings an den Universitäten. Lehrpersonen haben gesellschaftlich und bildungspolitisch die Aufgabe Schülerinnen und Schüler fachlich zu bilden, die sozialen Kompetenzen zu fördern und Werte zu etablieren. Da dies nicht als selbstverständliche Grundkompetenz angehender Lehrpersonen verstanden werden kann, ist es Aufgabe professioneller und sich weiterentwickelnder Lehrer*innenbildung diese Kompetenzen, Haltungen und Werte im Studium zu verankern und Anlässe zur (Weiter-)Entwicklung zu geben. Die vorliegende Studie hat hierfür Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt.

9. Literaturverzeichnis

- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. *Journal für Lehrer_innenbildung*, 7, 38–45.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T. & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290–302.
- Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). Empathy: A Source of Altruistic Motivation for Helping. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Hrsg.). *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 167-187.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2006). Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen. *Berliner Debatte Initial*, 17, 14-20.
- Bischof-Köhler D. (2010). Empathie, Theory of Mind und die Fähigkeit, auf mentale Zeitreise zu gehen. Zur Phylogense und Ontogenese sozial-kognitiver Kompetenzen. In B. Mayer & HJ. Kornadt (Hrsg.). *Psychologie – Kultur – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-69.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, S., König, J., Buss, A., Suhl, U. Benthien, J. Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 509–542.

- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225–253.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*, 3, 177–212.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [18.08.2021].
- Chemnitz, G. (1980). Untersuchungen und Ergebnisse zum sozio-emotionalen Klima in Schulklassen. *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 9-41.
- Clarkson, P. (1999). *The therapeutic Relationship in Psychoanalysis, Counselling Psychology and Psychotherapy*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.

- Damasio, A. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- Deutsch F. & Madle RA. (1975). Empathy: historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18, 267-87.
- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (2015). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Eine sozialwissenschaftliche Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Dullstein, M. (2013). Direct Perception and Simulation: Stein's Account of Empathy. *Review of Philosophy and Psychology*, 4, 333-350.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 213-229.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruisticemotion, Cognition, and behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2010). *Special needs education: Country data 2010*. Odense, Denmark: Author.
- Ekman, P. (2007). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. München: Spektrum Akademischer Verlag.

- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- 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]. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 88-101.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 253-268.
- 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*. Wiesbaden: Springer, 35-40.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 88-101.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 2: Anhang und Begleitmaterial]. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 88-101.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U. & Strietzel, A. (2002). *Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Flavell, J. H. (1975). *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 727-747.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Jung, C. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 540-572.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (1992). Entwicklung von Empathie. In G. Finger et al., *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*. Freiburg i. Br.: Lambertus, 138-150.
- Gerhardt, U. (2010). Fall und Struktur: Grundlagen und Anwendung der Fall-Struktur-Analyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11, 75–90.
- Geulen, D. (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499–517.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30, 821-835.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 547–560.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (2013). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach i.Ts.: Debus Pädagogik.
- Hartmann, P. (1991). *Wunsch und Wirklichkeit. Theorie und Empirie sozialer Erwünschtheit*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. A.C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.

- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2010). *Das respektvolle Klassenzimmer: Werkzeuge zur Konfliktlösung und Förderung der Beziehungskompetenz*. Paderborn: Junfermann Verlag GmbH.
- Heinzel, F. (2004). Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In D. Bosse (Hrsg.). *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–121.
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim & München: Juventa, 104–115.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer Nature Switzerland.
- Helsper W. & Lingkost A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.). *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Studien zur Jugendforschung*, 25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 198-229.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 47-60.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (2000). *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung*. Jahrbuch Grundschulforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 349-358.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Klaffke, T. (2013). *Klassen führen - Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Kallmeyer.
- Klafki, W (1994). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 83-138.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kohut, H. (1971). Introspektion, Empathie und Psychoanalyse: Zur Beziehung zwischen Beobachtungsmethode und Theorie. *Psyche – Zeitschrift Psychoanalyse*, 25, 831-855.
- Kohut, H. (2001). Über Empathie. *Selbstpsychologie*, 2, 129–138.
- Kohut, H. (2001). Introspektion, Empathie und der Halbkreis psychischer Gesundheit. *Selbstpsychologie*, 2, 147-168.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527.
- Konvention über die Rechte des Kindes (1992). Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> [02.08.2021]
- Krumm, V. (1998). *Wie Schüler, Eltern und Lehrer sich gegenseitig erleben und miteinander umgehen*. Vortrag auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für interdisziplinäre Familienforschung ÖGIF. Vortragsfassung.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *psychosozial*, 23, 57–73.
- Kultusministerkonferenz (2004, 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwKjwztzVFJqnDbVKbTLTWWGbwJK?projector=1&messagePartId=0.1>. [22.12.2020].
- Kuper, H. (2011). Evaluation. *Empirische Bildungsforschung*, 131-143.

- Liekam, S. (2004). *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität: Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Lippmann, E. (2006). Methoden im Coaching. In E. Lippmann (Hrsg.). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin & Heidelberg: Springer, 325–349.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 601-613.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525–543.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studie. *Erziehungswissenschaft*, 26, 61-80.
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68, 41-60.
- Müller-Using, S. (2018). *Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück*. V&R unipress.

- Noddings, N. (1986). *A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. California: University of California Press.
- Nieden, S. (2004). *Die mentale Repräsentation von Lehrern bei Schülern und Erwachsenen. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg.
- Obsuth, I., Murray, A.L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016). A Non-Bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1661–1686.
- Oswald, H. (2008). *Helfen, Streiten, Spielen, Toben - Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen u.a.: Budrich.
- Plüss, A. (2010). *Empathie und moralische Erziehung: Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive (Ethik in der Welt)*. Wien u.a.: Lit.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (2012). „INTAKT“ (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In A. Prenzel & H. Schmitt (Hrsg.). *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. Verfügbar unter <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> [11.4.2012].
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Prenzel, A. (2015). *Methodenmanual für Lehr-Forschungs-Projekte – Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Mit Vorarbeiten von A. Zapf, D. Klauer, K. Zschipke, F. J. Müller & J. Müller. Potsdam.

- Prengel, A. & Winklhofer, U. (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge. Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Rabenstein, K., Bührmann, A. D., Mefebue, A. B. & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 7-13.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, 239–257.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima, Klassengemeinschaft*. Wien: öbv & hpt.
- Richey, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford University Press.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.
- Rogers, C. (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel.
- Rogers, C. (2017). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, M. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.

- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (2016) (Hrsg.). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie—ein erstes Fazit. *Halbtagsjobber*, 141-160.
- Schricker, G. (2014). *Lehren mit Empathie – Eine Einladung zu einer anderen Haltung im Alltag an unseren Schulen*. Verfügbar unter <http://www.praxis-schricker.de/Lehren%20mit%20Empathie%20.%20Eine%20Einladung%20zu%20einer%20anderen%20Haltung.pdf> [12.09.2021].
- Schweer, M. K. W. (2008) (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktionen. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS.
- Schweer, M. K. W. (2013). *Vertraut Euch!* Berlin: Frank & Timme.
- Silbereisen, R. K. & Schulz, W. (1977). Prüfung der Testgüte einer "Empathie-Skala". *Diagnostica*, 23, 179 - 187.
- Tausch, R. (1997). Praktische Erfahrungen in der Gesprächs- und Verhaltenstherapie mit EMDR. In C. T. Eschenröder (Hrsg.). *EMDR. Eine neue Methode zur Verarbeitung traumatischer Erinnerungen*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 147-159.
- Tausch, R. (2007). Gesundheitsförderung: Herausforderungen für die personenzentrierte Gesprächspsychotherapie/Beratung und für alltägliche zwischenmenschliche Beziehungen. *Report Psychologie*, 32, 168-177.
- 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*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-176.
- Tausch, R. (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 191-212.

- Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierungen von Schülern in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 209-223.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014) (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143–173.
- UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [02.08.2021]
- Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 435-441.
- 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*. Essen: Neue Deutsche Schule, 86–106.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009) (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Gefälligkeitsübersetzung: Teaching professionalism. Conditions, origins, effects and its measurement*. Weinheim: Beltz.