

Universität Passau

**Empathieverständnis und Empathiebewusstsein
bei Grundschullehrkräften**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie an der
Philosophischen Fakultät der Universität Passau

Erstgutachterin: **Prof. Dr. Christina Hansen**

Zweitgutachter: **Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner**

vorgelegt von

Marie-Kristin Spindler, M.Ed.

eingereicht am

16.12.2022

Zusammenfassung

Empathie – häufig verstanden als die Fähigkeit, sich vorstellen und nachempfinden zu können, was in einer anderen Person vor sich gehen könnte (vgl. Wirtz 2013, S. 447) – ist ein Begriff, der im pädagogischen Schulalltag bedeutsam ist und zur Professionalisierung von Lehrkräften beiträgt. So ist Empathie beispielsweise essenziell für die Gestaltung sozialer Interaktionen (vgl. Baron-Cohen & Wheelwright 2004, S. 163), die Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Warren 2013, S. 6), deren Vertrauensverhältnis (vgl. Gassner 2006, S. 8) und die Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung (vgl. Liekam 2004, S. 21). Über welches subjektive Verständnis des Empathiebegriffs verfügen jedoch Lehrpersonen selbst? Für wie wichtig erachten sie es, dass Lehrkräfte empathisch sind und warum? Was macht aus ihrer Sicht eine empathische Lehrkraft aus, welche Faktoren werden als empathiefördernd bzw. empathiehemmend empfunden und welche Begründungslinien führen sie für die Einschätzung ihrer eigenen Empathiefähigkeit bzw. der von KollegInnen an? Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse von Expertinneninterviews mit österreichischen Grundschullehrkräften legen strukturiert subjektive Empathiedefinitionen von Lehrpersonen dar, fassen Begründungslinien für die Wichtigkeit einer empathischen Lehrperson im Schulalltag zusammen, beschreiben empathisch eingestufte Ausdrucksweisen und Grundhaltungen der befragten Lehrpersonen und identifizieren subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie. Weitere Aspekte im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen werden vorgestellt sowie Veränderungen im Empathiebewusstsein von Lehrkräften aufgrund von Expertise und Berufserfahrung herausgearbeitet. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Grundlagenforschung und Empathiediskussion im bildungswissenschaftlichen wie grundschulpädagogischen und -didaktischen Feld. Erkenntnisse könnten für die Lehr- amtsausbildung sowie die Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen bedeutsam sein und neue Impulse liefern, beispielsweise was die Forcierung sozialer Kompetenzen betrifft.

Abstract

Empathy - often understood as the ability to imagine and empathize with what could be going on in another person (cf. Wirtz 2013, p. 447) - is a term that is important in everyday school life and for the professionalization of teachers contributes. For example, empathy is essential for the design of social interactions (cf. Baron-Cohen & Wheelwright 2004, p.163), the quality of the interaction between teachers and learners (cf. Warren 2013, p. 6), their relationship of trust (cf. Gassner 2006, p. 8) and the teacher-pupil relationship (cf. Liekam 2004, p. 21). But what subjective understanding of the concept of empathy do teachers themselves have? How important is it for teachers to be empathetic and why? What do they think what makes an empathetic teacher, which factors are perceived as promoting or inhibiting empathy and what lines of reasoning do teachers cite for assessing their own ability to empathize or that of their colleagues? The results of a qualitative content analysis of expert interviews with Austrian primary school teachers present teachers' subjective definitions of empathy in a structured way, summarize lines of justification for the importance of an empathetic teacher in everyday school life, describe empathetically classified forms of expression and basic attitudes of the teachers surveyed and identify subjective factors that promote and inhibit empathy. Further aspects of the empathy awareness of teachers are presented and changes in the empathy awareness of teachers based on expertise and professional experience are worked out. This thesis contributes to basic research and empathy discussion in the field of educational science as well as elementary school pedagogy and didactics. Findings could be significant for teacher training and further education and provide new impetus, for example in terms of promoting social skills.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Bedeutsamkeit von Empathie im Lehrberuf	9
2. Empathie – Annäherung an einen Begriff und Begriffsverständnis	11
2.1 Definition von Empathie	11
2.2 Empathie im Verhältnis zu verwandten Begriffen.....	13
2.3 Wurzeln und Entwicklung des Empathiebegriffs.....	16
2.4 Dimensionen von Empathie im IRI (Davis 1980) und FEPAE-E (Lukesch 2007)	17
3. Empathie und professionelles pädagogisches Handeln	21
4. Theoretische Befunde zu Empathie mit Transfer auf den Grundschulbereich	25
4.1 Empathieverständnis bei Goleman (2000) und Liekam (2012)	25
4.2 Gegenüberstellung empathischer Kompetenzen bei Goleman (2000) und Liekam (2012) mit Transfer auf den schulischen Bereich	28
4.3 Das Empathie-Prozessmodell (EPM) nach Altmann und Roth (2013).....	30
4.4 Transfer des EPM (Altmann & Roth 2013) auf den schulischen Bereich	32
4.5 A Three-Person Model of Empathy von Breithaupt (2012).....	32
4.6 Transfer des Drei-Personen-Modells der Empathie (Breithaupt 2012) auf den schulischen Bereich.....	35
4.7 Übersicht über die theoretischen Befunde	37
5. Stand der Forschung zu Empathie bei Erwachsenen im pädagogischen Kontext	39
5.1 Die Studie von Hakansson (2003) zur Wahrnehmung von Empathie	39
5.2 Die Metaanalyse von Konrath, O’Brien und Hsing (2011) zur Veränderung der Empathiefähigkeit.....	41
5.3 Die Studie von Beer, Beer und Rosenthal (2017) zur emotionalen Kompetenz	42
5.4 Die Studie von Neuhauser (2012) zum Vergleich der Empathiefähigkeit bei Lehramtsstudierenden.....	43
5.5 Die Studie von Tettegah und Anderson (2007) zu Empathie bei Lehramtsstudierenden.....	43
5.6 Die Studie von Krappmann (2014) zum Zusammenhang zwischen Bindungsmustern und Empathiefähigkeit bei Studierenden.....	45

5.7	Die Studie von Comnick und Franke (2015) zu analytischer Intelligenz und (kognitiver) Empathie	46
5.8	Die Studie von Warren (2013) zu Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktionen	46
5.9	Die Studie von Farstad Peck, Maude und Brotherson (2014) zum Ausdruck von Empathie bei Vorschullehrkräften.....	48
5.10	Die Studie von Warren (2015) zu Auffassungen von Empathie bei Lehrkräften.....	49
5.11	Die Studie von Behr (2005) zum Wert von Empathie in der Elternberatung.....	50
5.12	Die Studie von Arghode, Yalvac und Liew (2013) zu Sichtweisen zu Empathie im naturwissenschaftlichen Unterricht	52
5.13	Die Studie von Lemonié, Light und Sarremejanec (2015) zu Empathie im Schwimmunterricht	54
5.14	Die Studie von McAllister und Irvine (2002) zur Rolle von Empathie bei kultureller Vielfalt im Unterricht	54
5.15	Die Studie von Cooper (2011) zu Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen.....	55
5.16	Übersicht über die empirischen Befunde	58
6.	Desiderat und Ableitung der Forschungsfragen	63
6.1	Inhaltliches und methodisches Desiderat.....	65
6.2	Zielsetzung	67
6.3	Forschungsfragen.....	67
6.4	Verwertungs- und Begründungsaspekt zur Forschung	70
7.	Forschungsmethoden.....	72
7.1	Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert/-inneninterview.....	72
7.2	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016)	74
7.3	Überlegungen zur Interviewführung	75
7.3.1	Interviewleitfaden	76
7.3.2	Vorüberlegungen zur Gesprächsführung	76
7.3.3	Qualitätskriterien qualitativer Arbeiten.....	77
8.	Forschungspraktische Umsetzung.....	80

8.1	Fallauswahl	80
8.2	Übersicht über die befragten Fälle	83
8.3	Durchführung der Interviews.....	86
8.4	Transkription.....	88
8.5	Kategorienbildung, Kodierung und kategorienbasierte Datenauswertung	89
8.6	Kodierleitfaden und erweitertes Kategoriensystem	92
9.	Ergebnisse der kategorienbasierten Datenauswertung	110
9.1	Subjektives Verständnis des Empathiebegriffs bei Lehrpersonen	110
9.1.1	Subjektive Definitionen des Empathiebegriffs von Lehrpersonen	110
9.1.2	Grenzen im Begriffsverständnis	119
9.2	Subjektive Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag für Lehrpersonen und Begründungslinien	122
9.2.1	Empathie als Selbstverständlichkeit/Grundbedingung für den Lehrberuf	122
9.2.2	Begründungslinien für die Wichtigkeit/Notwendigkeit einer empathischen Lehrperson.....	124
9.3	Subjektives Verständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf.....	136
9.3.1	Subjektive Beschreibung empathischer Ausdrucksweisen und Grundhaltungen von Lehrpersonen.....	136
9.3.2	Subjektive Beschreibungen nicht empathischer Ausdrucksweisen von Lehrpersonen	157
9.4	Subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie im Schulalltag aus Sicht von Lehrpersonen	161
9.4.1	Empathiefördernde Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag.....	161
9.4.2	Empathiehemmende Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag.....	168
9.5	Subjektive Empathiefähigkeitseinschätzungen bei Lehrpersonen und Begründungslinien	175
9.5.1	Begründungslinien für die empathische (Selbst)Einschätzung	175
9.5.2	Begründungslinien für die nicht-empathische (Selbst)Einschätzung.....	181
9.6	Weitere Aspekte im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen	184
9.6.1	Empathiebewusstsein und Empathieausdruck bei Lehrpersonen.....	184

9.6.2	Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrpersonen unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren	187
9.6.3	Empfundene Risiken für Lehrpersonen in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung	192
9.6.4	Wahrnehmung von Empathie von Lehrpersonen im gesamten schulischen Umfeld	196
9.6.5	Empathiefähigkeit als Entscheidungshilfe für die Lehrberufswahl	200
9.7	Veränderungen im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen aufgrund von Expertise und Berufserfahrung	202
9.7.1	Euphorie der ersten Dienstjahre und Zunahme an Distanz zum Beruf	202
9.7.2	Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung	205
9.7.3	Aussagen zur Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit	207
9.7.4	Aussagen zu Empathie in der Lehrer/-innenbildung	210
10.	Diskussion.....	213
10.1	Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen, Interpretation und Einbettung der Kernergebnisse in den Forschungskontext.....	213
10.1.1	Was verstehen Lehrpersonen unter dem Begriff Empathie?	213
10.1.2	Wird Empathie aus Sicht von Lehrkräften im Schulalltag als wichtig eingestuft und welche Begründungslinien gibt es dafür?	215
10.1.3	Wie kann Empathie im Schulalltag von Lehrkräften aus ihrer Sicht ausgedrückt werden bzw. was macht eine empathische Lehrkraft aus? ..	217
10.1.4	Welche Faktoren empfinden Lehrpersonen als empathiefördernd bzw. empathiehemmend?	221
10.1.5	Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit und die von KollegInnen ein und wie begründen sie dies?	223
10.1.6	Worüber sind sich Lehrpersonen in Zusammenhang mit Empathie bzw. Empathiefähigkeit bewusst, was nehmen sie wahr?	224
10.1.7	Welche Veränderungen in ihrem Empathiebewusstsein und ihrer Empathiefähigkeit sprechen Lehrpersonen an?	227
10.2	Diskussion des methodischen Vorgehens und Ausblick	228
11.	Fazit.....	234

Literaturverzeichnis	236
Tabellenverzeichnis	246
Abbildungsverzeichnis	247
Anhang.....	248
Anhang 1: Zugesandter Leitfaden für Lehrpersonen	248
Anhang 2: Leitfadenbogen Interviews	249
Anhang 3: Vorlage Interviewbericht	250
Anhang 4: Transkriptionsregeln	251
Anhang 5: Interviewtranskripte	252
Versicherung	253

1. Einleitung und Bedeutsamkeit von Empathie im Lehrberuf

Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit den Menschen,
welche dem Leben seinen Wert geben.

(Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)

In vielen Tätigkeiten kommt es unter anderem auf die Fähigkeit, Empathie zu zeigen, an, wobei der Lehrberuf eine davon ist (vgl. Goleman 2000, S. 167). Empathie – häufig auch mit „Einfühlungsvermögen“ übersetzt (vgl. z.B. Homberger 2003, S. 75) bzw. verstanden als die Fähigkeit, sich vorstellen und nachempfinden zu können, was in einer anderen Person vor sich gehen könnte (vgl. z.B. Wirtz 2013, S. 447) – ist zu einem Begriff geworden, dem auch im pädagogischen Schulalltag immer mehr Bedeutung beigemessen wird.

Nach Baron-Cohen und Wheelwright (2004, S. 163) könne Empathie als essenziell für die Gestaltung sozialer Interaktionen angesehen werden, die wiederum den Schulalltag prägen. Warren (2013, S. 6) zufolge könne angenommen werden, dass Empathie die Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden verbessere. Zudem gehöre Empathie zur Professionalität von Lehrpersonen:

Thus, the application of empathy is a professional disposition teachers engage to adopt students' social and cultural perspectives for the purposes of better connecting learning experiences to students' home culture and the various forms of their individual cultural expression. (Warren 2013, S. 6)

Gassner (2006, S. 8) spricht beispielsweise davon, dass Empathie „[...] das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler günstig bestimmt und dadurch die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit und Lernfreude aller Beteiligten fördert.“ Feshbach und Feshbach (2009, S. 88) postulieren in Anlehnung dessen: „The crux of teacher empathy lies in the interaction of the teacher with the student.“ Damit übereinstimmend helfe laut Kerkenbusch (2012, S. 25) Empathie als positive Eigenschaft von Lehrpersonen bei der Etablierung einer guten Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung. Ähnlich betont Liekam (2004, S. 21):

Da gute Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern wiederum mit entsprechenden sozialen Kompetenzen seitens des Lehrers verbunden sein müssen, kann nun umgekehrt wiederum direkt auf die Notwendigkeit einer empathischen Kompetenz seitens des Lehrers rückgeschlossen werden [...]. (ebd.)

Homberger (2003, S. 75) weist zudem darauf hin, dass Empathie bei Vorgängen wie Beratung, dem Umgang mit Lernproblemen, Maßnahmen zur Konfliktvermeidung und dergleichen eine Rolle spiele. Denn Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem „Alltagsgeschäft“ nicht nur mit gänzlich unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen konfrontiert, sondern auch mit deren Eltern und haben hier immer wieder Beratungsfunktion. Es handelt sich also um sehr umfangreiche und weitläufige Beziehungsfelder. Insbesondere in der Schule obliegt ein Großteil der Gestaltung dieser – um mit Humboldt zu sprechen – „Verbindungen mit den Menschen“, die für das Leben von unglaublichem Wert sein können, den Lehrkräften. Die Frage, ob Empathie ein notwendiges Persönlichkeitsmerkmal bei Lehrpersonen sei, bejaht Kerkenbusch (2012, S. 29), fügt aber hinzu, dass Lehrpersonen zusätzlich „entwicklungs- und kulturspezifische Kenntnisse und die Fähigkeit zum professionellen Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen“ (ebd.) benötigen würden. Gleichzeitig sei die „Verengung auf den Empathiebegriff zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (ebd.) problematisch.

Empathie hat sich als Begriff, oft auch als Schlagwort, längst in anderen Feldern, wie beispielsweise der Wirtschaft, etabliert hat. So räumen bei der Beurteilung von MitarbeiterInnen oder BewerberInnen immer mehr Personalverantwortliche der sozialen Kompetenz einen ähnlich hohen Stellenwert wie der fachlichen Kompetenz ein (vgl. Liebermeister 2012, S. 41). Denn persönliche Eigenschaften und Fertigkeiten würden das zwischenmenschliche Miteinander und die Zusammenarbeit erleichtern, fördern und erfolgreicher machen (vgl. ebd.). Dass Lehrpersonen, die oft auch als Klassenleiterinnen und -leiter tätig sind, die Bildungspartnerschaften mit Eltern eingehen, Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Kulturen und mit verschiedener Sozialisationshintergründen führen, neben fachlichen Kompetenzen auch soziale Kompetenzen benötigen, zu denen Empathie zählt, liegt auf der Hand. Auch deshalb ist Empathie im Lehrberuf von Bedeutung, wie Goleman (2000) eingangs postuliert hat.

2. Empathie – Annäherung an einen Begriff und Begriffsverständnis

Bis heute gibt es keine allgemeingültige Definition von Empathie (vgl. z.B. auch Aragona et al. 2013, S. 6ff.; Gassner 2006, S. 15; Kerkenbusch 2012; Ruckmann 2015, S. 3ff.; Tomettenlseke 2012, S. 21), vielmehr existieren verschiedene Empathiedefinitionen nebeneinander, in denen sich teilweise auch Schwerpunkte aus den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen spiegeln. „In die Haut eines anderen schlüpfen“ (vgl. z.B. Breithaupt 2009, S. 7) ist jedoch eine Umschreibung, mit dieser sich zu fast allen Empathiedefinitionen eine Verbindung herstellen lässt. Englischsprachige Literatur hilft sich mit Ausdrücken bzw. bildhaften Vergleichen wie „[to] put oneself into another’s shoes“ oder „the ability to see the world through someone else’s eyes“ (Ioannidou 2008, S. 118f.). Fuchs (2014, S. 44) weist resümierend generell auf die Schwierigkeit hinsichtlich der Fassbarkeit dieses Begriffs hin: „Empathie, als eine Verknüpfung zwischen eigenem und fremdem Erleben, ist einerseits ein ständig gegenwärtiger, selbstverständlicher Bestandteil des menschlichen Alltags, andererseits ein wissenschaftlich nur schwer greifbares Phänomen.“ In diesem Kapitel soll versucht werden, den Empathiebegriff herauszuarbeiten und für die vorliegende Arbeit zu schärfen. Für die Klärung der Begrifflichkeiten wurde stark auf den psychologischen Fachbereich zurückgegriffen, vor allem auch deshalb, weil Empathie vorrangig aus psychologischer Perspektive determiniert wird.

2.1 Definition von Empathie

Wie eingangs erwähnt, wird Empathie häufig mit „Einfühlungsvermögen“ übersetzt: Homberger (2003, S. 75) beispielsweise versteht Empathie als „Einfühlung; Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere (ihre Gefühlslage, ihre Wünsche, Ängste, Intentionen) einzufühlen.“ Ebenso wird, eher allgemein, unter Empathie die Fähigkeit verstanden, sich vorstellen, verstehen und nachvollziehen zu können, was in einer anderen Person vorgeht (vgl. Gilet,

Mella, Studer, Grünh & Labouvie-Vief 2013, S. 42). Dieses Hineinversetzen in einen anderen Menschen, das Verstehen der Beweggründe für sein Verhalten, sei von zentraler Bedeutung, um Interaktionen mit anderen Menschen erfolgreich gestalten zu können (vgl. Pollmann 2008, S. 274). Pollmann (ebd.) spricht damit eine kognitive Ebene an, während Schmitt und Altstötter-Gleich (2010, S. 167) in ihrer Empathiedefinition eine emotionale Ebene fokussieren: „Fähigkeit und Bereitschaft, die Gefühle anderer richtig zu erkennen und nachzuempfinden.“

Im Lexikon der Psychologie von Wirtz (2013, S. 447) werden diese beiden Ebenen verbunden, indem Empathie definiert wird als „[...] die Fähigkeit zu kognitivem Verstehen (Kognition) und affektivem Nachempfinden der vermuteten Emotionen eines anderen Lebewesens.“ Dabei sei das konkrete Ausmaß an Empathie „[...] neben der individuellen Disposition auch von situativen Faktoren wie der eigenen emotionalen Stabilität oder der Zuneigung zum Gegenüber abhängig.“ (ebd.). Die Definition von Wirtz (2013) beinhaltet also einen kognitiven und einen affektiven Aspekt, zugleich würden individuelle und situative Faktoren mit hineinspielen. Dies sei zugleich charakteristisch für neuere Literatur, in der Empathie eine kognitive *und* eine affektive/emotionale Facette beinhalte, sich aber nicht rein auf diese beiden Ebenen reduzieren lasse (vgl. Neumann 2008, S. 21). Empathiedefinitionen können also unterschiedliche Aspekte hervorheben, weiter oder enger gefasst, mehrdimensional oder komplexer sein. Für das Verständnis des Empathiebegriffs in dieser Arbeit gilt – übergeordnet die Definition von Wirtz (2013) – im Überblick:

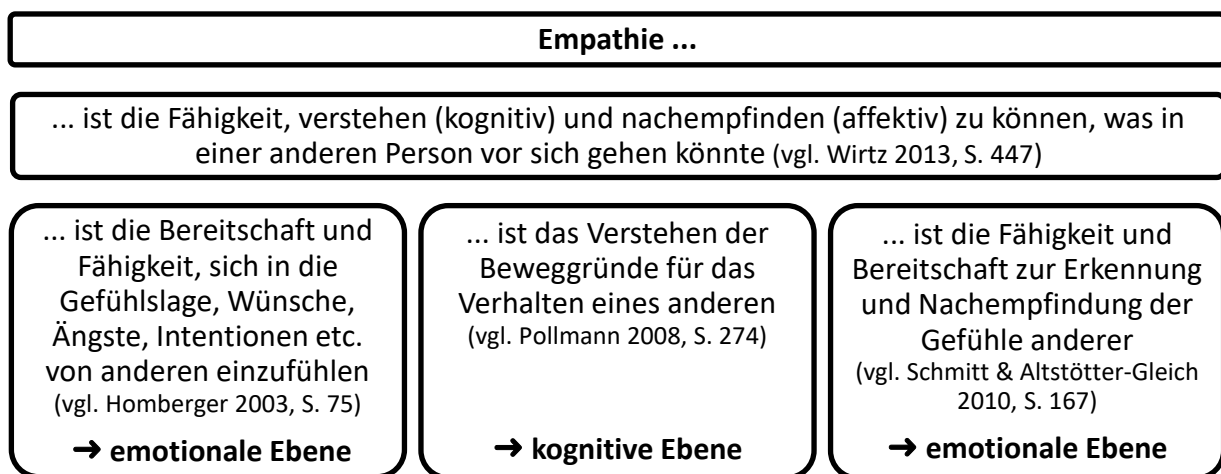


Abbildung 1: Begriffsverständnis Empathie auf Grundlage verschiedener Quellen (eigene Darstellung)

2.2 Empathie im Verhältnis zu verwandten Begriffen

Die Klärung des Empathiebegriffs erfordert gleichzeitig auch die Klärung des Verhältnisses zu anderen, oft ebenfalls in Zusammenhang mit Empathie genannten Begriffen: Was hat Empathie mit Gefühlsansteckung, Sympathie, Mitgefühl, Perspektivenübernahme und Emotionaler Intelligenz zu tun?

Tabelle 1: Empathie im Verhältnis zu ausgewählten verwandten Begriffen

Gefühlsansteckung
Gefühlsansteckung beinhalte Steins (2005, S. 160) zufolge die (automatische) Neigung eines Menschen, sich mit der Umwelt in Bezug auf Mimik, Stimme, Gestik, Haltung zu synchronisieren und Gefühle zu erleben, die wiederum hierzu passen. Gefühlsansteckung als eine Form empathischen Verhaltens werde laut Gassner (2006, S. 16f.) in Empathietheorien kontrovers erörtert. Befürworterinnen und Befürworter würden von der Annahme ausgehen, eine Gefühlsansteckung entstehe durch die empathische Wahrnehmung eines emotionalen Zustandes einer fremden Person. Allerdings löse die Gefühlsansteckung noch keine Handlungsmotivation gegenüber einer fremden Person aus und bliebe auf die sich einfühlende Person zentriert, weshalb sie gleichzeitig als eine Vorform der Empathie erklärt werde. Andere Forscherinnen und Forscher würden Gefühlsansteckung nicht zu Empathie rechnen aufgrund des Auftretens einer selbstbezogenen Handlungsweise der sich einfühlenden Person – und damit des Ausbleibens einer reflektierten Sozialhandlung (vgl. ebd.).
Sympathie
Gassner (2006, S. 17) zufolge konnten Forschungsarbeiten Unterschiede zwischen Sympathie und Empathie nachweisen, beispielsweise in der Form, dass bei sympathisierenden Personen Rückerinnerungen an ähnliche, früher selbst erlebte Ereignisse auf die andere Person übertragen werden, weshalb die aktuelle Emotionalität der anderen Person größtenteils aus dem Blick der sich einfühlenden Person gerate. Sympathie könne aber auch vor allem dann bei einer Person auftreten, wenn sie „Ähnlichkeiten zwischen sich und der anderen Person erlebt oder auch nur vermutet.“ (ebd.).

Mitgefühl, Compassion

Bei Mitgefühl stehe Richter (2009, S. 27) zufolge neben einem Gefühl der Anteilnahme das Bedürfnis, den Zustand der anderen Person zu lindern, im Mittelpunkt. Die mitfühlende Person würde sich um das Wohlergehen einer Person in einer unangenehmen Situation sorgen. Mitgefühl bezeichne somit eine eigene Gefühlsqualität, gebunden an die unangenehme Situation der anderen Person. Singer (2015, S. 256) wiederum bezeichnet Mitgefühl mit dem neutralen englischen Begriff Compassion. Compassion bedeute allerdings kein buchstäbliches Mitleiden, sondern wäre durch positive Gefühle wie z.B. Fürsorge für die leidende Person charakterisiert (vgl. ebd.), was ähnlich jenen Gedanken von Richter (2009) wäre. Gassner (2006, S. 19) zufolge scheine ein Mitgefühl eher „eine unspezifische Voraussetzung für unterschiedliche emotionale Reaktionen zu sein“, weshalb die Annahme bestehe, dass es kein ausreichend spezifisches Merkmal der Empathie beinhalte. Richter (2009, S. 27) kommt zu dem Schluss, dass Mitgefühl auf Empathie folgen könne und gekennzeichnet sei durch ein Gefühl der Anteilnahme sowie das Bedürfnis, die negative Emotion eines anderen zu verringern.

Perspektivenübernahme

Kognitive Prozesse würden es dem Menschen ermöglichen, zu verstehen, „was andere aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus denken und glauben, einer Perspektive also, die sich von der des Mentalisierenden unterscheiden kann“ (Singer 2015, S. 256). Der Begriff *cognitive perspective taking* bezeichne die Rückkoppelung der Kognitionsfähigkeit eines Menschen mit den Vorstellungen, Intentionen und Gedanken anderer (vgl. ebd.). Für Davis (1980) ist Perspektivenübernahme ein Bestandteil von Empathie – eine kognitive Empathie-Dimension – wie die Skala *Perspective taking* in seinem Fragebogen zur Erfassung von Empathie (IRI; Interpersonal Reactivity Index) zeigt (siehe dazu Kapitel 2.4). Richter (2009, S. 25) fasst zusammen, dass es von der Breite des Empathiebegriffes abhängt, ob Perspektivenübernahme als zur Empathie gehörend (als kognitive Dimension) oder als separater Prozess betrachtet werde.

Emotionale Intelligenz

Emotionale Intelligenz beinhalte laut Goleman (2000, S. 19) vier Hauptbereiche, nämlich Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, Sozialbewusstsein und Beziehungsmanagement.

Empathie könne nach Goleman (2000, S. 37ff.) als eine Dimension emotionaler Intelligenz angesehen und damit unter diesem Begriff subsumiert werden (vgl. auch Neuhaus 2007, S. 139; siehe dazu Kapitel 4.1)

Der Vergleich des Empathiebegriffs mit ausgewählten ähnlichen Begriffen in obenstehender Tabelle zeigt, dass Empathie von Gefühlsansteckung, Sympathie und Mitgefühl eher abgegrenzt wird (vgl. Gassner 2006, Richter 2009), während das „Verwandtschaftsverhältnis“ zu Perspektivenübernahme und emotionaler Intelligenz weitaus deutlicher ausgeprägt ist (vgl. z.B. Davis 1980, Goleman 2000). Die Abgrenzung des Empathiebegriffs zu anderen Begrifflichkeiten wurde bereits von verschiedenen Autorinnen und Autoren sehr ausführlich vorgenommen (siehe dazu insbesondere Gassner 2006; Richter 2009 oder Liekam 2004), auf die an dieser Stelle verwiesen ist. Festgehalten werden kann, dass Empathie eine positive eigenständige Handlungskompetenz darstellt (vgl. Gassner 2006, S. 23).

Darüber hinaus soll ein etwas anderer, jedoch wesentlicher Aspekt hervorgehoben werden, nämlich die – wenn auch geringfügige – Unterscheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen, auf die Decety & Lamm (2009, S. 209) hinweisen: „Yet a minimal distinction between self and other is essential in social interaction in general and for empathy in particular [...]“. Das heißt, dass es bei dem Verstehen und Nachempfinden von dem, was in einer anderen Person vor sich geht (vgl. Wirtz 2013) auch darauf ankommt, sich selbst klar darüber zu sein, dass die andere Person der primäre Träger der Emotion ist (vgl. auch Paulus 2019, S. 267). Richter (2009, S. 7f.) weist ebenfalls auf diese „Selbst-Andere-Differenzierung“, also auf das Bewusstsein darüber, dass die eigenen Gefühle auf die Gefühle der anderen Person zurückzuführen seien, hin.

2.3 Wurzeln und Entwicklung des Empathiebegriffs

Weitere Klarheit in der Annäherung an den Empathiebegriff soll ein Blick auf den geschichtlichen Hintergrund mit seinen wesentlichsten Stationen schaffen¹: Abgeleitet werden kann der Begriff Empathie von dem griechischen Wort „*empátheia*“ (Neuhaus 2007, S. 139). Als eine Schlüsselfigur in der Geschichte des Empathiebegriffs kann Robert Vischer (1847 - 1933) angesehen werden, der den Terminus mit dem Wort „Einfühlung“ übersetzte (vgl. Aragona, Kotzalidis & Puzella 2013, S. 5; Jahoda 2005, S. 154). In weiterer Folge nahm Theodor Lipps (1851-1914) eine wichtige Rolle ein, „who introduced the concept of Einfühlung (later translated as ‘empathy’) into psychology“ (Jahoda 2005, S. 151). Damit könne im Hinblick auf die Wurzeln des Empathiebegriffs festgehalten werden, „dass der heute übliche Terminus Empathie, der den Begriff der Einfühlung mittlerweile abgelöst hat und der hinsichtlich seiner Bedeutung mit ihm als synonym zu betrachten gilt, indirekt auf Lipps zurückgeht.“ (Neumann 2008, S. 11). Edward Titchener (1867-1927) war es schließlich, der im Jahr 1910 für das deutsche Wort „Einfühlung“ den englischen Begriff „*empathy*“ prägte (vgl. Jahoda 2005, S. 161; Goldstein & Michaels 1985, S. 4).

George Mead (1863-1931) führte laut Goldstein und Michaels (1985, S. 4) dem Empathiebegriff eine kognitive Komponente zu, weshalb sich folglich der definitorische Fokus in zwei Richtungen verschob: „A cognitive component in the form of ‘an ability to understand’ was added to the earlier affective emphasis.“ (Goldstein & Michaels 1985, S. 4). Während also in der früheren Empathieforschung Empathie zunächst auf „[...] ein ausschließlich affektives (Wahrnehmung des emotionalen Zustands des anderen; stellvertretendes Miterleben) oder ein ausschließlich kognitives Geschehen (Rollenübernahme, nicht nötig die Gefühle des anderen zu empfinden)“ (Neumann 2008, S. 34) begrenzt wurde, wird Empathie heute eher multidimensional konzeptualisiert. Dass aber auch hier nicht ausschließlich Konsens herrscht, merkt Fuchs (2014, S. 45) kritisch an:

Obwohl Empathie in der neueren Literatur als multidimensionales Konstrukt, das kognitive, affektive und konnotative Fähigkeiten beinhaltet, beschrieben wird, ist die Frage, ob

¹ Eine sehr detailliertere Darstellung der Entstehung des Empathiebegriffs wurde beispielsweise von Liekam (2004) herausgearbeitet. Eine ausführliche Betrachtung aus historischer Perspektive bietet auch Cooper (2013, S. 7-15); einen Überblick dazu geben weiters Aragona, Kotzalidis und Puzella (2013, S. 5f.).

Empathie in erster Linie eine kognitive Fähigkeit darstellt, die bewusst hervorgerufen wird oder eine spontane emotionale Reaktion ist, nach wie vor umstritten. (ebd.)

In der Literatur herrscht Übereinstimmung darin, dass das Forschungsinteresse zu Empathie in der Psychotherapie um etwa 1960 einsetzte (vgl. Goldstein & Michaels 1985, S. 132) und während den 1960er und frühen 1970er Jahren – stimuliert durch Carl Rogers (1902-1987) – seinen Höhepunkt erreichte (vgl. Bohart & Greenberg 1997, S. 4). Rogers trug maßgeblich zur Anerkennung der Empathie als ein entscheidender Faktor in der Beratung und Psychotherapie bei (vgl. Clark 2007, S. 44). Sein Ansatz wird der personenzentrierten Beratung zugeordnet und umfasst drei Qualitäten bzw. personenzentrierte Grundeinstellungen, nämlich Akzeptanz, Empathie und Kongruenz, über die eine Beraterin bzw. ein Berater verfügen sollte (vgl. Matthejat & Pauschardt 2009, S. 184f.). Carl Rogers Erklärungen bezüglich Empathie stimulierten umfangreiche Untersuchungen über die Wirkung des „empathic understanding“. Dieses Forschungsinteresse in Empathie als eine interpersonelle Fähigkeit war vor allem in den späten 1960er und während der 1970er Jahre stark ausgeprägt (vgl. Clark 2007, S. 8). In den späten 1970er Jahren verstärkte sich der von Charles Truax (1887-1935) und seinen Kollegen geäußerte Verdacht, dass eine Korrelation zwischen Empathie und therapeutischem Ergebnis bzw. Beratungserfolg bestünde (vgl. Bohart & Greenberg 1997, S. 4).

2.4 Dimensionen von Empathie im IRI (Davis 1980) und FEPAA-E (Lukesch 2007)

Um Empathie bei Erwachsenen messen zu können, entwickelte Davis (1980) ein Instrument: Der Interpersonal Reactivity Index, kurz IRI (Davis 1980), ist ein bis heute sehr häufig eingesetzter Selbsteinschätzungsfragebogen zur Messung von Empathie. Auf ihn lassen sich etliche andere Instrumente zur Erfassung von Empathie zurückführen (z.B. der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen² (SPF) V 6.1 von Paulus (2014) oder der Fragebogen für

² Beim SPF (Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen) handelt es sich um eine deutsche Version des IRI (Interpersonal Reactivity Index). Der SPF (V 6.1) besteht aus insgesamt 16 Aussagen, bei denen die Testpersonen, in Form einer Selbsteinschätzung auf einer fünfstufigen Likert-Skala („nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „immer“), angeben, inwieweit diese auf sie zutreffen (vgl. Paulus 2009).

Empathie und Perspektivenübernahme³ von Maes, Schmitt und Schmal (1995), sowie der Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten für Erwachsene (FEPAE-E) von Lukesch (2007). Um im Rahmen einer weiteren Annäherung an den Empathiebegriff noch detaillierter mögliche Dimensionen von Empathie herausarbeiten zu können, wurden ein englischsprachiges und ein deutschsprachiges Instrument, mit dem Empathie gemessen werden kann, hinsichtlich des dahinter liegenden Begriffsverständnisses untersucht. Im Folgenden sollen daher der IRI von Davis (1980) und der FEPAE-E von Lukesch (2007) näher beleuchtet werden.

Der **Interpersonal Reactivity Index (IRI)** von Davis (1980) ist einer der am häufigsten in der Praxis eingesetzten Fragebögen zur Messung von Empathie (vgl. auch Paulus 2009, S. 2). Er beinhaltet 28 Items, die als Statements formuliert wurden und von den Probandinnen und Probanden anhand von Selbsteinschätzungen auf einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt werden sollen (vgl. Davis 1980, S. 10f.; Fetzer Institute 2016). Er berücksichtigt den mehrdimensionalen Empathieansatz, indem er davon ausgeht, dass sowohl affektive als auch kognitive Komponenten bei empathischen Reaktionen vorhanden sein können. Dabei wird Empathie in vier zueinander in Beziehung stehende Subgruppen unterteilt: „*Perspective taking* (PT)“, „*Fantasy* (FS)“, „*Empathic concern* (EC)“ und „*Personal distress* (PD)“. Insgesamt können von den insgesamt 28 Items des IRI jeweils sieben diesen vier Subgruppen (PT, FS, EC, PD) zugeordnet werden (vgl. Davis 1980, S. 10f.; Davis 1983, S. 113f.). PT („*perspective taking*“) misst dabei die Fähigkeit, „spontan eine Sache aus der psychologischen Perspektive eines Anderen sehen zu können“ (Paulus 2009, S. 2) während FS („*fantasy*“) die Tendenz erfasst, „sich in die Gefühlswelt von Figuren in Romanen oder Filmen zu versetzen“ (ebd.) und gleichzeitig ein Maß zur Stärke von Emotionalität darstelle. Die EC-Skala („*empathic concern*“) dient „zur Messung fremdorientierter Gefühle wie Mitleid oder Sorge um Personen in Not“ (ebd.), während die PD-Skala („*personal distress*“) dagegen „eigenfokussierte Gefühle wie Unruhe oder Unwohlsein in engen interpersonalen Situationen“ (ebd.) messen soll (vgl. auch Davis 1980, S. 10f.; Davis 1983, S. 113f.). „Damit enthält

³ Der Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme beinhaltet neun Items zu Empathie und neun Items zu Perspektivenübernahme. Maes et al. (1995) haben dazu ausgewählte Fragen aus dem IRI von Davis (1980) ins Deutsche übersetzt und im Bereich Perspektivenübernahme zwei neue, eigene Items hinzugefügt (vgl. Maes et al. 1995, S. 37f.). Damit bauen sie auf Vorarbeiten von Lamsfuss, Silbereisen und Boehnke (1990) auf, die u.a. ebenfalls an einer deutschen Übersetzung der englischsprachigen Originalformulierungen von Davis (1980) arbeiteten.

der IRI drei emotionale (EC, FS und PD) und einen kognitiven Empathie-Faktor (PT).“ (Paulus 2009, S. 2). Der IRI wurde in verschiedene Sprachen übersetzt, unter anderem liegt er auch mit Verweis auf Paulus (2009) als deutsche Version vor (vgl. Gilet, Mella, Studer, Grünh & Labouvie-Vief 2013, S. 43).

Bei dem **Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionslegitimation und Aggressionshemmung für Erwachsene (FEPAA-E)** von Lukesch (2007) handelt es sich ebenfalls um einen Selbstbeurteilungsfragebogen, der jedoch die Szenariotechnik verwendet bzw. Fallvignetten skizziert: Nach einem geschilderten Fall werden jeweils zunächst mögliche Gefühle der beteiligten Interaktionspartnerinnen und -partner angeführt („Wie fühlt sich Hans, als er ...?“, „Wie fühlt sich Thomas ...?“), bevor die Versuchsperson aus ihrer Perspektive abschließend eine von drei möglichen Reaktionsmustern auswählen soll („Wie würden Sie an der Stelle von Thomas reagieren?“). Im Wesentlichen basiert der FEPAA-E für Erwachsene auf dem Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten für Jugendliche (FEPAA; Lukesch 2006), der ursprünglich für 12- bis 16-Jährige konzipiert wurde. In seinem Kurzkonzept des FEPAA-E für Erwachsene teilt Lukesch (2016, S. 1) das Konzept der Empathie in drei Aspekte auf:

1. Kognitive Komponente: Verstehen, was in dem anderen vor sich geht bzw. eine Situation aus der Sicht des anderen sehen können [...].
2. Affektive Komponente: Mitfühlen mit dem anderen, seine Gefühle teilen.
3. Verhaltenskomponente: Prosozial im Sinne des anderen handeln (z. B. helfen, teilen, unterstützen, Sympathie zeigen ...) – diese wird hier nicht operationalisiert, weil dies gegenteilige Verhaltenstendenz (aggressives Verhalten) erfasst wird. (Lukesch 2016, S. 1)

Der FEPAA-E von Lukesch (2007) berücksichtigt damit ebenfalls eine kognitive und eine affektive Komponente. Er umfasst die vier Subskalen Empathie, Prosozialität, Aggressionslegitimation und Aggressionshäufigkeit und setzt sich aus drei Teilen zusammen, die gemeinsam 66 Items umfassen (vgl. Lukesch 2007).

Übersicht zur Empathieauffassung von Davis (1980) und Lukesch (2007):

Kognitive Ebene:	Emotionale Ebene:	Handlungsebene:
<p>Perspektivenübernahme (vgl. Davis 1980)</p> <p>Verstehen, was in dem bzw. der anderen vor sich geht und eine Situation aus der Sicht eines anderen bzw. einer anderen sehen (vgl. Lukesch 2007)</p>	<p>Hineinversetzen in fremde Gefühlswelten, Mitleid und Empfindung von Unwohlsein in schwierigen sozialen Situationen (vgl. Davis 1980)</p> <p>Mitfühlen und Gefühle teilen (vgl. Lukesch 2007)</p>	<p>Prosoziales Handeln und Sympathie zeigen gehört für Lukesch (2016) auch zum Empathiekonstrukt, wird aber in seinem Erhebungsinstrument nicht operationalisiert, da er die gegenteilige Verhaltenstendenz (aggressives Verhalten) erfasst</p>

Abbildung 2: Empathieauffassung von Davis (1980) und Lukesch (2007) (eigene Darstellung)

Beiden Instrumenten ist gemeinsam, dass Empathie als ein multidimensionales Konstrukt definiert wird. Der verwandte Begriff Perspektivenübernahme wird, ähnlich wie bei Richter (2009), von Davis (1980) wie Lukesch (2007) zum Empathiebegriff gezählt. Während Gassner (2006) Mitleid als verwandten Begriff abgrenzt, gehört er für Davis (1980) zum Empathiebegriff (siehe dazu auch Kapitel 2.2).

3. Empathie und professionelles pädagogisches Handeln

Dem Verständnis von Professionalität im Lehrberuf liegen zahlreiche, zum Teil unterschiedliche, und in ihren jeweiligen zeitgeschichtlichen Hintergrund eingebettete Verständnisse zugrunde (siehe dazu z.B. Terhart 2001, S. 52ff.; Schenz 2012). In der deutschsprachigen Diskussion sind grundsätzlich drei Bestimmungsversuche von Professionalität im Lehrberuf anzutreffen: Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz (Professionalität zeige sich in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und Antinomien im Lehrberuf sachgerecht handhaben zu können), der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz (professionell ist eine Lehrperson dann, wenn sie in den verschiedenen Anforderungsbereichen wie z.B. Unterrichten und Erziehen, Beurteilen und Beraten etc. über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen verfügt) und der berufsbiografische Bestimmungsansatz (Professionalität als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem) (vgl. Terhart 2014, S. 347ff.).

Grob umrissen kennzeichne Professionalität „zum einen die Art und Qualität der Ausübung einer personenbezogenen Tätigkeit, zum anderen steht sie als Merkmal für die Eignung zur Berufsausübung.“ (Schenz 2012, S. 55). In Anlehnung an Ulrich Oevermann, der nach Terhart (2001, S. 55) das strukturtheoretische Konzept der Professionalität pädagogischen Handelns entwickelt hat, sind für diese Arbeit insbesondere zwei typische Formen des Verfehlens von Professionalität im Lehrerberuf interessant: Dazu zähle erstens das Abgleiten in die *ganzheitliche* Elternrolle sowie zweitens umgekehrt der Rückzug auf die *spezifische* methodisch organisierte Wissensvermittlung (vgl. ebd.).

Was hat Empathie jetzt nun mit Lehrtätigkeit zu tun und welcher Zusammenhang besteht zur Lehrer/-innenprofessionalisierung?

Bereits einleitend wurde die Bedeutsamkeit von Empathie im Lehrberuf aufgezeigt (Kapitel 1) und belegt, dass Empathie im Schulalltag in zahlreiche positive Prozesse involviert ist und positive Auswirkungen zur Folge hat (vgl. z.B. Baron-Cohen & Wheelwright 2004; Gassner 2006; Liekam 2004; Warren 2013). Der Zusammenhang mit Lehrer/-innenprofessionalisierung soll nun weiter beleuchtet werden: Um guten Unterricht durchführen zu können,

müssen Steins (2005, S. 192) zufolge nicht nur die Regeln des Respekts beherrscht werden, es müsse auch einen „ständigen Austausch zwischen Lehrperson und Schüler/-innen geben“ (ebd.). Steins (2005, S. 190) sieht (aus sozialpsychologischer Perspektive) Empathie als *einen* Faktor (neben anderen), der mitbegründet, ob eine Lehrkraft respektiert wird oder nicht: Demnach würde eine Lehrperson umso mehr respektiert werden, je mehr sie bereit sei, die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Damit wäre aber nicht gemeint, dass eine Lehrkraft nur mitfühlend und besonders empathisch ist, sondern dass sie „deren Welt aus deren Augen betrachten kann“ (Steins 2005, S. 190). Um – wie oben beschrieben – Professionalität nicht zu verfehlen, indem sich die Lehrkraft ausschließlich auf die methodisch organisierte Wissensvermittlung konzentriert (vgl. Terhart 2001), wäre es Steins (2005, S. 192) zufolge notwendig, ein „Gespür“ für die Motivationslage der Kinder und Jugendlichen zu haben, das Rückwirkungen auf die eigene Didaktik hat. So könne beispielsweise eine ausgezeichnete ausgearbeitete Unterrichtsstunde völlig wirkungslos sein, wenn die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, auf das Angebot der Lehrkraft einzugehen, zu einem bestimmten Zeitpunkt niedrig ist. Folglich ist nach Steins (2005, S. 192) „Perspektivenübernahme für die momentanen emotionalen Befindlichkeiten einer Gruppe [...] eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht“, womit Empathie wieder ins Zentrum rückt und mit Lehrer/-innenprofessionalisierung in Zusammenhang steht.

Der weiter oben bereits erwähnte berufsbiografische Bestimmungsansatz von Professionalität (Professionalität als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem; vgl. Terhart 2014, S. 347ff.) erinnert mit seiner Bezeichnung in diesem Zusammenhang an das sogenannte Experten-Novizen-Paradigma von Dreyfus und Dreyfus (1987), die ein fünfstufiges Modell zum Erwerb von Kompetenzen vorschlagen. Die implizite theoretische Grundannahme dieses Modells sei nach Krauss und Bruckmaier (2014, S. 252) ein Anwachsen der Expertise mit zunehmender (Berufs-)Erfahrung. Die Stadien der Entwicklung verlaufen dabei vom Novizen bzw. der Novizin über den fortgeschrittenen Anfänger bzw. die fortgeschrittene Anfängerin, den kompetenten Praktiker bzw. die kompetente Praktikerin, den gewandten Praktiker bzw. die gewandte Praktikerin bis zum Experten bzw. der Expertin (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987, S. 41ff.). Während es in der ersten Phase (Stufe 1: Neuling/Novize bzw. Novizin) vorrangig um das Erkennen objektiver Fakten und relevanter Muster gehe, werden in der zweiten Phase (Stufe 2: Advanced Beginner) Erfahrungen mit dem Fertigwerden von

wirklichen Situationen gesammelt. Auf Stufe 3 (Competence/Kompetenz) erkenne die Person schließlich kontextfreie und situationale Elemente, es fehle ihr aber noch der Sinn für das Wesentliche einer Situation. Erst auf Stufe 4 (Proficiency/Gewandtheit) ist es ihr möglich, bewusst Entscheidungen und Ziele zu treffen, nachdem sie zuvor verschiedene Alternativen abgewogen hat. Auf Stufe 5 (Expertentum/Expertise) verfügt der Experte bzw. die Expertin über ein erfahrenes und geübtes Verständnis (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987, S. 41ff.). Die berufliche Entwicklung vollzieht sich demnach also über gewisse Stadien, das heißt, im Laufe der Berufserfahrung verändert sich auch die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen (in Richtung des zunehmenden Aufbaus professionsspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen).

Was zeichnet nun aber solche „Expert/-innenlehrer“ aus?

Laut Herzmann und König (2016, S. 80) ist es das professionelle Wissen, das sich über Wissensinhalte und Wissensformen beschreiben ließe. Während Wissensinhalte sowohl fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen beinhalten (vgl. Herzmann & König 2016, S. 86f.), gebe es bislang „keine einheitlichen Vorstellungen über die Formen und die Qualität von Lehrerwissen“ (ebd., S. 87). Wissen (sachbezogen) nennt auch Rosenberger (2005, S. 261) als einen Bestandteil pädagogischer Kompetenz neben dem Wollen (moralisch-motivational) und dem Handeln (praktisch-prozedural). Liekam (2004, S. 184) merkt hierzu an: „Professionelles pädagogisches Handeln muss Handeln sein, das sich in pädagogischen Handlungsfeldern auf der Grundlage pädagogischer Kompetenz generiert.“ Die Erreichung eines professionellen Könnens könne jedoch weder allein auf theoretisches Wissen noch auf eine Ebene des praktischen Tuns, der mechanischen Wiederholung und Aneignung von Fertigkeiten reduziert werden (vgl. Rosenberger 2005, S. 261). Im Schulkontext käme es also grundlegend darauf an, „[...] offene Ohren und Augen zu haben und die ständige Bereitschaft aufzuweisen, konstruktiv in Schüler/-inneninteraktionen einzugreifen.“ (Steins 2005, S. 192). Dies hätte weniger mit Persönlichkeit zu tun als vielmehr mit „[...] Neugierde auf die ablaufenden zwischenmenschlichen Prozesse unter Schüler/-innen und dem Wissen, wie diese positiv beeinflusst werden könnten.“ (Steins 2005, S. 193). Professionelles pädagogisches Handeln und erfolgreiches Unterrichten einer Lehrperson zeige sich also nicht nur in ihrem Handlungsrepertoire im Unterricht (Respekt und Gespür für die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler eingeschlossen), sondern

bedürfe auch einer gewissen Haltung, die sich durch Neugierde auf Menschen auszeichne und hänge wiederum mit Berufserfahrung zusammen.

Unterricht ist nach Tenorth (2006, S. 585) das „Kerngeschäft“ des Lehrberufs. Da Unterricht in deutschsprachigen Regelschulklassen größtenteils über Kommunikation stattfindet bzw. kommunikative Prozesse im Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden einen großen Raum einnehmen – Herzmann und König (2016, S. 94) wählen die Beschreibung von Unterricht als „kommunikativem Geschehen“ – unterstreicht folgende Aussage die Bedeutsamkeit von Empathie im Unterricht einmal mehr:

Empathische Kompetenz ist für jeden von uns von Bedeutung. Denn wir können nur effektiv kommunizieren, wenn wir wissen, welche Wirkung wir auf unsere Gesprächspartner haben. Und Empathie ist die Voraussetzung dafür, dass wir diese Wirkung bei anderen Menschen wahrnehmen. (Liekam 2012, S. 11)

4. Theoretische Befunde zu Empathie mit Transfer auf den Grundschulbereich

In diesem Kapitel werden ausgewählte Konzepte und Modelle zu Empathie vorgestellt. Jeweils im Anschluss wird ein Transfer des jeweiligen Modells auf den grundschulpädagogischen Bereich versucht.

4.1 Empathieverständnis bei Goleman (2000) und Liekam (2012)

Daniel Goleman, ein US-amerikanischer klinischer Psychologe, trug wesentlich zur Popularisierung des Empathiebegriffs um die Jahrtausendwende bei. Goleman (2000, S. 37ff.) sieht Empathie – definiert als die Wahrnehmung der Gefühle, Bedürfnisse und Sorgen anderer – als eine Dimension emotionaler Intelligenz an. Die grundlegende Definition von Emotionaler Intelligenz wiederum bestehe laut Goleman (2000, S. 19) aus vier Hauptbereichen, nämlich aus (1) Selbstbewusstsein, (2) Selbstmanagement, (3) Sozialbewusstsein und (4) Beziehungsmanagement. Emotionale Intelligenz würde es laut Goleman (2000, S. 36) ermöglichen, praktische Fertigkeiten zu erlernen. Diese würden wiederum auf fünf Elementen beruhen: (1) Selbstwahrnehmung, (2) Motivation, (3) Selbstregulierung, (4) Empathie und (5) Geschicklichkeit in Beziehungen zu anderen. Emotionale Kompetenz zeige zudem, inwieweit Menschen diese Möglichkeit in berufliche Fähigkeiten umgesetzt hätten (vgl. ebd.).

Dass Empathie ein besonders wichtiger Aspekt der Emotionalen Intelligenz sei, betont auch Neuhaus (2007, S. 139). Nach Goleman (2000, S. 169ff.) würde sich Empathie in fünf emotionalen Kompetenzen, die erlernt werden können, manifestieren. Gleichzeitig beschreibt er eine Reihe von Indikatoren dieser in Empathie wurzelnden, emotionalen Kompetenzen:

Tabelle 2: Manifestation von Empathie in emotionalen Kompetenzen (nach Goleman 2000)

Indikatoren für emotionale Kompetenzen nach Goleman (2000)
<p>1. Andere verstehen</p> <p>= „die Gefühle und Sichtweisen anderer feinfühlig erfassen und an ihren Sorgen aktiv Anteil nehmen“ (Goleman 2000, S. 39)</p> <p>Menschen mit dieser Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • achten auf emotionale Hinweise und hören gut zu • zeigen Einfühlungsvermögen und verstehen die Sichtweisen anderer • helfen anderen, weil sie deren Bedürfnisse und Gefühle verstehen
<p>2. Andere entwickeln</p> <p>= „die Entwicklungsbedürfnisse anderer erfassen und ihre Fähigkeiten fördern“ (ebd.)</p> <p>Menschen mit dieser Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • anerkennen und belohnen die Stärken und Leistungen anderer • liefern hilfreiches Feedback und erkennen die Bedürfnisse nach Wachstum • beraten, geben angemessene Förderung und erteilen Aufträge, welche die Fähigkeiten eines Menschen herausfordern und fördern
<p>3. Serviceorientierung</p> <p>= „die Bedürfnisse der Kunden vorwegnehmen, erkennen und befriedigen“ (ebd.)</p> <p>Menschen mit dieser Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen die Bedürfnisse der Kunden und finden entsprechende Dienstleistungen oder Produkte • bemühen sich, die Zufriedenheit und Loyalität der Kunden zu steigern • bieten freudig geeignete Hilfe an • begreifen die Sichtweise des Kunden, wirken als Beraterinnen und Berater, denen man vertraut
<p>4. Vielfalt nutzen</p> <p>= „die durch die Verschiedenheit der Menschen entstehenden Chancen nutzen“ (ebd.)</p> <p>Menschen mit dieser Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • achten Menschen unterschiedlicher Herkunft und verhalten sich ihnen gegenüber positiv • haben Verständnis für andere Weltanschauungen und beachten die Unterschiede zwischen ethnischen und anderen Gruppen • verstehen Vielfalt als Chance und schaffen eine Umwelt, in der unterschiedliche Menschen sich entfalten können • bekämpfen Vorurteile und Intoleranz

5. Politisches Bewusstsein

= „die emotionalen Strömungen und Machtbeziehungen in einer Gruppe erfassen“

(ebd.)

Menschen mit dieser Kompetenz

- schätzen wichtige Machtbeziehungen richtig ein
- erkennen bedeutsame soziale Beziehungsgeflechte
- verstehen die Kräfte, von denen das Denken und Handeln von Kundinnen und Kunden, Verbraucherinnen und Verbrauchern oder Konkurrentinnen und Konkurrenten geprägt wird
- schätzen die inner- und außerbetrieblichen Realitäten zutreffend ein

Diese fünf beschriebenen emotionalen Kompetenzen von Goleman (2000), in denen Empathie sich manifestieren würde, stimmen mit der – wenngleich auch weniger detaillierten – Charakterisierung einer empathischen Person von Johnson (1990) im Wesentlichen überein: „In summary, empathic persons (1) enjoy interacting with others, (2) are not interested in getting attention by dramatizing their own problems, (3) enjoy receiving gratitude from others for being interested in their feelings, and (4) enjoy getting to know others well.“ (ebd., S. 60f.).

Was Goleman (2000) als „emotionale Kompetenz“ bezeichnet, die den Baustein Empathie beinhaltet, beschreibt Liekam (2012) ähnlich spezifisch und nennt es „empathische Kompetenz“. Liekam (2012, S. 11) versteht dabei unter empathischer Kompetenz die „[...] Fähigkeit, die eigene empathische Wahrnehmungsfähigkeit zuverlässig zur bewussten Erkenntnisgewinnung in spezifischen zwischenmenschlichen Kontexten einzusetzen [...]“. Wann wird jetzt also laut Liekam (2012) ein Mensch als empathisch kompetent wahrgenommen?

Tabelle 3: Empathische Kompetenzen (nach Liekam 2012)

Empathische Kompetenzen nach Liekam (2012)
Ein Mensch werde dann als empathisch kompetent wahrgenommen, <ul style="list-style-type: none">• „[...] wenn er in der Lage ist, einem anderen Menschen dessen Problem besser zu erklären, als dieser hierzu selbst in der Lage wäre. Wobei ‚besser‘ in diesem Zusammenhang bedeutet, dass diese ‚bessere‘ Erklärung aus Formulierungen besteht, die mehr und relevantere Informationen beinhaltet, als die Formulierungen, die der Eigentümer des Problems für die Beschreibung des Sachverhalts

<p>bisher verwendet hat. Wobei der Problemeigentümer natürlich nur diejenigen Informationen als relevant einstufen wird, die er als nutzbringender, Erkenntnis erweiternder oder zumindest richtiger ansieht als die Informationen, die in seinen bisherigen Formulierungen zur Erklärung seines Problems enthalten sind.“ (Liekam 2012, S. 11)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • „[...] wenn er in der Lage ist, mit dem, was er kommuniziert oder tut, einen anderen Menschen emotional da abzuholen, wo er steht. Beispielsweise indem er ihm das Gefühl gibt, verstanden, anerkannt oder geliebt zu werden.“ (ebd.)
<ul style="list-style-type: none"> • „[...] wenn es darum geht, seine [des anderen Menschen] wunden Punkte oder seine Motivationspunkte zu finden.“ (ebd.)
<ul style="list-style-type: none"> • „[...] wenn das Ziel darin besteht, eine Information im Rahmen eines kommunikativen Geschehens so zu vermitteln, dass tatsächlich die Botschaft ankommt, die beim Empfänger ankommen soll, was nichts weiter bedeutet, als dass Gedanken und Gefühle beim Empfänger ausgelöst werden, die der Sender der Information beabsichtigt hat.“ (ebd.)
<ul style="list-style-type: none"> • „[...] wenn er in der Lage ist, das zukünftige Verhalten anderer Menschen in spezifischen Situationen mit einer hohen Trefferquote vorherzusagen.“ (ebd.)

4.2 Gegenüberstellung empathischer Kompetenzen bei Goleman (2000) und Liekam (2012) mit Transfer auf den schulischen Bereich

Im Folgenden werden die von Goleman (2000) formulierten emotionalen Kompetenzen, die sich auf Empathie zurückführen lassen würden, sowie die von Liekam (2012) beschriebenen empathischen Kompetenzen einem Vergleich unterzogen. Zugleich erfolgt durch eine marginale sprachliche Adaption der Zuschnitt auf Lehrpersonen und eine Zuordnung der Aussagen zu gemeinsamen Oberbegriffen. Die sich daraus ergebende Gegenüberstellung von Merkmalen empathischer Lehrpersonen zeigt in geclusterter Form Tabelle 4 (eigene Darstellung und Interpretation):

Tabelle 4: Gegenüberstellung und Kategorisierung von Golemans (2000) emotionalen Kompetenzen und Liekams (2012) empathischen Kompetenzen mit Transfer auf den schulischen Bereich (eigene Interpretation und Darstellung)

Merkmale empathischer Lehrpersonen in Anlehnung an Goleman (2000) und Liekam (2012)	
Goleman (2000)	Liekam (2012)
Konstruktiver Umgang mit Diversität	
<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für das Denken und Handeln in unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen • Verständnis für andere Weltanschauungen und Beachten von Unterschieden zwischen ethnischen und anderen Gruppen • Verständnis von Vielfalt als Chance und Schaffung von Entfaltungsmöglichkeiten • Bekämpfung von Vorurteilen und Intoleranz 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Problemen von Schülerinnen und Schülern und deren relevante Besprechung bzw. Erklärung
Emotionale Zuwendung	
<ul style="list-style-type: none"> • Beachten emotionaler Hinweise und Zuhören • Zeigen von Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Sichtweisen, Bedürfnisse und Gefühle von SchülerInnen • Positives Verhalten gegenüber SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler emotional dort abholen, wo sie stehen und Vermittlung des Gefühls des Verstanden-Seins und der Anerkennung
Hilfen zur Weiterentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> • Freudiges Anbieten geeigneter Hilfen • Anerkennung und Belohnung von Stärken und Leistungen • Hilfreiche Feedbackgabe • Vertrauensvolle Beratung, Förderung und Herausforderung ohne Über- und Unterforderung • Verständnis für Bedürfnisse und Anbieten entsprechender Lernbehelfe bzw. individueller Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Stärken, Schwächen und Motivationen der Schülerinnen und Schüler

<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Situationen aus denen SchülerInnen mit Zufriedenheit herausgehen können 	
Kommunikationskompetenz	
<i>Im Konzept nicht näher behandelt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entsprechende Vermittlung von Informationen, d.h. die Botschaft kommt in der beabsichtigten Weise an und löst die beabsichtigten Gedanken und Gefühle aus
Antizipationsfähigkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Richtige (soziometrische) Einschätzung von Gruppenstrukturen innerhalb der Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhersage zukünftigen Schüler/-innenverhaltens

In dieser geclusterten Gegenüberstellung wurden in Anlehnung an Goleman (2000) und Liekam (2012) Verhaltensweisen, Denkweisen, Auffassungen und Sichtweisen, die empathische Personen auszeichnen würden, gesammelt und für Lehrkräfte adaptiert. Gleichzeitig stellt diese Kategorisierung einen Versuch dar, empathische Ausdrucksweisen und Haltungen von Lehrpersonen fassbarer zu machen.

4.3 Das Empathie-Prozessmodell (EPM) nach Altmann und Roth (2013)

Das Empathie-Prozessmodell (EPM) versucht, empathisches Verhalten in der konkreten zwischenmenschlichen Interaktion darzustellen und berücksichtigt dabei Voraussetzungen, Abläufe, Übergänge, Varianten und Ergebnisse empathischen Verhaltens (vgl. Altmann 2013, S. 18). Es beginne dann in einer Person B abzulaufen, wenn Person A eine Emotion erlebt, die für Person B wahrnehmbar ist (vgl. Altmann & Roth 2013, S. 177ff.) und gliedert sich in vier Phasen:

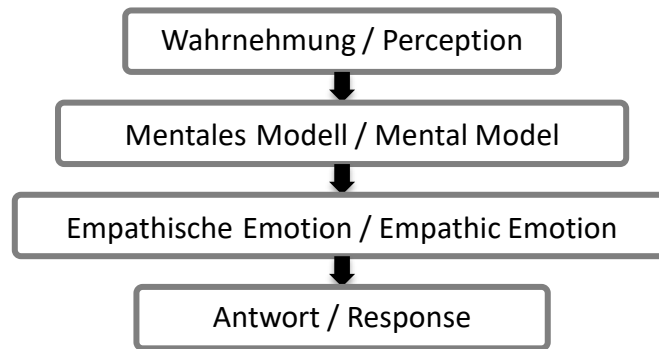


Abbildung 3: Die 4 Phasen des Empathie-Prozessmodells (nach Altmann & Roth 2013) (eigene Darstellung)

In **Phase 1 (Wahrnehmung / Perception)** nimmt Person B zunächst eine emotionale Information von Person A wahr. Dabei geht es um emotionale Informationen, die ausgedrückt werden (z.B. Tränen im Gesicht), sowie um zusätzliche situationsbezogene Informationen (z.B. eine blutende Wunde). Die Wahrnehmung dieser beiden Informationstypen (emotionale Information und informationsbezogene Information) sei essenziell für die nachfolgenden Phasen, da eine tiefere Verarbeitung auf Wahrnehmungsebene bereits die Qualität der empathischen Reaktion am Ende des Prozesses stark beeinflussen könnte. Auf die Phase der Wahrnehmung komme es in **Phase 2 (Mentales Modell / Mental Model)** zur Bildung eines mentalen Modells. Das heißt, die emotionale Situation wird kognitiv mental repräsentiert, die Situation und der emotionale Zustand der anderen Person werden rekonstruiert. Zugleich kommt es zu einer Interpretation, Gewichtung und Kombination der wahrgenommenen Informationen über die andere Person. Eigene Erlebnisse können miteinfließen. Es entsteht ein Konzept über das vermutete Denken, Fühlen oder Handeln der anderen Person. In **Phase 3 (Empathische Emotion / Empathic Emotion)** folgt das empathische Fühlen ähnlicher Gefühle. Das mentale Modell wird also in gefühlte Emotionen übersetzt. In **Phase 4 (Antwort / Response)** kommt es zu einer Antwort, also einer Reaktion auf die Situation und das Erleben der anderen Person, in welcher Form auch immer diese ausfällt. Um von einer empathischen Antwort im Sinne des EPM sprechen zu können, muss diese lediglich einen wie auch immer gearteten Bezug zur Situation der anderen Person aufweisen (vgl. Altmann & Roth 2013, S. 177ff.; siehe dazu auch Altmann 2013, S. 19ff. sowie Altmann 2015, S. 16ff).

4.4 Transfer des EPM (Altmann & Roth 2013) auf den schulischen Bereich

Was heißt dies nun für den Schulalltag? Altmann (2013, S. 20) verdeutlicht das Empathie-Prozessmodell am Beispiel einer Verletzungssituation. Da auch im Schulalltag immer wieder kleinere Verletzungssituationen auftreten können, soll das Beispiel auf den Turnunterricht transferiert und damit adaptiert werden. Für die Wahrnehmung in Phase 1 würde dies bedeuten, dass eine Lehrperson beobachtet, wie ein Kind bei einem Fangspiel aus Unachtsamkeit stolpert, zu Boden fällt und sich die Haut auf seinem Knie leicht aufschürft. Die Lehrkraft nimmt den kurzen Schreckmoment des Kindes, danach sein Weinen sowie die abgeschürfte Haut am Knie als kleine Verletzung wahr (emotionale Information: Weinen, Schmerz; informationsbezogene Information: abgeschürfte Haut am Knie). In Phase 2 konstruiert die Lehrperson infolgedessen automatisch und unbewusst ein mentales Modell der Situation, der Gedanken und Gefühle des gestürzten Kindes (Schmerz, Angst, Überraschung, die Wunde am Knie, das Bedürfnis zu Hilfe zu eilen). Aus dieser Repräsentation entsteht in Phase 3 wiederum automatisch eine empathische Emotion („Spüren“ des Schreckens, der Angst, des Schmerzes am Knie ähnlich wie das Kind). In der vierten Phase reagiert die Lehrperson – energetisiert von den eigenen, empathisch generierten, Gefühlen – nun auf die Situation des Kindes (Besorgung eines Pflasters, Sessels oder kühlen Umschlags, Beruhigung des Kindes durch eine Berührung oder gutes Zureden und Trösten).

4.5 A Three-Person Model of Empathy von Breithaupt (2012)

Das zu Deutsch Drei-Personen-Modell der Empathie von Breithaupt (2012) wurde ausgewählt, da es Empathie mit Blick auf eine Person (im später transferierten Sinn: die Lehrperson) differenziert beschreibt und darüber hinaus eine mögliche Erklärung liefert, warum ein und dieselbe Person in bestimmten Situationen empathisch reagiert und in anderen Situationen wiederum nicht. Interessant ist darüber hinaus die Verbindung der

Empathiefähigkeit einer Person mit dem Aspekt der „Partei ergreifung“ / dem „Sich-auf-eine-Seite-stellen“ (siehe weiter unten).

Laut Breithaupt (2012, S. 86) können mit diesem Drei-Stufen-Modell unterschiedliche Dimensionen von Empathie bei einer Person, die gelernt hat, ihre Empathiefähigkeit gezielt einzusetzen, indem sie diese in manchen Fällen blockiert und in anderen zulässt, dargestellt werden. Breithaupt (2012) nimmt dabei in seinem Modell drei verschiedene Stufen an, die in einer Person vor sich gehen können und die im Folgenden überblicksmäßig und vereinfacht dargestellt werden sollen:

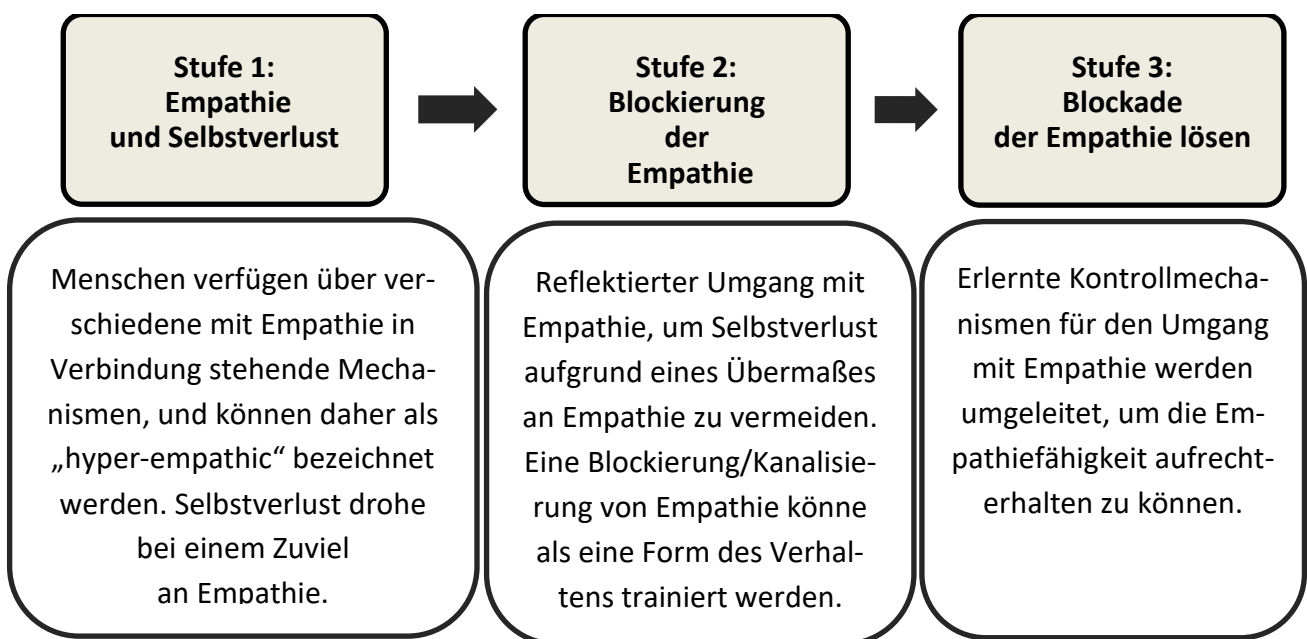


Abbildung 4: A Three-Person Model of Empathy (Breithaupt 2012) (eigene Darstellung)

Auf der **ersten Stufe (Step 1: Empathy and Self-Loss)** unterstellt Breithaupt (2012) dem Menschen ein hohes Ausmaß an verfügbaren, multiplen Facetten von Empathie, daher die Bezeichnung „hyperempathisch“. Gleichzeitig berge auch genau diese hohe Menge empathischer „Anlagen“ die Gefahr eines Selbstverlustes. Auf **Stufe 2 (Step 2: Blocking Empathy)** geht Breithaupt (2012, S. 85f.) der Frage nach, wie Menschen ihre Empathiefähigkeit bzw. ihre empathische Aufmerksamkeit lenken, kontrollieren, kanalisieren bzw. blockieren, um sich schlussendlich vor einem möglichen Selbstverlust schützen zu können. Zum Spektrum solcher Kontrollmechanismen gehöre die bewusste Anstrengung, selektiv jemanden zu „verstehen“ oder sich von ihm emotional zu distanzieren. Die „Blockierung“ von Empathie könne somit eine trainierte Form des Verhaltens sein. Darüber hinaus postuliert Breithaupt (ebd.), dass bestimmte Berufsgruppen (z.B. aus dem Gesundheitsbereich) bereits

Fähigkeiten entwickelt hätten, um Empathie selektiv zu begrenzen oder zu ermöglichen (Beispiel eines Chirurgen, dessen allzu starke Beziehung zu seinen Patientinnen und Patienten wahrscheinlich hinderlich für seine Arbeit wäre). Somit könne die Blockierung von Empathie also gegebenenfalls situationsspezifisch relevant und notwendig sein. Ungeklärt sei jedoch die Frage, wie diese Kontrollmechanismen funktionieren, durch wen oder was sie genau gesteuert werden und wie sie klassifiziert werden könnten. Auf der **dritten Stufe (Step 3: Unblocking the Blocking of Empathy)** dieses Modells gehe es laut Breithaupt (2012, S. 86) um jene Techniken, die es der jeweiligen Person erlauben würden, die gelernten Kontrollmechanismen zu umgehen, um Empathie erfahren zu können bzw. in weiterer Folge empathisch handeln zu können.

Festgehalten werden kann: Breithaupt (2012) fokussiert in seinem Modell nicht nur das (Nicht-)Vorhandensein empathischer Fähigkeiten, sondern richtet den Blick auch auf Mechanismen, die Empathie blockieren und „entblocken“ können. Damit werde es möglich, sekundären Mechanismen, die nicht zu den verschiedenen Facetten von Empathie gehören, zu untersuchen. In seinem Konzept führt Breithaupt (2012) weiter aus, dass dieses Drei-Personen-Modell der Empathie damit auch verstärkt der Komplexität von Empathie sowie individuell und kulturell bedingten Unterschieden in der Empathiefähigkeit gerecht werden könne. Insbesondere die erlernten Kontrollmechanismen könnten zur Erklärung individueller Differenzen beisteuern. Blockierung und Kontrolle von Empathie könne man laut Breithaupt (2012, S. 90) zwar lernen, doch wie jemand dies tut, sei kaum bekannt.

An dieser Stelle sei der Aspekt der Partei ergreifung für eine bestimmte Person eingebracht: Breithaupt (2012, S. 87) postuliert in diesem Zusammenhang: „It is impressive how quickly human beings arrive at sidetaking decisions.“ und rückt damit die Art des Sich-auf-eine-Seite-stellens ins Zentrum. Denn indem sich ein Beobachter eines Konflikts zwischen zwei Personen auf die Seite von einer der beiden involvierten Personen stelle, würden empathische Fähigkeiten beim Beobachter aktiviert werden (vgl. ebd.). Breithaupt (2012, S. 87) postuliert weiter: „My suggestion is that empathy allows emotions to be released, and these emotions confirm the initial decision. In short, empathy can be regarded as a mechanism for strengthening a decision.“ Nach Auffassung Breithaupts (ebd.) könne Empathie also Emotionen auslösen, die wiederum das ursprüngliche Urteil bezüglich des Handelns einer Person bestätigen. Damit könne Empathie in Anlehnung an Breithaupt (2012, S. 87)

auch als ein Mechanismus zur Stärkung einer persönlichen Entscheidung betrachtet werden: „The more clearly I feel the pain of the one for whom I decided, the stronger my rage will be against his adversaries, and I will side even stronger with the one for whom I already decided.“. Hinsichtlich der Verbindung der Empathiefähigkeit mit dem Aspekt der „Parteiergreifung“ bzw. dem „Sich-auf-eine-Seite-stellen“ der empathischen Person bestehe also nach dem Modell von Breithaupt (2012) die Aufgabe der Empathie darin, die Parteiergreifung für eine Person zu verstärken. Empathie wäre damit das Medium, durch das die rasche Parteiergreifung für eine Person „haltbarer“ werde. Dabei müsse jedoch erwähnt werden, dass „empathy does not in itself involve side-taking“ (Breithaupt 2012, S. 88).

4.6 Transfer des Drei-Personen-Modells der Empathie (Breithaupt 2012) auf den schulischen Bereich

Anhand eines konstruierten Beispiels soll dieses Modell nun in sehr vereinfachter Weise auf den schulpraktischen Bereich transferiert werden: Situationsbedingt gehört es zum Alltag von Lehrpersonen, immer wieder einmal in Konfliktsituationen einzugreifen, wie es beispielsweise der Fall eines Streites zwischen zwei Kindern erfordern würde, der nach einer zunächst verbalen Auseinandersetzung durch den Stoß eines Streitpartners auf körperlicher Ebene weiter ausgetragen zu werden droht. Gemäß dem Drei-Personen-Modell der Empathie von Breithaupt (2012) wäre die Lehrkraft als Beobachterin in dieser Dreierkonstellation auf Stufe 1 mit multiplen Facetten von Empathie ausgestattet und somit grundsätzlich zu empathischem Handeln fähig. Auf Stufe 2 könnte die Lehrperson ihre empathische Aufmerksamkeit zunächst situationsbedingt lenken oder blockieren. Wahrscheinlich wird sie zunächst beide Kinder berichten lassen. Hier wäre es möglich, dass die Lehrkraft auch die Partei für eines der beiden streitenden Kind ergreift. Auf den Aspekt der Parteiannahme geht Breithaupt (2017) nochmals detaillierter ein. Dabei würde es sich um eine Eigenschaft handeln, die Teil unserer Entwicklung als soziale Wesen wäre (vgl. Breithaupt 2017, S. 102). Dabei wäre von dem Parteinehmenden „[...] nicht zu erwarten, dass er die Partei, die er ergreift, akkurat versteht, dass er ihre Gefühle teilt und ihre Intention

durchschaut. Aber es ist anzunehmen, dass er in ihr eine ‚Tendenz‘ erkennt oder vermutet.“ (ebd., S. 105). Das würde nun heißen, um noch einmal auf das Beispiel aus der Schulpraxis zurückzukommen, dass die Lehrkraft, die einen Konflikt beobachtet, auch durch die (spontane) Partei ergreifung und die Einnahme der Perspektive eines Kindes Empathie entwickeln könnte. Dies könne laut Breithaupt (2017, S. 106ff.) wiederum zu einer Bestätigung und Verstärkung der ersten spontanen Parteiannahme führen. Das heißt, dass durch die Partei ergreifung für ein Kind (in vielen Fällen wohl für das augenscheinlichere „Opfer“) wiederum empathische Fähigkeiten in der Lehrperson aktiviert werden, die sie gleichzeitig in ihrer Entscheidung, sich z.B. auf die Seite des gestoßenen Kindes zu stellen, bestärken (Stufe 3) und diesen Kreislauf auch verstärken könnten. Dieser sich verstärkende Kreislauf müsse dabei jedoch laut Breithaupt (2017) nicht von der Parteiannahme ausgehen, sondern könne an jeder Stelle beginnen:

Statt der ersten Beobachtung eines Konflikts und der Parteiannahme kann er auch mit der Übernahme einer Perspektive oder Empathie beginnen und dann erst zur Parteiannahme führen. Entscheidend ist die wechselseitige Bestätigung und Verstärkung dieser drei Elemente (Parteiannahme, Perspektiveinnahme und Empathie). Die Dynamik bleibt die gleiche. (Breithaupt 2017, S. 107)

Zu bedenken wäre auch, dass in das Urteil der Lehrkraft individuelle und kulturell bedingte Unterschiede eingeflossen sein könnten (z.B. was eigene Erlebnisse mit körperlichen Attacken betrifft oder eventuelle Unterschiede was den Umgang mit Buben und Mädchen anbelangt).

Söffner (2012) stuft das Modell von Breithaupt (2012) aus den folgenden Gründen als sehr überzeugend ein: Empathie werde im Gegensatz zu vielen anderen Modellen in einer dreieckigen (anstatt häufig dualen) Konstellation angelegt. Der empathischen Person werde zunächst eine beobachtende und nicht eine teilnehmende Rolle zugeschrieben. Die Beschreibung von Empathie wäre damit nicht eine, wie sie in einer unmittelbaren Zwei-Personen-Konstellation stattfindet, sondern Empathie werde erklärt als eine Art Effekt bzw. als ein Aspekt der Partei ergreifung für jemand anderen, ohne selbst direkter Teilnehmer in der Interaktion zu sein. Empathie bedürfe also eines Urteils von außen und nicht eines intrinsischen während einer gemeinsamen Interaktion. Charakteristisch für Empathie sei somit eine klare Abgrenzung zwischen zwei Personen sowie eine deutliche Wahrnehmung des

Selbst und des anderen, was durch Beobachtung gelingen würde anstatt durch handelnde Eingebundenheit (vgl. Söffner 2012, S. 94f.).

4.7 Übersicht über die theoretischen Befunde

Zur theoretischen Fundierung wurden ausgewählte Konzepte und Modelle erläutert und auf den schulischen Kontext transferiert. Damit wurde versucht, Merkmale von Empathie und das spezifisch „Empathische“ aufzuzeigen und greifbarer zu machen, empathisches Verhalten zu konkretisieren und zu beschreiben, empathisches Geschehen aufzuschlüsseln, um Abläufe in bestimmten Prozessen durchschaubarer zu machen und somit empathische bzw. nicht empathische Reaktionen erklären zu können.

Übersicht über die theoretischen Befunde	
Altmann, T. & Roth, M. (2013)	Entwicklung des Empathie-Prozessmodells (EPM) und Darstellung empathischen Verhaltens in der konkreten zwischenmenschlichen Interaktion in vier Phasen: 1. Perception, 2. Mental Model, 3. Empathic Emotion, 4. Response
Breithaupt, F. (2012)	Konzipierung des Drei-Personen-Modells der Empathie (A Three-Person Model of Empathy). Darstellung unterschiedlicher Dimensionen von Empathie bei einer Person in 3 Stufen: Step 1: Empathy and Self-Loss, Step 2: Blocking Empathy, Step 3: Unblocking the Blocking of Empathy. Durch Parteilergreifung in einem Konflikt und Entwicklung von Empathie könne sich die Parteilnahme verstärken. Empathie fungiere damit als ein Mechanismus zur Stärkung einer persönlichen Entscheidung (vgl. Breithaupt 2012, S. 87).
Goleman, D. (2000)	Beschreibung von fünf emotionalen Kompetenzen, die sich auf Empathie zurückführen lassen würden. Zur Erlernung praktischer Fertigkeiten, zu denen Empathie als eines von fünf

	Elementen gehöre, sei emotionale Intelligenz notwendig (vgl. Goleman 2000, S. 36).
Liekam, S. (2012)	Formulierung von fünf Kriterien, wann ein Mensch als empathisch kompetent wahrgenommen werden würde. Empathische Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, die eigene empathische Wahrnehmungsfähigkeit zuverlässig zur bewussten Erkenntnisgewinnung in spezifischen zwischenmenschlichen Kontexten einzusetzen (vgl. Liekam 2012, S. 11).

5. Stand der Forschung zu Empathie bei Erwachsenen im pädagogischen Kontext

In diesem Kapitel werden bisherige Forschungsergebnisse zu Empathie vorgestellt, wobei die Studien mit Blick auf den pädagogischen Kontext und die Lehrperson ausgewählt wurden.

5.1 Die Studie von Hakansson (2003) zur Wahrnehmung von Empathie

Hakansson (2003) untersuchte die subjektive Einschätzung der Empathiefähigkeit einer vorgesetzten Person bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die von dieser überraschend gekündigt wurden. Die Studie gliedert sich in drei Teilstudien. Bei den Versuchspersonen handelte es sich um Psychologiestudierende aus Stockholm ($n_{\text{Studie1}} = 112$, $n_{\text{Studie2}} = 103$, $n_{\text{Studie3}} = 122$). Diese lasen eine kurze Geschichte, in der es darum ging, dass der Chef einer kleinen Firma aufgrund finanzieller Schwierigkeiten einen Mitarbeiter kündigte. Die Probandinnen und Probanden wurden in vier Gruppen eingeteilt und erhielten leicht veränderte Versionen dieser Geschichte, die sich dadurch unterschieden, dass der Chef (1) den Mitarbeiter neutral kündigte („no understanding“/„no promised action“), (2) dem Mitarbeiter zu verstehen gab, dass er sich vorstellen könne, wie er sich in einer solchen Situation fühle („understanding“/„no promised action“), (3) dem Mitarbeiter versprach, seine persönlichen Kontakte zu nutzen um sich für ein neues Jobangebot für ihn umzuschauen („no understanding“/„promised action“) oder (4) dem Mitarbeiter erklärte, dass er sich vorstellen könne, wie er sich in einer solchen Situation fühle UND er sich gleichzeitig persönlich um ein neues Jobangebot für ihn umschaue („understanding“/„promised action“). Im Anschluss der Lektüre sollten die Studierenden den Grad der Empathie, über den der Chef in ihren Augen verfügte, auf einer neunstufigen Skala angeben.

Dabei konnte in **Studie 1** nachgewiesen werden, dass das Versprechen des Chefs zu handeln („promised action“), d.h. der Versuch, dem Mitarbeiter zu einem neuen Job zu

verhelfen, einen hoch signifikanten Effekt auf die wahrgenommene Empathie des Chefs hatte ($F(1,108) = 29.26, p < .001$). Der Effekt von „understanding“ verpasste das Signifikanzniveau knapp ($F(1,108) = 3.48, p = .065$); es gab keinen Interaktionseffekt zwischen den Variablen „understanding“ und „promise to act“ ($F(1,108) = 2.51, ns$). Die Daten zeigten also, dass es, um als empathisch wahrgenommen zu werden, wichtig sei, das Versprechen zur Handlung zu geben, als nur verbal empathisches Verstehen auszudrücken (vgl. Hakansson 2003).

Transfer der Kernergebnisse von Studie 1 auf den schulischen Bereich: Lehrpersonen könnten hier beispielsweise bei der Rückgabe einer Schularbeit (Klassenarbeit, Test) mit einer schlechten Note gegenüber dem betreffenden Schüler bzw. der Schülerin nicht nur zum Ausdruck bringen, dass sie verstehen könne, wie er oder sie sich jetzt möglicherweise fühlt („understanding“), sondern auch mögliche Handlungen ankündigen, die sie setzen wird („promise to act“), um dem Kind bei einer Leistungsverbesserung zu helfen (also das Aufzeigen konkreter Möglichkeiten z.B. durch die Aufnahme in den Förderunterricht, das Anbieten einer nochmaligen Erklärung in der Pause, das Erstellen eines individuellen Lernplans, eine zweite Chance zur Ausbesserung der Note etc.). Dadurch könnte die Lehrperson möglicherweise als (noch) empathisch(er) wahrgenommen werden, was wiederum positive Auswirkungen zur Folge hätte (siehe Kapitel 1).

In **Studie 2** analysierte Hakansson (2003) die Perspektive des Chefs und die Perspektive des Arbeitnehmers genauer, und zwar dahingehend, ob Empathie im Sinne von „understanding“ und „promise to act“ von beiden (Chef und Arbeitnehmer) als gleich wichtig wahrgenommen wird oder nicht. Beim Lesen der Fallgeschichten nahm die Hälfte der Teilnehmenden die Sichtweise des Chefs, die andere die des gekündigten Mitarbeiters ein. Dabei zeigte sich, dass es keinen Effekt gab hinsichtlich der Perspektive des Chefs bzw. der des Mitarbeiters ($F(1,99) = 3.00, ns$), ebenso wenig einen Interaktionseffekt ($F(1,99) = .003, ns$). Wie wurde die Empathiefähigkeit des Chefs aus der Sicht der Rolle des Chefs wahrgenommen? Das Ergebnis der ersten Studie spiegelte sich auch hier: Der Effekt, den das Versprechen zur Handlung („promised action“) auf die wahrgenommene Empathie hatte, war hoch signifikant $F(1,99) = 10.95, p < .001$. Wieder zeigte sich kein Perspektiveneffekt ($F(1,99) = .746, ns$), jedoch diesmal ein Interaktionseffekt zwischen den Variablen „promise to act“ und „perspective“ $F(1,99) = 5.76, p < .05$. Festzuhalten bleibt: Die Probandinnen

und Probanden, die die Perspektive des Chefs eingenommen hatten, schätzten diesen, wenn er das Versprechen zur Handlung („promise to act“) gab, empathischer ein als die Teilnehmenden, die die Perspektive des Mitarbeiters übernommen hatten. Der größte Effekt zeigte sich damit in der Selbstwahrnehmung des Chefs, der sich nämlich selbst als wesentlich empathischer einschätzte.

Transfer der Kernergebnisse von Studie 2 auf den schulischen Bereich: Für die Schulpraxis könnte geschlussfolgert werden, dass die Kommunikation von Unterstützung und Hilfe für Lernende die Selbsteinschätzung der Empathiefähigkeit bei Lehrkräften möglicherweise erhöhen kann.

In **Studie 3** ließ Hakansson (2003) dem Versprechen zur Handlung („promise to act“) auch Taten folgen. Die Hälfte der Fallgeschichte beinhaltete die Ausführung der Handlung. Ein Teil der Probandinnen und Probanden nahm die Perspektive des Chefs, die andere die des Mitarbeiters ein. Beide Gruppen sollten wieder die Empathiefähigkeit des Chefs einschätzen. Es zeigte sich, dass die Wahrnehmung von Empathie tatsächlich stärker ist, wenn der Chef eine Handlung („action“) setzt, und zwar aus Sicht beider Seiten (Mitarbeiter und Chef). Ein eindeutiger Effekt zwischen der durchgeführten Handlung („action“) und der wahrgenommenen Empathie wurde nachgewiesen ($F(1,118) = 23.12, p < .001$).

Transfer der Kernergebnisse von Studie 3 auf den schulischen Bereich: Für den Schulalltag könnte das bedeuten, dass die Lehrkraft ihre Ankündigungen bzw. ihr Versprechen zur Hilfe und Unterstützung auch tatsächlich umsetzen sollte, möglichst zeitnah (z.B. indem sie mit dem Kind, das eine schlechte Note erhalten hat, gleich einen Termin für die individuelle Förderung festlegt oder ihm gleich Übungsmaterial zur Verfügung stellt etc.).

5.2 Die Metaanalyse von Konrath, O'Brien und Hsing (2011) zur Veränderung der Empathiefähigkeit

Konrath et al. (2011) untersuchten im Rahmen ihrer Metaanalyse (72 Samples) Veränderungen in der Empathiefähigkeit amerikanischer Collegestudentinnen und -studenten ($n = 13.737$) während der Jahre 1979 bis 2009: „In this study we examine changes in scores on

the IRI in American college students over time. Previous empirical work has led us to hypothesize that there would be a decline in dispositional empathy in recent years." (Konrath et al. 2011, S. 183). Betrachtet wurden Veränderungen hinsichtlich der Korrelationen der Durchschnittswerte in den vier Subskalen des Interpersonal Reactivity Index (IRI) von Davis (1980) „empathic concern (EC)“, „perspective taking (PT)“, „fantasy (FS)“ und „personal distress (PD)“ über den Zeitraum von 30 Jahren. Dabei konnte eine Verringerung der erreichten Werte in den Skalen EC („empathic concern“) und PT („perspective taking“) festgestellt werden, insbesondere im letzten Jahrzehnt:

Overall, American college students scored lower on EC and PT between the 1979 and 2009 [...]. There is a significant negative correlation between year of data collection and EC ($\beta = -.38$, $p = .002$, $k = 66$) and PT ($\beta = -.27$, $p = .03$, $k = 64$) when weighted by sample size. There were no significant changes in either the FS subscale ($\beta = -.19$, $p = .26$, $k = 37$) or PD ($\beta = .09$, $p = .55$, $k = 46$). Thus, more recent generations of college students are reporting less EC and PT, which are the most central components of empathy. (ebd., S. 185)

Was dies für Lehramtsstudierende bzw. angehende Lehrpersonen im Speziellen bedeutet, lässt diese Studie offen.

5.3 Die Studie von Beer, Beer und Rosenthal (2017) zur emotionalen Kompetenz

Beer, Beer und Rosenthal (2017) gingen der Frage nach, ob sich Erwachsene in pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufen hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenz unterscheiden. Die Fragebogenuntersuchung erfasste 613 Personen, von denen 45,7% ($n = 280$) in pädagogischen Berufen (Lehrpersonen, ElementarpädagogInnen, ErzieherInnen) und 54,3% ($n = 333$) in einem nicht pädagogischen Berufsfeld tätig waren. Erwachsene in pädagogischen Berufen erreichten signifikant höhere Scores in allen Aspekten emotionaler Kompetenz gegenüber Erwachsenen in nicht-pädagogischen Berufen (vgl. Beer et al. 2017).

5.4 Die Studie von Neuhauser (2012) zum Vergleich der Empathiefähigkeit bei Lehramtsstudierenden

Neuhauser (2012) ging davon aus, dass sich Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Volksschullehramtes und des Hauptschullehramtes⁴ in Bezug auf ihre Empathiefähigkeit voneinander unterscheiden würden. In einer Querschnittuntersuchung wurden an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich mittels Fragebogen – verwendet wurde der FEPA-E von Lukesch (2006) – insgesamt 186 Studierende in der Studieneingangsphase befragt. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter lag diese im Volksschullehrgang bei fünf Männern und 88 Frauen, im Hauptschullehrgang bei 34 Männern und 59 Frauen (vgl. Neuhauser 2012, S. 56). Dabei zeigte sich, dass Studierende des Volksschullehramtes in Bezug auf ihre Empathiefähigkeit signifikant höhere Scores gegenüber Studierenden des Hauptschullehramtes erzielten. Noch größere und ebenfalls signifikante Mittelwertdifferenzen ergaben sich aus dem Vergleich der Geschlechter, und zwar zugunsten weiblicher Studierender, denen ein höheres Maß an Empathie zugewiesen werden konnte (vgl. Neuhauser 2012). Kritisch betrachtet werden muss jedoch die Geschlechterverteilung der Probanden.

5.5 Die Studie von Tettegah und Anderson (2007) zu Empathie bei Lehramtsstudierenden

Tettegah und Anderson (2007) untersuchten die Empathiefähigkeit (Empathie als Disposition) bei Lehramtsstudierenden (n = 178) hinsichtlich des Ausmaßes ausgedrückter Empathie und der Dimensionalität des Empathiekonstrukts. Bei der Stichprobengröße von n = 178 handelte es sich um 142 weibliche und 36 männliche Studierende eines amerikanischen Lehramtsausbildungsprogramms (vgl. Tettegah & Anderson 2007, S. 51). Als

⁴ Ab dem Schuljahr 2015/16 wurden in Österreich alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen umgewandelt. Die Neue Mittelschule stellt einen Schultyp der mittleren Bildung im österreichischen Bildungssystem dar und wurde ab Herbst 2012 als Regelschule geführt. Mit dem Schuljahr 2020/21 ersetzte die Mittelschule (MS) die Neue Mittelschule (NMS) als Pflichtschule für 10- bis 14-Jährige. Alle Schülerinnen und Schüler können nach positivem Abschluss der Volksschule eine Mittelschule besuchen.

Instrument setzten Tettegah und Anderson (2007) unter anderem zwei animierte, narrative Fallvignetten (ANV – „animated narrative vignettes“ (ebd., S. 51)) ein, die mit einer Dauer von zwei Minuten jeweils eine Interaktion im Klassenzimmer zwischen zwei Kindern in Form von Opfer- und Täterszenarien darstellten. Inhaltlich ging es darum, dass ein neun-jähriger kaukasischer (bzw. afroamerikanischer) Bub ein neunjähriges afroamerikanisches (bzw. kaukasisches) Mädchen verbal wegen ihrer bzw. seiner Hautfarbe beleidigte – und das im Unterricht während der von der Lehrperson gestellten Aufgabe zur Zusammenarbeit mit dem jeweils anderen Kind bei der Herstellung von Papierfiguren bzw. beim Bauen von Brücken. Weitere Akteure in dieser Fallgeschichte waren die unterrichtende Lehrerin sowie ein Elternteil (Vater). In der nächsten Szene informierte das Mädchen seinen Vater über den Vorfall in der Schule, der daraufhin das Gespräch mit der Lehrerin suchte. Diese zeigte sich erstaunt, da sie mit ihren Schülerinnen und Schülern doch erst letzte Woche über Martin Luther King gesprochen hätte. An dieser Stelle endeten die Fallgeschichten, mit der Frage an die Probanden, wie sie auf diese Situation reagiert hätten, wenn sie in der Position der Lehrerin gewesen wären. Die Lehramtsstudierenden wurden aufgefordert, ihre Antworten in ein Textfeld am Computer einzugeben, wobei dafür unbegrenzt Zeit und Platz zur Verfügung standen. Diese schriftlich abgegebenen, offenen Antworten stellten die Grundlage der Analyse dar. Es folgte eine statistische Auswertung der Textdaten durch grafische Modelle. Hinsichtlich der Dimensionen von Empathie wurden die Antworten der Probanden anhand eines Kodierungsschemas untersucht, das die Kategorien Sorge um das Opfer („CONCERN“), Problemlösung mit dem Opfer („SOLVE“), Erwähnung des Opfers („MENTION“) und Management der Situation mit dem Opfer („MANAGE“) beinhaltet (Tettegah & Anderson 2007, S. 53f.). Obwohl das zweidimensionale Modell (kognitive / affektive Empathie) in dieser Studie abgelehnt wurde, würde „SOLVE“ mehr einen kognitiven und „CONCERN“ eher einen affektiven Aspekt haben (ebd., S. 68). Tettegah und Anderson (2007, S. 69) zufolge würde Empathie in dieser Studie am besten als eindimensionales Konstrukt dargestellt und gemessen. Schätzungen des Ausmaßes an Empathie, die von den Probandinnen und Probanden ausgedrückt wurde, zeigten, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen der beiden niedrigstmöglichen Scores erreichte und nur etwa 10% die höchstmöglichen Empathiewerte erzielten (vgl. Tettegah und Anderson 2007, S. 69). Als Ergebnis konstatierten Tettegah und Anderson (2007, S. 71) weiter, dass die Anzahl an Wörtern, die die Lehramtsstudierenden zu den Vignetten schrieben, nicht in Verbindung

mit dem Empathie-Ausmaß stand. Die Wortanzahl helfe nur zur Prognose einer möglichen ausgedrückten Sorge um das Opfer (ebd., S. 75). Die Lehramtsstudierenden schnitten hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Empathiefähigkeit also eher schlecht ab.

5.6 Die Studie von Krappmann (2014) zum Zusammenhang zwischen Bindungsmustern und Empathiefähigkeit bei Studierenden

Krappmann (2014) untersuchte in einer Pilotstudie, ob Studierende (n = 141) der Sozialen Arbeit und des Studiengangs „Bildung & Erziehung“ der Hochschule Koblenz günstige Voraussetzungen, zu denen er unter anderem eine empathische Grundhaltung zählte, für ihr zukünftiges Arbeitsfeld mitbringen würden. Von Interesse war ferner, ob unterschiedliche Bindungsstile mit verschiedenen Strategien der Emotionsregulation und Aspekten der Empathiefähigkeit verknüpft wären. Empathiefähigkeit wurde bei den Probandinnen und Probanden unter anderem mit dem Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF) von Paulus (2009), einer deutschsprachigen Version des IRI von Davis (1980), erfasst. Als ein Ergebnis stellte sich heraus, dass hohe Werte auf den Bindungsdimensionen „Fehlendes Vertrauen“, „Angst vor Nähe“ und „Angst vor Trennung“ mit dem SPF-Skalenwert „Personal Distress (PD)“ (= Empfindung von Not in interpersonalen Situationen, laut Paulus (2009, S.2) ein emotionaler Empathiefaktor) positiv assoziiert waren. Ein positiver Zusammenhang zeigte sich auch zwischen „Angst vor Trennung“ und „Empathic Concern (EC)“ (= Empathische Sorge, ein emotionaler Empathiefaktor). Demnach gebe also Hinweise, dass die Beziehung zwischen Empathie und Bindungsmustern eher emotionaler als kognitiver Art sei. Zudem wies Krappmann (2014) darauf hin, dass unbedingt darauf zu achten sei, dass die Balance zwischen Empathie und emotionaler Distanzierungsfähigkeit gelinge. Denn in Berufen, die professionelle Beziehungen zur Arbeitsgrundlage haben, bestünde ansonsten langfristig ein erhöhtes Risiko zu erkranken, beispielsweise an Burnout (vgl. Krappmann 2014, S. 221).

5.7 Die Studie von Comnick und Franke (2015) zu analytischer Intelligenz und (kognitiver) Empathie

Am Rande erwähnt werden soll die Untersuchung von Comnick und Franke (2015), die eine signifikant positive Korrelation zwischen analytischer Intelligenz und kognitiver Empathie bei verschiedensten Personen ($n = 131$) ermitteln konnten. So betrug der Zusammenhang zwischen dem schlussfolgernden Denken und dem RMET (Reading the Mind in the Eyes Test) $r = 0.31$, $p < 0.01$ und für den SPF-PT (Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen, deutsche Version des IRI (Davis 1980), Skala „Perspective Taking“, siehe auch Kapitel 2.4) $r = 0.31$ ($p < 0.01$). Für die SPF-FS-Skala konnte $r = 0.18$ ($p < 0.05$) erfasst werden (vgl. Comnick & Franke 2015, S. 284). Jedoch wurden keine Zusammenhänge zwischen der analytischen Intelligenz und der emotionalen Empathie gefunden. Gleichzeitig stellte sich heraus, dass kognitive Empathie ein Prädiktor der analytischen Intelligenz ist, sowie Intelligenz einen Prädiktor der kognitiven Empathie darstellt (vgl. ebd.). Für Lehrkräfte könnte geschlussfolgert werden, dass ihre Fähigkeit, Probleme (durch Denkprozesse) zu erkennen, zu zerlegen und zu lösen, mit ihrer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. ihrer Fähigkeit zu kognitivem Verstehen was in einer anderen Person vor sich gehen könnte, einhergehe.

5.8 Die Studie von Warren (2013) zu Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktionen

Die Studie von Warren (2013) untersuchte Anzeichen von Empathie in der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion. Tatsächlich handelte es sich um vier weibliche Lehrerinnen ($n = 4$) und ausschließlich männliche Junior- und Senior-Schüler im Mittleren Westen der Vereinigten Staaten. Die Daten wurden durch Interviews, nicht-teilnehmenden Beobachtung und mittels Empathiefragebogen Interpersonal Reactivity Index (Davis 1980) erhoben. Untersucht wurden akademische, verhaltensbezogene und soziale/relationale (und damit die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffende) Interaktionen. Die Befunde zeigten, dass Empathie als professionelle Disposition (Wesensart) von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt wurde

(vgl. Warren 2013). Zu den von den Lehrerinnen eingesetzten Maßnahmen, um die soziale und kulturelle Perspektive ihrer Schüler einnehmen zu können, die auch unter „perspective taking (PT)“ subsumiert wurden, zählten laut Warren (2013, S. 406ff.) vier große Bereiche: **(1) „Written and Oral Communication“** (was bedeutet, dass die Lehrerinnen in dieser Studie mündlich und schriftlich in unterschiedlichster Weise mit ihren Schülern kommunizierten), **(2) „Understanding of the Community Context“** (also die Verfügung über Wissen außerhalb von Schule), **(3) „‘Family Business’: Organized, structured time for student expression“** (meint, dass sich die Lehrerinnen regelmäßig Zeit nahmen, um mit ihren Schülern ein paar Minuten lang über Dinge zu sprechen, die nicht unmittelbar mit Schule in Zusammenhang standen, wobei die Lehrerinnen hier hauptsächlich die Rolle des aufmerksamen Zuhörers einnahmen) und **(4) „Prior Knowledge“** (also berufliches Erfahrungswissen). Beispiele für die praktische Umsetzung dieser vier beobachteten Bereiche der „Perspektivenübernahme“ von Lehrerinnen im Unterricht verdeutlicht folgende Abbildung:

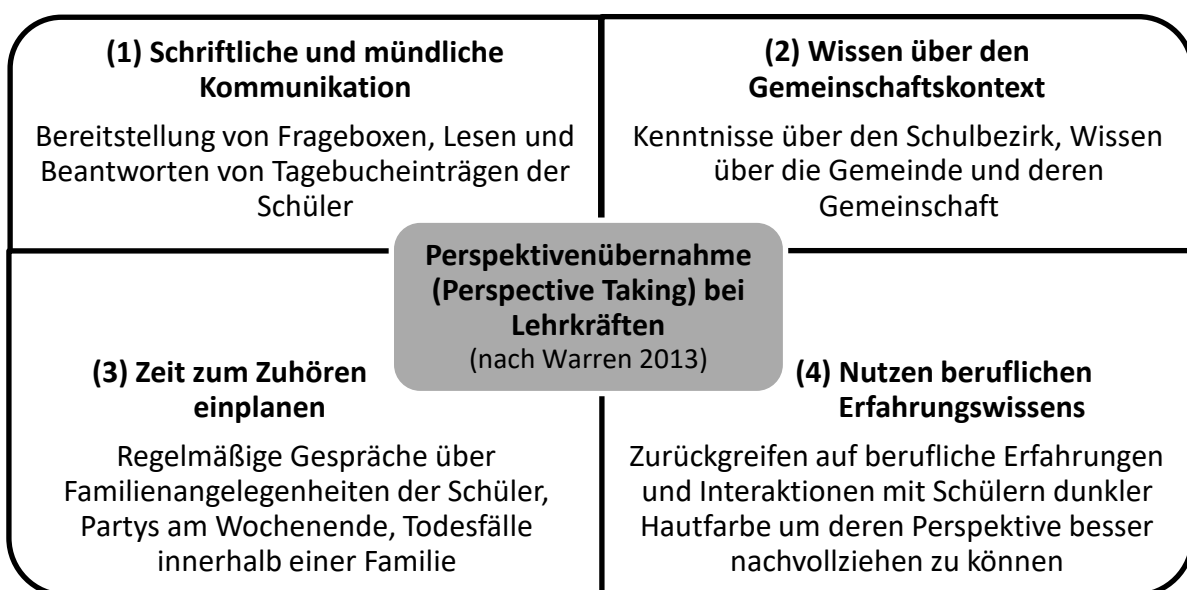


Abbildung 5: Möglichkeiten des Perspective Taking von Lehrpersonen nach Warren (2013) (eigene Darstellung)

Ebenso zeigten und beschrieben die an dieser Studie teilnehmenden Lehrerinnen Ausdrucksmöglichkeiten von Empathie, die Warren (2013, S. 409ff.) unter „empathic concern (EC)“ zusammenfasste. Diese sind **(5) „Attention to the Needs of the ‘Whole Child’“** (also Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse des Kindes in seiner Gesamtheit), **(6) „Utilizing the Concept of Family“** (meint, dass die Lehrerinnen Metaphern verwendeten, die sich darauf bezogen, Mitglieder einer Familie zu sein, um eine Kommunikationskultur,

Verhaltenserwartungen und ein akademisches Engagement zu etablieren), **(7) „Teacher Availability“** (also das Da-Sein der Lehrkraft für die Schüler auch außerhalb des Unterrichts) und **(8) „Getting to Know Students“** (womit das bessere Kennenlernen der Schüler gemeint ist). Nachstehende Abbildung verdeutlicht diese vier identifizierten Bereiche des „Empathic Concern“ bei Lehrkräften wieder im Überblick mit Beispielen:

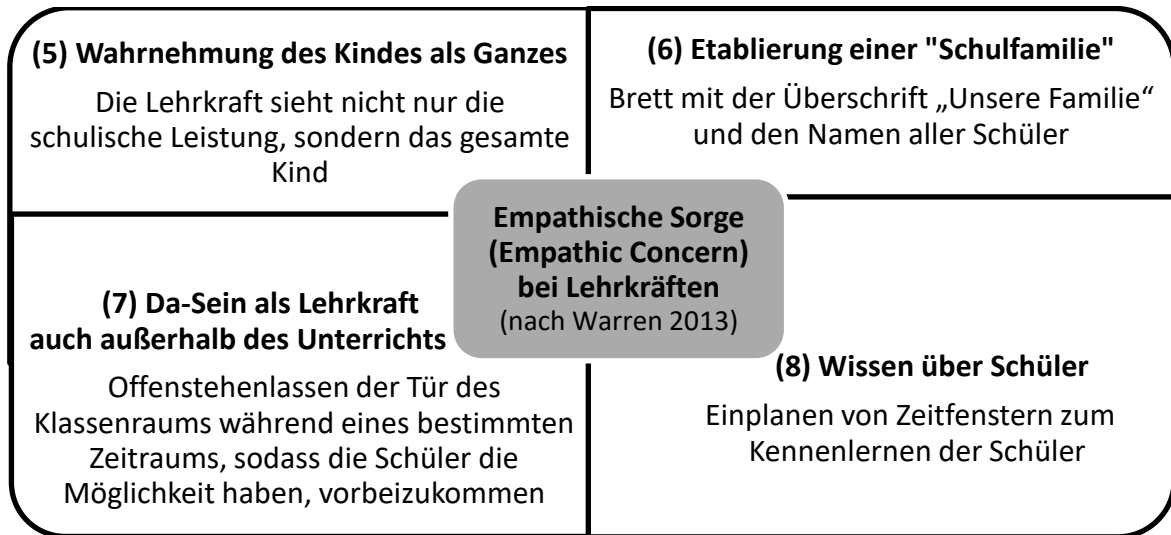


Abbildung 6: Möglichkeiten des Empathic Concern von Lehrpersonen nach Warren (2013) (eigene Darstellung)

Darüber hinaus entwickelten Warren und Lessner (2014) in den USA ein Empathie-Konzept in Lehrer-Schüler/innen-Interaktionen, genannt „Family Business“. Hier geht es unter anderem darum, als tägliche Routine Kindern und Jugendlichen in einer angst- und urteilsfreien Atmosphäre Persönliches, Kritik und Beobachtungen ausdrücken zu lassen, um als Lehrperson ihre Bedürfnisse besser kennen zu lernen.

5.9 Die Studie von Farstad Peck, Maude und Brotherson (2014) zum Ausdruck von Empathie bei Vorschullehrkräften

Wie Vorschullehrkräfte (n = 18) in ihrer pädagogischen Arbeit und in ihrer Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien Empathie ausdrückten, untersuchten Farstad Peck et al. (2014) im Rahmen einer Interviewstudie, indem sie die von den Lehrpersonen verwendete Sprache, das von ihnen beschriebene Verhalten und die von ihnen

zum Ausdruck gebrachten Werte analysierten und interpretierten. Die Auswertung zeigte vier Bereiche von Ausdrucksmöglichkeiten von Empathie: **(1) „Embrace Inclusion as a Philosophy“** fasst zusammen, dass die Lehrkräfte berichteten, *alle* Kinder miteinzubeziehen, unabhängig von ihrer Behinderung, ihrer ethnischen, sozioökonomischen oder familiären Herkunft. Unter **(2) „Be Relaxed and Balanced“** fassten Farstad Peck et al. (2014) zusammen, dass Lehrkräfte berichteten, Empathie zu zeigen, indem sie auf die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien in einer entspannten und ausgeglichenen Art und Weise reagierten und persönliche Geschichten aus eigener Elternerfahrung teilten, um das Vertrauensverhältnis zu fördern. Ein Hauptaugenmerk lag auf dem Zuhören, Rat wurde nur auf Nachfrage angeboten. **(3) „Accept and Respond to Family Culture“** meint, dass Kulturelles in den Familien von den Lehrpersonen akzeptiert werde und kulturelle Praktiken und Ideen in den Unterricht einfließen. Unter **(4) „Engage in Meaningful Communication with Families“** wurden unterschiedlichste Methoden von Lehrkräften zusammengefasst, um in Kontakt mit den Familien zu gelangen (E-Mails, Telefonanrufe, handschriftlichen Notizen, etc). Abschließend bleibt festzuhalten, dass als empathisch klassifizierte Lehrkräfte von einer erfolgreicherer Zusammenarbeit mit Eltern berichteten sowie einem Verständnis für das Verhalten von Kindern in ihren Klassenzimmern. Überblicksmäßig kann festgehalten werden:

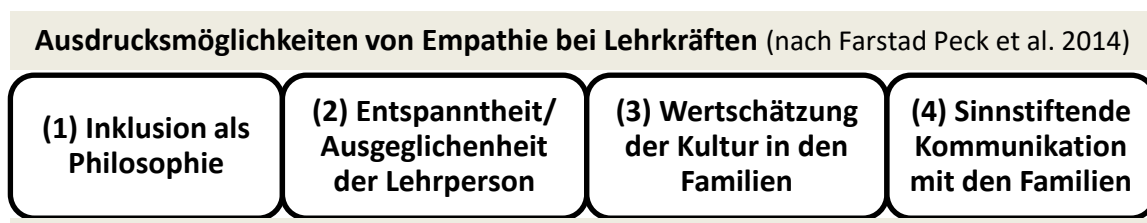


Abbildung 7: Ausdruck von Empathie im Unterricht nach Farstad Peck et al. (2014) (eigene Darstellung)

5.10 Die Studie von Warren (2015) zu Auffassungen von Empathie bei Lehrkräften

In einer weiteren Studie ging Warren (2015) der Frage nach, inwiefern subjektive Auffassungen über Empathie bei den befragten Lehrpersonen (n = 4) Interaktionen mit Schülern beeinflussen, und zwar unter Berücksichtigung eines rassistischen Aspekts, da es sich bei den

vier Lehrerinnen um Menschen mit weißer Hautfarbe und bei den Schülern um männliche Jugendliche (n = unbekannt) mit schwarzer Hautfarbe handelte (vgl. Warren 2015, S. 579). Dabei zeigte sich laut Warren (2015, S. 593), dass die Lehrerinnen unterschiedliche Anschauungen und Zugänge zu Empathie hatten und Empathie eher als einen Mechanismus verstanden, um sich emotional mit anderen auszutauschen und konsequent auf deren Bedürfnisse zu reagieren. Die Reflexion über Empathie in ihrem Beruf hätte bei den Probanden gezeigt, dass sich ihre Empathievorstellungen als persönliche Philosophien manifestierten, die ihre Berufswahl begründen würden. Es wurden aber auch Tendenzen deutlich, dass die Lehrpersonen, anstatt tatsächlich ihre Schüler zu fragen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um ihre Sichtweisen zu verstehen, eher schnell im Vorfeld darüber urteilen würden, welche möglichen „Unterdrückungen“ ihre Schüler in ihren Augen eventuell erlebt haben könnten, ohne jedoch richtige „Beweise“ für diese Annahmen und Behauptungen zu haben. Dieser etwas dominante Zugang gestaltete darüber hinaus auch den Umgang mit den Schülern und ihren Familien. Jede der befragten Lehrerinnen traf laut Warren (2015) Entscheidungen in Lehrer-Schüler-Interaktionen, die die Perspektive der Schüler und deren Familien berücksichtigten oder eben auch nicht. Die Empathiekonzepte der Lehrerinnen entsprangen Warren (2015) zufolge einer dominanten sozialen und kulturellen Perspektive, die Auskunft gebe über die Art und Weise, wie die Lehrkräfte ihre Arbeit und die Bedürfnisse ihrer Schüler und deren Familien interpretieren würden. Damit würde diese Studie laut Warren (2015, S. 594) zeigen, wie gute Absichten fälschlichen Annahmen vorausgehen und Wahrnehmungslücken verschärfen können.

5.11 Die Studie von Behr (2005) zum Wert von Empathie in der Elternberatung

Beratung in pädagogischen Fragen kann als ein wichtiger und vorgeschriebener Teilaspekt des Lehrerhandelns angesehen werden. So hob schon Carl Rogers die Bedeutung der Empathie im Beratungsprozess hervor und auch Reutlinger (2009, S. 72ff.) zufolge kann angenommen werden, dass eine empathische Haltung den Beratungserfolg fördert. Es erscheint naheliegend, dass ein erfolgreicher Beratungsprozess durch eine Vielzahl an Faktoren

determiniert wird, doch welchen Stellenwert nimmt Empathie in der Elternberatung ein? Konkrete Ergebnisse dazu liefert die Studie von Behr (2005). Behr (2005) ging der Frage nach, ob Elternteile ein Gespräch mit einer Lehrperson positiver erleben und eher die Perspektive der Lehrkraft akzeptieren, wenn diese empathisches versus neutrales Beratungsverhalten gegenüber 27 „Quasi-Eltern“ (Probandinnen und Probanden, $n = 27$) zeigt. Behr (2005) untersuchte damit in Rollenspielexperimenten die Wirksamkeit von Interventionsprinzipien der klientenzentrierten Gesprächsführung. Dabei handelte es sich um zwei praxistypische und für Lehrkräfte belastende Problemsituationen (ein Schulleistungsproblem und eine Problematik im Sozialverhalten) bei Elterngesprächen. Empathie wurde zunächst als Versuchsbedingung gesetzt, indem die Lehrperson (= Versuchsleiterin bzw. Versuchsleiter) den manifesten emotionalen Gehalt der Elternäußerung verbalisierte. Die Quasi-Elternteile (= Probandinnen und Probanden) nahmen zweimal an einem Rollenspiel mit jeweils unterschiedlicher Thematik (Schulleistungsproblem und Verhaltensproblem) teil. Ein Hauptergebnis der ersten Studie war, dass sich die Eltern (= Probandinnen und Probanden) von der Lehrperson (= Versuchsleiterin bzw. Versuchsleiter) unter der Versuchsbedingung (= Empathie) hoch signifikant ($F(1,26) = 8.91, p < .01$) besser verstanden fühlten als unter der Kontrollbedingung (= keine Empathie). Durch das Einstreuen empathischer Äußerungen der Lehrkraft in das Elterngespräch hatten die Probandinnen und Probanden unter der Empathiebedingung einen signifikant positiveren ($F(1,26) = 6.62, p < .05$) Gesprächseindruck ($SD = 1.2$) als unter der Kontrollbedingung ($SD = 0.9$). Für die Variable „Lehrer/-innenperspektive akzeptieren“ ergab sich kein Effekt. Gleichzeitig konnte ein Moderatoreffekt für das Geschlecht festgestellt werden, der das Signifikanzniveau allerdings verfehlt: Frauen akzeptierten unter der Versuchsbedingung „Empathie“ die Perspektive der Lehrkraft eher als Männer ($F(1,25) = 3.91, p = .059$) und erlebten auch das Gespräch positiver ($F(1,25) = 2.48, p = .128$) (vgl. Behr 2005, S. 252f.). Resümierend kann damit festgehalten werden, dass empathische Interventionen der Lehrkraft im Elterngespräch ein positiveres Erleben dieses Eltern-Lehrer-Gesprächs bei den Eltern bewirken können.

5.12 Die Studie von Arghode, Yalvac und Liew (2013) zu Sichtweisen zu Empathie im naturwissenschaftlichen Unterricht

Arghode et al. (2013) gingen der Frage nach, welche Rolle Empathie im naturwissenschaftlichen Schulunterricht aus Sicht von Universitätsabsolventen naturwissenschaftlicher Fächer (n = 5) mit Unterrichtserfahrung spielt. Die Datenerhebung erfolgte mittels teilstrukturierter Interviews. Hinsichtlich des Empathieverständnisses wurden von den Befragten folgende Definitionen genannt: „[...] empathy as understanding other people’s feeling at a particular time and context“ (Arghode et al. 2013, S. 92) oder „[...] empathy as an ability to understand someone else’s feeling“ (ebd., S. 93) oder „Empathy is being in other person’s shoe.“ (ebd., S. 95). Empathie helfe folglich nach Meinung der angehenden Lehrpersonen, die Gefühle einer anderen Person zu verstehen (womit die emotionale Empathiekomponente angesprochen wurde) bzw. ermögliche es durch das In-die-Schuhe-eines-anderen-schlüpfen Perspektivenübernahme (kognitive Komponente). Zwei Befragte waren der Meinung, dass Empathie im Unterricht die Fähigkeit erfordere, Rollen und Emotionen von Schülerinnen und Schülern zu visualisieren anstatt einer umfassenden emotionalen Beteiligung der Lehrperson. Die Interviewten verwendeten unterschiedliche Strategien, um Empathie im Unterricht auszudrücken: So war beispielsweise ein Befragter der Meinung, Empathie solle auf individueller Basis – am besten in einer Eins-zu-Eins-Situation – ausgedrückt werden, während eine andere Befragte den persönlichen Kontakt und die Verbindung mit den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler betonte. Während es für eine angehende Lehrperson wichtiger war, den sozialen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen, als ihnen sofort wissenschaftliche Konzepte beizubringen, verband ein anderer Universitätsabsolvent mit Empathie die Verbesserung schulischer Leistungen. Übereinstimmung herrschte jedoch darin, dass Empathie bei Lehrkräften eine wichtige Rolle im Schulunterricht spiele und viele Dimensionen beinhalten könne. So war eine Teilnehmerin auch der Auffassung, dass (Lehr-)Personen gegenüber Menschen, die sie besser kennen oder mit denen sie vertraut seien, empathischer wären. Ebenso wurde erwähnt, dass ein übermäßiger Einsatz von Empathie dazu führen könne, dass Schülerinnen und Schüler möglicherweise unangemessene Vorteile erlangen. Zudem wurde angemerkt, dass empathische Lehrpersonen zwar erfolgreiche Lehrpersonen sein können und ohne Empathiefähigkeit

nicht erfolgreich unterrichtet werden könnte, jedoch hoch empathische Lehrkräfte möglicherweise deprimiert oder niedergeschlagen werden könnten. Obwohl Empathie helfe, mit Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu treten, waren die Befragten der Ansicht, dass es ebenso wichtig wäre, die Grenzen und idealen Situationen für den Ausdruck von Empathie zu kennen. Dabei wäre es für Lehrkräfte notwendig, sich selbst und die Lernenden bei der Festlegung geeigneter Grenzen zu unterstützen, um das sozial-emotionale wie fachliche Lernen zu fördern. Diese Untersuchung zeigte somit verschiedene Perspektiven zu Empathie im naturwissenschaftlichen Unterricht auf. Während es Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung von Empathie im Schulunterricht gab, unterschieden sich die Sichtweisen in Bezug auf das Verständnis von Empathie und mögliche Ausdrucksweisen von Empathie. Überblicksmäßig kann festgehalten werden:

Empathieverständnis, Ausdrucksmöglichkeiten und Grenzen von Empathie nach der Studie von Arghode et al. (2013)		
Empathieverständnis und Sichtweisen zu Empathie: <ul style="list-style-type: none"> - Gefühle eines anderen Menschen verstehen (emotionale Komponente) - in die Schuhe eines anderen schlüpfen (kognitive Komponente) - Empathie als Mittel zur Verbesserung schulischer Leistungen - Besseres Kennenlernen von Menschen fördere die Empathiefähigkeit 	Genannte Ausdrucksmöglichkeiten von Empathie von Lehrkräften im Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung der Emotionen der Lernenden - Nutzen von Eins-zu-Eins-Betreuungssituationen - Anstreben des persönlichen Kontakts zu den Lernenden samt ihren Familien - Kenntnis des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler 	Grenzen von Empathie: <ul style="list-style-type: none"> - Keine umfassende emotionale Beteiligung der Lehrperson - Grenzen und ideale Situationen für den Ausdruck von Empathie kennen - Erlangung unangemessener Vorteile einiger Lernenden durch ein Zuviel an Empathie - Gefahr depressiver Verstimmungen bei hochempathischen Lehrkräften

Abbildung 8: Empathieverständnis, Ausdrucksmöglichkeiten und Grenzen von Empathie nach der Studie von Arghode et al. (2013) (eigene Darstellung)

5.13 Die Studie von Lemonié, Light und Sarremejanec (2015) zu Empathie im Schwimmunterricht

Subjektive Dynamiken in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktionen sowie ihre Auswirkungen auf den Schwimmunterricht untersuchten Lemonié et al. (2015) in einer französischen Sekundarschule. Dazu wurden Audio- und Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden angefertigt und Interviews mit Lehrpersonen (n=3) durchgeführt. Die Fähigkeit der Lehrkraft, während des Unterrichts ausgehend von einer extern-objektiven Perspektive die interne Perspektive einer Schülerin bzw. eines Schülers einzunehmen, konstituierte laut Lemonié et al. (2015, S. 14) Empathie. Diese werde dann offensichtlich, wenn die Lehrkraft während des Interviews die erste Person Singular benutzt, um die von einem Schüler bzw. einer Schülerin im Schwimmunterricht erfahrenen Schwierigkeiten zu schildern und wiederzugeben, wie folgender Interviewausschnitt verdeutlichen soll: „For her it is like ‚I am drowning and there is no limit, I continue to drown and I won’t stop: I will not go back up to the surface‘“. (ebd.). Diese Studie unterstreicht auch die Wichtigkeit von Empathie im Sportunterricht. Als Ergebnis fassen Lemonié et al. (2015, S. 16) zusammen: „By highlighting the importance of the subjective dynamics of interaction this study also identifies the pivotal importance of teacher empathy for learning in PE [Physical Education] through teacher-student interaction.“

5.14 Die Studie von McAllister und Irvine (2002) zur Rolle von Empathie bei kultureller Vielfalt im Unterricht

McAllister und Irvine (2002) untersuchten die Rolle von Empathie im Unterricht mit kulturell verschiedenen Schülerinnen und Schülern, indem sie 34 Lehrpersonen befragten. Auch wenn die Lehrkräfte unterschiedliche Begrifflichkeiten für Empathie verwendeten – angesprochen wurde sowohl die affektive als auch die kognitive Komponente –, waren sie sich einig, dass Empathie ein wichtiger Faktor in ihrer Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern sei. Einige Attribute, die in Zusammenhang mit empathischem Verhalten genannt

wurden, waren Sensibilität, Geduld, Respekt, Toleranz, Akzeptanz, Verständnis, Flexibilität, Offenheit und Bescheidenheit. McAllister und Irvine (2002, S. 440f.) teilten Empathievorstellungen und empathische Handlungen von Lehrpersonen in drei Kategorien ein: Unter **(1) „Positive Interactions“** fassten sie positive Interaktionen wie vor allem Geduld und Zuhören mit den Lernenden zusammen. **(2) „Supportive Classroom Environments/ Supportive Classroom Climate“** umfasste eine unterstützende Lernumgebung, die sich durch häufige Reflexion der Lehrpersonen hinsichtlich der Gefühle kulturell verschiedener Schülerinnen und Schüler im Unterricht auszeichnet. Es war ihnen wichtig, dass sich die Jugendlichen und ihre Eltern in der schulischen Umgebung wohl fühlten. Unter **(3) „Student-Centered Classroom“** wurden Versuche von Lehrpersonen zusammengefasst, die Lebensrealität der Lernenden und ihre Bedürfnisse in den Unterricht mit einzubeziehen.

5.15 Die Studie von Cooper (2011) zu Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen

Welche Rolle Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen spielt, untersuchte Cooper (2010) in ihrer Studie, indem sie insgesamt 16 Grundschul- und Sekundarschullehrkräfte sowie Lehramtsstudierende beobachtete und interviewte. Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte anhand der Einschätzung ihrer empathischen Fähigkeiten. Als Ergebnis konstatierte Cooper (2010) vier spezielle Arten von Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen:

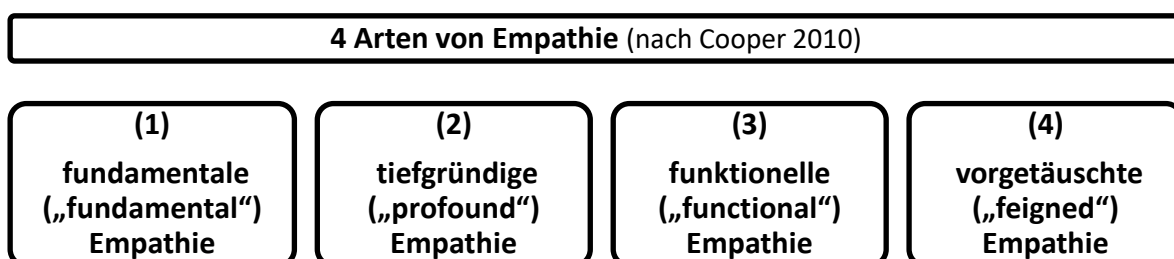


Abbildung 9: Vier Arten von Empathie nach Cooper (2010) (eigene Darstellung)

Unter **(1) fundamentaler Empathie („fundamental empathy“)** fasste Cooper (2004, S. 16) alle Kommunikationsmittel zusammen, die notwendig waren, um empathische

Beziehungen überhaupt zu initiieren: Akzeptanz und Offenheit, Aufmerksamkeit anderen gegenüber, bewusstes Zuhören, Zeigen von Interesse, positive verbale und nonverbale Kommunikation, Gesichtsausdrücke, Blickkontakt, Lächeln und Nicken sowie eine Körpersprache, die Klarheit, Wichtigkeit und Neugier erzeuge, ein passender Sprachton und eine adäquate Lautstärke (vgl. dazu Cooper 2010, S. 86f.; siehe auch Cooper 2011, S. 50ff.). Im Laufe der Zeit und mit der Häufigkeit der Interaktion entwickelte sich aus der fundamentalen Empathie eine **(2) tiefgründige Empathie („profound empathy“)**, die ein tieferes Verstehen des anderen in seinen sozialen, historischen und relationalen Kontexten umfasste, qualitativ hochwertigere Beziehungen und Fürsorge der Lehrperson (vgl. Cooper 2004, S. 16; Cooper 2010, S. 87). In Eins-zu-eins-Situationen oder kleinen Lerngruppen gelang die Etablierung einer tiefgründigen Empathie besser als in großen Schulklassen. Lehrpersonen, die diese tiefgründige Empathie zeigten, erschufen sich ein umfassendes mentales Modell des Individuums und zogen ihre eigene Erfahrung, Erfahrungen anderer oder Kommunikationsmittel der Lernenden zur Interpretation ihres Verständnisses heran (vgl. ebd.). Tiefgründige Empathie zeigte sich bei Lehrpersonen, wenn diese Kindern Zeit und alleinige Aufmerksamkeit schenkten, die situative Notwendigkeit physischer Kontakte verstanden, eigene Kindheitserfahrungen erinnerten, im Klassenzimmer menschlich und fehlbar agierten und Persönliches mit den Lernenden teilten. Sie ließen Unvollkommenheit zu, ermutigten die Kinder und Jugendlichen zu positiven Einstellungen dem Leben und Lernen gegenüber, unterstützten das soziale, emotionale und akademische Lernen, behandelten die Lernenden als Individuen und orientierten sich bei der Leistungsbeurteilung an individuellen Bezugsnormen (vgl. Cooper 2010, S. 87f.; siehe auch Cooper 2011, S. 60ff.). Hauptmerkmal tiefgründiger Empathie beim Lehren und Lernen sei nach Cooper (2004, S. 16) die Entwicklung positiver Emotionen und Interaktionen in einem Lernklima, das offene Kommunikation ermöglicht und fördert. **(3) Funktionelle Empathie („functional empathy“)**, sei darauf ausgelegt, die Mehrheit in der Klasse anzusprechen. Dadurch fand allerdings ein Teil der Lernenden weniger Beachtung, Empathie wurde hier als Technik im Umgang mit der Klasse verstanden, auch provoziert durch die Arbeitsbedingungen in Schulen. Die Beziehung wurde autoritärer. Vor allem in großen Schulklassen und in Sekundarschulen, wo sich die Treffen zwischen Lehrenden und Lernenden meist auf eine Einheit pro Woche beschränkten, konnte bei den Lehrpersonen überwiegend funktionelle Empathie beobachtet werden. Obwohl diese für das Klassenmanagement notwendig sei, würde das durch funktionelle

Empathie hervorgerufene mentale Gruppenmodell der Lehrperson die Gefühle des Einzelnen negieren (vgl. Cooper 2004, S. 17ff.; Cooper 2010, S. 88f.). **(4) Vorgetäuschte Empathie („feigned empathy“)** wurde in den Interviews mit den Lehrpersonen diskutiert, jedoch nicht im Klassenzimmer beobachtet (vgl. Cooper 2004, S. 17; 2010, S. 90). Diese würde oberflächliche Anzeichen von Empathie repräsentieren bei gleichzeitigem Fehlen der Aufrichtigkeit und könne dazu dienen, zweifelhafte Motivationen dieser Personen zu verbergen.

Darüber hinaus wurden (vor allem von Sekundarschullehrkräften) Faktoren angesprochen, die die Qualität der Empathie im Klassenzimmer beeinträchtigen können. Genannt wurden die Klassengröße, Zeitmangel, der überfüllte Lehrplan, unklare Führung, Schulpolitik, Charaktereigenschaften von Einzelpersonen oder bestimmten Gruppen und das Arbeitsumfeld (vgl. Cooper 2010, S. 91f.). Resümierend zeigten die Befunde, dass Empathie sich als komplexes Phänomen in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und Ausmaßen in verschiedenen Kontexten zeigte und von diesen auch beeinflusst wurde (vgl. Cooper 2010, S. 85).

5.16 Übersicht über die empirischen Befunde

Übersicht über die aufgenommenen Studien						
Autor(en)	Jahr	Kurzbeschreibung	Regionale Einordnung	Methode	Stichprobe/ Fallzahl	Zentrale Befunde
Arghode, V., Yalvac, B. & Liew, J.	2013	Sichtweisen zu Empathie im naturwissenschaftlichen Unterricht	USA	qualitativ	n = 5 (Universitätsabsolventen)	Unterschiedliche Sichtweisen und Vorstellungen zu Empathie und Ausdrucksmöglichkeiten von Empathie. Grenzen (im Sinne potenzieller Gefahren bei zu viel Empathie) werden angesprochen. Erwähnung von Empathie als Mittel zum Zweck (z.B. zur Leistungsverbesserung). Hinweis auf möglichen Zusammenhang zwischen Vertrauen und Empathiefähigkeit.
Beer, G., Beer, R. & Rosenthal, S.	2017	Vergleich Emotionaler Kompetenzen von Menschen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufen	Österreich	quantitativ	n = 613 (Pädagogen und Nicht-Pädagogen)	Erwachsene in pädagogischen Berufen zeigten signifikant höhere Scores in allen Aspekten Emotionaler Kompetenz gegenüber Erwachsenen in nicht-pädagogischen Berufen.

Behr, M.	2005	Wert der Empathie in der Elternberatung	Deutschland	quantitativ	n = 27 („Quasi-Eltern“ – Probanden)	Empathische Interventionen seitens der Lehrkraft während eines Eltern-Lehrperson-Gesprächs bewirkten bei dem Elternteil ein positiveres Erleben des Gespräches. Unter der Versuchsbedingung Empathie fühlten sich die Probanden hoch signifikant besser verstanden und hatten einen signifikant positiveren Gesprächseindruck als unter der Kontrollbedingung (= keine Empathie).
Comnick, J. & Franke, G.H.	2015	Zusammenhang zwischen analytischer Intelligenz und (kognitiver) Empathie	Deutschland	quantitativ	n = 131 (verschiedene Personen)	Signifikant positive Korrelation zwischen analytischer Intelligenz und kognitiver Empathie, jedoch kein Zusammenhang zwischen analytischer Intelligenz und emotionaler Empathie.
Cooper, C.	2011	Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen	England	qualitativ, quantitativ	n = 16 (Lehrkräfte und Lehramts-Studierende)	Identifikation vier verschiedener Arten von Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen: (1) Fundamentale, (2) tiefgründige, (3) funktionelle und (4) vorgetäuschte Empathie. Mit der Häufigkeit der Interaktion Entwicklung der fundamentalen Empathie zur tiefgründigen Empathie möglich.

						Schulsystembedingte Vorgaben als mögliche empathiebeeinträchtigende Faktoren.
Farstad Peck, N., Maude, S.P. & Brotherson, M.J.	2014	Ausdrucksweisen von Empathie bei Vorschullehrkräften	USA	qualitativ	n = 18 (Vorschullehrkräfte)	Identifikation von vier Bereichen, in denen Empathie ausgedrückt wurde: (1) Einbeziehung aller Kinder, (2) Entspannung der Lehrperson, (3) Wertschätzung familiärer Kultur und (4) bedeutungsvolle Kommunikation mit den Familien der SchülerInnen.
Hakansson, J.	2003	Wahrnehmung von Empathie bei der Kündigung von Mitarbeitern	Schweden	quantitativ	n _{Studie1} = 112 n _{Studie2} = 103 n _{Studie3} = 122 (Psychologiestudierende)	Das von einer Person angekündigte Versprechen zur Handlung (= Hilfe) erhöhte die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Empathiefähigkeit dieser Person hoch signifikant.
Konrath, S.H., O'Brien, E.H. & Hsing, C.	2011	Veränderung der Empathiefähigkeit von 1979 bis 2009	USA	Metaanalyse (72 Samples)	n = 13 737 (College-Studenten)	Rückgang der Empathiefähigkeit bei amerikanischen Collegestudentinnen und -studenten innerhalb eines Zeitraums von 30 Jahren.
Krappmann, P.	2014	Zusammenhang zwischen Bindungsmustern und	Österreich	quantitativ	n = 141 (Studierende)	Zusammenhang zwischen Empathie und Bindungsmustern eher emotionaler als kognitiver Art. Hinweis, dass die Balance zwischen Empathie und emotionaler

		Empathiefähigkeit bei Studierenden				Distanzierungsfähigkeit gelingen müsse (für die eigene Gesundheit).
Lemonié, Y., Light, R. & Sarremejanec, P.	2015	Empathie im Schwimmunterricht	Frankreich	qualitativ	n = 3 (Lehrkräfte)	Manifestation von Empathie durch Benutzung der ersten Person Singular der Lehrkraft im Interview während der Schilderung von Schwierigkeiten der SchülerInnen im Schwimmunterricht.
McAllister, G. & Irvine, J.J.	2002	Die Rolle von Empathie im Unterricht bei kultureller Vielfalt der Schülerinnen und Schüler	USA	qualitativ	n = 34 (Lehrkräfte)	Kategorisierung von Empathievorstellungen und empathischen Handlungen von Lehrpersonen: (1) Positive Interaktionen (Geduld, Zuhören), (2) unterstützende und reflektierte Lernumgebungen und (3) schülerzentrierter Unterricht. Übereinstimmung hinsichtlich der Wichtigkeit von Empathie im Unterricht und Nennung von mit empathischem Verhalten in Zusammenhang stehenden Attributen (z.B. Sensibilität).
Neuhauser, M.	2012	Vergleich der Empathiefähigkeit bei Studierenden verschiedener Lehrämter	Österreich	quantitativ	n = 186 (StudienanfängerInnen)	Unterschiede in der Empathiefähigkeit zugunsten Studierender des Volksschullehramtes, die im Vergleich zu Studierenden des Hauptschullehramtes in Bezug auf ihre Empathiefähigkeit signifikant höhere Scores erzielten.

Tettegah, S. & Anderson, C.J.	2007	Ausmaß der Empathiefähigkeit bei Lehramtsstudierenden	USA	quantitativ	n = 178 (Studierende)	Bezüglich des Ausmaßes an Empathie erreichte mehr als die Hälfte der Befragten nur einen der beiden niedrigstmöglichen Scores und etwa 10% der Teilnehmer erzielten die höchstmöglichen Empathiewerte.
Warren, C.A.	2013	Empathie in Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktionen	USA	quantitativ, qualitativ	n = 4 (Lehrerinnen)	Identifikation und Kategorisierung unterschiedlichster empathischer Verhaltensweisen von Lehrpersonen: (1) Schriftliche und mündliche Kommunikation, (2) Wissen über den Gemeinschaftskontext, (3) Zeit zum Zuhören, (4) Nutzen beruflichen Erfahrungswissens, (5) ganzheitliche Wahrnehmung des Kindes, (6) Etablierung einer „Schulfamilie“, (7) Da-Sein als Lehrkraft auch außerhalb des Unterrichts und (8) Wissen über SchülerInnen.
Warren, C.A.	2015	Auffassungen von Empathie bei Lehrkräften und ihr Einfluss auf schulische Interaktionen	USA	quantitativ, qualitativ	n = 4 (Lehrerinnen)	Verständnis von Empathie als Mechanismus zum emotionalen Austausch und zur Reaktion auf Bedürfnisse anderer. Empathiekonzepte aus einer dominanten sozialen und kulturellen Perspektive und als mögliche Verschärfung von Wahrnehmungslücken.

6. Desiderat und Ableitung der Forschungsfragen

In den vorherigen beiden Kapiteln wurden theoretische Befunde sowie Forschungsergebnisse zu Empathie, eingebettet in schulpädagogischen Kontexten, dargestellt. Bisherige Befunde fokussierten unterschiedliche Teilaspekte von Empathie, die sich in fünf größere Inhaltsfelder zusammenfassen lassen:

- **Ausdrucksweisen von Empathie**

Arghode et al. (2013), Cooper (2011), Farstad Peck et al. (2014), Hakansson (2003), Lémonié et al. (2015), McAllister und Irvine (2002) sowie Warren (2013) beschrieben in ihren empirischen Studien Verhaltensweisen, Handlungen und verbale Ausdrucksmöglichkeiten von (Lehr-)Personen, durch die sich Empathie (im Unterricht) manifestieren würde. Diese Ausdrucksweisen von Empathie wurden teilweise unterschiedlich kategorisiert (vgl. z.B. Cooper 2011, Farstad Peck et al. 2014, Mc Allister & Irvine 2002, Warren 2013). Goleman (2000) und Liekam (2004) konstatierten ebenfalls Merkmale empathischer Lehrperson, die gegenübergestellt und Oberbegriffen zugeordnet wurden (siehe Kapitel 4.2). Empathisches Verhalten von Personen fokussierte auch das Empathie-Prozessmodell (EPM) nach Altmann und Roth (2013), allerdings wurden hier weniger empathische Ausdrucksweisen an sich, sondern vielmehr Prozesse ihres Zustandekommens beleuchtet.

- **Wichtigkeit von Empathie**

Die Wichtigkeit von Empathie in zwischenmenschlichen Interaktionen beleuchtete die Studie von Behr (2005) mit Blick auf die Elternberatung durch Lehrpersonen. Am Rande erwähnte auch die Studie von Arghode et al. (2013) die Bedeutung von Empathie im Schulunterricht, indem sie hierzu (ohne nähere Konkretisierung) Übereinstimmung bei den befragten UniversitätsabsolventInnen konstatierten. Lémonié et al. (2015) hoben generell die Wichtigkeit empathischer Lehrkräfte für den Sportunterricht hervor.

- **Einschätzungen und Vergleiche von Empathiefähigkeit**

Empathiefähigkeit bei Erwachsenen zu messen und zu vergleichen, hatten die Untersuchungen von Beer et al. (2017), Konrath et al. (2011), Neuhauser (2012) und Tettegah und

Anderson (2007) zum Ziel. Ergebnisse waren, dass Erwachsenen in pädagogischen Berufen und Volksschullehrerstudierenden ein höheres Maß an Empathiefähigkeit attestiert wurde (vgl. Beer et al. 2017; Neuhauser 2012), Lehramtsstudierende hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Empathiefähigkeit eher schlecht abschnitten (vgl. Tettegah & Anderson 2007) bzw. bei Studierenden ein allgemeiner Rückgang ihrer Empathiefähigkeit zu verzeichnen war (vgl. Konrath et al. 2011). Zudem postulierte Breithaupt (2012) in seinem Drei-Stufen-Modell, dass eine Person in manchen Fällen Empathie blockieren und in anderen zulassen könne. Durch Parteilichkeit für eine Person in einem Konflikt und Entwicklung von Empathie könne wiederum durch Empathie die Parteilichkeit verstärkt werden (vgl. Breithaupt 2012).

- **Verständnis des Empathiebegriffs**

Arghode et al. (2013) stellten im Rahmen der Befragung von fünf Universitätsabsolventen fest, dass in ihren subjektiven Empathiedefinitionen sowohl kognitive als auch emotionale Komponenten des Empathiebegriffs genannt wurden. Warren (2015) postulierte zum Empathieverständnis vier weiblicher Lehrpersonen lediglich, dass ihre Empathiekonzepte eher dominanten sozialen und kulturellen Perspektiven entstammten.

- **Weitere Aspekte im Empathiebewusstsein**

Arghode et al. (2013) berichteten in ihrer Studie am Rande, dass sich UniversitätsabsolventInnen über potenzielle „**Gefahren**“ als Folge eines übermäßigen Einsatzes an Empathie bewusst wären (z.B. depressive Verstimmung der Lehrkraft oder Erlangung unangemessener Vorteile der Lernenden). Auch Krappmann (2014) merkte hierzu an, dass die Balance zwischen Empathie und emotionaler Distanzierungsfähigkeit in Berufen mit professionellen Beziehungen als Arbeitsgrundlage gelingen müsse, um langfristig gesund zu bleiben.

Den Einsatz von Empathie als **Mittel zum Zweck** (z.B. zur Leistungsverbesserung bei Schülerinnen und Schülern) sprach indirekt die Studie von Arghode et al. (2013) an. Dazu fand sich auch in der Studie von Warren (2015) der Hinweis, dass Empathie von den Befragten als ein Mechanismus verstanden wurde, um sich emotional mit anderen auszutauschen und konsequent auf deren Bedürfnisse zu reagieren.

Empathiebeeinträchtigende Faktoren (wie z.B. Klassengröße, Zeitmangel, überfüllter Lehrplan etc.) erwähnte die Studie von Cooper (2011). Bekanntheit und Vertrauen würden

Arghode et al. (2013) zufolge nach Ansicht einer Befragten Empathie fördern, womit womöglich **Wechselwirkungen zwischen Empathie und Beziehung** angesprochen wurden. Dass sich Empathie mit der Häufigkeit der Interaktion von einer fundamentalen zu einer tiefgründigeren Ebene, die ein tieferes Verstehen des anderen in seinen Kontexten umfasst, verlagerte, postulierte die Studie von Cooper (2011). Die Wechselwirkung zwischen der Parteilergreifung für eine Person und der Entwicklung von Empathie merkte auch Breithaupt (2012) in seinem Drei-Personen-Modell der Empathie an, womit Empathie in Anlehnung an Breithaupt (2012, S. 87) auch als ein Mechanismus zur Stärkung einer persönlichen Entscheidung betrachtet werden könne.

6.1 Inhaltliches und methodisches Desiderat

Nachdem bereits vorhandene Forschungsbefunde inhaltlich Kategorien zugeordnet wurden, fällt auf, dass die bisherigen Befunde schwerpunktmäßig Ausdrucksweisen von Empathie (vgl. z.B. für Forschungsergebnisse Arghode et al. 2013, Cooper 2011, Farstad Peck et al. 2014, Hakansson 2003, Lemonié et al. 2015, McAllister & Irvine 2002, Warren 2013 und für theoretische Befunde z.B. Goleman 2000, Liekam 2004) sowie den Vergleich des Ausmaßes an Empathiefähigkeit zwischen verschiedenen Gruppen (vgl. z.B. Beer et al. 2017, Konrath et al. 2011, Neuhauser 2012 und Tettegah & Anderson 2007) fokussierten. Damit bleibt zunächst eine grundlegende Frage nahezu ungeklärt, nämlich jene betreffend das Empathieverständnis: Was verstehen Lehrpersonen überhaupt unter dem Empathiebegriff? Die Befundlage hierzu erscheint gering, erste Ansatzpunkte lieferten Arghode et al. (2013) und Warren (2015). Ebenso bedarf es der Klärung, was Lehrpersonen in Zusammenhang mit Empathie bewusst ist. Teilweise finden sich Hinweise in den Studien von Arghode et al. (2013), Cooper (2011), Krappmann (2014) und Warren (2015), die allerdings Andeutungen am Rande bleiben.



1. Desiderat: Was verstehen Lehrpersonen unter Empathie? Was ist ihnen in Zusammenhang mit Empathie bewusst? Befunde zum Empathieverständnis und Empathiebewusstsein bei Lehrkräften sind notwendig.

Bei der Sichtung empirischer Forschungsergebnisse fällt zudem auf, dass verstärkt quantitative Forschungsmethoden eingesetzt wurden, wodurch ein tieferes Eindringen in die Empathiethematik weniger im Fokus liegt. Empathieverständnis oder Vorstellungen zu Empathie konnten daher aufgrund natürlicher Limitationen durch die (quantitative) Methodenwahl weniger gut erfasst werden. Da inhaltlich jedoch wenig zum Empathieverständnis, zu Sichtweisen zur Wichtigkeit von Empathie oder zum Empathiebewusstsein bei Lehrkräften vorliegt, wäre eine hypothesengenerierende Vorgehensweise und damit ein qualitativer Forschungsansatz wünschenswert. Mayring (2016, S. 25) zufolge bestehe bei rein quantitativem Vorgehen die Gefahr einer zu starken Entfernung vom Ausgangsmaterial, den einzelnen Fällen. Etwa ein Drittel der aufgenommenen Studien wählte eine qualitative Herangehensweise, wobei die Fallzahlen überwiegend äußerst gering ausfielen, d.h. sie erstreckten sich von drei über vier und fünf, bis hin zu 18 und letztlich 34 befragten Personen (vgl. z.B. Arghode et al. 2013, Cooper 2011, Farstad Peck et al. 2014, Lemonié et al. 2015, McAllister & Irvine 2002, Warren 2015). Hinzu kommt, dass (qualitative) Untersuchungen zu Empathie international (USA, England, Schweden, Frankreich) zwar vorhanden sind, jedoch konnten nur vier Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich) ausgemacht werden, und diese wiederum wählten ausschließlich quantitative Zugänge (vgl. z.B. Beer et al. 2017, Behr 2005, Krappmann 2014, Neuhauser 2012). Die genauere Betrachtung der methodischen Vorgehensweise zeigte auch, dass vorrangig Studierende (UniversitätsabsolventInnen, Lehramtsstudierende) zu Empathie im Lehrberuf befragt wurden (vgl. z.B. Arghode et al. 2013, Krappmann 2014, Neuhauser 2012, Tettegah & Anderson 2007). Es wurden also kaum tatsächliche Lehrpersonen, die täglich im schulischen Bereich tätig sind und daher als Expertinnen und Experten zählen, befragt, bzw. wenn, dann wiederum in äußerst geringen Fallzahlen. Forschungsergebnisse aus dem Grundschulbereich (Volksschulbereich) waren kaum vorhanden. Wenn überhaupt, waren die Untersuchungen im Sekundarschulbereich angesiedelt.



2. Desiderat: Studien mit qualitativen Zugängen und adäquaten Fallzahlen sind wünschenswert. Weiter müsse der deutschsprachige Raum fokussiert werden und zur Empathiethematik im Lehrberuf tatsächlich auch Lehrkräfte anstatt (Lehramts-)Studierender befragt werden. Ergebnisse aus dem Grundschulbereich wären dabei von besonderem Interesse.

6.2 Zielsetzung

Ziel ist damit die Erfassung des subjektiven, kontextualen Empathieverständnisses und Empathiebewusstseins von Grundschullehrkräften in Österreich.

Methodisch soll ein qualitativer Forschungsansatz gewählt werden, um tiefere Einblicke in subjektive Sichtweisen zu Empathie erhalten und kontextuale Zusammenhänge berücksichtigen zu können. Kontextual meint dabei das Verstehen von Aussagen in ihren jeweilig eingebetteten (biografischen, berufsspezifischen etc.) Kontext und die Interpretation von Äußerungen unter Berücksichtigung möglicher biografischer, berufsspezifischer Zusammenhänge. Die Notwendigkeit von Fragestellungen zur Erforschung des Empathieverständnisses und Empathiebewusstseins bei Lehrpersonen begründen durch die hypothesengenerierende Vorgehensweise aufgrund der lückenhaften Befundlage den qualitativen Ansatz. Mit der Erhebung aktueller, empirischer Daten sollen bei Lehrkräften auf inhaltlicher Ebene Erkenntnisse zum subjektiven Empathieverständnis, zur Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag, zum Verständnis empathischer Ausdrucksmöglichkeiten von Lehrpersonen, zu subjektiven Empathiefähigkeitseinschätzungen und zum Empathiebewusstsein gewonnen werden. Mit der Durchführung des Forschungsvorhabens in Österreich können Befunde aus dem deutschsprachigen Raum beigesteuert werden. Die in vorhergehenden Studien üblichen geringen Fallzahlen (vier Fälle) sollen erhöht werden. Der Fokus soll sich weg von Studierenden hin zu tatsächlich unterrichtenden Lehrpersonen mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Berufserfahrung legen. Das Forschungsvorhaben soll sich gezielt auf den Grundschulbereich (= Volksschulbereich, Primarstufe) konzentrieren, um hier Ergebnisse liefern zu können.

6.3 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen wurden unter Bezugnahme auf die Kategorisierung bisheriger Befunde in fünf Inhaltsfelder (siehe Kapitel 6 weiter oben) theoriebezogen abgeleitet.

In Anknüpfung an das erste Desiderat ist nach wie vor die Frage offen, was Lehrkräfte (und nicht Lehramtsstudierende) überhaupt unter dem Terminus Empathie verstehen. In Anlehnung an Arghode et al. (2013) und Warren (2015) wurde daher als erste Forschungsfrage formuliert:

1) Subjektives Verständnis des Empathiebegriffs bei Lehrpersonen

Was verstehen Lehrpersonen unter dem Begriff Empathie, also welche Wörter verwenden sie dafür, wie sieht ihre persönliche Definition aus, welche subjektiven Zugänge haben sie zu Empathie?

Ebenso nahezu ungeklärt ist die Frage, welchen Stellenwert Empathie im Schulalltag einnimmt, also ob und warum Empathie von Lehrpersonen als wichtig erachtet wird. Dass Empathie im Lehrberuf wichtig sei, erwähnten die Befunde von Arghode et al. (2013) und Lemonié et al. (2015) beiläufig am Rande, einzig die Studie von Behr (2005) wies auf die Wichtigkeit von Empathie in der Elternberatung hin. Daraus könnte geschlossen werden, dass Wissen um die Wichtigkeit von Empathie wiederum für empathisches Handeln (und seine Auswirkungen) sensibilisieren könne. In Anlehnung an Behr (2005) wurde daher formuliert:

2) Subjektive Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag für Lehrpersonen

Wird Empathie aus Sicht von Lehrkräften als wichtig im Schulalltag eingestuft und welche Begründungslinien gibt es dafür?

Etwas besser gestaltet sich die Befundlage in Bezug auf mögliche Ausdrucksweisen von Empathie. Liekam (2012) beschrieb, wann ein Mensch als empathisch kompetent wahrgenommen werden würde, und Goleman (2000) nannte Indikatoren für emotionale Kompetenzen, die in Empathie wurzeln würden. Laut dem Modell von Breithaupt (2012) würden es (Lehr-)Personen aufgrund von Reflexion selbst in der Hand haben, empathisch zu reagieren oder Empathie zu „blockieren“. Altmann und Roth (2013, S. 175) zufolge würde die kognitive Komponente von Empathie mit dem Prozess von „perspective taking“ (Perspektivenübernahme) in Verbindung gebracht werden, der bewusst ablaufen würde, während sich die affektive Komponente als Prozess des „emotion sharing“ (Gefühle teilen) als unbewusster und automatischer Ablauf der bewussten Kontrolle entziehen würde. Johnson (1990, S. 59f.) postulierte, dass sich die Person auch wirklich bewusst empathisch verhalten wollen müsse: „In the case of empathic

behavior, the person must genuinely *want* to behave empathically in order to give sincere-sounding, genuine-appearing empathic responses.”. Empirische Untersuchungsergebnisse führten - vorrangig aus dem englischsprachigen Raum - Ausdrucksmöglichkeiten an, die als empathisch definiert wurden. In Anlehnung an Arghode et al. (2013), Cooper (2011), Farstad Peck et al. (2014), Hakansson (2003), Lémonié et al. (2015), McAllister und Irvine (2002) und Warren (2013) wurde daher als Forschungsfrage formuliert:

3) Subjektives Verständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf

Wie kann Empathie im Schulalltag von Lehrkräften aus ihrer Sicht ausgedrückt werden, wie beschreiben Lehrpersonen eine empathische Lehrkraft, was macht sie aus ihrer Sicht aus?

Nahezu ungeklärt ist auch die Frage, welche Faktoren das Auftreten von Empathie bei Lehrpersonen begünstigen oder verhindern können. Die Studie von Cooper (2011) erwähnte am Rande empathiebeeinträchtigende Faktoren, zu denen Klassengröße, Zeitmangel, überfüllte Lehrpläne, unklare Führung, Schulpolitik, Charaktereigenschaften und das Arbeitsumfeld zählten. Umgekehrt stellt sich damit die Frage, ob es Faktoren gibt, die empathieförderlich wirken. Arghode et al. (2013) zufolge würden Bekanntheit und Vertrauen nach Ansicht einer Befragten Empathie fördern. Möglicherweise könnten auch Wahrnehmungen, die Altmann und Roth (2013) in ihrem Empathie-Prozessmodell als ersten und äußerst wichtigen Schritt für eine qualitativ entsprechende empathische Antwort anführen, dazu führen, dass Lehrpersonen sich (wenig) empathisch verhalten. Hier könnte wiederum eine theoretisch angenommene Verbindung zu den Befunden von Warren (2015) gezogen werden, wonach sich Lehrpersonen vielmehr von subjektiven Annahmen und weniger von tatsächlich wahrgenommenen Hinweisen zu vermeintlich empathischem Verhalten verleiten ließen, wodurch gute Absichten zu fälschlichen Annahmen führten. In Anlehnung an Cooper (2011) und Arghode et al. (2013) wurde daher formuliert:

4) Subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie im Schulalltag aus Sicht der befragten Lehrkräfte

Welche Faktoren empfinden Lehrpersonen als empathiefördernd oder empathiehemmend und welche Rolle spielt dabei die persönliche Beziehung der Lehrkraft zu einem Schüler/ einer Schülerin?

Während Beer et al. (2017) Erwachsenen in pädagogischen Berufen eine höhere Empathiefähigkeit attestierte als Personen in nicht-pädagogischen Berufen, Neuhauser (2012) eine höhere Empathiefähigkeit bei Studierenden des Volksschullehramtes im Vergleich zu Hauptschullehramtsstudierenden feststellte, Tettegah und Anderson (2007) das Ausmaß an Empathiefähigkeit bei Lehramtsstudierenden insgesamt eher gering einstufen und Konrath et al. (2011) in ihrer Metaanalyse von einem generellen Rückgang der Empathiefähigkeit in einem Zeitraum von 30 Jahren bei amerikanischen Collegestudierenden berichteten, bleibt schlussendlich offen, wie Lehrpersonen in Grundschulen ihre eigene Empathiefähigkeit sowie die von KollegInnen denn einschätzen würden und welche Begründungslinien sie dafür anführen. In Anlehnung an Beer et al. (2017), Neuhauser (2012), Tettegah und Anderson (2007) und Konrath et al. (2011) wurde daher formuliert:

5) Subjektive Empathiefähigkeitseinschätzungen bei Lehrpersonen und Begründungslinien

Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit bzw. die von KollegInnen ein und welche Begründungslinien führen sie an?

6.4 Verwertungs- und Begründungsaspekt zur Forschung

Aktuelle Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum zum Thema Empathieverständnis und Empathiebewusstsein bei Grundschullehrkräften können insbesondere für die Grundschulpädagogik und -didaktik von Bedeutung sein sowie für die Bildungswissenschaften einen wertvollen Beitrag liefern. Konzepte zu Empathie, die auf (Lehr-)Personen und den sozialen/schulischen Bereich zugeschnitten sind, finden sich häufig in Form von Handreichungen/Anleitungen zur Steigerung der Empathiefähigkeit. So entwickelten beispielsweise Altmann und Roth (2014) ein Empathietraining. Cooper (2011, S. 82) merkte in diesem Kontext an: „Research has often considered how to improve teacher empathy [...]“. Diese Arbeit möchte jedoch weg von einem alleinigen Selbstoptimierungsaspekt und sich verstärkt auf eine Analyse des Ist-Standes in der Schulpraxis konzentrieren, um Antworten auf bisher ungeklärte Fragen zu finden. Erkenntnisse dazu sind nicht zuletzt deshalb wünschenswert, da Empathie in der pädagogischen Praxis - wie eingangs erwähnt - häufig mit positiven Auswirkungen in Zusammenhang gebracht

wird (vgl. z.B. Warren 2013). Zu erwarten ist eine Mitwirkung an der Empathiediskussion im (schul-)pädagogischen Feld, indem aktuelle empirische Daten aus der Schulpraxis geliefert werden. Diese können ebenso für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen bedeutsam sein und Berücksichtigung in Lehramtsstudien finden, beispielsweise was die Sensibilisierung für Empathie im schulpädagogischen Bereich vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Forschungsergebnisse betrifft, die Ebene der Reflexion oder die Betrachtung pädagogischen Handelns unter kontextueller Perspektive.

7. Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden die Erhebungsmethode, die Auswertungsmethode sowie Überlegungen zur Interviewführung beschrieben. Methodologisch wäre dieses Vorhaben sozialwissenschaftlich einzuordnen und hinsichtlich des Forschungsbereichs der Professionalisierungsforschung zuzuordnen.

7.1 Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert/-inneninterview

Als Erhebungsmethode wurde die mündliche Befragung, konkreter das leitfadengestützte Interview als Expert/-inneninterview, gewählt. Auf die Charakteristika dieser Methode soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden: Bei einem Leitfadeninterview, das zu den qualitativen Erhebungsmethoden zählt, handelt es sich um ein nicht standardisiertes Interview, da weder die Fragen der Interviewerin bzw. des Interviewers noch die Antworten der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners standardisiert werden (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 41). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 128) empfehlen, das Interview mit einer möglichst offenen Eingangsfrage zu beginnen. Im weiteren Verlauf entscheidet die interviewende Person, wann und in welcher Reihenfolge sie welche Fragen stellt, ob und wann sie detaillierter nachfragt sowie ob und wann sie bei Abschweifungen der bzw. des Interviewten zum Leitfaden zurückkehrt (vgl. Flick 2017, S. 222f.). Die Notwendigkeit eines flexiblen Umgangs mit dem Leitfaden betonen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 129). Das Ablaufschema offener Leitfadeninterviews solle sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegen (vgl. ebd.). Der Interviewleitfaden enthalte dabei als eine Art Richtschnur jene Fragen, die in jedem Interview beantwortet werden müssen, wobei in Übereinstimmung mit Flick (2017) weder die Frageformulierungen noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich seien und Nachfragen möglich sei (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 42). Die sachliche Logik des Leitfadens bleibe also der Darstellungslogik des Interviewpartners nachgeordnet (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 130f.). Dazu gehöre auch, bereits hinreichend behandelte Probleme an späterer Stelle im Leitfaden auszusparen, sinnvoll anschließende Fragen vorzuziehen oder auf für die Interviewte bzw. den

Interviewten relevante, im Leitfaden ursprünglich nicht behandelte Problemzusammenhänge einzugehen (vgl. ebd.). Zusammengefasst stelle der Interviewleitfaden sicher, „[...]“, dass in einer größeren Zahl von Interviews gleichartige Informationen erhoben werden, und dass in jedem Interview alle Informationen erhoben werden, von denen man sich vorher überlegt hat, dass man sie braucht.“ (Gläser & Laudel 2010, S. 143). Dies erfordere laut Flick (2017, S. 223) vom Interviewer bzw. der Interviewerin nicht nur ein hohes Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für die interviewte Person, sondern auch ein großes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und seine Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung. Damit bedürfe es einer permanenten Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden (vgl. ebd.).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 119) schlagen vor, „[...] den Begriff der Expertin nur für solche Personen zu verwenden, die – soziologisch gesprochen – über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen. Das verbindet sich in modernen Gesellschaften häufig mit Berufsrollen, [...]“. Lehrpersonen kann damit in bestimmter Hinsicht ein Expert/-innenstatus eingeräumt werden. Da Lehrerinnen und Lehrer befragt werden sollen, handelt es sich somit gleichzeitig um Expert/-inneninterviews. Eine zentrale Schwierigkeit bei Expert/-innengesprächen bestehe laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 121) darin, tatsächlich diejenigen Personen zu finden, die über das gesuchte „Betriebswissen“ oder „Deutungswissen“ verfügen. In dieser Arbeit soll dies durch die gezielte Fallauswahl anhand bestimmter Kriterien (vgl. Kapitel 8.1) und die freiwillige Teilnahme der Lehrpersonen gewährleistet werden. Für Expert/-inneninterviews gelten Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 120ff.) zufolge im Allgemeinen die Regeln des Leitfadeninterviews und werden auch als solche konzipiert: „Der Leitfaden wird dabei meist als eine Reihe von Sachfragen verstanden, die aus dem Forschungsinteresse abgeleitet sind und vom Interviewpartner beantwortet werden sollen.“ (ebd., S. 121). Gerade für Expert/-innengespräche könne die Verwendung von Leitfadeninterviews sinnvoll sein, da diese häufig eine bestimmte, relativ klar eingegrenzte Fragestellung verfolgen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 126).

7.2 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016)

Allen inhaltsanalytischen Verfahren ist gemeinsam, dass sie den Texten inhaltliche Informationen entnehmen, diese Informationen in ein geeignetes Format umwandeln und in diesem Format, also getrennt vom ursprünglichen Text, weiterverarbeiten (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 197). Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, die in Deutschland stark mit dem Namen von Philipp Mayring verbunden ist, können laut Gläser und Laudel (2010, S. 46) intersubjektiv nachvollziehbare Forschungsergebnisse erzielt werden. Zudem berücksichtigt und begleitet sie den gesamten Prozess, theoriebasiert wie forschungspraktisch, und stellt eine sehr geeignete Auswertungsmethode für Expert/-inneninterviews dar (vgl. ebd.).

Zu Beginn der 1980er Jahre entwickelte Philipp Mayring in Deutschland ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, das den Anspruch erhebt, sich an der Komplexität der Informationen und am Verstehen zu orientieren und gleichzeitig theorie- und regelgeleitet vorzugehen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 198). Diese **Regel- und Theoriegeleitetheit** – das heißt, die Analyse folgt einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung – würde laut Mayring (2015, S. 59) die Interpretation auszeichnen.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird. [...] In diesem Sinne streben qualitative Inhaltsanalysen eine Interpretation an, die intersubjektiv nachvollziehbar und inhaltlich möglichst erschöpfend ist. (Bortz & Döring 2006, S. 329)

Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt somit in der schrittweisen, systematischen Analyse des Materials, die in einzelne, vorher festgelegte Interpretationsschritte zerlegt wird und die streng methodisch kontrolliert werden kann. Dadurch wird sie nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar und zur wissenschaftlichen Methode (vgl. Mayring 2015, S. 61). Die Texte werden dabei in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet, wobei ein theoriegeleitetes, am Material entwickeltes **Kategoriensystem**, durch das jene Aspekte festgelegt werden, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen, zentral wird (vgl. Mayring 2016, S. 114). Bei diesem systematischen Verfahren, mit dem Texten Informationen entnommen werden, wird der Text also mithilfe

eines Analyserasters, das aus verschiedenen Kategorien besteht, auf relevante Informationen hin durchsucht. Die entnommenen Informationen werden diesen Kategorien zugeordnet und relativ unabhängig vom Text weiterverarbeitet, also umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, etc. (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 46f.). Die Bedeutung der Entwicklung eines Kategoriensystems, das zugleich das zentrale Instrument der Analyse darstellt, fasst Mayring (2015, S. 61) so zusammen:

Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. (ebd.)

Kategorien können dabei sowohl **deduktiv** als auch **induktiv** entwickelt werden:

Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. (Mayring 2015, S. 85)

Bei der deduktiven Kategorienanwendung wird also eine Struktur in Form eines - theoriegeleiteten - Kategoriensystems an das Material herangetragen und alle durch die Kategorien angesprochenen Textbestandteile werden dann aus dem Material systematisch extrahiert (vgl. Mayring 2015, S. 97).

Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen. (Mayring 2015, S. 85)

Das Material, also die Interviews selbst, stellen damit die Grundlage der Kategoriengewinnung dar. Schließlich werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt (vgl. ebd., S. 61).

7.3 Überlegungen zur Interviewführung

Um die bestmögliche Durchführung des Forschungsvorhabens anzustreben und bereits im Vorfeld auf etwaige Schwachstellen im Rahmen der Untersuchungsplanung reagieren zu

können, wurden Abläufe antizipiert und verschiedenste Vorarbeiten angestellt, die hier beschrieben werden.

7.3.1 Interviewleitfaden

Ein Leitfaden ist laut Gläser und Laudel (2010, S. 111) insbesondere dann empfehlenswert, wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden. Aus diesem Grund wurde von der Verfasserin eine Liste offener Fragen, der sogenannte Leitfadenbogen, als Grundlage für die Interviews entwickelt (siehe Anhang 1 und 2). Dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens folgend wurde zunächst das aus den Fragestellungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Leitfadens übersetzt. Dabei wurden die Fragen gemäß dem Prinzip der Offenheit so formuliert, dass sie den Interviewten die Möglichkeit geben, ihrem Wissen und ihren Interessen entsprechend zu antworten (vgl. auch Gläser & Laudel 2010, S. 115). Die Interviewfragen wurden so gewählt, dass sie an das Alltagsgeschehen der Befragten anschließen (vgl. ebd., S. 142). Hinsichtlich der Anordnung der Fragen im Interviewleitfaden postulieren Gläser und Laudel (2010, S. 146), dass inhaltlich zusammengehörende Themen auch nacheinander behandelt werden sollten, um sich so dem natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern. Der Leitfadenbogen wurde in sechs Themenkomplexe aufgeteilt. Beachtet wurde, dass die gesamte Interviewsituation nicht nur darauf ausgerichtet ist, fixierte Kategorien abzufragen, sondern dass den Befragten die Möglichkeit gegeben wird, von sich aus zu komplexen Darstellungen zu gelangen (vgl. auch Gläser & Laudel 2010, S. 116).

7.3.2 Vorüberlegungen zur Gesprächsführung

Die Führung „guter“ Interviews kann Gläser und Laudel (2010, S. 121) zufolge als Kunst betrachtet werden. Flick (2017, S. 223) erachtet ein Interviewtraining als notwendig, weshalb die Verfasserin im Vorfeld an einer Interviewschulung bei Prof. Dr. Christina Hansen im Rahmen des Forschungskolloquiums an der Universität Passau teilnahm. Als wesentliche Kernelemente „guter“ Interviews ließen sich zusammenfassen: Das Interview vermag sich – ähnlich wie es Gläser und Laudel (2010, S. 116) weiter oben postulierten – flexibel von seinen Dimensionen bzw. den Leitfragen zu lösen. Ein besonderes Augenmerk kommt eleganten

Übergängen zu, indem an Vorheriges angeknüpft wird. Für die nächste Frage ist jeweils das aktuelle Gespräch relevant, was bedeutet, dass der vorherige Gesprächsteil im Interview den nächsten ergibt. Unerlässlich sind das Zulassen von Pausen, das Nachfragen sowie das Schaffen von Erzählanregungen, die möglichst ins Detail führen. Zentrale Bedeutung kommt auch der Entstehung einer angenehmen Atmosphäre sowie einer gewissen Lockerheit im Gespräch zu.

Darüber hinaus sollte die Sichtung einschlägiger Literatur, insbesondere Methodenlehrbücher zur Interviewführung und die Antizipation möglicher Situationen (z.B. was den Umgang mit langen Pausen betrifft) gewährleisten, im tatsächlichen Fall adäquat reagieren zu können. In Bezug auf das aktive Zuhören streichen Gläser und Laudel (2010, S. 173) beispielsweise die Bedeutung von Verstärkungen paraverbaler Art sowie Kopfnicken und die Vermeidung von Bewertungen heraus. Zu Beginn empfehlen Gläser und Laudel (2010, S. 147) eine „Anwärmfrage“, also eine leicht beantwortbare Frage, die einen für den Interviewpartner angenehmen Gegenstand betrifft. Die Abschlussfrage sollte ebenfalls weder besonders schwierig noch heikel sein, sondern die Möglichkeit zur Ergänzung wichtiger Aspekte zum Thema geben (vgl. ebd., S. 148f.). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 130) raten dazu, den erstellten Leitfaden vor der eigentlichen Erhebung zu testen. Deshalb wurden auch außerhalb des Forschungskolloquiums zwei Probeinterviews geführt, eines davon mit einer weiblichen Lehrperson, das andere mit einer männlichen Person aus dem IT-Bereich. Ziel war dabei die Weiterentwicklung der Forschungshaltung durch Selbstreflexion und Übung, sowie die Möglichkeit der Erprobung des Leitfadenbogens. Diese beiden Probeinterviews wurden nicht in die Auswertung einbezogen. Alle Interviews wurden von der Verfasserin selbst durchgeführt.

7.3.3 Qualitätskriterien qualitativer Arbeiten

Die Inhaltsanalyse kann den sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden zugeordnet werden (vgl. Mayring 2015, S. 123). Laut Bortz und Döring (2006, S. 329) stehe am Beginn jeder Auswertung eine Überprüfung der Güte des qualitativen Materials, wobei hierzu die Kriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität heranzuziehen seien. Die Einschätzung der Tauglichkeit jeder Analyse anhand dieser Gütekriterien betrifft damit auch die Inhaltsanalyse nach Mayring. An der Übertragbarkeit dieser „klassischen“ Gütekriterien auf die

inhaltsanalytische Forschung wird jedoch häufig Kritik geübt (vgl. Mayring 2015, S. 124). Kuckartz (2014, S. 24) tritt im Hinblick auf diese Methode dafür ein, „[...] spezielle und angemessene Kriterien für die qualitative Forschung zu formulieren und nicht einfach solche der quantitativen Forschung zu übernehmen.“ Das heißt, dass sich diese Arbeit nicht auf die Gütekriterien aus der psychologischen Testtheorie, nämlich Objektivität, Reliabilität und Validität, fixieren will, zumal sie auch keine statistisch messbaren Größen liefern kann. Um dennoch die Qualität der hier vorliegenden qualitativen Forschung beurteilen zu können, soll versucht werden, den gesamten Forschungsprozess mit seinen einzelnen Schritten möglichst genau und nachvollziehbar zu beschreiben. Darüber hinaus schlägt Mayring (2015, S. 124) im Hinblick auf Reliabilität vor, dass die gleiche Inhaltsanalytikerin bzw. der gleiche Inhaltsanalytiker am Ende der Analyse nochmals das Material bzw. relevante Ausschnitte kodieren soll, ohne ihre bzw. seine erste Codierung zu kennen (*Intracoder-Reliabilität*). Durch diese nochmalige Anwendung des Analyseinstruments auf das Material ließe sich laut Mayring (2015, S. 127) *Stabilität* überprüfen. Mit genügend zeitlichem Abstand wäre dies in diesem Forschungsvorhaben möglich. Der Einsatz mehrerer Codiererinnen und Codierer (*Intercoder-Reliabilität*) bilde ebenso eine Möglichkeit. Als Gütekriterien für die eigene Forschung wurden in Anlehnung an Mayring (2015) daher die **exakte und regelgeleitete Dokumentation** des gesamten Forschungsprozesses, die **erneute Codierung** eines Teils des Materials sowie die **kommunikative Validierung** verfolgt. Das Gütekriterium „kommunikative Validierung“ gewinne laut Mayring (2015, S. 127) an Bedeutung und meine grundsätzlich, eine Einigung über die Ergebnisse zwischen Forscherinnen bzw. Forschern und Beforschten diskursiv herzustellen. Nach den ersten vier durchgeführten Interviews wurden Prof. Dr. Christina Hansen sowie drei weitere Teilnehmerinnen des Forschungskolloquiums nach Zusendung der Transkripte sowie der deduktiv entwickelten Kategorien (vgl. Kapitel 8.5) um eine kommunikative Validierung gebeten. Zudem wurde Rückmeldung dahingehend eingeholt, ob komplexe Erzählungen hervorgerufen wurden, ausreichend nachgefragt wurde, Pausen ausgehalten und gelungene Übergänge geschaffen wurden. Die Codierung des Datensatzes von Fall 5 entlang der *Hauptkategorien* wurde von einer weiteren Codiererin vorgenommen. Die Übereinstimmung bei den Codezuweisungen konnte in diesem Fall als sehr hoch bewertet werden, da Einigkeit hinsichtlich der Kategorienanwendung herrschte (**Intercoder-Agreement**). Zur Überprüfung der Übereinstimmung der Codierungen (**Intercoder-Reliabilität**) wurden erneut zwei Interviews (Datensatz Fall 4) entlang der *Unterkategorien* von einer weiteren Codiererin sowie einem weiteren

Codierer codiert. Der Vergleich dieser beiden unabhängig voneinander codierten Interviews durch eine jeweils andere Person auf Basis der Übereinstimmung einzelner Textsegmente wies eine Übereinstimmung der Codierungen in 62,5% der Fälle bzw. eine Übereinstimmung in 56,6% der Fälle auf (Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung durch eine Maxqda-Analyse). Die Übereinstimmung der Präsenz bzw. Nicht-Präsenz eines Codes im Dokument wurde hingegen mit 84,6% und 85,7% berechnet. An dieser Stelle sei angemerkt, dass nach Mayring (2010, S. 117) die Intercoder-Reliabilität einer durchaus kritischen Betrachtungsweise unterzogen werden kann, da eine hohe Übereinstimmung zwischen verschiedenen Codierern und Codierern nur bei sehr einfachen Analysen zu erreichen sei und Umfang sowie Differenziertheit eines Kategoriensystems eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate erschweren würden.

8. Forschungspraktische Umsetzung

Die Fallauswahl erfolgte nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien, die im Folgenden dargestellt werden. Der anschließenden Übersicht über die befragten Fälle folgt die Dokumentation der gesamten Durchführung der Interviews, ihrer Transkription sowie die Beschreibung der Vorgehensweise bei der kategorienbasierten Datenauswertung.

8.1 Fallauswahl

Für die Fallauswahl gibt es Gläser und Laudel (2010, S. 97) zufolge, keine formalen Regeln wie für das Ziehen von Stichproben. Letztlich sollen die Fälle so ausgewählt werden, dass sie die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen (vgl. ebd.). Als Strategie für die Fallauswahl der hier vorliegenden Untersuchung wurde versucht, möglichst typische Fälle auszuwählen. Damit sollten gleichzeitig jene Fälle erfasst werden, von denen angenommen werden kann, dass sie das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren (vgl. auch Gläser & Laudel 2010, S. 98). Als entscheidende Auswahlkriterien wurden daher formuliert:

→ Nur Grundschullehrkräfte:

Für die hier vorliegende Studie wurden Grundschullehrkräfte (= Volksschullehrkräfte) aus dem Raum Oberösterreich als zu untersuchende Fälle ausgewählt, was durch die besondere Stellung dieser Pädagoginnen und Pädagogen im Vergleich zu anderen Lehrpersonen in weiterführenden Schulen (z.B. Mittelschule, Gymnasium) begründet liegt: Grundschullehrkräfte, denen die Klassenführung obliegt und die vollzeitbeschäftigt sind, unterrichten in der Regel meist nur in einer – in „ihrer“ – Klasse. Sie verbringen damit im Vergleich zu anderen Lehrkräften ein Maximum an Zeit (in Summe mindestens 22-24 Wochenstunden) mit „ihren“ Schülerinnen und Schülern. Sie unterrichten diese nicht nur in nahezu allen Unterrichtsfächern selbst (wie z.B. Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport; hinzu kommen Förderunterricht, Sprachförderstunden und oft auch Werkerziehung etc.), sondern begleiten die Kinder auch durch Pausenzeiten. Damit

besteht der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Kontakt häufig durchgängig einen ganzen Schultag (und zum Teil auch Schulschulnachmittag) lang. Die Klassengröße liegt meist etwa bei 24 Kindern. Dabei handelt es sich immer um ein und dieselben Kinder, die, je nach Jahrgangsstufe, meistens zwischen sechs und zehn Jahren, in manchen Fällen (z.B. aufgrund von Repetition einer Klasse oder eines Vorschuljahres) auch elf oder zwölf Jahre alt sein können. In vielen Schulen ist es üblich, dass die Lehrkraft ihre Klasse weiterführt und „ihre“ Schülerinnen und Schüler daher über mehrere Jahre bzw. alle vier Volksschuljahre hindurch unterrichtet und begleitet. Das bedeutet, dass pädagogischer Alltag hier aufgrund dieser langen Kontaktphasen besonders zum Tragen kommt. Die an österreichischen Grundschulen vorherrschende spezifische Situation zeichnet sich also insbesondere durch einen sehr umfangreichen, langandauernden und zeitintensiven Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Kontakt im Vergleich zu anderen Schultypen aus. Die Annahme, dass Grundschullehrkräfte im Vergleich zu Lehrpersonen in Mittelschulen (früher auch Hauptschulen oder Neue Mittelschulen genannt) besonders einfühlsam in ihrer Arbeit mit Kindern sein könnten, untersuchte Neuhauser (2012) mit dem Ergebnis, dass Studierende des Volksschullehramtes in Bezug auf ihre Empathiefähigkeit tatsächlich signifikant höhere Scores gegenüber Studierenden des Hauptschullehramtes erzielten (siehe dazu auch Kapitel 5.4). Somit könnte Empathie bei Grundschullehrkräften verstärkt Thema sein.

➔ **Vollzeitkräfte mit Klassenführung:**

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, verbringen Grundschullehrkräfte mit Vollbeschäftigung und Klassenführung die meiste Zeit mit ein und denselben Kindern und stehen aufgrund der zusätzlichen Aufgabe der Klassenführung auch zum Teil in sehr intensivem Elternkontakt. In sämtlichen Belangen stellen sie die erste Ansprechperson und eine wichtige Bezugsperson dar. Daher soll bei der Fallauswahl auch dieses Kriterium beachtet werden.

➔ **„Typische“ und möglichst ähnliche Berufsverläufe:**

Grundschullehrpersonen mit „typischen“ und möglichst ähnlichen Berufsverläufen sind nach der Ausbildung möglichst rasch in den Lehrberuf eingestiegen und weisen keine sehr langen, zwischenzeitlichen Ausfälle (z.B. aufgrund von Krankheit, Karenz, ...) auf. Am Rande erwähnt sei, dass die gegenwärtige Verlängerung der Ausbildungszeit im Vergleich zu früher ein späteres Einstiegsalter in den Lehrberuf nach sich zieht. Ausgeschlossen werden sogenannte

„Quereinsteiger“, also Lehrpersonen, die vorher bereits längere Zeit in anderen Berufen tätig waren und erst viel später auf dem zweiten Bildungsweg das Lehramtsstudium abgeschlossen haben.

→ Unterscheidung nach Dienstalter:

Um eine breitere Streuung zu erreichen, soll bei der Fallauswahl das Dienstalter (und damit die Berufserfahrung) der Grundschullehrpersonen berücksichtigt werden. Daher soll sich die Anzahl der Befragten hinsichtlich ihres Dienstalters (bzw. ihrer Berufserfahrung) folgendermaßen verteilen bzw. dritteln:

- 7 Berufseinsteigerinnen/ „Junglehrerinnen“ mit unter < 5 Jahren Berufserfahrung
- 7 Lehrpersonen, die über zwischen 5 - 15 Jahren Berufserfahrung verfügen
- 7 Lehrpersonen mit über > 15 Jahren Berufserfahrung

Diese Einteilung bzw. diese Dreiteilung kann begründet werden durch das sogenannte Experten-Novizen-Paradigma, wie es bereits Dreyfus und Dreyfus (1987) in ihrem fünfstufigen Modell zum Erwerb von Kompetenzen beschrieben haben (siehe Kapitel 3) und dem die Annahme zugrunde liegt, dass mit zunehmender (Berufs-)Erfahrung auch die Expertise anwächst (vgl. ebd., siehe auch Krauss & Bruckmaier 2014, S. 252). Die Stadien der Entwicklung würden dabei vom *Novizen* bzw. der *Novizin* über den fortgeschrittenen Anfänger bzw. der fortgeschrittenen Anfängerin, der kompetenten und gewandten *Praktikerin* bzw. dem kompetenten und gewandten *Praktiker* zum *Experten* bzw. der *Expertin* verlaufen (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987, S. 41ff.). Diese Dreiteilung ergibt in Summe 21 Interviews. Die ursprünglich angestrebte Anzahl von zehn zu befragenden Lehrpersonen pro Kategorie wurde aufgrund der Länge der entstandenen Interviews und des damit verbundenen enormen zeitlichen Aufwands in der Transkription und Auswertung der Daten auf sieben befragte Lehrpersonen pro Kategorie herabgesetzt.

→ Weibliches Geschlecht:

Da laut Statistik Austria (2018) an österreichischen Grundschulen überwiegend weibliche Lehrpersonen unterrichten - im Volksschulbereich betrug im Schuljahr 2016/17 der Frauenanteil des Lehrpersonals 92,5% - sollen ausschließlich weibliche Lehrkräfte befragt werden.

8.2 Übersicht über die befragten Fälle

Die Rekrutierung der befragten Fälle begann zunächst mit einer Auflistung aller Volksschulen in Oberösterreich, um einen ersten Überblick zu erhalten. Über persönliche Kontakte der Verfasserin, neue Kontakte vermittelt durch Interviewpartnerinnen sowie das Knüpfen von Kontakten auf Lehrerfortbildungen wurden potenziell infrage kommende Lehrpersonen eruiert, die im Anschluss daraufhin überprüft wurden, ob die im vorhergehenden Kapitel genannten Auswahlkriterien neben ihrer persönlichen Bereitschaft als Voraussetzung für das Zustandekommen eines Interviews zutrafen. Im Falle einer positiven Beurteilung wurde mit den Lehrpersonen immer persönlich Kontakt aufgenommen bzw. dieser intensiviert, das Zutreffen der Auswahlkriterien erneut überprüft und das Forschungsvorhaben in ganz groben Zügen dargelegt. Dieser Prozess (vor dem eigentlichen Interview) vollzog sich teilweise über Wochen und Monate, da in dieser Phase verstärkt auch auf ein Kennenlernen durch Telefonate und den Austausch über Messenger-Dienste als vertrauensbildende Maßnahme Wert gelegt wurde. Denn die Gestaltung der Beziehung vor dem Interview würde nach Gläser und Laudel (2010, S. 159) mit über die Atmosphäre im Interview und damit über dessen Ergiebigkeit entscheiden. Folgende Tabelle stellt eine Übersicht über die befragten Fälle dar:

Tabelle 5: Übersicht über die befragten Fälle

Name:	Alter:	Datum des Interviews:	Dauer (reine Inter- viewzeit):	Berufserfahrung:	Einstufung aufgrund der Berufs- erfahrung (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987; Krauss & Bruckmaier 2014):		Schul- standort:	Klasse:
					> 15 Jahre	→		
Fall 01	40	06.07.2018	00:58:07	16 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin	Land	1. Klasse
Fall 02	29	06.07.2018	00:38:45	2 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin	Land	4. Klasse
Fall 03	28	08.08.2018	00:55:30	7 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin	Stadt	3. Klasse
Fall 04	28	10.08.2018	00:31:35	7 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin	Stadt	1. Klasse
Fall 05	29	24.09.2018	00:43:33	4 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin	Land	4. Klasse
Fall 06	58	03.01.2019	01:17:29	36 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin	Land	4. Klasse
Fall 07	29	08.01.2019	00:30:17	6 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin	Land	1. Klasse
Fall 08	56	08.01.2019	01:14:14	36 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin	Land	2. Klasse
Fall 09	31	08.08.2019	00:44:13	8 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin	Land	2. Klasse
Fall 10	47	14.08.2019	00:40:47	26 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin	Stadt	3. Klasse
Fall 11	27	21.08.2019	00:32:45	2 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin	Land	3.+4. Klasse
Fall 12	29	06.09.2019	00:54:56	3 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin	Stadt	4. Klasse

Fall 13	31	22.10.2019	00:30:02	9 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin		Land	4. Klasse
Fall 14	30	14.11.2019	00:31:33	7 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin		Stadt	4. Klasse
Fall 15	57	16.01.2020	00:51:51	35 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin		Land	1.+2. Klasse
Fall 16	27	24.02.2020	00:37:47	2 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin		Stadt	1. Klasse
Fall 17	26	27.02.2020	00:31:14	1 Dienstjahr	< 5 Jahre	→ Novizin		Stadt	3. Klasse
Fall 18	27	10.06.2020	00:43:46	2 Dienstjahre	< 5 Jahre	→ Novizin		Stadt	1. Klasse
Fall 19	36	14.07.2020	00:45:45	7 Dienstjahre	5 - 15 Jahre	→ Praktikerin		Stadt	1. Klasse
Fall 20	62	20.07.2020	00:42:00	40 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin		Stadt	1. Klasse
Fall 21	59	23.07.2020	01:09:52	36 Dienstjahre	> 15 Jahre	→ Expertin		Stadt	4. Klasse

8.3 Durchführung der Interviews

Im Folgenden werden Kontaktaufnahme, Interviewsituation und Ablauf der Interviews beschrieben. Kontaktaufnahme bedeutet laut Gläser und Laudel (2010, S. 158f.) den Beginn des Aufbaus einer persönlichen Beziehung zum Interviewpartner bzw. zur Interviewpartnerin. Deshalb wurde darauf Wert gelegt, dass diese persönliche Beziehung samt einer Atmosphäre des Wohlfühlens und Vertrauens mit Beginn der ersten Kontaktaufnahme (in schriftlicher oder telefonischer Form) entstehen konnte. Vor dem Interviewtermin folgten meist ein oder mehrere kurze Telefongespräche oder schriftliche Nachrichten zur Abstimmung von Termin und Treffpunkt, die bewusst auch Privates und Persönliches zum Kennenlernen und der Schaffung einer Vertrauensbasis beinhalteten. Dieser Austausch konnte sich über Tage, Wochen oder Monate ziehen. In jedem Fall folgte auch die Zusendung eines sehr gekürzten und offener gehaltenen Interviewleitfadens (siehe Anhang 1), damit sich die Lehrpersonen, die als Privatpersonen kontaktiert wurden, im Vorfeld Gedanken zu den Kernthemen des Interviews machen konnten. In allen Fällen wurde das Einverständnis für die Tonaufnahme des Gesprächs erteilt. Um eventuelle Anspannungen bezüglich der Interviewsituation im Vorfeld zu entschärfen, wurde bewusst von einem „Gespräch“ anstatt eines „Interviews“ gesprochen und betont, dass individuelle Gedanken, Vorstellungen und Sichtweisen zum Thema Empathie im Mittelpunkt des Interesses stünden. Als Zeitaufwand wurde eine halbe Stunde bis Stunde erbeten. Alle Interviews wurden face-to-face im Zeitraum von Juli 2018 bis Juli 2020 von der Verfasserin selbst durchgeführt. Der Ort konnte von den befragten Lehrpersonen ausgewählt werden und beschränkte sich in 13 Fällen auf ein ruhiges Plätzchen in einem Kaffeehaus, in fünf Fällen wurde die Verfasserin in die Privatwohnung der Lehrperson eingeladen und in drei Fällen fand das Interview im (leeren) Klassenzimmer des Schulgebäudes statt. Bei der Einnahme des Platzes wurde auf eine Sitzordnung schräg gegenüber geachtet sowie auf einen herzlichen, persönlichen Austausch. Nicht nur Gläser und Laudel (2010, S. 115) weisen darauf hin, dass die Wichtigkeit eines guten Gesprächsklimas und „vertrauensbildender Maßnahmen“ nicht unterschätzt werden sollten. Der Ablauf der Interviews wurde im Vorfeld in Anlehnung an die Empfehlungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) antizipiert und sah im konkreten Fall in der Regel so aus: Nach einem persönlichen Austausch („Small-Talk“) wurde als Einleitungsfrage meist jene zum Begriffsverständnis gestellt, indem die Lehrkräfte gebeten wurden, zu

beschreiben, was Empathie für sie ist, beispielsweise so: „Ich freue mich, dass du heute mit mir über Empathie reden magst und deine Gedanken mit mir teilst! Wie du weißt, schreibe ich ja eine Arbeit zu Empathie, zu Empathie im Lehrberuf. Und es ist so, dass es bis heute keine einheitliche, allgemein gültige Definition zu dem Begriff Empathie gibt. Darum frage ich jetzt einfach einmal Lehrerinnen, Volksschullehrerinnen, was die überhaupt unter dem Wort Empathie verstehen. Also was kommt dir da durch den Kopf, wenn du dieses Wort hörst, was ist Empathie für dich?“ Während dieser halbstrukturierten Interviews wurde der Leitfadendbogen mit für die Untersuchung wesentlichen Fragen zugunsten des aktuellen Gesprächs und der Anknüpfung an Vorheriges flexibel eingesetzt und stellte jene Orientierung dar, um sich nicht in der Vielseitigkeit des Gesagten zu verlieren. Konkret hieß dies, dass die Verfasserin die Leitfragen im Kopf hatte (und in der Tasche in einer thematischen Reihenfolge auf Papier, siehe Anhang 2), deren konkrete Formulierungen und Reihenfolge sie variierte. Das Interview ergab sich damit als ein natürliches Gespräch und losgelöst von diesem Leitfaden. Das Einlassen auf das Gegenüber und das Verstehen der Partnerinnen waren bei gleichzeitiger Steuerung des Gesprächs oberste Priorität. Während des Gesprächs wurde auch um Detaillierung gebeten und Stille toleriert, um komplexe Erzählungen hervorzurufen. Das Interview schloss mit der Möglichkeit der Befragten zu Ergänzungen oder Äußerungen weiterer Gedanken zum Thema.

Rückblickend kann zur Interviewdurchführung angemerkt werden, dass sich die Erzählbereitschaft bei allen Befragten als sehr hoch einstufen ließ. Störfaktoren konnten nahezu ausgeschlossen werden. Bemerkenswert erscheint, dass keine der 21 kontaktierten Lehrpersonen das Interview ablehnte, sondern sich jede wirklich Zeit dafür nahm. Die Atmosphäre in jedem Interview war aus Sicht der Verfasserin gekennzeichnet durch ein Sich-Einlassen, Reflektieren und die Offenlegung persönlichster Gedanken und (biografischer) Erlebnisse, Wärme, Herzlichkeit, Wohlwollen und Vertrauen. Die Befragten boten der Verfasserin, die in allen Fällen auch die Interviewerin war, häufig an, Kontakte zu weiteren potenziellen Gesprächspartnerinnen herzustellen. Zur persönlichen Dokumentation wurde spätestens einige Stunden nach jedem Gespräch von der Verfasserin ein kurzer Interviewbericht handschriftlich ausgefüllt, bestehend aus Notizen zum Zustandekommen des Interviews, einer Beschreibung der konkreten Rahmenbedingungen (Dauer, Ort, mögliche Störfaktoren etc.), Bemerkungen zum Gesprächsverlauf sowie eine Angabe zur Länge des Interviews und den daraus erschlossenen Hauptkonzepten (siehe Anhang 3). In weiterer Folge wurden die Sprachdateien in maschinengeschriebene Form transkribiert.

8.4 Transkription

Für die Transkription gebe es, Gläser und Laudel (2010, S. 193) zufolge, keine allgemein akzeptierten Regeln. Übereinstimmend damit postuliert Flick (2017, S. 379), dass sich bislang kein Standard durchsetzen hätte können. Das aufgezeichnete Interview soll jedoch laut Dresing und Pehl (2018, S. 16ff.) möglichst vollständig transkribiert werden. Zudem gelte es, die Diskrepanz zu bewältigen, die sich bei der Anfertigung eines Transkripts ergibt, nämlich auf der einen Seite die realistische Situationsnähe und auf der anderen die praktikable Präsentations- bzw. Kompressionsform (vgl. ebd.). Bereits existierende Transkriptionssysteme unterscheiden sich laut Kuckartz (2014, S. 135) hauptsächlich dadurch, ob und wie detailliert verschiedene Textmerkmale (z.B. Betonung, Lautstärke, Hüsteln etc.) berücksichtigt werden. Wie genau also transkribiert wird, hänge Gläser & Laudel (2010, S. 193) zufolge vom Untersuchungsziel ab. Bei psychologischen oder soziologischen Fragestellungen, bei denen sprachlicher Austausch das Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte sei, rät Flick (2017, S. 380) dazu, nur so viel und nur so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung es erfordere. Aufgrund der Forschungsfragen, den daraus resultierenden Forschungsmethoden, der Erkenntniserwartung sowie forschungspragmatischen Gründen und nicht zuletzt aufgrund der Fülle des Materials wurde für diese Arbeit ein Transkriptionssystem verwendet, das leicht lesbare Texte erzeugt und den semantischen Inhalt des Gesprächs in den Mittelpunkt rückt. Zudem ist die Notwendigkeit einer detailgetreuen Dokumentation aller Pausen, Lacher, Stotterer, paraverbalen Äußerungen etc. in dieser Untersuchung nicht gegeben. Somit wurden von der Verfasserin in Anlehnung an bereits existierende Transkriptionsvorschläge (beispielsweise Gläser & Laudel 2010, S. 194; oder Kuckartz 2014, S. 136f.; oder Mayring 2015, S. 57) eigene Regeln aufgestellt, dokumentiert und konsistent angewendet. Diese Transkriptionsregeln für semantisch-inhaltliche Transkripte sind in Anhang 4 angeführt. Die Verschriftlichung der Daten erfolgte somit nach bestimmten, vorab festgelegten Regeln. Alle Interviews wurden von der Verfasserin selbst vollständig und wörtlich transkribiert. Für die inhaltsanalytische Arbeit wurden Zeilennummerierungen eingefügt (vgl. Dresing & Pehl 2018, S. 29). Unmittelbar nach der Transkription der als Audio-Dateien aufgenommenen Interviews und dem mehrmaligen Korrekturlesen dieser Texte erfolgte schließlich die Anonymisierung. Weder am Dateinamen noch am Text ist nunmehr ersichtlich, mit wem das Interview geführt wurde. Für die Dateinamen wurden

eindeutige Codes vergeben (Fall_01.doc, Fall_02.doc), sodass die Anonymität der Personen gewahrt wurde. Die insgesamt 21 Transkripte bestehen im Schnitt aus jeweils etwa 6465 Wörtern, das kürzeste Protokoll liegt bei etwa 3890 Wörtern, das längste liegt bei etwa 13.721 Wörtern. Die reine Interviewzeit beträgt in Summe 16 Stunden und 6 Minuten (16:06:01). Die Auswertung der Transkripte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird im nächsten Kapitel beschrieben.

8.5 Kategorienbildung, Kodierung und kategorienbasierte Datenauswertung

Kuckartz (2014, S. 69) zufolge sei der Beginn mit einem „aus relativ wenigen Hauptkategorien bestehenden Kategoriensystem, das nicht aus den Daten selbst, sondern aus der Forschungsfrage oder einer Bezugstheorie, abgeleitet ist“, gekennzeichnet. Das weiter unten in Tabelle 6 dargestellte „Suchraster“, also die vorab gebildeten Kernkategorien, die das Material in einem ersten Schritt auf das Vorkommen der entsprechenden Inhalte durchsuchten und grob kategorisierten, bilden im Wesentlichen die Forschungsfragen ab, die wiederum theoriegeleitet aus bisherigen Forschungsbefunden und dem Desiderat abgeleitet wurden (siehe Kapitel 6). Kodierung bedeute Flick (2017, S. 392) zufolge, „einen Text aufzubrechen und zu verstehen und dabei Kategorien zu vergeben, zu entwickeln und im Lauf der Zeit in eine Ordnung zu bringen“. Nach der Definition der theoriebasierten Kernkategorien als Ausgangspunkt der Analyse wurden also Textpassagen kodiert, indem sie bestimmten Kategorien zugeordnet wurden (deduktive Kategorienanwendung, vgl. Mayring 2015; siehe auch Kapitel 7.2). Die Kodierung eines Textabschnittes mit mehreren Kategorien wurde in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 80) als zulässig eingeschätzt, da in ein und derselben Textstelle verschiedene Themen angesprochen werden können. Zudem schließe eine deduktive Kategorienbildung „keineswegs aus, dass während der Analyse Veränderungen am Kategoriensystem (und an den Kategoriendefinitionen) stattfinden und damit von der strengen Einhaltung der Vorab-Definition abgewichen“ werde (Kuckartz 2014, S. 62). Mayring (2015, S. 99) zufolge würde der erste Durchlauf meist eine Überarbeitung oder eine teilweise Neufassung des Kategoriensystems und seinen Definitionen ergeben.

Tabelle 6: Definition der Kernkategorien

Definition der Kernkategorien	
1) Subjektives Verständnis des Empathiebegriffs bei Lehrpersonen (in Anlehnung an Arghode et al. 2013; Warren 2015)	
	Hier geht es um persönliche, subjektive Definitionen des Begriffs „Empathie“ von Lehrpersonen, aber auch um verwendete „Ersatzbegriffe“ für Empathie, Umschreibungen, Erklärungen und beispielhafte Beschreibungen des Empathiebegriffs aufgrund von Beobachtungen, persönlichen Erfahrungen oder Erlebnissen der Lehrkräfte.
2) Subjektive Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag für Lehrpersonen (in Anlehnung an Behr 2005)	
	Unter dieser Kategorie sollen alle Textstellen subsumiert werden, in denen Lehrpersonen explizit oder implizit Aussagen über die Wichtigkeit/Unwichtigkeit von Empathie im Lehrberuf tätigen. Von Interesse sind auch angeführte Begründungslinien für ihre Sichtweisen, also warum sie eine empathische Haltung/empathisches Verhalten bei Lehrkräften als notwendig erachten oder nicht sowie Reflexionen über die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson (als Hauptakteur) und allen Beteiligten (Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen).
3) Subjektives Verständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf (in Anlehnung an Arghode et al. 2013; Cooper 2011; Farstad Peck et al. 2014; Hakansson 2003; Lemonié et al. 2015; McAllister & Irvine 2002; Warren 2013)	
	Hier werden alle Aussagen gesammelt, in denen Lehrpersonen Möglichkeiten aufzeigen, wie Empathie im schulischen (und eventuell auch nicht schulischen) Setting aus ihrer Sicht ausgedrückt werden könnte. Verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten wie z.B. Beschreibungen konkreter Handlungen, beobachteter oder erlebter Verhaltensweisen, Aussagen, Mimik oder Gestiken etc. sollen herausgefiltert werden. Von Interesse sind alle Verhaltensweisen, Handlungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten, die subjektiv von Lehrkräften als empathisch (oder nicht empathisch) eingestuft werden.
4) Subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie im Schulalltag aus Sicht der befragten Lehrkräfte (in Anlehnung an Arghode et al. 2013; Cooper 2011)	
	Diese Kategorie beinhaltet alle genannten, subjektiv empfundenen Faktoren, Rahmenbedingungen und Erklärungsversuche, die im Schulalltag empathisches Verhalten oder dessen Entstehung aus Sicht der befragten Lehrpersonen begünstigen/fördern oder hemmen/behindern können.
5) Subjektive Empathiefähigkeitseinschätzungen bei Lehrpersonen und Begründungslinien (in Anlehnung an Beer et al. 2017; Neuhauser 2012; Tettegah & Anderson 2007; Konrath et al. 2011)	
	Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit, die von KollegInnen oder Personen anderer Berufsgruppen einschätzen sowie Begründungslinien dazu.


Die Kodierung, also die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 330), erfolgte allein durch die Autorin selbst. Einer ersten manuellen Kodierung auf Papier mit Buntstiften, die zu Beginn einen subjektiv besseren Kontakt mit den Daten ermöglichte, folgte die Kodierung und Datenauswertung mit MAXQDA-Software. MAXQDA 2020 wurde zur vollständigen Auswertung eingesetzt, da diese Software einen besseren Gesamtüberblick über die Datenmenge schuf und aufgrund der gespeicherten Verknüpfung zwischen Paraphrase/Subkategorie und Originalzitat die Umstrukturierung des Kategoriensystems leichter und effizienter ermöglichte. Die vorab definierten Kernkategorien wurden im Rahmen der Auswertung über die Interviewtexte gelegt und Textstellen mit ähnlicher Bedeutung unter einer Kategorie subsumiert. Hinsichtlich der Analysetechniken, die Mayring (2015, S. 67) auf drei Grundformen des Interpretierens - Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung - zurückführt, wurde in Anbetracht der Forschungsfragen und des Datenmaterials eine Kombination aus Zusammenfassung und Strukturierung gewählt. Ziel der Strukturierung sei es laut Mayring (2015, S. 67), bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. Aufgrund des bei der (inhaltlichen) Strukturierung des Materials *vorab* festgelegten Hauptkategoriensystems spricht Mayring (2015, S. 68) hier von einer deduktiven Kategorienanwendung. Das Ziel der Analysetechnik Zusammenfassung sei es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten blieben. Durch Abstraktion werde ein überschaubarer Korpus geschaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials sei (vgl. Mayring 2015, S. 67). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse versuche, alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren. Werden bei diesem reduzierenden Textanalyseprozess nur bestimmte Bestandteile nach einem festgelegten Definitionskriterium berücksichtigt, könne hier laut Mayring (2015, S. 68) von induktiver Kategorienbildung gesprochen werden (siehe dazu auch Kapitel 7.2). Die Oberkategorien wurden unter Einbezug der Antworten der Befragten aus den Interviews ergänzt, das heißt, die Vervollständigung und Präzisierung des Kategorienrasters erfolgten induktiv aus dem Datenmaterial selbst. Bei inhaltlich neuen Textstellen wurde eine neue Kategorie gebildet und damit wurden nach mehrmaliger Durchsicht des Datenmaterials induktiv Unterkategorien ausdifferenziert. Dabei wurde immer dann eine neue Kategorie erstellt, wenn derselbe Aspekt in mindestens zwei verschiedenen Interviews benannt wurde. Die Aspekte wurden dabei von den Untersuchungspersonen eigenständig in das Gespräch eingebracht. Das

Kategoriensystem wurde also sowohl deduktiv (Technik: Strukturierung) als auch induktiv (Technik: Zusammenfassung) entwickelt, was zu einer kontinuierlichen Anreicherung, Erweiterung und Verfeinerung führte. Die Kombination aus beiden Techniken in dieser Arbeit begründet sich dadurch, dass das Empathieverständnis bei Lehrkräften bislang kaum erforscht wurde und sich deshalb bereits im Vorfeld abzeichnete, dass das von der Theorie abgeleitete, vorab erstellte Kategoriensystem nicht umfassend genug sein würde. Die alleinige Strukturierung des Materials wäre daher unzureichend. Während der gesamten Auswertungsphase wurde das Kategoriensystem modifiziert, Kategorienexplikationen konkretisiert, Überlappungen der Kategorien entgegengesteuert, Ankerbeispiele definiert und um induktive Anteile erweitert. Die den Kategorien zugeordneten Textsegmente wurden als Zitat aufgenommen und zu einer Kurzaussage gestrafft. Kurzaussage wie Zitat konnten so zu jedem Zeitpunkt auf den zu Grunde liegenden Text zurückgeführt werden. Die in den transkribierten Interviews enthaltenen Strukturen, Kontexte und Zusammenhänge werden in weiterer Folge beschrieben.

8.6 Kodierleitfaden und erweitertes Kategoriensystem

Im Folgenden wird der Datenauswertung zugrunde liegende und für das regelgeleitete Vorgehen notwendige Kodierleitfaden vorgestellt. Mayring (2010) bezeichnet diesen Kodierleitfaden (inklusive Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und eventuellen Kodierregeln) auch als Kategoriensystem, eine genaue begriffliche Unterscheidung wird hier nicht vorgenommen. Im Zuge der Datenauswertung wurde das zunächst deduktiv erstellte Kategoriensystem (Kategorienschema, Codebuch) angereichert und erweitert: Ausdifferenzierungen der (ursprünglichen fünf deduktiven) Kernkategorien wurden meist induktiv (als Unterkategorien) vorgenommen. Die Unterkategorien wurden geordnet, was sich in der Ausdifferenzierung in weitere Subkategorien zeigt. Im Rahmen der Datenauswertung erforderten zwei bedeutsame, jedoch bislang unberücksichtigte Themenbereiche die Schaffung zweier völlig neuer Kernkategorien (Oberkategorien) aus dem Textmaterial (Oberkategorie 6 und 7), aus denen ebenfalls Unterkategorien und Subkategorien gebildet wurden. Tabelle 7 stellt dieses angereicherte Kategorienschema nach Kernkategorien geordnet dar:

Tabelle 7: Kodierleitfaden/ Erweitertes Kategorienschema (deduktiv und induktiv)

 1) Subjektives Verständnis des Empathiebegriffs bei Lehrpersonen Kernfrage: Was verstehen Lehrpersonen unter dem Begriff Empathie?		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
1.1 Subjektive Definitionen des Empathiebegriffs von Lehrpersonen	Alle allgemeinen Aussagen zum Begriffsverständnis, wie z.B. subjektive Definitionen, verwendete Ersatzbegriffe, Umschreibungen, Beschreibungen, etc. Darunter fallen auch jene Textstellen, die den Empathiebegriff durch eine vereinfachte Darstellung - meist im Zuge einer Erklärung für Kinder - auf seine zugrunde liegenden Kernaspekte reduzieren. Als Subkategorien wurden definiert:	„Also für mich ist Empathie einfach, dass man ein Gespür hat für die Mitmenschen, für die Gefühle, [...], dass man auch die Gefühle ... dass man sich hineinversetzen kann.“ (F2, 42-45), (Subkategorie 1.1.1) „Ja, ein gewisses Maß von Verständnis für wen anderen. Also wie es wem anderen geht.“ (F1, 219), (Subkategorie 1.1.2) „Hilfsbereitschaft zählt für mich auch zu Empathie.“ (F8, 15), (Subkategorie 1.1.3) „Und da fühlen sie sich dann auch irgendwie ernst genommen, sag ich jetzt einmal. Das ist auch für mich Empathie. Dass ich die Kinder ernst nehme, das ist für mich auch Empathie irgendwie. So kann ich es auch irgendwie definieren.“ (F2, 287-289), (Subkategorie 1.1.4) „Für mich ist Empathie wie ich mein Gegenüber wertschätze. Also mit all seinen Fehlern, Stärken und Schwächen. Wie ich damit umgehe und was ich dann damit mache.“ (F18, 13-14), (Subkategorie 1.1.5) „Und dann halt angemessen reagieren kann.“ (F7, 12), (Subkategorie 1.1.6) „Für mich ist es eine Mischung zwischen [...], und (lange Pause) ich glaube auch die Eigenreflexion. Dass man reflektiert über das eigene Verhalten und schaut, wie man sich verbessern kann und schaut, wie man bei anderen Leuten ankommt.“ (F3, 9-13), (Subkategorie 1.1.7)
	1.1.1 <i>Einfühlungsvermögen, Gespür und Feingefühl</i> 1.1.2 <i>Verständnis</i> 1.1.3 <i>Hilfsbereitschaft</i> 1.1.4 <i>Erkennen, Ernstnehmen, Einlassen</i> 1.1.5 <i>Wertschätzung</i> 1.1.6 <i>Angemessene Reaktionen</i> 1.1.7 <i>Selbstreflexion</i>	

	1.1.8 <i>Mitgefühl</i>	„... also das ist für mich Empathie, wenn man da mitfühlt, wenn wer anderer was Schönes nicht erleben kann oder wenn wer anderer Schmerzen hat.“ (F13, 37-38), (<i>Subkategorie 1.1.8</i>)
1.2 Grenzen im Begriffsverständnis	<p>Hier werden alle Aussagen kategorisiert, in denen Lehrpersonen äußern, was für sie nicht zum Empathiebegriff gehört.</p> <p>1.2.1 <i>Grenzen in der Akzeptanz von Verhaltensweisen</i></p> <p>1.2.2 <i>Grenzen in der Fähigkeit zur Einfühlung</i></p> <p>1.2.3 <i>Abgrenzung zu Mitleid</i></p>	<p>„Das wäre empathisch gewesen, also für mich so wie es ich definiere, würde ich dem Kind trotzdem sagen, dass das nicht so geht. Also ich würde bei Empathie nicht nur sagen, dass man das Verhalten immer gutheißen muss so wie es halt kommt.“ (F4, 63-66), (<i>Subkategorie 1.2.1</i>)</p> <p>„Ja, und ich denke mir, das ist ein Versuch, das kann man probieren, aber man kann in niemanden hineinschauen wie es dem gerade geht. Ganz einfühlen kann man sich sowieso nie in wen anderen, aber es halt versuchen.“ (F1, 220-222), (<i>Subkategorie 1.2.2</i>)</p> <p>„Ja, ich hab mir noch hergeschrieben, beim letzten Punkt, Empathiefähigkeit von Lehrpersonen, dass für mich Empathie nicht heißt, Mitleid haben mit jemandem, und mittrauern, und den bemitleiden, und du bist eh so arm, sondern einfach nur zuhören auch denk ich mir. Ist oft auch schon genug.“ (F9, 165-168), (<i>Subkategorie 1.2.3</i>)</p>



2) Subjektive Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag für Lehrpersonen und Begründungslinien

Kernfrage: Für wie wichtig erachten Lehrpersonen es, dass Lehrkräfte empathisch sind und warum?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
2.1 Empathie als Selbstverständlichkeit/Grundbedingung für den Lehrberuf	Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen das Vorhandensein von Empathie, einer empathischen Haltung bzw. empathischen Verhaltens als absolute Grundvoraussetzung/Grundkompetenz von Lehrkräften bzw. für den Lehrberuf sehen oder voraussetzen.	„Ja, wie gesagt, als sehr wichtig, das ist für mich eigentlich eine Grundbedingung irgendwie, als Lehrer, dass man empathisch ist, [...]“ (F2, 261-262)
2.2 Begründungslinien für die Wichtigkeit/Notwendigkeit einer empathischen Lehrperson	<p>Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen begründen, warum sie es für wichtig oder notwendig halten, dass eine Lehrperson über Empathie verfügt bzw. sich empathisch verhält.</p> <p>2.2.1 <i>Wichtig für das emotionale Auffangen des Kindes und den Umgang mit herausfordernden Situationen</i></p> <p>2.2.2 <i>Wichtig für die Klassengemeinschaft</i></p> <p>2.2.3 <i>Wichtig für die Vermittlung von Empathie</i></p>	<p>„[...] und wenn ich das Empathievermögen hab oder das Feingefühl, dann weiß ich gleich, da stimmt was nicht, da war irgendwas in der Früh. Wenn ich das nicht hab, kann ich natürlich das Kind ignorieren. Und das Kind kommt aber Tag für Tag wieder so rein, und irgendwann eskaliert´s. [...] und da können wir mit Empathie und Einfühlvermögen viel auffangen in dem Bereich.“ (F3, 198-204), (Subkategorie 2.2.1)</p> <p>„[...] auch für die Klassengemeinschaft finde ich ist es auch wichtig, dass man eine empathische Lehrerin ist.“ (F2, 271-272), (Subkategorie 2.2.2)</p> <p>„Weil ich mir denke, wenn ich ihnen zeige, dass man das macht, dann erziehe ich sie ja auch zu empathischen Menschen, die das ja auch wieder weitergeben können. Ich denke mir, wenn ich ihnen das nicht zeige, dann habe ich lauter Egoisten am Ende des Tages die aus der Schule kommen [...]“ (F19, 82-85), (Subkategorie 2.2.3)</p> <p>„Weil wenn sie mir nicht vertrauen, und mich nicht annehmen können, als Lehrer, nein, vor allem als Mensch, dann können wir sowieso nie irgendwie einen Lernprozess</p>

	<p>2.2.4 <i>Wichtig für den Lernprozess des Kindes</i></p> <p>2.2.5 <i>Wichtig für die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zum Kind</i></p> <p>2.2.6 <i>Wichtig speziell für die Altersstufe der Volksschule</i></p> <p>2.2.7 <i>Wichtig für die Elternarbeit</i></p>	<p>starten. Weil das ist das Allerwichtigste, dass die Kinder etwas annehmen, dass sie dich mögen.“ (F8, 445-448), (<i>Subkategorie 2.2.4</i>)</p> <p>„Ich finde, dass es schon voll wichtig ist, eine hohe Wertigkeit hat, weil ich einfach so Vertrauen aufbauen kann. Denn wenn ein Kind schon irgendwie merkt, die bringt mir kein Verständnis, oder die weiß überhaupt nicht, wie ich mich fühle, dann werde ich nie so ein Vertrauen aufbauen und das Kind wird sich nie so öffnen. Und wird halt eher ein wenig, also ich werde nicht so eine Vertrauensperson werden, wie ich eigentlich sein sollte [...]“ (F7, 67-72), (<i>Subkategorie 2.2.5</i>)</p> <p>„Das ist mir halt einfach wichtig und ich glaub einfach man muss einfach, vor allem in der Volksschule, ein mitfühlender Mensch sein, weil wenn ich eben die Mentalität hab, ja geht mich nichts an und interessiert mich eigentlich nicht, dann gehöre ich mehr ins Gymnasium, weil da gehe ich hinein und unterrichte und gehe raus.“ (F19, 59-63), (<i>Subkategorie 2.2.6</i>)</p> <p>„Was mir noch einfällt ist, Empathie in der Schule, also dass es nicht nur Lehrer und Schüler betrifft, oder Schüler – Schüler, sondern natürlich auch Verhältnis Lehrer und Eltern, da muss man auch oft total empathisch sein, man hat ja oft nicht nur einfache Eltern, also von dem her muss Empathie auf jeden Fall auch da sein, [...]“ (F11, 286-289), (<i>Subkategorie 2.2.7</i>)</p>
--	--	--



3) Subjektives Verständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf

Kernfrage: Was macht aus Sicht von Lehrpersonen eine empathische Lehrkraft aus?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
3.1 Subjektive Beschreibung empathischer Ausdrucksweisen und Grundhaltungen von Lehrpersonen	<p>Alle Textstellen, in denen Verhaltensweisen, verbale und nonverbale Handlungen, Tätigkeiten, Gedankengänge, etc. von Lehrpersonen beschrieben werden, die Empathie ausdrücken bzw. evident werden lassen sowie innere Haltung bzw. Einstellung von Lehrpersonen zeigen, die in Zusammenhang mit Empathie gebracht werden.</p> <p>3.1.1 <i>Prioritätensetzung Kind (statt Lernstoff)</i></p> <p>3.1.2 <i>Zeitaufwand, Beobachtung, Fürsorglichkeit</i></p> <p>3.1.3 <i>Stärkenorientierung</i></p> <p>3.1.4 <i>Beziehungsangebote und Menschenliebe</i></p> <p>3.1.5 <i>Unkonventionalität und Reflexion</i></p> <p>3.1.6 <i>Gerechtigkeitsbemühen und Differenzierung</i></p> <p>3.1.7 <i>Humor</i></p>	<p>„[...] ein ganz einfaches Beispiel, wir sind Turnen gegangen, und nach der Turnstunde Matheunterricht, und ich habe gemerkt, einem Mädchen geht es halt nicht so gut, und dann hat es geweint, und wir hätten dann Mathematik eigentlich gemacht, ja, und dann musst du vielleicht deinen Unterricht einmal unterbrechen, du kannst jetzt nicht voll mit dem Stoff anfangen, wenn ein Kind weint, weil es so getrauert hat um die Katze, [...].“ (F2, 16-21), (<i>Subkategorie 3.1.1</i>)</p> <p>„Die schaut genau, wie die Kinder reagieren. Auch auf die Blicke. Auch auf die Mimiken, Gestiken, und nimmt das wahr, und [...].“ (F16, 43-44), (<i>Subkategorie 3.1.2</i>)</p> <p>„Also diese positive Verstärkung der Eigenheiten der Kinder, das Positive sehen, die negativen Sachen die jedes Kind hat so wie jeder Mensch sagen ok, sie sind da, wir schauen, dass wir das hintan halten, die positiven Sachen stärken [...].“ (F6, 895-897), (<i>Subkategorie 3.1.3</i>)</p> <p>„Jeden Monat neue Chance, und auch am nächsten Tag, wenn er kommt, Frau Lehrerin, ich probier das und das, super. ‚Ja aber weißt eh‘, sagen die anderen ‚das und das hat er‘ – ist Vergangenheit! Jeder Tag beginnt neu, Kinder, ich mach keine Listen über eure Verfehlungen, ich beginne jeden Tag neu.“ (F6, 491-495), (<i>Subkategorie 3.1.4</i>)</p> <p>„Also so unkonventionelle Sachen mach ich als Lehrer sehr sehr gern, muss ich sagen. Und das muss man einfach vor sich selber vertreten können.“ (F6, 857-859), (<i>Subkategorie 3.1.5</i>)</p> <p>„[...] und vor allem – gerecht muss man komplett sein, da fährt der Zug drüber (lacht) – also gerecht sein, weil Kinder sind eh sehr tolerant, die akzeptieren eh viel. Aber</p>

	<p>3.1.8 <i>Wertschätzung und Grenzsetzung</i> 3.1.9 <i>Authentizität und Menschlichkeit</i> 3.1.10 <i>Berücksichtigung familialer, personbezogener und biografischer Kontexte des Kindes</i></p>	<p>wenn man ungerecht ist als Lehrer, also dann hast du keine Chance bei den Kindern, weil das spüren sie sofort und dann können sie auch das nicht akzeptieren, was du sagst.“ (F8, 504-508), (<i>Subkategorie 3.1.6</i>) „[...] es darf einfach auch einmal ein Spaß sein im Unterricht, einfach auch einmal lachen, oder wenn ein Fehler passiert, dass man mitlacht.“ (F7, 46-48), (<i>Subkategorie 3.1.7</i>) „Was natürlich auch für mich empathisches-Verhalten-Zeigen ist, ist, wenn da noch ein Kind jetzt etwas sagt, dass da eine wertschätzende Antwort zurück kommt.“ (F14, 177-179), (<i>Subkategorie 3.1.8</i>) „Na wie gesagt, verstellen darf man sich auf keinen Fall. Und egal ob du ein strenger Lehrer bist oder einer, der mehr toleranter ist oder bei dem es lauter zugeht, da gibt es wieder Lehrer, bei denen muss es ganz leise sein, das ist ganz egal. Aber man muss sein, so wie man ist, so muss man in die Klasse reingehen.“ (F8, 539-543), (<i>Subkategorie 3.1.9</i>) „[...] wenn jetzt ein Kind zwei glückliche Eltern zuhause hat und Unterstützung und genug Freizeit und so weiter, dann hat es nicht die gleichen Voraussetzungen wie ein Kind, das in einer Familie aufwächst, die einfach andere Voraussetzungen haben, wo vielleicht gesundheitliche Probleme sind oder Alleinerziehende oder finanzielle Probleme, da hat das Kind ganz andere Sorgen, [...].“ (F3, 103-107), (<i>Subkategorie 3.1.10</i>)</p>
<p>3.2 Subjektive Beschreibungen nicht empathischer Ausdrucksweisen</p>	<p>Hier werden alle Textstellen gesammelt, in denen Lehrpersonen explizit nicht empathisch empfundenen Verhalten beschreiben.</p>	<p>„Ja eben zum Beispiel, dass wenn eben, ja...der typische Problemschüler, der dich eh schon grundsätzlich einfach nervt, und dann stempelst du ihn einfach ab. Weil der nervt, der ist einfach desinteressiert, der will mich einfach nur ärgern. Also dass ich mir dann denke, weil ein Kind will mich nicht einfach bloß ärgern, sondern das Ärgern ist ja einfach, da liegt ja oft viel mehr dahinter, da denke ich mir halt, die nicht empathische Lehrerin, die bügelt ihn halt nieder, lädt sich die Eltern zum fünfmaligen</p>

von Lehrpersonen	<p>3.2.1 <i>Wenig Beziehungsinteresse und Ignorieren kontextualer Sichtweisen</i></p> <p>3.2.2 <i>Respektloses und autoritäres Verhalten</i></p>	<p>Gespräch ein, es nutzt nichts, stempelt ihn ab, aus, Ende erledigt, quasi lass mich in Ruhe, tu deine Sachen, es kümmert mich nimmer. Und das denke ich mir, das gehört halt einfach nicht, weil es muss ja einen Grund haben warum er so reagiert [...].“ (F19, 138-146), (Subkategorie 3.2.1)</p> <p>„[...] die wirklich meinen, das Kind muss spüren, wo ganz viel mit Angst und mit Druck gearbeitet wird. Das habe ich schon erlebt und das gibt es auch noch bei uns an der Schule. Wo es auch in der Pause leise sein muss, wo man wirklich merkt die Kinder haben Angst. Das sind Kinder, ganze Klasse die wirklich super spüren, da gehst rein supplieren und sagst das ist ein Traum, weil die machen die ganze Stunde keinen Mucks, [...].“ (F4, 187-191), (Subkategorie 3.2.2)</p>
-------------------------	--	---



4) Subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie im Schulalltag aus Sicht von Lehrpersonen

Kernfrage: Welche Faktoren werden als empathiefördernd oder empathiehemmend empfunden?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
4.1 Empathiefördernde Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag	<p>Diese Unterkategorie beinhaltet alle Nennungen von möglichen Faktoren, die im Schulalltag Empathie bei Lehrkräften oder das Auftreten empathischen Verhaltens aus Sicht der befragten Lehrpersonen begünstigen können, sowie alle Aussagen, in denen empathiefördernde Faktoren in der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind/Eltern angesprochen werden.</p> <p>→ Kodierregel: <i>Damit in Zusammenhang sprechen Lehrpersonen häufig auch eigene positive oder negative Lebenserfahrungen an, die ihre Empathiefähigkeit beeinflussen würde. Diese Textstellen sollen jedoch einer gesonderten Betrachtung unterzogen und damit codiert werden unter Kategorie 6.2 „Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrpersonen unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren“.</i></p> <p>4.1.1 Wohlbefinden der Lehrperson</p>	<p>„Ja ich finde, man muss selber mal, also wenn man jetzt selber gesund ist oder wenn ich jetzt keine Sorgen hab, kann ich mehr auf die Kinder eingehen. Wenn ich jetzt selber viele Sorgen habe, dann schaffe ich es sicher nicht.“ (F7, 58-60), (Subkategorie 4.1.1)</p> <p>„Auf jeden Fall ist es begünstigt, wenn ich weiß, dass die Planung ganz gut steht für den Tag und auch mit meinen Kolleginnen, dass ich weiß, das steht alles, es ist keiner im Krankenstand, es ist ein normaler Tag, wo alles gut geplant ist, wo schon einmal ein gutes Gerüst ist, das finde ich ganz wichtig, dass ich mich da auf andere Sachen konzentrieren kann.“ (F4, 89-93), (Subkategorie 4.1.2)</p> <p>„Es gibt schon Situationen, wenn mir irgendwer Persönliches von einem Kind erzählt, weil er in der Nähe wohnt oder weil er die Familie kennt, ich hab das nicht gewusst, da hab ich jetzt für eine Schülerin vor kurzem so quasi Empathie entwickelt.“ (F15, 31-33), (Subkategorie 4.1.3)</p> <p>„Natürlich beeinflusst das. Ich meine, man versucht es zwar schon, dass man ein jedes Kind gleichwertig behandelt. Aber es ist trotzdem so, wenn du jetzt ein Kind hast, das dir jeden Tag auf der Nase herumtanzt, bist du da dann vielleicht nicht so empathisch und ... siehst Situationen vielleicht auch anders, als wenn ein braves Kind sag ich jetzt einmal, mit dem du gut kannst, was anstellt. Da reagierst du vielleicht anders, als wenn das schlimme Kinder tun unter Anführungsstriche, wenn es das gleiche anstellt.“ (F11, 69-75), (Subkategorie 4.1.4)</p>

	<p>4.1.2 <i>Zeitliche und personelle Ressourcen</i></p> <p>4.1.3 <i>Hintergrundwissen über ein Kind</i></p> <p>4.1.4 <i>Sympathie und umgängliches Verhalten des Kindes</i></p>	
<p>4.2 Empathiehemmende Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag</p>	<p>Alle genannten Faktoren, die im Schulalltag das Auftreten empathischen Verhaltens bei Lehrkräften aus Sicht der Lehrpersonen hemmen, behindern oder negativ beeinflussen können und explizit als solche auch angesprochen werden. Dieser Code wird ebenso vergeben, wenn Situationen beschrieben werden, in denen Empathie in der zwischenmenschlichen Beziehung scheitert.</p> <p>4.2.1 <i>Private Probleme der Lehrperson und Voreingenommenheit</i></p> <p>4.2.2 <i>Überbelastung, Zeitnot und ungünstige Rahmenbedingungen</i></p> <p>4.2.3 <i>Mangelnde Sympathie und bestimmte Verhaltensweisen des Kindes</i></p>	<p>„Außer man ist mit sich selber so beschäftigt, dann kann man vielleicht auch nicht immer so empathisch sein, wenn man selber jetzt z.B., daheim war irgendwas, oder du fühlst dich selber grad nicht so gut und bist mit dir selber beschäftigt, oder irgendwas beschäftigt dich selber, vielleicht ist man dann auch nicht so empathisch, wenn man mit sich selber beschäftigt ist.“ (F2, 121-125), (<i>Subkategorie 4.2.1</i>)</p> <p>„Ressourcen. Multitasking. Dass ich oft so eingespannt bin und so viele Punkte habe auf der To-do-list, dass man eigentlich nicht mehr hinterher kommt und ... so viele Dinge erledigen muss, die separat vom Unterricht an sich sind und den Kindern, dass man sich auf die individuellen Kinder gar nicht mehr konzentrieren kann, sprich, ich hab es oft schon ein paar Tage übersehen, dass es einem Kind nicht gut geht oder dass da was los ist oder die Eltern im Krankenhaus sind oder irgendwas in dem Bereich was natürlich eigentlich höchste Priorität sein sollte, dass man auf das Kind eingeht und sagt, dass es doch noch einen Halt hat irgendwo, ... und da kommen doch die Situationen auf, wo man enttäuscht nachhause kommt, weil man unter so viel Druck war und nicht ... das Einfühlvermögen oder die Kapazität dafür gehabt hat.“ (F3, 315-324), (<i>Subkategorie 4.2.2</i>)</p> <p>„Ja, natürlich auch, ich meine, man sollte objektiv sein den Kindern gegenüber, aber wenn es jetzt irgendein Kind gibt, mit dem du gar nicht kannst, hemmt das natürlich auch.“ (F11, 62-64), (<i>Subkategorie 4.2.3</i>)</p>



5) Subjektive Empathiefähigkeitseinschätzungen bei Lehrpersonen und Begründungslinien

Kernfrage: Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit und die von KollegInnen ein und wie begründen sie dies?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
5.1 Begründungslinien für die empathische (Selbst)Einschätzung	<p>Alle Aussagen betreffend Einschätzungen der eigenen Empathiefähigkeit (inkl. Begründungen) sowie alle Textstellen, in denen Lehrpersonen Aussagen über die Empathiefähigkeit von BerufskollegInnen treffen, diese als empathisch einschätzen und ihre Einschätzung begründen.</p> <p>→ Kodierregel: <i>Förderliche biografische Umwelteinflüsse der Lehrperson (z.B. in der Kindheit), die teilweise auch als Begründung für die empathische Selbsteinschätzung angeführt werden, sollen in Kategorie 6.2 „Entwicklung einer empathischen Haltung aufgrund persönlicher biografischer Erlebnisse der Lehrperson“ gesondert betrachtet werden.</i></p> <p>→ Kodierregel: <i>Weitere und nicht an die Begründung gekoppelte Beschreibungen von empathisch empfundenem Verhalten, Fähigkeiten, Grundhaltungen oder Persönlichkeitseigenschaften von Lehrkräften werden unter „3. Subjektives Empathieverständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf“ codiert (entsprechend der jeweiligen Subkategorie).</i></p>	<p>„Ja schon, grundsätzlich eher empathisch. Hätte ich schon gesagt. Auch die Kolleginnen, die ich jetzt habe, sind schon empathisch, nehmen schon Rücksicht, gerade wenn mit der Familie irgendetwas ist, das weiß man am Land auch, was im Hintergrund so läuft, was in der Familie passiert, und dann nimmt man da schon Rücksicht auf das Kind.“ (F1, 26-30), (Subkategorie 5.1.1)</p> <p>„Ja! Zumindest, hör ich das halt immer in Rückmeldungen von Eltern, von Kollegen, von Schülern, die heute schon 40 Jahre alt sind ...“ (F6, 30-32), (Subkategorie 5.1.2)</p> <p>„Ich halte mich schon für einen sehr emphatischen Menschen, weil ich ganz viel über die Beziehung zu den Kindern nachdenke und weil ich ganz bestimmt möchte, dass es den Kindern gut geht und es ist mir ganz wichtig, dass kein Kind Angst hat in der Schule. Das ist für mich wirklich eines der obersten Dinge.“ (F4, 258-261), (Subkategorie 5.1.3)</p>

	<p>5.1.1 <i>Empathische Ausdrucksweisen</i></p> <p>5.1.2 <i>Positive Rückmeldungen und Selbstreflexion</i></p> <p>5.1.3 <i>Gelungene Beziehung zum Kind</i></p>	
<p>5.2 Begründungslinien für die nicht-empathische (Selbst)Einschätzung</p>	<p>Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen begründen, warum sie sich selbst oder eine andere Lehrperson für nicht empathisch halten.</p> <p>5.2.1 <i>Priorität Planung (statt Kind)</i></p> <p>5.2.2 <i>Ungerechtes und autoritäres Verhalten</i></p> <p>5.2.3 <i>Überforderung und mangelnde Selbstreflexion</i></p>	<p>„Und pädagogisch gesehen ... merke ich jetzt, wenn ich das so knallhart sagen darf, dass es sicher Kollegen gibt, die nicht so empathisch sind, und die sich nicht so reinversetzen können, die ihren Pfad nehmen, ihre Planung durchziehen, nicht auf individuelle Bedürfnisse eingehen und auf das, was momentan der Zustand vom Kind ist oder von der Klasse ... und ich glaube, das reflektiert auch – oder das kriegen die Kinder natürlich auch mit.“ (F3, 79-84), (<i>Subkategorie 5.2.1</i>)</p> <p>„[...] aber ich kann jetzt nicht nur sagen, ich mag nur die Guten. Ich meine, das ist ... gerade die Schwachen brauchen die Unterstützung, sage jetzt ich einmal ... Aber so Lehrer kenne ich jetzt schon ein paar. [...] aber ich kenne schon Lehrer, die hauptsächlich mit guten Kindern umgehen können und schwache halt schauen, dass sie sie (Handbewegung).“ (F8, 322-328), (<i>Subkategorie 5.2.2</i>)</p> <p>„Die eine ist ein paar Jahre jünger, und die andere ist ein paar Jahre älter, die ist jetzt in Pension, aber das sind Menschen, die haben vielleicht einen Perfektionismus und schaffen es selber nicht, und sind deswegen so verhärtet, verhärtet, so, ich kann es nicht schildern, aber sagen wir, allein im Gespräch, wenn eine Kritik von den Eltern kommt, die sehen das nur immer als arg, was die sich anmaßen, und sie hinterfragen nicht, dass eigentlich die Eltern nicht unrecht haben.“ (F15, 324-329), (<i>Subkategorie 5.2.3</i>)</p>



6) Weitere Aspekte im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen

Kernfrage: Worüber sind sich Lehrpersonen in Zusammenhang mit Empathie bzw. Empathiefähigkeit bewusst, was nehmen sie wahr?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
6.1 Empathiebewusstsein und Empathieausdruck bei Lehrpersonen	<p>Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen ansprechen, dass die Empfindung von Empathie nicht automatisch auch empathisches Verhalten zur Folge haben muss bzw. dass (vorgetäuschte) Empathie manchmal auch ganz bewusst als Mittel zum Zweck eingesetzt wird, um übergeordnete Ziele zu erreichen.</p> <p>6.1.1 <i>Unterschied zwischen Empathie-Empfindung und Empathie-Ausdruck der Lehrperson</i></p> <p>6.1.2 <i>Empathisches Verhalten als Mittel zum Zweck</i></p>	<p>„Ist auch so, ich glaub oft hat man auch das Gefühl und es fehlen einem die Worte. Dieses ... du kannst jetzt ein empathischer Mensch sein, innen drinnen, aber keiner erfährt es, weil du es eben nicht so vermitteln kannst.“ (F17, 258-261), (<i>Subkategorie 6.1.1</i>)</p> <p>„... oder auch dass ich ganz bewusst auch sehr überfreundlich war mit dem Kind, weil mir war bewusst, dass es zu Konflikten führt mit Eltern oder sonst was und das sind Dinge, die man eben auch im sozialen Beruf kompensieren muss, die aber dann nicht authentisch sind, [...]“ (F3, 250-253), (<i>Subkategorie 6.1.2</i>)</p>
6.2 Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrpersonen unter	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen sich ihrer empathischen Haltung bewusst sind und die Entstehung dieser auf Kontextfaktoren, die förderliche Wirkung hatten, zurückführen.</p>	<p>„Bin ich mir nicht sicher, aber ich glaube, dass das viel ist, was man von daheim mitkriegt. Also von der eigenen Erziehung, oder vom Freundeskreis auch. Wie die waren, ob das so Draufgänger waren, oder sensible, liebevolle Menschen, die einem zuhören. Ich glaube, dass das auch viel mitspielt. Das eigene familiäre soziale Umfeld, Freunde.“ (F9, 81-85), (<i>Subkategorie 6.2.1</i>)</p> <p>„Ich denke, es braucht eine gewisse Person, die schon einiges im Leben mitgemacht hat und erlebt hat um die Empathie oder die Fähigkeit der Empathie zu besitzen.“</p>

Berücksichtigung von Kontextfaktoren	<p>6.2.1 <i>Familiale und umfeldbezogene Kontextfaktoren</i></p> <p>6.2.2 <i>Positive und negative Lebenserfahrungen und biografische Kontextfaktoren</i></p>	<p>Glaub ich schon. Ich glaub wenn jemand immer glücklich durch´s Leben geht oder behütet ist, dann ist es schwieriger, sich in andere Situationen hineinzusetzen und das nachzuvollziehen, wie es wem in der Situation geht, oder auch zu reflektieren, dass man sich reinversetzen sollte oder schauen sollte, wie es der anderen Person geht.“ (F3, 27-33), (Subkategorie 6.2.2)</p>
6.3 Empfundene Risiken für Lehrpersonen in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung	<p>Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, in denen Lehrpersonen sich ihrer empathischen Haltung bewusst sind und diese gleichzeitig auch kritisch sehen, da sie mit ihr verbunden Gefahren, Risiken etc. für die eigene (empathische) Person ausmachen.</p> <p>6.3.1 <i>Risiko der Überbelastung</i></p> <p>6.3.2 <i>Risiko der Ausnutzung und Verletzbarkeit</i></p> <p>6.3.3 <i>Risiko der ungerechten Behandlung von Kindern</i></p>	<p>„Aber das ist halt auch, man muss halt lernen, bei der Empathie irgendwo eine Grenze zu ziehen, so, und da reicht es mir. ... Sonst, glaube ich, wirst du wahnsinnig. [...] Ja. Weil du hast es ja nach vier Jahren wieder von vorne. Du kannst nicht das ganze Theater immer und immer wieder, weil irgendwann glaube ich bist du im Burnout.“ (F19, 534-539), (Subkategorie 6.3.1)</p> <p>„Ich bin so eine dankbare Mitarbeiterin. Ich denk mir immer, so ähnlich bist du wahrscheinlich auch, mit der ist jeder Chef glücklich. Ich mucke nicht auf, ich mache meine Arbeit, professionell und brav. (lacht) [...] Und Kolleginnen, mit denen sonst keiner zusammenarbeiten will, krieg ich auch noch alle ab, und das ist nämlich auch noch, was so anstrengend ist, da muss man sich auch mal auf die Füße stellen. Ich hab dann sogar gesagt ich will nicht, denn ich hab ja von der die Klasse übernommen, weil es eh schon eine Katastrophe war. Da hab ich damals gesagt, dann will ich die wenigstens nicht da haben, weil ich nicht will, dass die Kinder dann zu ihr rennen, wenn, dann will schon ich die Chefin sein. So, ein Jahr hat das funktioniert, im nächsten Jahr hab ich sie schon wieder bekriegt. Ich mein, ich kann sogar dann mit der, irgendwie. Aber anstrengend ist es natürlich schon. Ich denke mir, wieso tu ich das? Deswegen mein ich, man darf nicht so ... Ich denk mir, ich ich verstell mich nicht, ich bin einfach so. Bin ich dann verkehrt, weil ich so nett bin? Das hört sich jetzt deppert an, aber weißt du, was ich meine?“ (F10, 451-467), (Subkategorie 6.3.2)</p>

		„Ich hab da, ja, das ist wieder so ganz anders, da bin halt ich sehr eigen, wenn ich halt ein Kind sehr mag, dann ist das, dann kommt das irgendwann einmal nach zwei, drei, vier Jahren, wenn ich es lang habe, heraus auf das, dass ich es ungerecht behandle, und zwar bevorzugt behandle. Und das ist etwas, das ich nicht ok finde, weil wenn man so viel Verständnis hat, und dann über eine Schwäche aber hinwegsieht.“ (F15, 70-74), (Subkategorie 6.3.3)
6.4 Wahrnehmung von Empathie von Lehrpersonen im gesamten schulischen Umfeld	Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen ansprechen, wie sie selbst (in Bezug auf Empathie) das gesamte schulische Umfeld (das Lehrerkollegium, Interaktionen mit Vorgesetzten wie DirektorInnen etc.) wahrnehmen, also ob sie selbst Empathie auf diesen Ebenen erfahren oder nicht.	„[...] also von dem her muss Empathie auf jeden Fall auch da sein, und auch im Sinne von Direktor und Lehrer. Weil wenn ich das Gefühl habe, mein Direktor versteht mich nicht, dann gehe ich natürlich auch nie zu dem, wenn ich Probleme habe. Also ist es eigentlich in allen Bereichen total wichtig. ... Oder auch, Hausmeister und Lehrer zum Beispiel. Weil wenn ich das Gefühl habe, eben wenn ich das Gefühl habe, mit dem kann ich nicht, der versteht mich nicht, dann gehe ich ja auch nicht zu dem wenn ich etwas brauche. Also so, dass ein gutes Zusammenarbeiten möglich ist muss von allen Seiten irgendwie Empathie da sein.“ (F11, 289-296)
6.5 Empathiefähigkeit als Entscheidungshilfe für die Lehrberufswahl	Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Empathiefähigkeit als ein mögliches Motiv oder als Entscheidungshilfe für die Wahl des Lehrberufs bei sich oder anderen Menschen anführen.	„Ich glaube, dass der Lehrberuf für empathische Menschen anziehend ist. Wahrscheinlich genauso wie eine Krankenschwester im Beruf, also ich glaube das soziale Berufe für empathische Menschen einfach interessant sind. Ich möchte jetzt keinem Konstrukteur unterstellen, dass er nicht empathisch ist, das weiß ich nicht, ich kenne auch keinen, aber ich glaube definitiv, dass soziale Berufe für empathische Menschen attraktiv sind.“ (F4, 176-181)



7) Veränderungen im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen aufgrund von Expertise und Berufserfahrung

Kernfrage: Welche Veränderungen in ihrem Empathiebewusstsein und ihrer Empathiefähigkeit sprechen Lehrpersonen an?

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
7.1 Euphorie der ersten Dienstjahre und Zunahme an Distanz zum Beruf	<p>Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen von einem subjektiv hohen/höheren Maß an Empathiefähigkeit am Anfang ihrer Berufskarriere berichten sowie alle Textstellen, in denen über eine Veränderung im Empathiebewusstsein dahingehend berichtet wird, dass im Laufe der Jahre mehr Distanz zum Lehrberuf entwickelt wurde.</p> <p>In Anlehnung an das Experten-Novizen-Paradigma von Dreyfus und Dreyfus (1987) sowie Krauss und Bruckmaier (2014) sollen Subgruppen nach dem Dienstalter gebildet werden: „Novizinnengruppe“ (alle Lehrpersonen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung), „Praktikerinnengruppe“ (Berufserfahrung zwischen 5-15 Jahren), „Expertinnengruppe“ (Berufserfahrung über 15 Jahren).</p> <p>7.1.1 Aussagen der Novizinnengruppe</p>	<p>„Und ich weiß nicht, ich denke mir vielleicht ist man sogar am Anfang noch empathischer, als später, wenn man schon ein paar Jahre in der Schule ist, oder einige Jahre in der Schule ist, weil man da halt auch noch viel belastbarer ist. Und am Anfang hat man vielleicht doch noch eine andere Beziehung zu den Kindern wie wenn man jetzt schon den 10. Klassenzug hat. Also ich kenne es jetzt von meiner Klasse, jetzt habe ich die vierte Klasse eh nur zwei Jahre lang gehabt, und auch nur in Deutsch und Mathe, und mir ist es total schwer gefallen, dass ich sie abgebe, weil sie doch die ersten waren, die ich so behüten dürfen habe. Und eine total gute Bindung zu ihnen gehabt habe. Von dem her ist mir das Empathischsein jetzt nicht schwer gefallen. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass in 20 Jahren, wenn du vielleicht schon so lang in dem Beruf bist und wenn du selber auch schon ein wenig älter bist, und Schule nicht mehr so eine Priorität hat, weil du eh auf deine Gesundheit schauen musst und was weiß ich was, dann ist man vielleicht gar nicht mehr so empathisch.“ (F11, 267-280), (Novizinnengruppe)</p> <p>„[...] das war am Anfang oft irrsinnig hart, weil ich hab mir viel dann auch mit heim genommen und das hat mich dann so beschäftigt in den ersten Dienstjahren. Und mittlerweile habe ich es gelernt, wenn ich wirklich aus der Schule raus gehe, ist die Schule dort und dann ist mein Privatleben ... und kümmert mich das auch nicht. Und am nächsten Tag wenn ich wieder drin bin dann kümmert's mich wieder. Weil sonst, das hältst du sonst nicht ewig aus.“ (F19, 488-493), (Praktikerinnengruppe)</p> <p>„Ja, ich hab so das Gefühl, dass das eher ... man wird da ein bisschen mehr ... man</p>

	<p>7.1.2 <i>Aussagen der Praktikerinnen-gruppe</i></p> <p>7.1.3 <i>Aussagen der Expertinnengruppe</i></p>	<p>kriegt da ein bisschen mehr Distanz ... in der Schule ... in der Arbeit ... am Anfang war ich viel mehr empathisch, wenn mit Kindern irgendetwas war oder wenn sie sich bei etwas schwer tun, oder einmal weinen ...“ (F1, 14-17), (<i>Expertinnengruppe</i>)</p>
<p>7.2 Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn Lehrpersonen ansprechen, dass sich das Empathiebewusstsein mit zunehmender Berufserfahrung dahingehend verändert, dass Lehrkräfte ihren Blick nun stärker auf das Kind richten können, da sie nicht mehr so sehr mit dem „Rundherum“ (z.B. dem Fachlichen oder Methodischen im Unterricht) beschäftigt sind, was einhergeht mit einer gewissen Lockerheit und Flexibilität im Umgang mit Situationen und Kindern.</p> <p>7.2.1 <i>Aussagen der Novizinnengruppe</i></p> <p>7.2.2 <i>Aussagen der Praktikerinnen-gruppe</i></p> <p>7.2.3 <i>Aussagen der Expertinnengruppe</i></p>	<p>„Weil dann hat man auch schon seine Materialien beisammen, man hat die Routine, und dann kann man auf das ganz anders eingehen...“ (F16, 415-417), (<i>Novizinnengruppe</i>)</p> <p>„Unser Job ist einfach so vielfältig und es ist einfach so viel, du musst dich mit Leistungsinformation, Verhaltens- und Lernkonzepten, Methodik – du musst dich mit so viel auseinandersetzen, was für uns mit unserer Berufserfahrung traue ich mir behaupten jetzt schon selbstverständlich ist. Für einen Neuanfänger, der wird einmal erschlagen von dem Ganzen und erst dann kann er sich auf andere Sachen konzentrieren. Also ich glaube, dass man ein bisschen flexibler wird. Mit den Jahren.“ (F13, 237-242), (<i>Praktikerinnengruppe</i>)</p> <p>„Das ist ein Erfahrungsberuf, wo die Ausbildung eines ist, aber die Praxis stellt sich dann als ganz anders heraus [...] sich immer selber korrigieren und immer realisieren was war gut, was ist gelungen, was möchte ich verbessern, in dieser Phase muss man einige Jahre sein. [...] Und wieder diese Selbstreflexion: Warum ist es jetzt geglückt bei dem Kind und beim anderen nicht. Die Ursachen überlegen.“ (F20, 296-304), (<i>Expertinnengruppe</i>)</p>
<p>7.3 Aussagen zur Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit</p>	<p>Alle Textstellen, in denen Lehrpersonen Aussagen betreffend die (Weiter)Entwicklung (Trainierbarkeit, ...) von Empathiefähigkeit tätigen.</p>	<p>„[...] Empathie [...], ich glaub schon, dass man es lernen kann, aber viele haben es und manche haben es halt einfach gar nicht. Und es ist glaub ich schwierig, dass man es lernt, wenn man es gar nicht hat. Wenn man vielleicht auch nicht gewillt ist, dass man sich das aneignet irgendwo. Glaub, man muss auch sehr viel eigene Erfahrungen machen, dass man das Gespür sozusagen entwickelt.“ (F17, 81-86), (<i>Novizinnengruppe</i>)</p>

	<p>7.3.1 <i>Aussagen der Novizinnengruppe</i></p> <p>7.3.2 <i>Aussagen der Praktikerinnen- gruppe</i></p> <p>7.3.3 <i>Aussagen der Expertinnengruppe</i></p>	<p>„Und ich glaub das ist einfach viel erlernt und viel in der Persönlichkeit. Ich glaub manche haben es einfach nicht so. Und manche haben´s einfach. Und dazu kannst du es natürlich schrittweise auch erlernen.“ (F19, 224-226), (<i>Praktikerinnengruppe</i>)</p> <p>„Und ich seh das oft bei unseren, sagen wir, bei den Kolleginnen, die selber noch keine Kinder haben und noch so jung sind, dass man Empathie vielleicht auch erst einmal lernen muss. Es ist vielleicht etwas gegeben, aber die leben halt noch so sehr im eigenen Kosmos. Im Egoismus drinnen. So muss das sein, und so muss das Kind reagieren, und dann sag ich, hast du schon einmal nachgefragt, warum reagiert er denn so? ‚Aso, hm, na, na gut‘ ... Da denk ich mir oft, das ist, das fehlt ihnen halt noch. Sie unterrichten zwar, aber sie sind keine Pädagogen, sagen wir mal so.“ (F6, 81-88), (<i>Expertinnengruppe</i>)</p>
<p>7.4 Aussagen zu Empathie in der Lehrer/-innenbildung</p>	<p>Hier werden alle Aussagen gesammelt, in denen Lehrpersonen Empathie in der Lehreraus- und -weiterbildung ansprechen</p> <p>7.4.1 <i>Aussagen der Novizinnengruppe</i></p> <p>7.4.2 <i>Aussagen der Praktikerinnen- gruppe</i></p> <p>7.4.3 <i>Aussagen der Expertinnengruppe</i></p>	<p>„[...] aber ich glaube, ja, man müsste sich halt grad in der Ausbildung mehr damit beschäftigen, dass einfach Menschen unterschiedlich sind, und dass es nicht nur gut ist, dass man so ist wie man selber, sondern von der Andersartigkeit von anderen, dass das ja eigentlich ein Mehrwert sein könnte ... das ist oft schwierig, aber hat ja auch ... man hat selber auch nicht nur positive, man hat ja auch negative Eigenschaften.“ (F12, 495-500), (<i>Novizinnengruppe</i>)</p> <p>„Wir haben über das nicht gesprochen. Ich könnte mich jetzt nicht erinnern, dass ich da was gemacht hab.“ (F7, 345-346), (<i>Praktikerinnengruppe</i>)</p> <p>„Jaaa, also in der Ausbildung haben wir über Empathie sicher was gehört, ja, und es ist Einfühlungsvermögen, [...]“.“ (F1, 9-10), (<i>Expertinnengruppe</i>)</p>

9. Ergebnisse der kategorienbasierten Datenauswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse nach Kernkategorien (mit ihren jeweiligen Subkategorien) beschrieben, Textstellen zusammengefasst und Kernaussagen mit Zitaten belegt.

9.1 Subjektives Verständnis des Empathiebegriffs bei Lehrpersonen

9.1.1 Subjektive Definitionen des Empathiebegriffs von Lehrpersonen

Dass es sich bei Empathie nicht nur um ein Alleinstellungsmerkmal handelt, sondern Empathie ein „riesen Begriff“ (F19, 264) sei, bemerkten die befragten Lehrpersonen: „Also Empathie ist für mich nicht nur eine Sache, sondern gliedert sich für mich in ein Spektrum von wahrscheinlich steht es so nicht im Lehrbuch.“ (F13, 17-18) bzw. „Ja, hat ja viele Facetten, was man alles als Empathie bezeichnen kann.“ (F6, 21). Im Folgenden wurden alle Aussagen zum subjektiven Verständnis des Empathiebegriffs analysiert. Es konnten insgesamt acht Aspekte ausgemacht werden, aus denen sich der Empathiebegriff für die befragten Lehrpersonen zusammensetzt. Dazu zählten die häufig genannten „Ersatzbegriffe“ (9.1.1.1) *Einfühlungsvermögen, Gespür und Feingefühl*, aber auch (9.1.1.2) *Verständnis* zu haben, (9.1.1.3) *Hilfsbereitschaft*, das (9.1.1.4) *Erkennen, Ernstnehmen und Einlassen* in Bezug auf Menschen, Gefühle, Situationen, (9.1.1.5) *Wertschätzung* gegenüber Personen, (9.1.1.6) *Angemessene Reaktionen* beispielsweise auf Verhaltensweisen von Personen, (9.1.1.7) *Selbstreflexion* und (9.1.1.8) *Mitgefühl*. Im Folgenden werden diese Subkategorien näher beschrieben.

9.1.1.1 Einfühlungsvermögen, Gespür und Feingefühl

Empathie wurde häufig mit dem Begriff **Einfühlungsvermögen** (F2, F3, F5, F8, F9, F10, F11, F12, F14, F16, F20) übersetzt: „Ja, das deutsche Wort ‚Einfühlungsvermögen‘ umschreibt es eigentlich sehr schön [...].“ (F20, 32).

Also das erste, was mir sofort eingefallen ist, auch wie wir geschrieben haben, war das Einfühlungsvermögen, und mehr dazu, also das ist eigentlich so die Standardübersetzung, glaub ich auch, also mehr - ich hab dann noch so ein bisschen nachgedacht, aber Einfühlungsvermögen, ich glaube, mehr kann man gar nicht sagen. Das ist so mein Begriff, ja. Empathie. (F16, 10-13)

Einfühlungsvermögen – manchmal auch wörtlich abgewandelt als **Sich-Hineinversetzen** (F1, F3, F4, F9, F17, F19, F20) oder Sich-Hineinfühlen (F7, F13) – wird von den befragten Lehrpersonen sowohl mit Betonung der kognitiven Ebene (Gedanken, Sichtweisen, Handlungen) als auch der affektiven Ebene (Gefühle, Empfindungen) angesprochen:

Ja, also ich würde es klassisch eh eben mit dem Einfühlungsvermögen übersetzen. Ich denke mir, Empathie ist wirklich das, sich in jemand anderen einfach auch hineinversetzen zu können. Die Sichtweise des anderen zu sehen und sich einfach darüber Gedanken zu machen, wie schaut ein bisschen auch die Gefühlswelt meines Gegenübers aus. So irgendwie würde ich das einfach definieren. (F14, 10-14)

Das heißt, ein Einfühlungsvermögen in Gedanken und Gefühle von anderen Menschen, in die Welt von anderen Menschen.... (F8, 13-14)

Unter Empathie verstehe ich, dass ich mich in jemanden hineinversetzen kann, wie sich der fühlt, was er sich auch denkt, dass ich das einerseits sehen kann, was empfindet er, was denkt er [...]. (F4, 9-11)

Ja, das erste, was mir eingefallen ist, war auch Einfühlungsvermögen, und das heißt einfach für mich, dass du einfach die Sichtweise von anderen Menschen verstehen kannst, dich in ihre Gedanken oder Gefühle oder auch Handlungen hineinversetzen kannst und nachvollziehen kannst, wie es ihnen geht. (F11, 13-16)

Wurden die Lehrpersonen gebeten, den Empathiebegriff für Kinder zu erklären – mit dem Ziel einer möglichen, damit einhergehenden Vereinfachung und Reduktion dieses Begriffes sowie einer Freilegung seiner Kernelemente – so bedienten sich Lehrkräfte in einigen Fällen ebenfalls des Aspekts des Hineinversetzens bzw. des Perspektivenwechsels:

Ich würde es vielleicht mit einem Streit erklären. Wenn ich wem was wegnehme, dass man sich überlegt, wie fühlt sich denn das Kind jetzt, dem ich den Stift genommen hab. Ja, der wird wahrscheinlich traurig sein. (F7, 91-93)

[...] ja, ich würde vielleicht so sagen, Was wünschst du dir zum Geburtstag? Wenn das Kind noch nicht alles hat, wird ihm was einfallen. Es wird wissen, was es sich wünschst. Das betrifft seine eigene Vorstellung, seine eigene Wunschwelt. Und dann würde ich es fragen: Weißt du, was ich mir zum Geburtstag wünschst? Da wird das Kind wahrscheinlich sagen nein. Außer, es kennt mich schon 4 Jahre lang, man war 4 Jahre zusammen, dann hat es mich

kennengelernt, ich hab vielleicht da und dort was Privates erwähnt, dann möglicherweise wird es wissen, was ich mir wünsche. Dann kann man sagen, ok, du hast schon Empathie entwickelt mir gegenüber. Könnte ich einem Viertklässler erklären oder einem Drittklässler eventuell. Einem Erstklässler wahrscheinlich noch gar nicht. (F20, 427-437)

Empathie wird auch als „so ein bisschen ein **Gespür**“ (F10, 25-26) beschrieben (F2, F10, F16, F20), „[...] dass man irgendwie ein Gespür hat für seine Mitmenschen, oder in der Schule für die Kinder, dass man einfach auch spürt, z.B. wie geht es heute dem Kind, [...]“ (F2, 9-10). Dieses Gespür für Gefühle und Befinden anderer Menschen verdeutlichen auch folgende Zitate:

[...] es gibt so Menschen, die ... glaub ich haben ein Gespür dafür, wie es dem anderen da geht, und nehmen da Rücksicht, oder denen ist das intuitiv vielleicht gar nicht so bewusst, und ich glaube, es gibt Leute, die trampeln so alles nieder, und spüren gar nicht, wie sich der andere dabei fühlen könnte. Ich glaube, das ist für mich so ein bisschen Empathie. (F10, 17-21)

Also für mich ist Empathie einfach, dass man ein Gespür hat für die Mitmenschen, für die Gefühle, dass man die wahrnimmt, dass man auch die Gefühle ... dass man sich hineinversetzen kann (F2, 42-45)

Ebenso wurde Empathie mit dem Begriff **Feingefühl** (F3, F19) umschrieben – „Vielleicht auch das Feinfühlig“ (19, 265) – damit „[...] man bemerkt, wenn es jemand nicht gut geht, oder wer Unterstützung braucht, und das mit kleinen Feinheiten unterstützt...“ (F3, 19-21). Dieses Feingefühl benötige manchmal auch Beobachtung, um entstehen zu können:

Und auch von der Übersicht her, ich glaube, das hängt generell mit Übersicht zusammen, was beobachtet man, was beobachtet man nicht, wie feinfühlig ist man. Ich glaube, das kennt jeder, dass gewisse Leute durch Menschenmengen gehen, wie ein Elefant im Porzellanladen eigentlich, das nicht wahrnimmt, und es gibt andere, die schauen jemanden in die Augen und wissen genau, was los ist. Das ist für mich Empathie, die Feinheiten rauszuspüren... (F3, 33-38)

9.1.1.2 Verständnis

Lehrpersonen verstanden unter Empathie auch „Wen verstehen“ (F13, 16), „wenn ich ein Verständnis zeige“ (F15, 10-11), und „[...] ja, das Verständnis auch, Verständnis für Kinder, Verständnis für ihre Probleme, für ihr Denken [...]“ (F16, 22-23). Es geht also um das Aufbringen von **Verständnis** für **Situationen** (F12, 11-12), „Dass ich die Situation, in der die Kinder sind, verstehe.“ (F8, 15-16), **Sichtweisen**, „[...] dass du einfach die Sichtweise von anderen Menschen verstehen kannst [...]“ (F11, 14-15), **Gefühle** (F12, 14), „[...] und die Kinder auch mit ihren Gefühlen auch versteht.“ (F9, 13-14) sowie um Verständnis für **Befindlichkeiten**: „[...] dass man schon versteht, wie der andere jetzt, wie es dem jetzt gehen könnte. In einer Situation.“ (F10, 15-16) bzw. „Ja, ein gewisses Maß von Verständnis für wen anderen. Also wie es

wem anderen geht.“ (F1, 219). Hier gehöre es auch dazu, Beweggründe zu hinterfragen: „[...] dass ich es auch verstehen kann vielleicht, warum denkt er sich das und warum fühlt er so.“ (F4, 11-12). Ähnlich erwähnt Lehrperson 8: „[...] erkenne, und dann auch verstehe. Warum reagiert ein Mensch in einer bestimmten Situation, also sprich, ein Kind, wenn irgendwas vorfällt in der Klasse, warum reagiert das so.“ (F8, 21-23). Oder, wie Lehrperson 20 formuliert: „Zu fühlen ... warum macht der andere Mensch jetzt dies oder das, oder unsere Schüler.“ (F20, 10-11). In Empathieerklärungen für Kinder zeigt sich der Aspekt Verständnis ebenfalls (F3, F4, F6, F9, F11, F12, F18):

Ich würde es an einer Situation erklären. An einem Beispiel. Wenn jetzt z.B. das Haustier von einem Kind ist gestorben, oder irgend eine schlimme Situation in dem Leben von einem Kind passiert, und das macht es so traurig und so wütend, dass es in der Schule dauernd einen Blödsinn anstellt. Und andere denken sich vielleicht, ja, das ist wieder typisch für das Kind, oder, was hat denn das für einen Blödsinn gemacht. Dass man halt so auf die Art und Weise beschreibt, ja, warum hat es denn das gemacht? Ja weil das Haustier gestorben ist! Versetz dich mal hinein in die Lage! (F11, 250-256)

9.1.1.3 Hilfsbereitschaft

Empathie meine aber auch, „Hilfsbereitschaft auf jeden Fall“ (F19, 264-265), **Hilfsbereitschaft** (F8, 15), dass man „wen unterstützen kann“ (F3, 10), das Helfen selbst „[...] da gehört es für mich auch dazu, wenn, in der Pause hat es wen geschmissen, dass alle dann zu dem zuwi und dem dann geholfen haben.“ (F13, 33-35) bzw. das Anbieten von Hilfe:

[...] einfach auf die Leute zugehen. Und fragen. Brauchen Sie Hilfe, kann ich helfen. Und auch wenn man dann eine negative Antwort kriegt, oder schleich dich, oder sonst irgendwas, egal. Das muss man abschütteln können. Ich biete meine Hilfe an, wenn ich sehe irgendwo, dass sie gebraucht wird. Oder ich greife wo ein, [...]. (F6, 784-788)

Empathiebegriffserklärungen für Kinder fokussieren ebenso diesen Aspekt der Hilfsbereitschaft (F6, F8):

Empathie heißt, dass du siehst, wenn es einem anderen schlecht geht und ihn fragst, ob er deine Hilfe haben möchte. Ob du ihm irgendwie helfen kannst. [...] Ich bin kein Arzt, aber ich kann schon mal hingehen und Zuwendung zeigen, das ist schon einmal die erste Hilfe, die ich machen kann. Das ist Empathie. (F6, 814-822)

Empathie ist einfach, indem du schaust, dass es nicht nur mir gut geht, sondern dass du auch auf deinen Nachbarn schaust, [...] vielleicht kannst du ihm helfen. Empathie ist einfach, wenn ich nicht nur auf mich denke, sondern auf mein Gegenüber genauso. Und vielleicht genauso, wie ich auf mich denke, auch schaue, wie geht es dir, und wenn es dir gut geht, freuen wir uns miteinander, und wenn es dir nicht gut geht, dann schauen wir, wie wir das Problem lösen können. (F8, 628-635)

9.1.1.4 Erkennen, Ernstnehmen, Einlassen

Empathie sei wiederum auch „Auf-die-Kinder-schauen“ (F6, 137) und „[...] dass ich die Nöte, die Sorgen, und auch die Freuden, die Kinder daheim erleben und in der Schule, dass ich die erkenne. Zuerst einmal erkenne, und dann auch verstehe. [...] Dass man das erkennt.“ (F8, 20-25). Dieses **Erkennen** oder „auf der Gefühlsebene jemanden wahrnehmen“ (F12, 18) sei notwendig, ebenso wie das **Ernstnehmen** von Menschen, ihren Problemen oder Sorgen: „Dass ich die Kinder ernst nehme, das ist für mich auch Empathie irgendwie.“ (F2, 288-289).

Dass ich ihre Probleme, Sorgen und wenn sie auch noch so, für mich als Erwachsenen vielleicht lächerlich erscheinen, aber damit dass ich es ernst nehmen und dass ich halt versuche nachzuvollziehen warum sie halt das Problem haben und wie ich ihnen irgendwie Lösungsansätze bieten, damit es ihnen wieder besser geht. Also das ist für mich halt so (F19, 12-17)

Als wesentlich kristallisiert sich in diesem Zusammenhang in weiterer Folge auch das **Einlassen** heraus: „Also, Empathie ist für mich die Fähigkeit, die Bereitschaft, dass man sich auf andere Leute einfach einmal einlässt.“ (F8, 10-11). Bzw. das Eingehen (F17, 13) auf Menschen, Gefühle und Probleme verstanden als „da darauf einsteigen dann“ (F9, 190) und „[...] zu schauen, wie sind die Stimmungen von den Kindern gerade, die Emotionen, was haben die daheim für welche ‚Packerl‘ sag ich jetzt einmal die sie mitnehmen in die Schule, dass man auf das auch eingeht.“ (F9, 11-13).

Für mich ist es das Eingehen auf andere, das ernst zu nehmen, egal, um welche Gefühle es sich handelt oder um welches Problem es sich handelt, es sind ja nicht immer nur Gefühle, es kann ja auch ein Problem sein oder eine Lebenssituation oder wie auch immer, zuzuhören und dann auch zu sehen, das ist jetzt die weitere Folge, wann es wem schlecht geht oder gut geht. Ob jetzt Schüler oder egal welcher Mensch. (F21, 50-55)

In den formulierten Erklärungen des Empathiebegriffs für Kinder spiegeln sich Ernstnehmen und Erkennen von Gefühlen und Stimmungen anderer Kinder ebenso (F6, F13, F19, F21):

Naja, ich glaube ich würde so sagen, dass man halt einmal die Gefühle von einem anderen ernst nimmt, auch wenn ich sie vielleicht nicht verstehe, wenn der grad traurig ist, aber das nehme ich jetzt einmal ernst und dass ich einmal versuche mit ihm zu reden ob er mir erklären kann warum er traurig ist, ob ich vielleicht etwas gemacht habe dass er traurig ist und ob ich was ändern kann und wenn ich nicht schuld bin dann vielleicht herausfinden warum geht es ihm so schlecht und wenn Kinder vor, dann wenn du dich gar nicht raussiehst dann holst du mich dazu weil vielleicht können wir es dann zu dritt klären was los ist und wie wir deinem besten Freund/ deiner besten Freundin helfen können oder einem anderen Kind. Weil es vielleicht grad so traurig ist. (F19, 231-240)

Weil du siehst, es geht ihm schlecht, und du spürst es, dass es ihm schlecht geht. Empathie ist etwas, das man spürt. Was man wahrnehmen muss, nicht nur mit den Augen, sondern was man mit dem Herzen wahrnehmen muss. Was man innerlich spüren muss, wenn es wem schlecht geht. (F6, 815-818)

Dass dieses Erkennen über den bloßen Sehsinn hinausgeht – „wenn ich merke, ok, das ist eben mit Spüren und Sehen“ (F21, 605-606) – wird auch von Lehrperson 13 angesprochen: „Dass man das auch mal sagen kann, dass man manchmal manche Gefühle wem nicht ansieht, aber man kann es erahnen. Genau um diese Feinheiten geht’s.“ (F13, 44-46).

9.1.1.5 Wertschätzung

Ein weiterer Aspekt im subjektiven Verständnis des Empathiebegriffs ist „dass ich wen wertschätze“ (F2, 371): „Für mich ist Empathie wie ich mein Gegenüber wertschätze. Also mit all seinen Fehlern, Stärken und Schwächen. Wie ich damit umgehe und was ich dann damit mache.“ (F18, 13-15). **Wertschätzung** beinhaltet auch, zu „[...] kommunizieren, dass es ok ist, wenn man mal einen schlechten Tag hat, oder dass es ok ist, wenn man traurig ist, dass es ok ist wenn man wütend ist einmal [...]“ (F16, 24-25). Auch die **Annahme** eines Menschen in seiner **Ganzheitlichkeit** wird angesprochen: „Empathie heißt ja für mich, ich nehme wen so, wie er ist.“ (F18, 361). Aber auch eine Form des **Wohlwollens** - „Empathie ist für mich, wenn ich für wen ein positives Entgegenkommen hab [...]“ (F15, 10) - und **positive Rückmeldungen** wurden als Wertschätzung verstanden: „Oder auch mal mit Spielen oder ‚Warme Dusche‘ oder solche Sachen.“ (F9, 190-191). Hingegen sei Vorsicht beim Fällen von *Urteilen* geboten: „Denkt, was ihr wollt. [...] Also, immer dieses Urteil über Menschen zu fällen, da sind ja die Leute alle ganz, ganz groß. Gehe einmal in meinen Schuhen und dann schaue einmal.“ (F6, 975-978). Vorverurteilung als Widerspruch zu Wertschätzung spricht auch Lehrperson 12 an:

Ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt wirklich was mit Empathie zu tun hat, aber ja, doch, irgendwie schon, seine Gefühle oder ihre Gefühle wahrnehmen trotz vielleicht Nicht-Verständnis, trotzdem den nicht als dumm oder zu verurteilen. Sondern zu sagen, ok, der oder diejenige wird schon einen Grund haben, warum sie so geworden ist, wie sie ist. Und ich glaube eben, wenn man eine Veränderung bewirken will, oder wenn man irgendwie, weiß ich nicht, in die Richtung gehen will, macht es viel mehr Sinn, wenn man sich mit Sachen beschäftigt, die nicht die eigene Gefühlswelt wiederdecken. (F12, 154-162)

Aber auch in kindspezifischen Erklärung des Empathiebegriffs taucht Wertschätzung als „Nett zu anderen sein“ (F13, 142) auf:

Dem Kind? Im Affekt jetzt: Nett zu anderen sein. Aber es gehört ja eher dazu, dass man sich in wen hineinfühlen kann. Aber Hineinfühlen ist für so ein Kind glaube ich ein Begriff der zu ... habe ich halt erfahren, hineinfühlen, das Hinein, da haben sie oft, das nehmen sie zu wörtlich, anstatt- also meine z.B., ich weiß es nicht, wie es bei euren ist- da sage ich lieber: Nett und freundlich sein. Was ja so nicht ganz stimmt. (F13, 142-147)

9.1.1.6 Angemessene Reaktionen

Empathie wurde auch in Zusammenhang mit angemessenen Reaktionen verstanden, als „eine Reaktion auf die Gefühle anderer Personen.“ (F20, 36-37). Es geht um das „Wie ich damit umgehe und was ich dann damit mache.“ (F18, 14), also um Reaktion: „Und dann halt angemessen reagieren kann.“ (F7, 12). Diese **angemessenen Reaktionen** beinhalten Sensibilität einer Lehrkraft: „[...] und dann halt auch darauf reagiert und sensibel ist [...]“ (F2, 10-11). Lehrperson 3 wiederum formuliert es so: „Empathie ist für mich der Überbegriff für Verhalten und Umgangsweisen mit anderen Leuten, wie man mit Konflikten umgeht, wie man mit schwierigen Situationen umgeht, [...]“ (F3, 13-16). Dieser (empathische) Umgang mit Konflikten und angemessene Reaktionen können unterschiedlich ausfallen: Dies könne **Stille** sein, „[...] es gehört für mich auch die Stille dazu zu Empathie, dass ich vielleicht nur neben wem sitze und mal gar nichts sage. Einfach nur diese körperliche Präsenz zeige, aber ich muss vielleicht gar nichts dazu sagen.“ (F19, 266-269). Auch **Körperberührungen** können eine mögliche empathische Reaktion darstellen: „[...] z.B. Körperberührung, oder in einem Lächeln, oder einfach ... ist für mich schon eine empathische [...]“ (F12, 589-590). Für Lehrperson 2 gehören **Partizipationsmöglichkeiten** von Schülerinnen und Schülern zum Empathieverständnis: „[...] dass es auch Mitbestimmung gibt [...]“ (F2, 372). Lehrperson 10 erwähnt **Rücksichtnahme**:

Aber ich glaube, es gibt so Menschen, die ... glaub ich haben ein Gespür dafür, wie es dem anderen da geht, und nehmen da Rücksicht, oder denen ist das intuitiv vielleicht gar nicht so bewusst, und ich glaube, es gibt Leute, die trampeln so alles nieder, und spüren gar nicht, wie sich der andere dabei fühlen könnte. Ich glaube, das ist für mich so ein bisschen Empathie. (F10, 17-21)

Jemanden so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte, stellt für Lehrperson 17 eine empathische Reaktion dar, die sie auch in Verbindung mit **Nächstenliebe** bringt (F17, 10-12). Ähnlich formuliert Lehrperson 9:

Ja, ich meine, 3./4. Klasse kommen dann auch wieder andere Themen, wie Verliebt-sein und körperliche Veränderungen, und auch da ist es wieder wichtig, wenn einer verliebt ist, dass man da nicht auslacht und solche Sachen. Auch wenn andere da vielleicht noch ganz weit weg sind von dem Thema, dass sie trotzdem nicht lachen. Das ist denk ich auch Empathiefähigkeit. Dass sie das einfach akzeptieren können auch. Und über niemanden dann schlecht reden oder so auch. (F9, 380-385)

Diese empathischen Reaktionen hätten dann **Auswirkungen** auf das Gegenüber: „Wenn ich einfach gewisse Situationen, wenn ich da empathisch reagiere, hat das für das Miteinander meines Erachtens Auswirkungen.“ (F12, 16-17). Lehrperson 5 ortet diese Auswirkungen in

Richtung „[...] ‚wie du mir, so ich dir‘, so ein bisschen, [...] Wenn ich zu dem – einfühlsam will ich jetzt nicht sagen – bin, dann kommt das sicher eher zurück [...]“ (F5, 204-206). Dazu gehöre auch: „Jemandem etwas gönnen fällt für mich darunter. Jemandem etwas Gutes tun.“ (F13, 14-15). Die Abhängigkeit unterschiedlicher angemessener Reaktionen von ihrer situativen Einschätzung durch die Lehrkraft unterstreicht Lehrperson 21:

[...] dass ich dann reagiere, entweder zuhöre, frage, je nachdem. Wenn ich schon weiß, worum es geht, und sich das wiederholt vielleicht, und ich schon sehe, die kommt heute wieder mit ihrem Ding, dann reicht oft ein Lächeln oder irgendein Wort und dann wird nicht lang darüber gequatscht oder irgendwas, sondern das ist dann ein kurzes Ding, wo man sich nur anschaut oder nur rauf tippt oder irgendwas, irgendeine Aktion halt, eine kleine. Wenn keine Zeit ist und es wirklich was Arges ist, nehme ich mir dann schon irgendwann die Zeit, das muss nicht dann ad hoc sein und genau da, sondern da sag ich, du, wenn du drüber reden willst, da hab ich Pause und egal, da können wir dann reden wenn du willst. Und dann horch ich einmal zu, worum es überhaupt geht, oder was da ist an Problemen oder Gefühlen, und je nachdem, was halt dann ist, dass ich darauf eingehe. Entweder Tipps von meiner Lebenserfahrung, oder was ich halt rundherum schon beobachtet habe - ... kommt dann drauf an, ob die aufmunternde Geschichten braucht, oder analytische, oder eine andere Hilfestellung, das ist dann im Reden halt wie es sich dann auftut. Oder auch Kritik. (F21, 62-75)

Mögliche angemessene Reaktionen einer Lehrkraft können also je nach Situation nonverbale Gesten, längere intensivere Auseinandersetzungen in einem entsprechenden Rahmen, Lebenserfahrungstipps, Rückmeldung über Beobachtungen, allgemeine Hilfestellungen, Kritik sowie Hilfen zur Selbstreflexion sein. Die kindspezifische Erklärung des Empathiebegriffs von Lehrperson 21 behandelt ebenfalls den Aspekt angemessener Reaktionen und wurde folgendermaßen formuliert:

Wenn du merkst, das Kind ist heute nicht gut drauf, ... dann spürst du das oder siehst du das und dann nimm Rücksicht ... und ich werde das Kind in Ruhe lassen. Und wenn ich merke, es passt wieder, dann kann ich eh wieder spielen oder kommunizieren mit dem Kind oder was auch immer. Aber wenn ich merke, ok, das ist eben mit Spüren und Sehen, und dass ich da reagiere, mich zurücknehme oder wenn es das Kind braucht – es kommt auf die Situation an – zu reden. Oder in den Arm zu nehmen, reicht oft auch. Oder ein nettes Wort zu sagen. (F21, 602-608)

9.1.1.7 Selbstreflexion

Zu Empathie gehöre „[...] auch die Eigenreflexion. Dass man reflektiert über das eigene Verhalten und schaut, wie man sich verbessern kann und schaut, wie man bei anderen Leuten ankommt.“ (F3, 11-13). Empathiefähigkeit meine aber nicht nur die **Reflexion** des eigenen Verhaltens, sondern auch das Hinführen anderer zum Reflektieren im Rahmen einer empathischen Reaktion:

Also für mich gehört zu Empathie auch dazu, den aus dem vielleicht herauszuholen, nicht nur jetzt jaja ist eh recht oder täte ich so oder so, sondern schon auch zu reflektieren was hat das mit dir zu tun vielleicht auch. [...] und was könntest du da ändern. Also das gehört für mich jetzt mittlerweile auch dazu. Und nicht nur zuhören und reden. Weil ich das auch wichtig finde, weil manche, habe ich das Gefühl, sind so eingekesselt dann in ihrer Befindlichkeit, und kommen da schwer raus. Weil sie eben nicht reflektieren [...]. (F21, 75-85)

Die Empathiebegriffserklärung für Kinder von Lehrperson 3 beinhaltet ebenfalls den Aspekt des **Reflektierens über mutmaßliche Bedürfnisse, Gefühle und Hintergründe** für das Verhalten anderer: „[...] wie geht’s anderen im Alltag, was sind die Herausforderungen, [...] was ist vielleicht passiert oder nicht passiert, warum kommt diese Reaktion ...“ (F3, 258-260). Der Aspekt des Reflektierens kann somit in Verbindung mit dem Aspekt des Aufbringens von **Verständnis** (vgl. Kapitel 9.1.1.2) gebracht werden (aufgrund der dadurch möglichen Berücksichtigung von Kontexten). Dabei wäre es als Lehrkraft wichtig, „[...] dass man [einem Kind] auch den Anstupser gibt zu reflektieren [...] was war jetzt der Grund, was hab ich jetzt falsch gemacht, was könnte ich anders machen, was wäre eine Möglichkeit gewesen, den Konflikt besser zu lösen ...“ (F3, 262-266). Dazu gehöre die **Selbstreflexion** (des eigenen Verhaltens):

[...] in ganz einfachen Worten würde ich einem Erstklässler erklären – war ich jetzt lieb zu dem Kind oder nicht, hab ich das Kind unterstützt, wie ging’s dem Kind nachdem ich mit dem Kind gesprochen hab, ... [...] wie mache ich wen glücklich, wie mache ich wen traurig, wie ... was ist mein Anteil davon, was kann ich dazu beitragen, was ... könnte ich nächstes Mal ändern, ja ... (F3, 268-275)

Mit Selbstreflexion würde auch Lehrperson 5 einem Kind den Empathiebegriff erklären: hier geht es (neben Hilfsbereitschaft) wieder um die Reflexion des eigenen Verhaltens: „[...] wie du dich zu wem anderen verhältst, wie du zu dem bist, ob du, ja, dich vielleicht auch bemüht, [...]“ (F5, 377-378).

9.1.1.8 Mitgefühl

Aus Sicht befragter Lehrkräfte determiniere **Mitgefühl** bzw. „das Mitfühlende“ (F19, 265) ebenso den Empathiebegriff: „Empathie ist für mich, wenn ich für wen ein positives Entgegenkommen hab, wenn ich ein Verständnis zeige, Mitgefühl, das ist ungefähr für mich Empathie.“ (F15, 10-11). Lehrperson 13 formuliert es so: „Empathiefähig auch mitfühlen natürlich. Mit wem sein.“ (F13, 15-16), in **unterschiedlichen Situationen**: „[...] also das ist für mich Empathie, wenn man da mitfühlt, wenn wer anderer was Schönes nicht erleben kann oder wenn wer anderer Schmerzen hat.“ (F13, 37-38). Zum Empathiebegriff gehöre für Lehrperson 16 auch das **Spiegeln** von Gefühlen – „Empathisch, wenn jemand ... die Gefühle so widerspiegelt,

genau, das ist das für mich.“ (F16, 14-15) – sowie für Lehrperson 20 das **Fühlen anderer Gefühle**: „Ich fühle – aber nicht nur was ich fühle, sondern auch, was der andere fühlt, in der gleichen Situation.“ (F20, 33-34). Für Lehrperson 21 hingegen geht es dabei mehr um das **kognitive Nachvollziehen** als das tatsächliche Fühlen: „Und wie weit kann ich Gefühle nachempfinden in irgendeiner Form. [...] Nicht den Schmerz jetzt fühlen, aber dass ich ihn mir vorstellen kann [...], weil ich war auch in einer ähnlichen Situation und ich weiß, wie ich da geweint hab.“ (F21, 151-159). Lehrperson 6 spricht von **Anteilnahme** an Problemen anderer:

Und das was du [die Interviewerin] gemacht hast, wie ich da bei dem Computerkurs war, war genauso süß, weil ich mir gedacht habe, mei, darf das wahr sein, die Junge nimmt Anteil daran, dass ich mit diesem blöden Ding da nicht zurechtkomme [...]. (F6, 75-78)

Die Erklärung des Empathiebegriffs für Kinder beinhaltet auch „Einfach dieses Mitgefühl. Du leidest ja mit, wenn dein Sitznachbar aus irgendeinem Grund todunglücklich ist.“ (F19, 240-241), „Mitgefühl zeigen.“ (F11, 257) und „Anteilnahme an anderen.“ (F8, 14-15).

9.1.2 Grenzen im Begriffsverständnis

9.1.2.1 Grenzen in der Akzeptanz von Verhaltensweisen

Dass Empathie nicht meint, alles akzeptieren und **gutheißen** zu müssen, spricht Lehrperson 8 an:

Ja, ich meine natürlich, was schon noch wichtig ist, ist wenn jetzt wer eine empathische Lehrerin ist, und ein Verständnis hat für die Kinder, dass das jetzt aber nicht heißt, dass man immer alles akzeptieren muss, gell, das heißt, wenn ich jetzt dich verstehe, kann ich aber eine andere Meinung haben zu dem was du sagst. Das ist mir gerade in der Schule auch, dass man nicht immer alles gutheißen muss, was eben die Kinder tun, sondern dass man ihnen auch schon, wenn jetzt was nicht so läuft, wie man als Lehrer glaubt, dass es gut ist, dass man ihnen schon dann auch die Richtung sagt wie man glaubt, dass es geht. Die richtigen Regeln sagt und zeigt. Also man muss nicht, empathisch heißt für mich nicht, dass ich immer die gleiche Richtung haben muss. Sondern wenn ich genau weiß, das läuft verkehrt, dass ich den Kindern das dann auch sage. (F8, 415-425)

Dieses „nicht immer alles gutheißen“ (F8, 419) streicht auch Lehrperson 4 heraus: „Also das würde ich jetzt gar nicht so sehen, dass ich das deswegen gutheiße oder es ist gut so wie du dich fühlst, oder wie du denkst, aber dass ich es nachvollziehen kann.“ (F4, 12-14) Empathie heiße also vielmehr, auch **Grenzen in der Akzeptanz von Verhaltensweisen** zu setzen: „[...] also für mich so wie es ich definiere, würde ich dem Kind trotzdem sagen, dass das nicht so geht. Also ich würde bei Empathie nicht nur sagen, dass man das Verhalten immer gutheißen

muss so wie es halt kommt.“ (F4, 63-66). Vielmehr gehöre es dazu, zu kommunizieren, „Dass ich nicht gut finde was wer tut. [...] Verständnis ja, aber da muss man orientiert sein. Zukunftsorientiert.“ (F15, 21-26). Trotz Verständnis für den anderen oder dessen Situation gehöre es dazu, Grenzen zu setzen oder Dinge einzufordern: „Das heißt, ich verstehe ihn, warum er das tun kann, oder ich kenne vielleicht seine Vorgeschichte, ich habe Verständnis, aber wahrscheinlich trotzdem sage ich du musst das jetzt machen.“ (F15, 11-13). Lehrperson 8 formuliert es folgendermaßen:

[...] es gibt trotzdem Leute, die glauben, empathisch ist man nur dann, wenn man immer Ja und Amen sagt. Und das glaube ich aber nicht. Weil wenn ich immer Ja und Amen sage dann akzeptiere ich auch etwas, das nicht richtig läuft, und das ist ja nicht, das soll ja nicht sein. Gerade als empathischer Mensch möchte ich ja, dass du in die richtige Richtung gehst und nicht was Verkehrtes machst. (F8, 427-431)

Empathisch könne auch sein, einmal Unverständnis für kindliche Verhaltensweisen auszudrücken, wie Lehrperson 16 hervorhebt:

[...] ich kann auch mal empathisch sein und sagen, das verstehe ich jetzt mal nicht, warum du jetzt reast, das war jetzt ein Blödsinn, weil da muss man jetzt nicht weinen, du steigerst dich da jetzt hinein und vielleicht denkst du darüber nochmal nach, ob das jetzt wirklich notwendig war und ob das jetzt wirklich so schlimm war für dich. Im Moment sicher, aber ja, ich glaube es ist auch Empathie, wenn ich sage: „Jetzt verstehe ich es mal nicht“. (F16, 171-177)

Zudem würde Empathie auch nicht bedeuten, immer auf alles **sofort eingehen** zu müssen, denn auch von Kindern könne man in unpassenden Momenten eine kurze Bedürfnisaufschiebung erwarten (F16, 69-84). Grenzsetzungen bei bestimmten Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern hätten außerdem mit der Pflicht zu tun, als Lehrkraft bei bestimmten **Grenzüberschreitungen einzugreifen**: „[...] das hat aber nicht mit Empathie was zu tun, sondern das hat im Lehrerdasein zu tun dass man da eingeht drauf, das hat jetzt nichts mit Empathie zu tun.“ (F21, 276-278). Zu Empathie gehöre es in professionellen Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen auch nicht,

[...] die beste Freundin von manchen Kindern [zu] sein. Ich muss halt für sie da sein, und alles, was von den Kindern kommt, finde ich ist gut, also wenn die Kinder mich wo brauchen, dann möchte ich möglichst das geben, aber mir kommt vor, in unserem Beruf wird oft das umgekehrt, das Bedürfnis von den Lehrern darüber. (F12, 241-244).

Diese Freundschaft bzw. dieses „**Geliebtwerden**“ grenzt auch Lehrperson 21 vom Empathiebegriff ab:

Er liebt mich heiß und auch die Eltern. Es geht aber nicht um Liebe. Das muss ich auch dazusagen. Weil das haben auch viele Lehrer, ja ich will von den Kindern geliebt werden. Das fällt

vielleicht auch noch unter Empathie fällt mir jetzt grad ein. Das ist nicht das Ziel der Empathie. Die Kinder müssen mich nicht lieben. Ich bin die Lehrerin, und ich sag wo's lang geht. Und ich werde nicht Aktionen setzen, damit sie mich lieben. (F21, 308-313)

Die Kunst liege vielmehr darin, gewisse Verhaltensweisen bis zu einem gewissen Grad zu akzeptieren, und andere klar zu begrenzen, was „so die Balancesachen“ (F21, 323) sind. Diesen Balanceakt zwischen Akzeptanz und Grenzen in der Akzeptanz von Verhaltensweisen eines Schülers schildert Lehrperson 21:

Und wenn ich ihn sehe und er macht das, und ich mach nur so – Geste – dann weiß er, aja, genau, aber sie schimpft nicht. Und dann entsteht eine Bindung, also bei dem einen ist halt dann eine Bindung entstanden. [...] Da geht es jetzt nicht drum, dass ich versuche, dass er mich liebt, aber es entsteht dann eine Bindung einfach, und der weiß dann ganz genau, ... was er an mir hat und was er nicht hat. Und da geht halt das dann auch wenn ich es sehe. Habe ich es nicht gesehen. Oder wenn er mal wieder was Schirches gesagt hat, [Geste: bei einem Ohr rein, beim anderen raus]. Da werde ich ja alt, wenn ich ständig ... da unterrichte ich ja nicht mehr. (F21, 306-319)

9.1.2.2 Grenzen in der Fähigkeit zur Einfühlung

Empathie könne nach dem Verständnis von Lehrperson 1 auch nur den **Versuch**, sich einzufühlen, darstellen: „[...] das ist ein Versuch, das kann man probieren, aber man kann in niemanden hineinschauen wie es dem gerade geht. Ganz einfühlen kann man sich sowieso nie in wen anderen, aber es halt versuchen.“ (F1, 220-222). Eine weitere Grenze in der Fähigkeit zur Einfühlung spricht auch Lehrperson 12 an, indem sie auf die **Unmöglichkeit des Nachfühlens derselben** Gefühle eines anderen in einer bestimmten Situation hinweist:

Wenn man einem, sagen wir, Flüchtling, begegnet, wenn einem der seine Lebensgeschichte erzählt, da kann ich empathisch reagieren, indem ich ihn verstehe, indem dass ich mir das selber durchspiele und mir überlege, wie würde es mir gehen damit, wie würde ich glauben, mit den Gefühlen umzugehen? Aber ich kann es nicht fühlen, weil beispielhaft nicht meine Mutter vor mir umgebracht worden ist. Also ich finde, das ist das Wichtige am empathischen Begriff, dass ich sage, ok, ich kann die Situation nicht wirklich spüren, nicht wirklich nachfühlen, weil ich in dieser Situation nicht war, aber trotzdem kann ich ein Verständnis für das aufbringen [...]. Also das ist halt bei mir beim Empathiebegriff, dass ich sage, ich muss es nicht selber spüren können, weil es geht gar nicht, ich kann nicht jedes Gefühl auf der Welt spüren. Aber ich kann es trotzdem zu mir lassen und sagen, ok, ich hab Verständnis. (F12, 32-45)

Dieses „Selber-fühlen-müssen“ ist für Lehrperson 12 „beim Empathiebegriff nicht dabei“ (F12, 12), und zwar nicht nur in noch nicht selbst durchlebten Extremsituationen, wie obiges Beispiel veranschaulicht, sondern auch in ähnlich gelagerten, bereits selbst durchlebten Situationen. Die Unterschiedlichkeit eigener und fremder Gefühle in derselben Situation schließe Empathie aber nicht aus: „Das Empathische ist einfach, dass ich sage, ich verstehe dem seine

Gefühle, auch wenn ich sie selber nicht so fühlen würde in so einer Situation [...]“ (F12, 138-140). Eine empathische Reaktion setze dieses Nachfühlen also nicht voraus, wie auch Lehrperson 21 erwähnt: „Nicht den Schmerz jetzt fühlen, [...]“ (F21, 156). Dennoch spiele es für die Empathie-Empfindung durchaus eine Rolle: „[...] Und wie weit kann ich Gefühle nachempfinden in irgendeiner Form.“ (F21, 151-152).

9.1.2.3 Abgrenzung zu Mitleid

Abgegrenzt wird der Empathiebegriff klar von **Mitleid**: „Muss kein Mitleid mit irgendwem haben, [...] sondern es ist einfach: Ich bin da und ich verstehe, wie´s dir geht.“ (F6, 824-826). Empathie heie für Lehrperson 9 ebenfalls nicht, „[...] Mitleid haben mit jemandem, und mittrauern, und den bemitleiden, und du bist eh so arm, [...]“ (F9, 166-167). Vielmehr käme es darauf an, „[...] einfach nur zu[zu]hören [...] Die Kinder erzählen lassen, und ja, auch ablenken dann, [...] Einfach einmal reden lassen, Gefühle besprechen.“ (F9, 167-171).

9.2 Subjektive Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag für Lehrpersonen und Begründungslinien

9.2.1 Empathie als Selbstverständlichkeit/Grundbedingung für den Lehrberuf

Die befragten Lehrpersonen stufte Empathie als eine **Grundbedingung** ein bzw. nannten Empathie als eine **Grundvoraussetzung** für den Lehrberuf:

Ja, wie gesagt, als sehr wichtig, das ist für mich eigentlich eine Grundbedingung irgendwie, als Lehrer, dass man empathisch ist, [...]. (F2, 261-262)

Ich glaube nicht, dass es dann der richtige Beruf ist, wenn man nicht empathisch ist, nein (lacht). (F16, 193-194)

[...] für mich ist das eine Grundvoraussetzung, dass ich eine gute Lehrerin bin im Volksschulbereich, dass ich auf die Kindheit eingehe. (F3, 109-111)

Ich denke mir, wenn du nicht ein gewisses Maß an Empathie hast, glaube ich, wirst du kein Lehrer. (F8, 130-131)

Dass Empathie, die in ihrem Ausmaß variieren könne, aber dennoch „[...] Voraussetzung wäre für unseren Beruf“ (F20, 194-195) betont auch Lehrperson 8: „[...] ich glaube, eine gewisse

Empathiefähigkeit MUSST du als Lehrer haben, aber das variiert halt dann auch! [...] Aber ein gewisses Einfühlungsvermögen oder Leute mögen muss jeder.“ (F8, 267-272). Lehrperson 5 formuliert dazu: „Weil ich glaube, das ist ein Beruf, wo man einfach ein Einfühlungsvermögen braucht, [...] wenn du kein Einfühlungsvermögen hast, [...] dann ist Lehrer sicher nicht der richtige Beruf.“ (F5, 305-309). Die Notwendigkeit von Empathie beschränke sich jedoch nicht nur auf den Lehrberuf (F12, 98-99), sondern bestehe bei „allen Berufen, die mit Menschen zu tun haben“ (F20, 204-205):

Also empathielose Personen glaub ich haben in einer Beziehungsarbeit nicht – wenig verloren. Aber das ist genauso im Krankheitsbereich, im Gesundheitssystem. Ein Arzt, der sich nicht in einen Patienten hinein fühlen kann hat dasselbe Problem. Und es ist einfach wichtig, weil wir ja was Gutes vollbringen wollen [...]. (F13, 182-186)

Empathie wurde auch als **Selbstverständlichkeit** im Lehrberuf betrachtet:

Ich denke mir einfach, ein gewisses Maß an Empathie muss man als Lehrer eh mitbringen. Und das ist für mich dann irgendwie so selbstverständlich, dass ich auf das achte, wenn ich sehe, heute geht es einem Kind nicht gut und was ist los [...] Dann überlegt man schon daheim dann öfter noch nach, was kann man noch tun, [...]. (F8, 251-258)

Lehrperson 8 nimmt auch an, dass *alle* Lehrpersonen *selbstverständlich* empathisch auf Kinder eingehen und sich Gedanken machen würden: „Ich denke mir immer, das tun alle (lacht). Wirklich, ich denke mir immer, ich kann nicht da jetzt raus gehen, Klasse zu machen, zack und fertig.“ (F8, 262-263). Es sei schlichtweg einfach selbstverständlich, „[...] dass man generell, jeden Tag, empathisch reagiert in der Schule. Du musst dich jeden Tag in die Kinder hineinversetzen ...“ (F11, 22-23). Auch für Lehrperson 13 ist Empathie bei Lehrkräften nicht besonders erwähnenswert, „[...] weil es selbstverständlich ist. [...] Empathie hätte ich wahrscheinlich aus dem Grund nicht genannt, eben weil ich das voraussetze, dass man das hat.“ (F13, 193-198). Lehrperson 7 hingegen war sich sicher, Empathie als einen wichtigen Faktor im Beziehungsgeschehen zwischen Lehrperson und Kind zu nennen und diesen auch tatsächlich mit dem Begriff Empathiefähigkeit zu bezeichnen: „[...] ich hätte den [Begriff Empathie] glaub ich schon gesagt. Ja. Oder ich hätte vielleicht gesagt, dass sich die Lehrperson in mich einfühlen kann.“ (F7, 337-338). Lehrpersonen würden zudem „[...] prinzipiell eh immer versuchen, empathisch zu sein, also in allem wie wir mit dem Kind umgehen...“ (F4, 25-26). Es sei „[...] irgendwie als Lehrer eh selbstverständlich, dass einem das auffällt, wenn jetzt sag ich mal ein Kind immer fröhlich ist und auf einmal sitzt es da, [...]“ (F8, 592-595). Damit ist bereits ersichtlich, dass Empathie eine **hohe Wichtigkeitsstufe** für den Lehrberuf zugeordnet wird. „Ganz wichtig, sehr wichtig.“ (F4,

128) nennt Lehrperson 4 es, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer empathisch ist. Für das empathische Eingehen auf Kinder „muss Zeit sein.“ (F18, 50) was auch Lehrperson 12 bestätigt: „[...] es muss Zeit bleiben, weil ohne Empathie geht es nicht.“ (F12, 98).

9.2.2 Begründungslinien für die Wichtigkeit/Notwendigkeit einer empathischen Lehrperson

Auf die Frage, warum Lehrpersonen Empathie bei Lehrkräften als wichtig erachten, ließen sich sieben Begründungslinien ausmachen: Dazu zählen (9.2.2.1) das *emotionale Auffangen des Kindes und der Umgang mit herausfordernden Situationen*, (9.2.2.2) die *Klassengemeinschaft*, (9.2.2.3) die *Vermittlung von Empathie*, (9.2.2.4) der *Lernprozess des Kindes*, (9.2.2.5) die *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zum Kind*, (9.2.2.6) die *Altersstufe der Volksschule* sowie (9.2.2.7) die *Elternarbeit*.

9.2.2.1 Wichtig für das emotionale Auffangen des Kindes und den Umgang mit herausfordernden Situationen

Die befragten Lehrpersonen begründeten die Wichtigkeit des Vorhandenseins von Empathiefähigkeit bei Lehrkräften u.a. damit, um Kinder *emotional auffangen* zu können, vor allem Kinder, „[...] die vielleicht auch vom Elternhaus gar nicht so viel, sag ich jetzt einmal, Empathie vielleicht mitkriegen oder wo da die Beziehungsebene gar nicht so stimmig ist, [...] dass es bei uns irgendwie gar nicht mehr anders geht, als dass man als Lehrerin empathisch ist.“ (F14, 123-126). Eine Lehrkraft könne dadurch „[...] auch viel verhindern, dass sie dann irgendwann mal später in die falsche Richtung abrutschen [...]“ (F19, 557-558). Dieses Verhindern von negativen Entwicklungen bzw. das Auffangen eines Kindes, wofür Empathie wichtig sei, spricht auch Lehrperson 3 an:

[...] und wenn ich das Empathievermögen hab oder das Feingefühl, dann weiß ich gleich, da stimmt was nicht, da war irgendwas in der Früh. Wenn ich das nicht hab, kann ich natürlich das Kind ignorieren. Und das Kind kommt aber Tag für Tag wieder so rein, und irgendwann eskaliert's. [...] und da können wir mit Empathie und Einfühlvermögen viel auffangen in dem Bereich. (F3, 198-204)

Deshalb müsste Schule eine „Anlaufstelle ist für Befindlichkeiten vom Kind“ (F12, 278) sein. Einem Kind, das zuhause Probleme habe, hätte „[...] noch ein Glück, wenn es einen empathischen Lehrer hat, [...].“ (F12, 279-280). Auch Lehrperson 9 erachtet die Berücksichtigung von

Gefühlen als wichtig „[...] weil ich hab relativ viele Kinder in der Klasse, die sage ich einmal aus einem schwierigen Umfeld auch kommen, denen es einen Tag voll gut geht, einen Tag gar nicht mehr gut geht, [...]“ (F9, 18-20). Empathie als „[...] allgemeine Menschenliebe, wo ich mich immer wieder selber korrigieren kann und zurückkommen kann zu einer liebenden Haltung einem Kind gegenüber [...]“ (F20, 195-197), sei aber auch wichtig in **herausfordernden Situationen** für den Umgang mit einem Kind: „Auch wenn es noch so problematisch ist. Und das gibt einem letztlich die Kraft, erstens es auszuhalten und doch immer wieder das Positive an ihm zu sehen und es damit verstärken und fördern zu können.“ (F20, 197-199). Gerade bei einem Kind, „[...] das ganz, ganz schwierig war, [...] bei dem hast du wirklich gscheit empathisch sein müssen damit du ihn wieder runterholst. [...] dich wirklich in ihn hineinfühlen hast müssen, damit du genau gewusst hast, was er jetzt braucht, damit es ihm wieder besser geht.“ (F11, 30-36). Empathie und eine empathische Begegnung können also nach Sicht befragter Lehrpersonen eine konfliktreiche, herausfordernde Situation mit einem Schüler bzw. einer Schülerin entschärfen und das Kind emotional wieder stabilisieren. Empathiefähige Lehrpersonen seien insbesondere auch für Kinder mit Beeinträchtigungen, besonderen Bedürfnissen oder noch vorhandenen Sprachbarrieren notwendig, da es hier oft auf die Wahrnehmung von „Feinheiten“ (F3, 427) ankomme:

Da kommt es ganz oft auch auf Feinheiten an, und da ist noch mehr der Unterschied, gerade bei körperbehinderten Kindern z.B. kann man sich nicht auf Gestiken verlassen. Gerade im Bereich der Gesichtsgestik usw. ist das oft nicht so, dass man gleich auf Anhieb sehen kann, wie es dem Kind geht oder was es jetzt für Emotion überbringt und da muss man sich auf Feinheiten verlassen, auf eigene Beobachtungen, auf Gespräche mit Erziehungsberechtigten, da braucht man mehr Zeit und man muss mehr investieren und recherchieren. [...] Bei einem Kind, das die Sprache vielleicht nicht spricht oder dem ich es nicht gleich ansehe, wo sich das wieder steigert das Problem oder sich gewisse Dinge ansammeln, muss man einen anderen Zugang haben. (F3, 427-442)

9.2.2.2 Wichtig für die Klassengemeinschaft

Empathie bei Lehrkräften sei notwendig „[...] auch für die Klassengemeinschaft [...]“ (F2, 271): „Wenn es um alles andere geht, so um die Klassengemeinschaft, dieser Zusammenhalt, und das, dass die Kinder auch etwas Menschliches mitkriegen, finde ich es sehr wichtig.“ (F17, 160-162). Neben der guten **Klassengemeinschaft** bestimme Empathie auch „[...] das Klassenklima [...] und ich glaub schon, dass man dem Raum geben sollte.“ (F21, 242-243). So werde ein gutes **Klassenklima** durch empathische Lehrpersonen und empathisches Eingehen auf Lernende ermöglicht: „Und wenn irgendwas ansteht, dann: Das Lernen ist nicht so wichtig, das

holen wir nach, jetzt geht es um dich, und das wird zuerst einmal aufgearbeitet, dass wir ein gutes Klassenklima haben, [...]“ (F6, 67-69). Darüber hinaus wird das Vorhandensein von Empathie bei Lehrkräften als wichtig für ein gutes **Miteinander** angesehen: „[...] ein gutes Miteinander, ist für mich einfach die Basis, weil nur auf das kann man dann aufbauen. [...]“ (F18, 240-241). Ebenso gelinge mit Empathie ein **konfliktfreieres Zusammenleben**: „[...] dann hat man so Konflikte und Probleme gar nicht so stark, kommt mir vor. Wenn man das von Anfang an immer ... ja, einbaut. [...] Weil dann hast du in der 3./4. eigentlich ... hab ich die Erfahrung, kaum mehr eine Arbeit, wenn die Klassengemeinschaft funktioniert. [...] dann kann man sich in der 3./4. mehr auf's Unterrichten konzentrieren.“ (F9, 413-421). Ähnlich spricht auch Lehrperson 21 an: „Und eigentlich, dass das Zusammenleben konfliktfreier wird, [...] und es geht da auch um's Wohlbefinden im Lehrkörper wie auch in der Klasse für mich, dass man Empathie lebt.“ (F21, 105-108). Empathie sei damit auch wichtig für das **Wohlbefinden** in einer Gemeinschaft und **Rücksichtnahme**:

Ja, ich merke schon, für mich ist es eine hohe Priorität. Wenn die Klassendynamik nicht stimmt und die Kinder sich gegenseitig nicht unterstützen, das erzwingen ich, weil ich denke in dem Alter muss man es, und da muss man es auch hervorrufen, dass wenn es einem Kind nicht gut geht oder wenn irgendein Unfall passiert ist, dass die anderen dann still sind und nicht auch noch obendrauf etwas verlangen oder stören, dass man weiß, wie man richtig reagiert in so einer Situation. (F3, 340-346)

9.2.2.3 Wichtig für die Vermittlung von Empathie

Eine empathische Lehrperson sei aus Sicht befragter Lehrkräfte aber auch wichtig, um **Empathie Kindern vermitteln** zu können, denn „[...] wenn der Mensch allgemein nicht so empathisch ist, dann wird's wahrscheinlich auch bei den Kindern nicht so ankommen.“ (F5, 90-91). Empathie bei Lehrkräften wäre im Schulalltag auch wichtig, „dass die Kinder auch etwas Menschliches mitkriegen“ (F17, 161-162), denn „[...] so wie ich dich behandle, so behandelst du mich, das gibt man den Kindern schon weiter. [...] Und die Kinder bleiben nicht immer Kinder. Sie werden einmal älter, und ich finde das dann auch super, wenn das irgendwie bleibt.“ (F17, 164-170). Die Wichtigkeit einer empathischen Lehrperson als **Vorbildwirkung** für Kinder betont auch Lehrperson 19:

[...] ja das gehört einfach, ich meine das ist mein Beruf, dass ich ihnen zuhöre, dass ich ihnen auch vermittele, das ist cool, wenn du dich vielleicht einmal zu jemand anderen dazu setzt und zuhörst. Weil ich mir denke, wenn ich ihnen zeige, dass man das macht, dann erziehe ich sie ja auch zu empathischen Menschen, die das ja auch wieder weitergeben können. Ich denke mir, wenn ich ihnen das nicht zeige, dann habe ich lauter Egoisten am Ende des Tages die aus der

Schule kommen und die sich nur auf sich schauen und ich will auch, dass sie auch lernen, ok es ist ja auch gut, wenn ich mal hergehe und mich um einen anderen kümmere und frage. (F19, 79-87)

Eine empathische Lehrperson sei also wichtig, um (egoistischem) Einzelkämpfertum entgegenzuwirken und Kindern ein „Grundgerüst“ an Empathiefähigkeit mitzugeben, wie Lehrperson 13 beschreibt:

[...] genau in unserer Gesellschaft ist das so enorm wichtig, dass wir nicht lauter Einzelkämpfer haben, sondern dass man wieder aufeinander schaut [...] Dass wir nicht lauter so Egomane dann haben oder Narzissten, die dann in der Welt herumlaufen. Ich glaub das kann man ihnen schon, die Grund- ... das Grundgerüst mitgeben. Also das ist auch im täglichen Unterricht, dass ich sie darauf hinweise. Eben allein schon mit „wie denkst du fühlst sich der, wenn du was Gemeines gesagt hast?“, das fällt ja auch schon unter Empathie. (F13, 22-29)

Damit übereinstimmend formuliert Lehrperson 16: „Ich kann nicht über ein Kind darüberfahren, über die Gefühle darüberfahren oder über eine Meinung darüberfahren, über irgendwas.... Das geht einfach nicht, es sind trotzdem Kinder, wir sind Vorbilder. Wenn wir nicht empathisch sind, werden sie es auch nicht. Das wäre ganz schlimm.“ (F16, 182-185). Auf die **Zunahme der Notwendigkeit an Empathie** aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen weist Lehrperson 16 hin:

Ich glaube in der heutigen Zeit braucht man nichts mehr als Empathie, weil es passiert so viel Schlimmes auf dieser Welt, man kann nicht noch draufhauen, man kann nicht... man muss halt schon schauen wie geht es meinen Mitmenschen, was kann ich dazu beitragen, dass es uns allen gut geht, dass wir gut miteinander auskommen. Was braucht der andere. War ich vielleicht gemein. Sich selbst etwas reflektieren. (F16, 185-190)

Die Wichtigkeit von Empathie und die Notwendigkeit ihrer Vermittlung an Lernende sei in den letzten Jahrzehnten gestiegen, wie Lehrperson 13 postuliert, auch aufgrund der schnellen Verfügbarkeit von Wissen und Information:

Und darum hat sich Schule auch, wenn man jetzt 20, 30 Jahre zurückgeht, extrem gewandelt, aus meiner Sicht. Und darum ist Empathie jetzt vielleicht noch wichtiger als früher, wo wir vielleicht nur die Wissensvermittlung im Vordergrund gehabt haben, wo wir das aufgeschrieben haben. Da hat es kein Internet, oder nicht jeder hat einen Internetzugang gehabt, da war das Wissen noch verschlossener, sagen wir es einmal so. Und jetzt hat sich das und darum muss man auch umgehen mit den neuen Medien und da fällt so viel drunter und Empathie ist sicher wichtiger, ist JETZT wichtiger als wie vor 30 Jahren. Das möchte ich mir trauen zu behaupten (lacht). (F13, 222-230)

Lehrperson 18 sieht die Vermittlung von Empathie auch als einen **Lehrinhalt von Schule**: „Und ich finde, es ist auch ein großer Lehrinhalt. [...] Die meisten glauben ja, dass was ich denke, denkt der andere auch. ... Das lernen zu entwickeln. [...] Das gehört für mich zu Schule dazu.“

(F18, 41-45). Auch Lehrperson 3 sieht es als eine Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, empathisches Verhalten bei Kindern zu fördern:

[...] und in der Schule ist es unsere Hauptaufgabe glaub ich schon, dass man das entwickelt und die Kinder zum Reflektieren bringt in dem Bereich, und es ist schon so, wenn man in der 1. Klasse anfängt, dass es fehlt [...] sie stehen im Mittelpunkt und sie gehen nicht auf andere ein und das sind die Hauptkonfliktthemen dann auch, dass das auch zur Streiterei kommt, mein Teddybär, dein Teddybär, unser Teddybär gibt's nicht. Und ich merke schon, dass ich das als Pädagogin auch fördern kann, indem ich die Denkanstöße gebe, Gruppenspiele angehe und die Interaktion schon in gewissen Maßen erzwingen eigentlich. (F3, 135-143)

Die **Förderung von Empathie bei Kindern** erachtet Lehrperson 19 als zentral, denn „[...] ich glaub da legen wir die Grundlage, zu was für einem Menschen sie sich entwickeln werden. ... Darum ist mir eben die Beziehungsarbeit mit ihnen so unendlich wichtig.“ (F19, 570-572). Lehrperson 2 ist der Ansicht, dass eine empathische Lehrperson „das Einfühlungsvermögen auch untereinander, das Soziale von den Kindern“ (F2, 272-273) fördern könne und solle. Lehrperson 21 spricht von „**Herzensbildung**“ (F21, 244): „[...] es ist auch für mich eine Herzensbildung wichtig. [...] das ist eher auch ein Formen des Menschen vielleicht oder wie gehe ich miteinander um. [...] Und das ist für mich schon auch ein Bereich, der in die Schule oder Klasse gehört.“ (F21, 244-249).

9.2.2.4 Wichtig für den Lernprozess des Kindes

Eine empathische Lehrperson sei aus Sicht der befragten Lehrkräfte ebenso wichtig für das **Lernen** von Schülerinnen und Schülern: „Denn wenn es den Kindern nicht wirklich gutgeht, wissen wir eh, können sie auch nicht wirklich lernen. Und bringen auch die Leistungen nicht. Da schaue ich halt schon, dass ich auf die Kinder auch eingehen kann und dass ich die Kinder auch einfach verstehe, wie es ihnen gerade im Moment geht.“ (F9, 14-17). Das Eingehen auf die **Gefühle** von Schülerinnen und Schülern sei laut Lehrperson 9 wichtig und Voraussetzung für den Lernprozess, „[...] weil wenn man es nicht tut, merkt man auch, dass vom Lernen her nicht viel weitergeht bei den Kindern. Ja, also da hab ich wirklich verschiedenste Sachen oft in der Klasse zum Aufarbeiten mit den Kindern, [...] und bevor das nicht erledigt ist, kann man eigentlich eh nicht anfangen.“ (F9, 57-61). Bei der **Vermittlung von Lerninhalten** bzw. bei der Initiierung und Gestaltung von Lernprozessen – auch im Rahmen der (schriftlichen) Unterrichtsplanung – käme Empathie bei Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zu:

Ich glaube, es ist ganz wichtig für die Planung eines Unterrichts. Warum? Ich muss mit Kindern Ziele erreichen, die nicht die Ziele der Kinder sind, eigentlich. [...] Das heißt, wir müssen Mittel

finden, dass die Kinder das – unsere Ziele – selber lernen wollen. Wir müssen den Stoff so aufbereiten, dass unsere Kinder das gerne tun. Und das heißt, wir brauchen Empathie, um zu denken, was machen meine Kinder gern und wie kann ich mein Ziel, mein Wissen, das sie kriegen sollen, da hinein verpacken. Ich muss die geeigneten Mittel finden, und ohne Empathie ginge das nicht. Man stelle sich vor, dass ein Lehrer den Stoff doziert, und keine Ahnung hat, wie Kinder sowas auffassen. Das wird daneben gehen. Das wird nicht ankommen bei den Kindern. (F20, 40-54)

Lehrperson 13 versuche beim Lernen mit Kindern, „[...] dass ich es positiv anhauche, und irgendwas verstecke, irgendein kleines Zuckerl, ein Fleißpunkterl, ein Smiley oder ein Wochenziel, und dann darfst es präsentieren wenn du es erreicht hast.“ (F13, 89-91). Dahinter steckt die implizite Annahme, dass es Lehrpersonen durch Empathie (leichter) möglich wäre, Lernprozesse bei Kindern anzuregen und förderlicher und unterstützender zu begleiten. Einfühlungsvermögen helfe auch nach Ansicht von Lehrperson 5 bei der Vermittlung von Lerninhalten: „Also ich glaube, ein Lehrer, der kein Einfühlungsvermögen hat, ich will nicht sagen, der kann kein guter Lehrer sein, das nicht, aber ich glaube, es gibt sicher Leute, [...] die, ja, die ‚haben‘ die Kinder einfach! Und wenn du die Kinder ‚hast‘, dann kannst du ihnen auch etwas vermitteln.“ (F5, 319-323). Diese angesprochene Beziehung zu Lernenden, gestaltet durch Einfühlungsvermögen, spiele für den Lernprozess eine bedeutsame Rolle da Einfühlungsvermögen laut Lehrperson 5 beim Aufbau einer Beziehung zum Kind helfe: „[...] die Beziehung zwischen Kind und Lehrer glaube ich ist einfach das Allerwichtigste, wenn das nicht vorhanden ist, glaube ich, kann man auch das Lernen schwieriger schaffen, gerade für das Kind.“ (F5, 12-14). Lehrperson 8 meint dazu: „Und da denke ich mir, da fällt es mir eben wieder speziell auf, wenn dich die Kinder als Mensch mögen und annehmen, dann tun sie alles für dich. Und dann können wir gut lernen.“ (F8, 464-466). Die **Verwobenheit von Beziehungsebene und Lernenebene** wird hervorgehoben:

Ich glaube schon, ohne, dass mich die Kinder annehmen können, und ohne, dass sie spüren, dass ich sie mag, geht gar nichts im Lernprozess, [...] wenn die Beziehung nicht funktioniert, die Beziehungsebene, dann wird die Lernebene, ja, dann tun sie halt das, was sie unbedingt müssen, und es ist nicht lustig, und es ist ein Druck, und es ist ein Stress. (F8, 598-605)

Empathiefähige Lehrpersonen seien für den Lernprozess des Kindes damit von hoher Wichtigkeit,

[...] einfach auch für die Beziehungsebene zwischen mir und den Kindern, [...] [denn] wenn es einem Kind gut geht, wirkt sich das positiv auf die Schulleistung aus, genauso wie sich das umgekehrt aber auch negativ auswirkt. Und ich denke mir, sich da die Zeit zu nehmen, gewisse Dinge einfach zu klären, wird wieder zurückkommen, einfach, dass das Kind frei ist, meine Inhalte oder was auch immer wieder aufzunehmen. (F14, 68-73)

Lehrperson 18 bringt in diesem Zusammenhang auch **Vertrauen** ins Spiel: „Also das ist schon die Basis, dass man dieses Vertrauen der Kinder an mich, ich bin da und wir werden da gemeinsam neues Wissen schaffen, wir werden gemeinsam neue Sachen lernen, [...]“ (F18, 247-249). Den Begriff Vertrauen verwendet in diesem Zusammenhang auch Lehrperson 8:

Weil wenn sie mir nicht vertrauen, und mich nicht annehmen können, als Lehrer, nein, vor allem als Mensch, dann können wir sowieso nie irgendwie einen Lernprozess starten. Weil das ist das Allerwichtigste, dass die Kinder etwas annehmen, dass sie dich mögen. Weil die Volksschulkinder, und auch die Hauptschule und die größeren glaub ich, lernen nicht aus dem Grund, weil sie wissen, es ist wichtig für mein Leben. Sondern die lernen nur aus dem Grund, weil sie dich als Lehrer mögen. (F8, 445-451)

Zusammenfassend formuliert Lehrperson 9: „Eben die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, ohne dem geht es nicht. Wenn das nicht funktioniert, funktioniert auch das Lernen nicht. Wenn man den Schüler nicht versteht, dann funktioniert auch alles andere nicht.“ (F9, 200-203).

9.2.2.5 Wichtig für die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zum Kind

Dass eine Lehrperson empathisch ist, erachtet Lehrperson 4 als „Ganz wichtig, sehr wichtig. [...] ich glaub Beziehung ist generell das Wichtigste in der Schule und das funktioniert ja ohne Empathie nicht. Also ganz ganz wichtig.“ (F4, 128-130). Unter **Beziehung** versteht Lehrperson 4 „[...] eine gute Beziehung, eine funktionierende, eine Beziehung die ich mir wünsche, wo das Kind auch kommt, wenn es was braucht oder wenn es Probleme hat, [...]“ (F4, 136-139). Empathie in der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung sei wichtig, damit sich ein Kind öffnen und über Gefühle und Erlebnisse erzählen könne: „[...] und wenn sie dann eine empathische Lehrperson haben, dann trauen sie sich das aber auch sagen, glaube ich. [...] Wenn ich die Lehrerin mag als Kind und weiß, da darf ich das sagen, dann sag ich das auch.“ (F2, 350-354). Damit sei Empathie also „[...] eine wichtige Grundlage, dass man eine Beziehung zueinander aufbauen kann.“ (F11, 299-300). Lehrperson 14 spricht auch davon, „[...] dass ich sozusagen über das empathische Verhalten zu einer guten Beziehung zu dem Kind komme, [...]“ (F14, 88-89). Empathie bei Lehrpersonen sei wichtig, „Wegen dem **Vertrauen** einfach. Weil ich finde, nur dann vertraue ich mich meiner Lehrperson an.“ (F7, 250-251). Hat eine Lehrperson das Vertrauen eines Kindes,

[...] öffnet sich das Kind viel mehr und ich verstehe das Kind auch vielleicht, weil es gibt ja auch oft schwierige Kinder vom Verhalten her, und ich finde, wenn das Kind Vertrauen zu mir hat,

dann spricht es anders, oder kann mir die Gefühle mehr mitteilen, und dann verstehe ich das Kind und daraufhin kann ich wieder anders auf das Kind eingehen. (F7, 78-82).

Über Empathie könne also ein Vertrauensaufbau stattfinden (F7, 68), das Kind könne sich wohlfühlen, angenommen, wahrgenommen und akzeptiert fühlen (F2, 263-271). Hingegen „[...] wenn ein Kind schon irgendwie merkt, die bringt mir kein Verständnis, oder die weiß überhaupt nicht, wie ich mich fühle, dann werde ich nie so ein Vertrauen aufbauen und das Kind wird sich nie so öffnen. [...] ich werde nicht so eine Vertrauensperson werden, wie ich eigentlich sein sollte [...]“ (F7, 68-72). Ähnliches postuliert auch Lehrperson 3, die das (empathische) Eingehen als Voraussetzung für eine gelungene Beziehung (Bindung) zum Kind setzt, von der wiederum das Vertrauen des Kindes zur Lehrkraft abhängt: „Wenn ich nicht auf das Kind eingehe, dann entwickelt sich auch eine Dynamik die ungut ist [...] Wenn ich mir die Bindung versaeue mit dem Kind, kann ich dem Kind auch keine Vorbildfunktion mehr sein. Da ist der Vertrauensbruch zu groß.“ (F3, 511-515). Den Zusammenhang zwischen **Empathie, Beziehung und Vertrauen** fasst Lehrperson 21 dahingehend zusammen, dass Lehrkräfte, die wenig Empathie hätten, keine großen Bindungen zu Kindern haben würden:

Und die sind halt im Unterricht, im Unterrichten sicher toll, mit ihren Methoden und bringen den Stoff gut rüber und machen ihre Sache gut, das ist jetzt wirklich so. Aber es wird keine Bindung keine große entstehen. Und die Kinder wissen, ok, da lerne ich und da bin ich und das ist halt meine Lehrerin, und ist eh eine liebe und lacht auch manchmal, und ist manchmal grantig, aber sie werden nicht kommen bei einem Problem. Oder wenn es einen Konflikt in der Klasse gibt. Dann gehen die dann eher nicht zu so einer Lehrerin, sondern gehen eher zu einer, wo sie wissen, die horcht mir zu und die versteht mich bei dem und geht drauf ein. (F21, 197-204)

An dem der Lehrkraft entgegengebrachten, kindlichen Vertrauen könne folglich auf die Beziehung eines Kindes zur Lehrkraft geschlossen werden: „Ja, ich bin kein Kind, das ist jetzt aus der Sicht des Kindes, da vielleicht nur eben, dass sie das Vertrauen haben und kommen. Also dass das eher der Punkt ist, wo man es festmachen kann.“ (F21, 238-240). Darum komme es auch darauf an, „[...] wie du mit den Kindern umgehen kannst. Und nicht, wie viel Stoff du hineindrillst in die Kinder, [...]“ (F6, 664-665). Deshalb gehe es wiederum „[...] viel mehr um die Beziehung zum Kind und wie du mit Kindern umgehst, als wie du ihnen den Stoff vermittelst oder wie viel oder wie gut.“ (F5, 310-311). **Beziehungsarbeit** bzw. Investitionen in die (vertrauensvolle) Beziehung zum Kind sei der **Vorrang** (gegenüber dem Lernstoff) zu geben:

[...] die Zeit in die Beziehungsarbeit zu investieren ist was ganz was Wichtiges, weil die Kinder glaube ich, wenn sie merken, dass du für sie da bist, sie verstehst, auch einmal ihre Sichtweise einnimmst, glaube ich, viel viel mehr von einem annehmen können, auch viel mehr für einen

machen, und dann bereit sind sich da voll hineinzuhängen und anzustrengen einfach. (F14, 75-79)

9.2.2.6 Wichtig speziell für die Altersstufe der Volksschule

Die Wichtigkeit von Empathie bei Lehrkräften wird von befragten Lehrpersonen auch mit dem (jungen) Alter der Kinder in der **Grundschule** begründet: „Dass man sich gerade im Volksschulbereich finde ich, dass man sich in die Familie reinversetzt, [...]“ (F3, 95-96). Lehrperson 5 erwähnt Empathie anfangs als sehr wichtig für alle Schulstufen bzw. Schultypen/Schularten, hebt aber im gleichen Satz die (etwas höhere) Bedeutung einer empathischen Lehrperson für die Grundschulstufe hervor: So sei Einfühlungsvermögen „[...] vordergründig als Lehrer, Lehrerin. Ganz egal, ob das jetzt Volksschule oder Gym ist ... ja sicher ist es in der Volksschule vielleicht noch prägender, sag ich jetzt einmal, für´s Kind, [...]“ (F5, 312-313). Lehrperson 6 postuliert ähnlich: „Und im Gymnasium ist es dann anders, mit dem Viellehrersystem, da wird sich keiner dann mehr so auf ein Kind einlassen. Gerade deshalb ist es wichtig, die ersten Jahre in der Volksschule.“ (F6, 668-670). Diese Wichtigkeit von Empathie speziell für die Altersstufe der Volksschule wird aber nicht nur mit dem stärkeren **Einlassen** auf Kinder begründet, sondern auch mit **Vertrauen** in Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen. So geht Lehrperson 7 davon aus, dass besonders Grundschullehrkräfte aufgrund ihrer empathischen Fähigkeiten **Vertrauenspersonen** für Kinder seien: Ohne Verständnis und Wissen darüber, wie ein Kind sich fühlt, sei der Vertrauensaufbau zum Kind beeinträchtigt, „[...] also ich werde nicht so eine Vertrauensperson werden, wie ich eigentlich sein sollte, gerade in der Volksschule finde ich, ist man das dann doch als Lehrerin schon noch sehr.“ (F7, 71-73). Lehrperson 3 spricht auch davon, dass Empathie bei Grundschullehrkräften besonders wichtig sei, da in dieser Altersstufe verstärkt der Fokus auf **Kindheit und behütendem Aufwachsen** liege: „Ich finde, im Volksschulbereich ist Empathie enorm wichtig, da hat das Kind einfach noch die Kindheit, und sollte auch behütet aufwachsen finde ich, in einem sozialen Beruf gehört das dazu für mich, dass Empathie ein großer Anteil ist [...]“ (F3, 187-190). So würde sich nach Ansicht von Lehrperson 19 eine Grundschullehrkraft (im Vergleich zu einer Gymnasiallehrkraft) eher um die Kinder als **ganzheitliche Menschen** annehmen: „[...] man muss einfach, vor allem in der Volksschule, ein mitfühlender Mensch sein, weil wenn ich eben die Mentalität hab, ja geht mich nichts an und interessiert mich eigentlich nicht, dann gehöre ich mehr ins Gymnasium, weil da gehe ich hinein und unterrichte und gehe raus.“ (F19, 60-63). Lehrperson 1 postuliert ähnlich: „Mir kommt vor, in der Oberstufe oder im Gymnasium und so zählt schon mehr die Leistung. Und in der

Volksschule ist da noch voll die Chance, dass man ihnen da auch beibringt, eine Arbeitshaltung oder ein Sozialverhalten ...“ (F1, 170-172). Zudem sei es in der Grundschule „[...] ja nicht nur so, dass du ihnen Rechnen beibringst und dann einen Test machst, weil das alleine ist es nicht, sondern da kommt es auch viel auf die Beziehung an. Weil das so vermischt ist, irgendwie.“ (F1, 158-161). Befragte Lehrpersonen sahen also in der Grundschulstufe mehr Möglichkeiten zur **Unterstützung der sozialen Entwicklung** von Kindern (durch empathische Lehrpersonen), erwähnten aber auch die Wichtigkeit einer empathischen Lehrkraft gerade für diese Altersstufe, um auf **Bedürfnisse eingehen** zu können, insbesondere dann, wenn Schülerinnen und Schüler diese (aufgrund ihres jungen Alters, in der Regel von 6-10 Jahren) noch nicht so gut artikulieren können: „Das ist am Anfang in der 1. Klasse oft voll schwierig, dass man es einschätzen kann, wie ein Kind wirklich ist, also wie ernsthaft das jetzt dann wirklich ist, wenn ein Kind weint, aus welchem Grund es weint ... ich finde, da ist die Empathie noch am meisten gefragt in der 1. Klasse...“ (F1, 36-40). Darüber hinaus sieht Lehrperson 19 Empathiefähigkeit ganz besonders bei Grundschullehrkräften als Notwendigkeit für ein **Gelingen des Schultages** bzw. Unterrichts:

Weil ich bin ja wirklich 4 Stunden in der Klasse und wenn sie weinend in der Früh schon hineinkommen, ich weiß, ich kann den Unterricht nicht starten, bevor wir das Drama nicht geklärt haben, weil sonst kann ich meinen Tag einmargieren heute. Und deshalb glaube ich, man muss halt schon ein Stückchen mitfühlender sein, als vielleicht in anderen Bereichen des Lehrberufs. (F19, 63-67)

9.2.2.7 Wichtig für die Elternarbeit

Nicht zuletzt wurde die Wichtigkeit von Empathie bei Lehrpersonen für die Zusammenarbeit mit den Eltern begründet: „Genauso auch denke ich mir mit den Eltern. Wenn man keine gute Beziehung hat, ist man ... auch die muss man verstehen lernen.“ (F9, 203-205). Denn, „[...] da muss man auch oft total empathisch sein, man hat ja oft nicht nur einfache Eltern, also von dem her muss Empathie auf jeden Fall auch da sein [...]“ (F11, 288-289). Lehrperson 5 ist der Ansicht, dass es „[...] auch ein bisschen zu unserem Job dazu[gehört], wenn mal wer ein bisschen nicht freundlich ist [...] da musst du einfach sachlich bleiben und trotzdem vielleicht ja, empathisch sein und Einfühlungsvermögen zeigen, [...] Das ist glaub ich auch die Kunst des Lehrers.“ (F5, 226-230). Empathie sei damit wichtig für den **Umgang und Gespräche mit „schwierigen“ Eltern**. Lehrperson 21 schildert ein solch „schwieriges“ Elterngespräch und ihre (empathische) Vorgehensweise:

Das ist ein schwieriges Kind gewesen. Der Vater war ein Macho. Und eigentlich ist der so gekommen: Was wollen denn die? Und die Junge [Kollegin] war Klassenvorstand und ich war die Teamlehrerin und bin halt beim Gespräch dabei gewesen [...] Und sie hat ja alles zusammengeschrieben gehabt, was er [der Bub] angestellt gehabt hat und wie er sich verhält und überhaupt. Also wirklich eh toll, dass sie das alles aufgelistet hat. Und dann hast du gemerkt, wie er [der Vater] kocht und brodelt, gerade, dass er nicht ausgefahren ist. So, und das meine ich dann wieder unter spüren, wann muss ich Schluss machen. Und ich hab dann halt unterbrochen wie ich gemerkt habe, jetzt explodiert er uns dann, dann habe ich gesagt, wissen´s was, Herr ..., jetzt haben wir da vieles gehört, Sie kennen Ihren Sohn, jetzt schauen wir, was können wir da ändern oder wie gehen wir damit um oder was können Sie machen. Ich hab ihn runtergeholt. Dann war er wieder ein wenig entspannter. Dann hat er mich angelogen. Ja sicher, das macht er eh und er macht daheim was weiß ich alles wo man genau weiß er macht es nicht, nur bla bla bla. So, jetzt muss ich aber ihm das wahren, das Selbstbewusstsein und diesen Stolz, [...] Das ist ein Spiel. Das ist ein Tanz am Vulkan, sag ich immer. Und dann schaut dich der so an und dann sagst du wieder was in Ruhe und er ja er macht eh und das macht er und das. Sage ich, das ist schön, wenn Sie das mit ihm machen, das freut mich, weiter so, vielleicht könnte man das noch. Bauchpinseln ein wenig. Aber nicht die Unterlegene sein. Und dann hat die Junge wieder Gas gegeben, und ich hab mir schon gedacht, das bringt nichts, das ist nicht mehr das Thema jetzt. Jetzt müssen wir schauen, wie wir uns da treffen irgendwo. [...] und dann habe ich ihn immer schon so angelächelt, angeschaut, und er hat genau gewusst, was sie weiß und was er weiß. Und das muss ich dann oft gar nicht in Worte fassen. ... Und er weiß genau, die weiß, ich hab´s angelogen. Das ist ein Spiel. [...] wie man diese Situation entspannen kann, und trotzdem nicht das Gesicht verlieren, und er darf aber auch das Gesicht nicht verlieren. Das ist dann eben das Spiel dass man dann weiß ok wir wissen was geht aber keiner verliert das Gesicht. Man darf so einem Mann nicht die Würde nehmen weil dann hab ich einen Feind, einen Todfeind für ein Jahr lang. [...] und das ist die Kunst dann, wenn du merkst, er steigt jetzt, das musst du lernen, dass du die Körpersprache ein bisschen kennenlernenst oder liest oder spürst, und dann muss ich aber wieder einen Schritt zurück gehen. (F21, 463-502)

Die Gelingensfaktoren, die zu einem positiven Ausgang dieses Elterngesprächs führten, bestanden also darin, erstens **Kritik** anzubringen, es damit jedoch **nicht zu übertreiben** („spüren, wann muss ich Schluss machen“ (F21, 470)), zweitens darauf zu achten, das Gegenüber nicht bloßzustellen und ihm **nicht das Gesicht verlieren zu lassen** („das wahren, das Selbstbewusstsein und diesen Stolz“ (F21, 477)), drittens darauf zu achten, selbst **nicht zu unterliegen** („Tanz am Vulkan“ (F21, 480)) sowie viertens das übergeordnete Ziel eines **Kompromisses** bzw. einer Lösung nicht aus den Augen zu verlieren („Jetzt müssen wir schauen, wie wir uns da treffen irgendwo.“ (F21, 485-486)). Lehrperson 6 schilderte ein ähnlich schwieriges Elterngespräch, das ihr mit Empathie gelang: „Indem ich ihn [den Vater] ganz einfach wirklich auf eine Art packe, nicht so fremd, halt wir zwei und der Bub, wir wollen das Beste für ihn. Die Schulseite vertrete ich und er die Elternseite und ja. Da braucht man auch sehr viel Empathie.“ (F6, 284-286). Aber nicht nur für konfliktbehaftete Elterngespräche sei Empathiefähigkeit von Lehrpersonen relevant, sondern auch beim schlichten, **kommunikativen Austausch mit Eltern über**

ein Kind sowie für eine **funktionierende, vertrauensbasierte Zusammenarbeit** mit Eltern: So berichtet Lehrperson 14,

[...] dass auch die Empathie und Wertschätzung sag ich jetzt den Eltern gegenüber ganz ganz wichtig ist. Ich habe da sehr viele positive Erfahrungen gemacht. Wenn ich vorher, bevor ich vielleicht meine Punkte anbringe, die nicht so passen, den Eltern einmal sage, ich weiß, Sie haben viel Arbeit, Sie haben viele Kinder, Sie tun Ihr Bestes, aber – dann können sie es viel besser annehmen, weil ich nicht gleich reinfahre und sage das und das und das passt nicht. (F14, 306-311)

Lehrperson 15 führt in diesem Zusammenhang aus:

Nämlich in Elterngesprächen bringt mir das was. [...] dass ich sage „Wissen´s was, ich verstehe Sie sehr“, oder dann komme ich und sage „Ich habe Enkelkinder in dem Alter und ich weiß, was das heißt, wenn dass das eigene Kind betrifft, das ist ganz schwer zu verdauen, wenn Sie jetzt sagen, Sie haben Nachmittage mit Ihrem Kind ständig in Zoff, Aufgabe geht nicht weiter und so“ also da habe ich Empathie bis zum Letzten [...]. (F15, 530-536)

In der Zusammenarbeit mit den Eltern müsse „[...] man auch empathisch sein und die Eltern verstehen und ihre Sorgen wahrnehmen.“ (F2, 167-168). Wichtig sei, „[...] dass sich die Eltern einfach verstanden fühlen [...] wenn sie jetzt mit einer Sorge kommen, dass du halt auf das eingehst [...].“ (F2, 179-180). Dazu sei es notwendig, dass die Lehrperson das **Vertrauen** der Eltern hat, um an jene Infos zu kommen, die oftmals für das Eingehen auf eine Person relevant seien: „[...] wenn das Vertrauen da ist, dann krieg ich ja auch die Infos, und ich glaub wenn das nicht da ist, hab ich auch die Infos nicht. Und dann kann ich auch nicht drauf eingehen.“ (F21, 195-197). Bestehende **sprachliche Barrieren zwischen Schule und Elternhaus** würden ebenfalls Empathie bei Lehrkräften erfordern, wie Lehrperson 19 erläutert:

Aber ich brauche halt nicht nur Empathie für die Kinder, sondern in meinem Fall auch ganz, ganz viel für die Eltern auch, [...] indem wir Migrantenkinder eigentlich zu 90% in der Klasse haben, das heißt ich habe auch Eltern, wo ich weiß sie werden mich nicht verstehen, wenn ich mit ihnen kommuniziere und auch, dass ich auch hier empathisch bin und nicht irgendwie ungeduldig werde, wenn es halt wieder Wochen dauert, bis ich wieder etwas bekomme oder beim Gespräch, wenn sie mich einfach nicht verstehen, dass ich gleich einen Dolmetscher dazu hole, damit sie sich einfach gleich wohler fühlen. [...] und da habe ich die Erfahrung gemacht, dass sie irrsinnig dankbar dafür sind, weil sie verstehen mich halt oft einfach nicht und das gehört für mich auch zu Empathie dazu, dass ich sage, ich weiß du verstehst mich nicht, aber ich schaffe irgendeinen Rahmen für dich, dass du auch das Gefühl hast, jetzt wirst du verstanden. (F19, 17-29)

9.3 Subjektives Verständnis empathischer Ausdrucksweisen im Lehrberuf

Was macht eine empathische Lehrperson aus Sicht von Lehrkräften aus? In Unterkategorien wurden Beschreibungen empathischer Ausdrucksweisen, Aussagen zum Verständnis einer empathischen Grundhaltung sowie nicht empathischer Ausdrucksweisen gesammelt, die im Folgenden dargestellt werden.

9.3.1 Subjektive Beschreibung empathischer Ausdrucksweisen und Grundhaltungen von Lehrpersonen

Die von Lehrpersonen als empathisch charakterisierten Merkmale, Verhaltensweisen und (inneren) Grundhaltungen von Lehrkräften wurden mit folgenden zehn Subkategorien zusammengefasst: Dazu zählen die (9.3.1.1) *Prioritätensetzung Kind (statt Lernstoff)*, (9.3.1.2) *Zeitaufwand, Beobachtung und Fürsorglichkeit* der Lehrperson, (9.3.1.3) *Stärkenorientierung*, das (9.3.1.4) *Bereitstellen von Beziehungsangeboten* und die *Liebe zu Menschen*, (9.3.1.5) *Unkonventionalität und Reflexion* der Lehrperson sowie (9.1.3.6) *Gerechtigkeitsbemühen und Differenzierungsmaßnahmen*, (9.1.3.7) *Humor*, (9.1.3.8) *Wertschätzung* und gleichzeitige *Grenzsetzung*, (9.1.3.9) *Authentizität und Menschlichkeit* der Lehrperson sowie die (9.1.3.10) *Berücksichtigung familialer, personbezogener und biografischer Kontexte des Kindes*.

9.3.1.1 Prioritätensetzung Kind (statt Lernstoff)

Eine empathische Lehrperson würde sich nach Ansicht der befragten Lehrkräfte zunächst dadurch auszeichnen, dass sie auf das Kind und seine Befindlichkeiten, Äußerungen, Gefühlslagen eingeht: „Weil es sind ja jeden Tag neue Situationen, einer kommt mit der Zahnsperre, [...] oder irgendwas Außergewöhnliches, wo man schon auch darauf eingehen muss und das auch besprechen muss [...]“ (F9, 37-40). Lehrperson 18 fährt fort: „Dann geht man ja auch drauf ein und ich kann ja auch nicht komplett drüberfahren und sagen, du musst jetzt funktionieren.“ (F18, 58-59). Eine empathische Lehrperson sei damit offen für alle Sorgen und Nöte eines Kindes (F8, 361-362), greife Probleme auf und bespreche diese (F8, 570-571) sowie gehe auf Kinder zu und frage nach: „[...] und ich gehe einfach auf das Kind zu und sage ‚Mah, ist was

passiert, heute in der Früh?“ (F14, 25-26), damit „[...] man das gleich einmal klärt, weil solche Dinge ja dann schon den Schulalltag belasten.“ (F14, 28-29). Diese **Prioritätensetzung in Bezug auf Schülerinnen und Schüler** kristallisierte sich als ein wichtiges Merkmal einer empathischen Lehrperson für befragte Lehrkräfte heraus: „Wenn es einem Kind irgendwie schlecht geht, [...] dann gehe ich anders auf das Kind, darauf ein. [...] der Unterricht ist da für das Kind nicht möglich [...].“ (F7, 16-19). Folgende Zitate belegen diese Prioritätensetzung ebenso:

Also ich denke, ein bisschen den Blick einmal vom Fachlichen weg auf [...] die Beziehung und auf den Menschen und nicht nur das Kind als Schüler oder Schülerin zu sehen ist glaub ich ganz wichtig [...] wenn sie [die Lehrkraft] das so macht, würde ich sie als empathisch bezeichnen. (F14, 198-201)

Ich glaube, dass es gut war für das Kind, dass wir wirklich über das gesprochen haben. [...] und da kannst du auch nicht sagen, so, Mathematikbuch. (F7, 298-301)

Nach Lehrperson 8 solle nicht erst bei Problemen auf ein Kind eingegangen werden, sondern auch bei schönen Erlebnissen (F8, 377-380): „[...] auch über Sorgen und Freuden ... gemeinsam reden und gemeinsam aushalten, und auch wenn es Lösungen gibt, gemeinsam erarbeiten.“ (F8, 663-664). Manchmal reiche es schon, dem Kind das Gefühl zu geben, „Ich werde gesehen, ich bin in der Klasse nicht verloren.“ (F18, 226). Dieses **Eingehen** auf Schülerinnen und Schüler setze **Interesse am Kind und seiner Lebenswelt** voraus und würde dazu führen, als empathische Lehrkraft wahrgenommen zu werden:

[...] durch das Interesse von der Lehrerin. Also ich denke mir schon, ein Kind spürt das, ob ein Interesse da ist oder wenn man sich als Lehrperson für das Kind interessiert, und auch nachfragt, und auch fragt wie es zuhause zugeht oder auch generell im Unterricht, dass man hinget und schaut, was brauchst du, geht es dir gut, kann ich dir irgendwo helfen? (F11, 120-124)

Ja, vielleicht würden dann die Kinder sagen, die Lehrerin interessiert sich für mich und da fühle ich mich wohl und das ist auch ganz wichtig, dass das die Kinder merken, dass die Lehrerin sich umschaute, dass ich ihr nicht egal bin und dass ich ihr immer erzählen kann, was los ist. (F16, 128-131)

Dazu gehöre es, den **Unterricht**, wenn nötig, **zu unterbrechen** (F2, 18-19), von der **Planung abzuweichen** - „[...] und dann finde ich es schon wichtig, dass du das dann thematisierst z.B. und mit dem Stoff dann nicht weitermachen [...]“ (F2, 22-23) - **flexibel** (F3, 483-484) und **spontan** (F13, 60-70) zu sein:

[...] der Hamster ist gestorben, also [...] da sind wir spontan, da zünden wir ein Kerzchen an, und auf das auch eingehen, auf die die Gefühlswelt der Kinder, und trotzdem aber den Lehrstoff versuchen zu vermitteln. Aber nicht zwingend. Das finde ich ganz wichtig. Das haben ja wir noch gelernt im Studium. Das ist der Plan und das musst du – da bin ich schon weit weg. Denn wenn jetzt ein anderes Problem wichtiger ist, warum kann diese Lehrerin in dieser Klasse, wenn die dann so mutig ist, Mut ist das in meinen Augen auch, dass sie dann ins kalte Wasser

springt und sich auf was anderes einlässt. Aber natürlich muss sie ja den Rahmen trotzdem noch im Auge behalten, das ist ja eben dieser Spagat, den wir als Lehrerinnen immer machen, dann ist das für mich gut gelungen und da kann ich mir was anschauen. (F13, 60-70)

Diesen Unterbrechungen im Unterricht werde eine „hohe Priorität“ (F3, 350) eingeräumt, „[...] auch wenn es jetzt Zeit ist die ich bräuchte für gewisse Lernstoffe [...]“ (F3, 349-350). Das **Zurückstellen fachlicher Inhalte** zugunsten des Kindes erwähnt auch Lehrperson 9 als wesentliches Merkmal einer empathischen Lehrkraft: „[...] auf die Gefühle eingehen, nicht nur Unterricht durchziehen ... den Kindern zuhören, eben auch nach der Pause, wenn irgendwas vorgefallen ist, dass man das gleich aufarbeitet und nicht aufschiebt [...]“ (F9, 406-409). Das Aufgreifen und sofortige Besprechen von Streitthemen zwischen Kindern in der Klasse (F11, 112-113) gehöre zum „Gespür für das, was ist gerade wichtig und vorrangig“ (F14, 149-150):

[...] weil ich denke, wenn ich als Lehrerin sehr orientiert an nur dem stofflichen Inhalt bin und wenn ich nur meinen Auftrag in die Richtung sehe, ich muss den Kindern etwas lernen und ich muss diesen und jenen Stoff durchbringen, dann glaube ich schon auch, dass oft das Empathische, die Beziehungsebene, sehr vernachlässigt wird. (F14, 149-154)

Das **Kind** und seine Lebenswelt haben damit **Vorrang gegenüber dem Lernstoff**. Eine empathische Lehrkraft mache damit aus, „[...] dass sie nicht so knallhart sag ich jetzt einmal ihren Unterricht durchzieht, sondern wirklich ein wenig auf die Kinder eingeht, einfach individuell auf jedes Kind [...]“ (F7, 27-28). Lehrperson 6 wiederum formuliert es so: „Ein empathischer Lehrer ist einer, der offen ist für die Probleme seiner Schüler, nicht nur in der Schulorganisation verhaftet ist [...]“ (F6, 878-879). Dies sei auch wichtig für die Auflösung von Lernblockaden: „[...] das sind halt Sachen, die die Kinder beschäftigen, und dann sitzen sie in der Früh da und weinen, weil der Papa hat die Katz da rausgeschmissen oder was weiß ich, und schon haben wir eine Lernblockade.“ (F6, 340-342). Lehrperson 14 führt dazu aus: „[...] wenn ich mir vielleicht am Anfang des Unterrichts die Zeit nehme, das mit dem Kind zu klären, dann krieg ich das dreimal zurück, weil es dann einfach frei ist um sich auf die schulischen Dinge konzentrieren zu können.“ (F14, 58-61). Loslösung von der Planung und Flexibilität zugunsten des Kindes zeichne somit eine empathische Lehrperson aus: „Wenn wer ganz starr ist in seinem Gerüst, oder nicht eingeht auf irgendwas, dann glaube ich, dass da was abgeht ... der Person.“ (F13, 116-117). Zeit, um empathisch zu sein, müsse man sich als Lehrperson einfach nehmen, „im Umfang wie's halt möglich ist“ (F13, 259). Dieser Zeitaufwand wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

9.3.1.2 Zeitaufwand, Beobachtung, Fürsorglichkeit

Eine empathische Lehrperson mache auch aus, „[...] dass sie sich Zeit nimmt für’s Kind, dass sie sich wirklich zum Kind herunter kniet und es ihm erklärt, [...] und nicht schnell schnell [...]“ (F5, 390-392), dass sie auf Erzählungen von Kindern „[...] drauf eingeht und sich die Zeit auch nimmt.“ (F8, 685-686). Dieses **Zeitnehmen** spricht auch Lehrperson 11 an: „Dich mit dem Kind hinsetzen und das Kind auch fragen, was los ist.“ (F11, 95):

[...] als empathische Lehrerin dringe ich nicht in sie hinein und bin neugierig, auf keinen Fall, weil ich mir denke, wenn die Kinder etwas haben, was sie erzählen wollen, dann erzählen sie es eh, und wenn ich sehe, es ist etwas Wichtiges, dann nehme ich mir Zeit für sie [...] dass wir uns wirklich irgendwo hinsetzen [...]. (F8, 435-441)

Dabei sei es nach Lehrperson 8 wichtig, **Zeiträume zu schaffen**, auch „[...] wenn es jetzt nichts Größeres gibt, dass ich trotzdem einfach ein bisschen eine Zeit freischaufle, wo man dann einfach Zeit hat zum Reden.“ (F8, 680-681). Eine empathische Lehrkraft lasse Schülerinnen und Schüler „reden“ (F8, 671-672) und würde sich „[...] oft zusammennehmen, ich mein, in der 2. Klasse geht’s noch, aber dass du dir die Zeit wo abwickelst.“ (F8, 672-674). Diese Zeitfenster für Schülerinnen und Schüler, sich äußern und mitteilen zu können, erwähnt auch Lehrperson 6: „Und ich sag auch oft bei den Kindern: Unterricht, das und das haben wir heute auf dem Plan, und was gibt es sonst noch?“ (F6, 66-67). Dieser **Zeitaufwand** beschränke sich nicht nur auf Unterrichtszeiten, sondern dehne sich auch auf **Randzeiten außerhalb des Unterrichts** aus: „Vor dem Unterricht oft auch schon. [...] es geht wem nicht gut, ja, ist irgendwas vorgefallen? Oder vom Vortag ist mir noch irgendwas in Erinnerung ... dann hol ich mir die Kinder gleich und wir reden drüber, damit sie gleich gut in den Tag starten können.“ (F9, 430-434). Empathische Lehrkräfte seien „[...] auch in den Pausen für die Kinder immer da, auch wenn sie nicht Aufsicht haben, die Lehrer. Auch nach dem Unterricht, dass, wenn irgendwas war mit den Kindern, dass man drüber redet und nicht sagt, so, jetzt ist es Eins, jetzt gehen wir alle heim und egal, morgen reden wir weiter, um 7:45 Uhr.“ (F9, 345-349). Dazu gehöre es als Lehrkraft, manchmal **etwas mehr zu tun als man muss**: „[...] dass man auch bereit ist, dass man vielleicht einmal eine Stunde oder ein paar Minuten länger sich mit Leuten oder Kindern beschäftigt, als wie es in meinem Vertrag drinnen steht, nicht, jetzt habe ich meine Stunden und zack aus und jetzt interessiert es mich nicht mehr.“ (F8, 526-529). Zeitaufwand meine laut Lehrperson 6 auch, **da zu sein**, für Kinder und für Eltern: „Also sie wissen, wo sie anläuten und wo ich daheim bin. Und ja, ich glaube halt, das ist empathisch zu sehen, wenn wo wer Hilfe braucht, ich bin da.“ (F6, 195-197):

Wenn sie sagen, sie können da nicht kommen, dann sage ich, das ist ja kein Problem, wir haben ja Zeit, wir suchen uns einen anderen Termin aus. Ich bin also jederzeit irgendwie da, wo die anderen schon sagen, du bist ja blöd, weil wir haben da die fixen Sprechzeiten, und da sollen sie kommen und Schluss, aus. Da sag ich, du, wenn jemand bei meiner Tür anklopft, dann mach ich auf. (F6, 48-52)

Zeitaufwand beinhaltet auch einen Mehraufwand in Form **fachlicher Recherchearbeit**, um beispielsweise auf ein Kind mit besonderen Bedürfnissen besser eingehen zu können, wie Lehrperson 3 schildert:

Viel Zeit, viel Aufmerksamkeit, viel individuellen – ich sag jetzt Aufwand in dem Fall, weil es wirklich ein Aufwand ist – und viel Recherche, wenn man sich mit der Thematik noch nicht auseinandergesetzt hat oder wenn man gewisse körperliche Behinderungen auch noch nicht kennt oder ... ich weiß, es waren für mich viele zusätzliche Stunden weil ich mich ans Internet gesetzt hab, recherchiert hab im Voraus, mich mit Eltern unterhalten habe, mich mit Spezialisten unterhalten hab, Hilfe von außen noch reingeholt habe zusätzlich, [...]. (F3, 445-451)

Zeitaufwand für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern stelle damit nach Ansicht befragter Lehrpersonen eine zentrale Ausdrucksmöglichkeit von Empathie dar, die auch mit **Beobachtungsfähigkeit** zusammenhänge: „[...] empathisch bin ich auch, wenn ich gut beobachten kann und auf das dann reagiere, [...]“ (F2, 312-313). Eine empathische Lehrperson

[...] schaut genau, wie die Kinder reagieren. Auch auf die Blicke. Auch auf die Mimiken, Gestiken, und nimmt das wahr, und geht dann – soweit wie’s geht, geht natürlich nicht immer – darauf ein. [...] Und ich glaube, das sind so klitzekleine Kleinigkeiten, die man spüren muss, dann ist man eine gute Lehrerin auch, dann ist man empathisch. (F16, 43-48)

Lehrperson 8 spüre,

[...] wie dir der gegenübersteht, ohne dass wir geredet haben miteinander. Ich denk mir halt so, oder spür das so. Und so ist es auch, wenn ich in eine Klasse hereinkomme. Ob sich die Kinder da wohlfühlen. Da müssen sie gar nichts reden. Da können sie sitzen. Da spürt man es ob in der Klasse ein gutes Klima drinnen ist. (F8, 401-405)

Lehrperson 14 setzt dieses „Gespür“ wieder in Beziehung mit Beobachtungsfähigkeit: „[...] vielleicht ist es einfach so ein Gespür, ein Gefühl, aber ich glaube, ich weiß das sofort, rein schon von Mimik und Gestik kann ich jetzt sagen, da ist jetzt was, was das Kind beschäftigt oder momentan ist alles in Ordnung.“ (F14, 43-46). Die **Beobachtung von Mimik, Gestik, und Verhalten eines Kindes** stellt damit einen zentralen Punkt empathisch eingestufte Lehrpersonen dar:

[...] man kann ja viel aus Gesichtern ablesen oder aus [...] der Körperhaltung. (F13, 58-60)

Am Gesichtsausdruck. An seiner Mimik, an seiner Körperhaltung vielleicht auch, an dem auch was derjenige sagt [...].“ (F4, 16-17)

[...] wo ich mir denke, das Verhalten passt jetzt irgendwie nicht zum Kind. (F7, 23-24)

Weil es gibt auch Kinder, die können nicht reden, oder können sich nicht äußern, oder wollen auch nicht reden, aber dann merkst du eh, wie sie herinnen von der Körpersprache her wie es ihnen geht. (F8, 587-589)

Beobachtungsfähigkeit meine aber nicht nur die Beobachtung von Verhaltensweisen oder der Körpersprache eines Kindes, sondern auch das **Überblicken von Situationen**. Lehrperson 8 findet daher Phasen, in denen eine Lehrkraft die Beobachterrolle einnehmen kann, sehr wichtig, denn hier lerne sie ihre Schülerinnen und Schüler „[...] in einer ganz einer anderen Situation kennen, von einer ganz einer anderen Perspektive sieht man sie da.“ (F8, 581-582). Eine Chance biete sich in Phasen, „[...] wo man jetzt nicht so intensiv mit den Kindern arbeitet, wo vielleicht Zeichnen ist oder so, wo man schon die Möglichkeit hat, da mal ein bisschen zu beobachten und zu schauen, ist da alles in Ordnung.“ (F14, 52-55). Laut Lehrperson 7 stecke Empathie „[...] sehr viel in Kleinigkeiten auch drinnen. Wenn, man hört irgendwie mit, die Kinder haben gestritten, irgendwas war da, ein blödes Wort ist gefallen und wo du dir einfach trotzdem die Zeit nimmst [...]“ (F17, 45-47). Beobachtungsfähigkeit ist auch für Lehrperson 17 ein zentrales Merkmal empathischer Lehrkräfte, denn das, was empathische Menschen ausmache, sei nicht etwas,

[...] was man auf den ersten Blick sagen kann. Sondern man lernt sie kennen. Die Leute, und eben wie ich schon gesagt hab, die Kleinigkeiten, einfach zum Beispiel, mein Papa ist ein sehr empathischer Mensch und also, meine Mama und eine Freundin waren auf einen Kaffee, ihr Kind hat den ganzen – ich glaub sie hat Kakao getrunken oder irgendwas – das Kind hat den ganzen Kakao weggetrunken und sie hat nichts gesagt und nichts, und mein Papa hat ihr halt dann einfach einen Kakao noch gebracht, weil er gemerkt hat, sie hat eigentlich nichts davon getrunken. Und sie so „Ma danke, und wie hast du das gewusst und das gemerkt?“, und das ist einfach, Empathie ist auch viel beobachten und denken „Ma, wenn ich jetzt da drinnen wäre, was würde ich machen, was würde mir guttun, was würde für mich passen?“. Beobachten ist auch so ein wichtiger Punkt. (F17, 89-99)

Aufeinander zu achten (F7, 260) und der Umgang miteinander (F21, 183-184) zeige Empathie, die auch mit **Fürsorglichkeit** in Zusammenhang gebracht wird: „[...] für mich sind schon Menschen, die Empathie haben, eher die gebenden Menschen.“ (F21, 184-185). Lehrperson 9 beschreibt empathische Lehrpersonen als „[...] mütterlich, muss ich sagen, fürsorglich, [...]“ (F9, 345). Fürsorge einer Lehrkraft gegenüber Kindern könne also dazu beitragen, als empathisch wahrgenommen zu werden. Lehrperson 4 begründet die Einstufung ihrer eigenen Volksschullehrerin als „sehr empathisch“ (F4, 227) ähnlich: „Was mir vor allem von ihr in Erinnerung geblieben ist, ist dass ich sie sehr mütterlich gesehen habe [...]“ (F4, 237-238). Fürsorglichkeit in Verbindung mit **Mütterlichkeit** wird auch von Lehrperson 11 genannt: „[...] du fühlst dich vor allem sicher und beschützt, wenn die Volksschullehrerin schon ein wenig älter ist und

bemutternd ist.“ (F11, 243-245). Dieses Sorgetragen für Kinder ende für Lehrperson 6 auch nicht mit dem Wechsel ihrer Schülerinnen und Schüler in eine weiterführende Schule:

Eine 4. Klasse von mir geht in die NMS weiter, haben den ersten Englischtest, die meisten haben einen Fünfer gehabt. [...] Mütter haben mich angerufen, ein paar gleich, um Gottes Willen, Frau (Name), was sollen wir denn tun, in der Schule ist das so. Sage ich, passt schon. Habe ich einen Brief geschrieben. Jetzt kenne ich die Kollegin auch gut. Und sie sagt, sie hat den Brief heute noch daheim liegen, weil sie hat da so schmunzeln müssen und hat sich gedacht, mein Gott na, wie die Lehrerin sich um ihre Kinder sorgt, [...]. (F6, 216-225)

9.3.1.3 Stärkenorientierung

Empathische Lehrerinnen und Lehrer zeichne aber auch aus, den **Blick auf die Stärken** ihrer Schülerinnen und Schüler zu richten, diese zu kennen (F2, 311-312) und aufzugreifen (F2, 376-380). Laut Lehrperson 6 mache eine empathische Lehrperson aus, „[...] dass man die Neigungen und Stärken des Kindes fördert [...]“ (F6, 887-888) und den Blick auf das Können eines Kindes richte: „[...] ich bin ein Idiot weil ich kann Mathe nicht. So, ja, das kriegt man eingimpft. Man hat so viele Sachen, die man super toll kann, und wegen einer Sache, die ich nicht kann, an der mache ich mich fest! [...] Das Wichtige ist das, was ich kann.“ (F6, 926-932). Ähnlich berichtet Lehrperson 15 von einem Schüler: „[...] der begreift wirklich nichts, aber er ist in seiner ganzen Art bemüht, dass er z.B. Milch und Kakao herrichtet, [...].“ (F15, 314-315). Lehrperson 5 ist der Ansicht, dass eine Lehrkraft von Eltern dann als empathisch wahrgenommen werde, wenn sie versuche, das Beste aus einem Kind herauszuholen und ihm etwas beizubringen, „[...] ob jetzt sozial oder schulisch, auch für's weitere Leben, das ist ja nicht immer nur Mathe, Deutsch, da gibt es noch mehrere Schulthemen, [...]“ (F5, 236-238). Von einer empathischen Lehrperson würden Schülerinnen und Schüler wie Eltern **positives Feedback** erhalten, „[...] was man geschaffen hat, was wir alles gelernt haben, [...] wir können jetzt das und wir können jetzt das, also immer dieses positive Feedback.“ (F6, 673-676). Laut Lehrperson 13 mache der **Blick auf Positives** ebenfalls eine empathische Lehrperson aus:

[...] z.B. wenn 14 Kinder ihren Platz und ihre Sachen schön aufgeräumt haben, dann ist es mir lieber, ich sag die 14 beim Namen, [...] anstatt dass ich 3, 4 Kinder sage, die einen Blödsinn am Tisch haben. [...] man muss sich dem bewusst werden, dass die positiven Gefühle immer positive Verstärker vom Lernen sind. (F13, 91-98)

Optimismus gehöre ebenso zu einer empathischen Lehrkraft: „[...] die Kinder werden immer schwieriger. Wirklich? Ja gut, haben wir 2, 3 schwierige Kinder drinnen, haben wir ein Aufgabenfeld. Geben wir was dazu, dass die Kinder geradlinig weitergehen können.“ (F6, 801-804).

9.3.1.4 Beziehungsangebote und Menschenliebe

Eine empathische Lehrkraft mache aus, dass sie eine **gute Beziehung** zu ihren Schülerinnen und Schülern habe (F11, 109), wobei durch empathisches Verhalten diese Beziehung gestärkt werden könne: „Eine gute Beziehung hängt natürlich auch mit Empathie zusammen. Wenn man empathisch ist den Kindern gegenüber, dann kriegt man auch irgendwie automatisch eine gute Beziehung zu ihnen.“ (F11, 109-111). Das gemeinsame Feiern von Festen sowie Exkursionen und Wandertage seien nach Ansicht von Lehrperson 8 eine wichtige Form von Beziehungsarbeit, zum Aufbau und zur Stärkung von Gemeinschaft (F8, 573), da **Interaktionen in unterschiedlichen Settings** stattfinden würden: „[...] da lernst du auch die Kinder wieder von einer anderen Seite kennen“ (F8, 574-575). Eine gute Beziehung zu einem Kind mache für Lehrperson 19 die Vermittlung eines **Sicherheitsgefühls** aus: „Einfach diese Sicherheit, dieses Sicherheitsgefühl, dass du ihnen damit auch vermittelst. Vielleicht, für mich gehört in der Empathie auch diese Beständigkeit dazu, [...] dass ich wirklich, ja, verlässlich, beständig empathisch bin, einfach dieser sichere Hafen für die Kinder, [...]“ (F19, 275-279). Lehrperson 4 thematisiert diese Sicherheit in Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen ebenfalls: „[...] dass es in erster Linie weiß, es kann kommen, wenn ihm was weh tut oder etwas schiefgegangen ist. Das Wichtigste ist, dass das Kind weiß, die Lehrerin mag mich und ich bin da auch sicher.“ (F4, 143-146). Die Vermittlung des Gefühls, als Kind von der Lehrperson gemocht zu werden, angenommen und willkommen zu sein, stellte sich auch für Lehrperson 8 als Schlüssel im Umgang mit einem aggressiven, traurigen, alles ablehnenden Buben heraus: „Weil der Bub hat gespürt, er ist willkommen, er wird angenommen. Und allein das Gefühl, das habe ich ihm Gott sei Dank vermitteln können, dass es da herinnen vier Jahre lang funktioniert.“ (F8, 34-37). Die **Annahme eines Menschen bzw. Kindes**, die gleichzeitig ein Beziehungsangebot darstelle, beschreibt auch Lehrperson 21:

[...] ein Schüler, [...] Ich bin gut ausgekommen, weil ich gewusst hab, wie ich ihn händeln muss. Bei mir hat er die Sachen nicht gemacht. Und das ist eben dann auch Empathie, weil der hat gewusst, ich nehme ihn in seiner Unvollkommenheit sag ich jetzt einmal sehr vorsichtig, an. Lasse es ihm aber nicht ständig durchgehen, aber ich reagiere auch nicht ständig drauf. Und das ist diese Dosis auch, wie weit ziehe ich an, wo sage ich stopp, du, pass auf. Und wo sage ich, ok, wir wissen es eh. Und wenn man nicht ständig, nur weil er da aufsteht einmal, und vielleicht ohne dass er fragt das Wasser holt, wurscht was – ist jetzt übertrieben – dürfen sie sowieso holen bei mir, aber ich sag jetzt nur, also so eine Kleinigkeit, und dann flippe ich weg, weil schon wieder, aus dieser Sicht. [...] es bringt da nichts, wenn ich mich ständig aufrege. Und wenn ich ihn sehe und er macht das, und ich mach nur so – Geste – dann weiß er, aja, genau, aber sie schimpft nicht. Und dann entsteht eine Bindung, also bei dem einen ist halt dann eine Bindung entstanden. (F21, 293-308)

Einem Kind könne laut Lehrperson 4 Empathie und das Gefühl gemocht zu werden am besten auf ganz direkte Weise vermittelt werden: „[...] du musst es dem Kind wirklich sagen, genau so. Also ‚Ich mag dich‘, weil wir oft dazu neigen, wie könnte ich das ausdrücken oder mit welchem Spiel...nein, einfach sagen ‚Ich mag dich und du bist gut so wie du bist‘.“ (F4, 150-153). Beziehungsarbeit könne nicht nur auf **verbalem** Wege stattfinden, sondern auch über **nonverbale Kommunikation**, Zuwendung und Lächeln, erfolgen. Für Lehrperson 14 sei eine empathische Lehrkraft „mit den Kindern irgendwie immer in einem Gespräch“ (F14, 173-174):

[...] einfach auch von der Mimik, Gestik, [...] einfach einmal ein wohlwollender Blick in die Richtung oder dass man, ich merke das auch oft wenn die Kinder einmal arbeiten und man schaut einmal hin und das Kind schaut dich zufällig auch an, einfach nur das Kind einmal anzulächeln, und du hast das Kind sofort irgendwie und das weiß jetzt, ma, die hat mich wahrgenommen! (F14, 181-186)

Lächeln als Merkmal einer als empathischen Lehrperson („ob sie irgendwie lächelt“ (F7, 35)) erwähnt auch Lehrperson 7 neben Ausstrahlung (F7, 35) und Blickkontakt (F7, 45). Lehrperson 15 nennt Lächeln und Zuwendung ebenfalls in der Beschreibung empathischen Verhaltens einem Kind gegenüber: „Da werde ich mit der Stimme viel weicher und sanfter ... da lächle ich, da ... gebe ich auch Zuwendung, indem ich jetzt wem nur auf die Schulter klopfte, oder einfach anstrahle [...]“ (F15, 146-148). Diese nonverbale Beziehungskommunikation – „[...] dass ich vielleicht nur neben wem sitze und mal gar nichts sage. Einfach nur diese körperliche Präsenz zeige, [...]“ (F19, 267-268) – sei begleitet von individueller **Aufmerksamkeit** dem Kind gegenüber: „[...] dass die Kinder einfach merken, hey, die sieht mich, obwohl ich in einem Klassenverband sitze, sie merkt wirklich, ICH bin da, und nicht WIR sind da [...]“ (F14, 186-188). Empathie passiere „oft in kleinen Gesten“ (F16, 148), indem ein Kind Aufmerksamkeit erhält:

[...] dass sie wissen, die Frau Lehrerin hört mich, die Frau Lehrerin sieht mich, nimmt mich wahr wie ich bin, [...]. (F19, 279-280)

Weil oft die Kinder, die so nach Aufmerksamkeit schreien, ich glaub die wollen einfach nur gesehen werden und einfach nur beachtet werden und das werden sie vielleicht daheim zu wenig, im Hort zu wenig. Ja, ich sehe dich. (F16, 161-163)

[...] bei Schülern reicht manchmal ein Augenzwinkern, wenn man weiß, ok, der ist heut nicht gut drauf, und sitzt drinnen, und dann sage ich, du was ist los, mmm, willst jetzt nicht drüber reden, ok, ich kann's mir denken, das schaffen wir heut schon. [...] Es reichen oft dann nur nonverbale Gesten. Oder ich rede gerne auch mit den Augen [...] ich kann sehr gut nonverbal auch kommunizieren. Vor allem eh auch in der Klasse, weil es andere oft auch nicht betrifft, und dann schau ich den an und der weiß genau jetzt was ich meine. [...] das gehört für mich dazu, das ist für mich Empathie. (F21, 96-105)

Empathiefähigkeit werde bestimmt durch eine „[...] ausgeglichene Lehrerpersönlichkeit, die Offenheit des Lehrers, die Zuneigung zu Menschen, die Neugier auf Menschen, eine gute Beziehungsfähigkeit.“ (F8, 198-200). Um Empathie haben zu können, müsse eine Lehrkraft „Leute mögen“ (F8, 99): „Wenn mich andere Leute nicht interessieren, glaube ich nicht, dass ich irgendwie eine Chance habe, egal ob es im Lehrberuf ist oder woanders. Also das ist für mich ganz wichtig, damit man Empathie haben kann.“ (F8, 102-105). Lehrperson 20 spricht in diesem Zusammenhang auch von einer allgemeinen „**Menschenliebe**“, die eine Lehrperson haben müsse, um als empathisch wahrgenommen zu werden:

Das ist für mich eigentlich sehr einfach gesagt, einfach und doch schwer in dieser Einfachheit. Und zwar muss man für unseren Beruf glaube ich eine allgemeine Menschenliebe haben. Im Speziellen eine Kinderliebe. Dass ich einfach Menschen gern hab und sie nehmen kann, wie sie sind. [...] Dass ich einfach grundsätzlich diese Menschen lieben kann, die annehmen kann, und mich auf sie freu. Ich glaube, das ist so eine Grundhaltung, die vor der Empathie da sein muss als Basis. Weil Empathie [...] entwickelt sich aus einer allgemeinen Menschenliebe heraus glaub ich. (F20, 132-141)

Dieses „Leute mögen“ bzw. diese „Menschenliebe“ – eng verknüpft mit der oben erwähnten Annahme eines Menschen bzw. Kindes – nennt Lehrperson 6 „Grundliebe zu den Kindern“ (F6, 146-147), die bei empathischen Lehrkräften vorhanden sei. Diese Grundliebe würde es ermöglichen, einem Kind immer wieder **neue Chancen** zu geben: „Jeden Monat neue Chance, und auch am nächsten Tag, wenn er kommt, [...] ‚Ja aber weißt eh‘, sagen die anderen ‚das und das hat er‘ – ist Vergangenheit! Jeder Tag beginnt neu, Kinder, ich mach keine Listen über eure Verfehlungen, ich beginne jeden Tag neu.“ (F6, 491-495). Diese Neubeginne seien auch Lehrperson 20 und Lehrperson 13 zufolge notwendig und durch Menschenliebe möglich:

Aber, ich habe gemerkt, über all dem steht diese allgemeine Menschenliebe. Und die steht komplett drüber, die kann drüber stehen über so was. Sollte drüberstehen. Und ermöglicht eben auch immer wieder, durch's Neubeginnen, jeder Tag ist wieder ein neuer, wo ich mit Kraft komme, wo ich wieder neu beginnen kann mit diesem schwierigen Kind und wo ich's trotz allem immer liebe eigentlich, im Hinterkopf, wenn ich daheim bin, wenn ich wieder meine Nerven beruhigt hab. Diese Liebe erstreckt sich auf alle, diese steht drüber. (F20, 180-186)

Man muss sich selbst als Lehrperson immer extrem daran erinnern, wir machen wieder einen Neustart, jeden Tag. Nachtragend darf man nicht sein. Immer neue Chancen geben. Aus dem Grund, weil sonst haben wir die self-fulfilling prophecy, wenn man schon davon ausgeht, dass der heute schlimm ist und das wieder macht, dann wird er es wahrscheinlich erfüllen. Und so gebe ich ihm jeden Tag die Chance, dass er mich vom Gegenteil überzeugt. Aber da müssen wir immer den Reset-Knopf drücken. (F13, 154-160)

Neue Chancen zu geben als weiteres Merkmal einer als empathisch empfundenen Lehrperson betreffe aber nicht nur den Verhaltensbereich, sondern auch den Lernbereich, wie Lehrperson 6 beschreibt:

Wenn es einen Test auf einen Fünfer oder was hat, das war bei dem neuen Kind Sachunterricht und so, sag ich ja, die Note, die akzeptiere ich nicht. Das heißt, er setzt sich nochmal hin und lernt es nochmal. Ich schreib euch nochmal alle Fragen zusammen und ihr setzt euch hin und übt das zuhause und dann kommt er nochmal und dann wird das ausgebessert. Ich lasse also die Kinder nicht auf so etwas stehen. (F6, 291-296)

9.3.1.5 Unkonventionalität und Reflexion

Empathische Lehrpersonen würden aus Sicht befragter Lehrkräfte auch **unkonventionelle Methoden** wählen und sich selbst bzw. ihr Verhalten im Klassenzimmer reflektieren. Zu dieser Unkonventionalität gehöre, die Klassengemeinschaft manchmal auf Kosten der vollständigen Erfüllung des Jahresstoffes oder Lernziels zu stärken (F19, 130-133) bzw. „**Mut zur Lücke**“ (F13, 246) zu haben: „Vielleicht einmal ja, gehen wir einmal einen Schritt runter, und Mut zur Lücke, das ist vielleicht in dem Fall jetzt, den wir gerade haben, wichtiger und sinnvoller [...].“ (F13, 246-247). Weiter gehöre dazu, sich als (empathische) Lehrkraft „**Zeit und Raum**“ (F13, 327) zu **schaffen**, um Empathie leben zu können (F13, 331). Diese „unkonventionellen Sachen“ (F6, 857-858) müsse „man einfach vor sich selber vertreten können“ (F6, 858-859), wie die Reduktion von Bürokratischem auf das Nötigste (F6, 516-517) oder eine adäquate Dokumentation von Leistungsaufzeichnungen: „Das sind Kinder, und keine Statistiken, die ich führe, mich interessiert das nicht und ich mach das auch nicht mehr.“ (F6, 521-523). Als weiteres Beispiel nennt Lehrperson 6 die Verringerung des Zeitdrucks bei der ersten Schularbeit⁵: „[...] wir arbeiten in Ruhe, bis alle fertig sind, so schaut es aus. [...] Das ist mir egal, was es da für Regeln gibt. [...] Und das ist auch etwas, was man als Lehrer können muss, sich über gewisse Dinge hinwegsetzen, [...].“ (F6, 300-304). Dazu gehöre es, als Lehrkraft (begründete) Entscheidungen und Verhaltensweisen zu **reflektieren** (F4, 266), auch wenn dies „[...] nicht immer angenehm [ist], weil man natürlich da auf Fehler draufkommt [...].“ (F4, 269-270). Lehrperson 17 spricht das Reflektieren von Unterricht an: „[...] ich schau mir dann einfach an wie ist die Stunde gelaufen, [...] gehört für mich auch zu Empathie irgendwo dazu, dass ich einfach überlege...“ (F17, 33-37). Eine empathische Lehrkraft würde sich nach Ansicht von Lehrperson 17 auch Zeit für sich selbst nehmen (F17, 14), worunter sie die ruhige Betrachtung „aus einem Blickwinkel, der vielleicht bisschen weiter weg ist“ (F17, 23-24), versteht. Diesen **Perspektivenwechsel** würde eine empathische Lehrkraft nicht nur selbst vollziehen, sondern sie würde laut Lehrperson 6 auch ihre Schülerinnen und Schüler dazu anregen: „[...] du bist jetzt die Mama, und ich bin

⁵ schriftliche, fünfzigminütige Arbeit zum Zweck der Leistungsfeststellung in der 4. Klasse

jetzt dein Kind, stell dir vor, ich mach das, wie reagierst du? Warum sagt die Mama das? Warum sagt der Lehrer das? [...].“ (F6, 454-455).

9.3.1.6 Gerechtigkeitsbemühen und Differenzierung

Lehrperson 4 empfand ihre eigene Volksschullehrerin als sehr empathisch, da sie sich nicht an eine Situation erinnern konnte „in der ich sie als unfair empfunden hätte“ (F4, 229). Für Lehrperson 12 ist es sehr wichtig, dass eine Lehrperson „immer sehr gerecht“ (F12, 219) sei und Lehrperson 5 ist der Ansicht, dass eine Lehrkraft durch eine faire und gerechte Behandlung von Schülerinnen und Schülern auch von deren Eltern als empathisch wahrgenommen werde. **Gerechtigkeit und Fairness** wird von befragten Lehrkräften also als ein Merkmal einer empathischen Lehrperson verstanden. Gerechtigkeit erstrecke sich dabei auf **Lob, Tadel und Konsequenzen im Bereich des SchülerInnenverhaltens**:

[...] gerecht muss man komplett sein, da fährt der Zug drüber [...] weil Kinder sind eh sehr tolerant, die akzeptieren eh viel. Aber wenn man ungerecht ist als Lehrer, also dann hast du keine Chance bei den Kindern, weil das spüren sie sofort und dann können sie auch das nicht akzeptieren, was du sagst. (F8, 504-508)

Dazu gehöre auch die Vermeidung einer bevorzugten Behandlung bestimmter (sympathischer) Schülerinnen und Schüler:

[...] man hat Kinder, die stehen einem näher, und man hat die, die eben weiter weg sind – ich finde, das ist ein ganz ein wichtiger Faktor bei einem Lehrer, dass er sich dessen bewusst ist. [...] dass das kein Grund ist, dass ich den jetzt besser oder schlechter behandle als wen, der mir halt nicht zum Gesicht steht. [...] Lehrer, die fair sind und sagen, ja ok, ich kann mit dir schon ein bisschen einen Spaß haben, aber deswegen kriegst du keine bessere Note oder sonst irgendwas.“ (F12, 221-229)

Gerechtigkeit erstrecke sich damit auch auf die **Leistungsbeurteilung**. Fairness bedeute auch für Lehrperson 15 ebenfalls keine bevorzugte Behandlung von Schülerinnen und Schülern, trotz vorhandenem **Hintergrundwissen** über das (familiäre) Umfeld eines Kindes:

[...] ich möchte mich trotzdem soweit bringen, dass dieses Kind nicht bevorzugt behandelt wird nur weil es aus einem gestörten Elternhaus kommt. [...] Respektvoll, und auch mit einem Wissen, und trotzdem heißt's, du machst jetzt die Schulübung und du machst genauso deine 6 Sätze wie alle anderen. Obwohl ich weiß warum. (15, 60-64)

Folglich deutet hier das Verständnis von Gerechtigkeit auf „**Gleichbehandlung**“ aller Schülerinnen und Schüler (trotz Hintergrundwissen der Lehrperson über Kontextfaktoren) hin. Lehrperson 8 spricht diese „Gleichbehandlung“ als Merkmal einer empathischen Lehrkraft an,

meint aber damit die Vermeidung der Bevorzugung oder Benachteiligung eines Kindes aufgrund des sozialen Status seiner Eltern (F8, 150-154) und versteht darunter Gerechtigkeit:

Aber was wichtig ist: Dass man gerecht ist... egal wer es ist, und dass man einfach wirklich alle gleich behandelt. Und wenn jetzt der (Name) was anstellt, dann gibt es da genauso Konsequenzen, als wenn das andere Kind, von dem ich gerade geredet habe, was anstellt. Das muss für alle gleich sein. (F8, 179-183)

Ähnlich formuliert Lehrperson 6: „Ob das jetzt welche aus sozial besseren Schichten sind oder welche aus sozial ärmeren Schichten, ich kümmere mich da irgendwie um jeden gleich und das sehe ich als Empathie.“ (F6, 60-62). Zeit und Zuwendung bzw. Unterstützung beim Lernen müssten bei einer empathischen Lehrperson jedoch nicht immer gleich (bzw. gerecht) aufgeteilt werden: „Weil es gibt auch sehr wohl schwache Kinder, und die brauchen halt dann mehr Zuwendung, und die guten hat man auch, die arbeiten dann eh alleine, [...]“ (F8, 320-322). Diese **Nicht-Gleichbehandlung aufgrund individueller Differenzierungsmaßnahmen** im Unterricht steht auch für Lehrperson 12 nicht in Widerspruch zu Gerechtigkeit:

[...] es geht für mich bei der Gerechtigkeit nicht ums Gleichbehandeln, sondern die Person, wie ich sie vor mir habe, in ihren Bedürfnissen zu unterstützen. Also heißt das ja eigentlich das Gegenteil von gleich, denn der eine braucht das, und der andere braucht das. Und ich finde, ein Kind hat das Recht, das zu bekommen, bestmöglich [...]. (F12, 266-270)

Vielmehr würde das Bemühen, fair und gerecht zu sein und dennoch Lernende individuell (durch Differenzierung im Unterricht) zu betreuen, aus Sicht befragter Lehrkräfte eine empathische Lehrperson ausmachen:

„[...] das individuelle Betreuen, dass ich nicht jeden gleich behandle, dass ich schaue, was braucht der Schüler [...]“ (F7, 45-46)

[...] wenn ich jetzt eine empathische Lehrerin bin, dann weiß ich, ok, ich muss mich vielleicht zusätzlich mit dem Kind da nochmal auseinandersetzen. Oder ich schaue vielleicht auch bei der Hausübung, dass ich differenziere. Dass das Kind, wenn ich weiß, das wird dem noch zu steil, dass ich dem Kind dann vielleicht ein bisschen eine andere Hausübung gebe [...]. (F2, 193-197)

Eine empathische Lehrperson **differenziere** also ihren Unterricht, um auf die unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzugehen: „Das ist für mich auch eine empathische Lehrerin. Dass sie auf die schwächeren Kinder dann auch reagiert, aber halt auch auf die stärkeren, [...]“ (F2, 212-214). Ähnlicher Ansicht ist Lehrperson 9: „Wenn er 5 Rechnungen hat, hat er halt nur 5 Rechnungen. Ist so. Ohne dass man ihn da schimpft oder vergleicht mit anderen. [...] da muss der Lehrer nicht auch noch mal nach...bohren und in die Wunde hineingreifen sozusagen.“ (F9, 140-146). Auch Lehrperson 11 würde eine Lehrkraft dann als empathisch einstufen, wenn diese das Kind beim Lernen individuell unterstützen

würde: „[...] im Lernbereich, dass man halt wirklich dem Kind auch zur Seite steht oder wenn es sich recht schwer tut, dass man vielleicht noch Förderübungen mit heim gibt oder solche Geschichten, da merkt ja das Kind dann auch, ja, die interessiert sich für mich [...]“ (F11, 129-132). Eine empathische Lehrkraft würde aus Sicht von Lehrperson 9 „[...] auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder ein[gehen]. Individuell, am Lernstand, am Lernniveau.“ (F9, 149-150). Empathie bei Lehrpersonen würde damit auch durch Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht deutlich werden.

9.3.1.7 Humor

Eine als empathisch wahrgenommene Lehrperson würde mit ihren Schülerinnen und Schülern viel **lachen** (F4, 238). Dieses Lachen – „ein Lachen ist einfach ganz wichtig“ (F7, 39) – würde es Lehrperson 7 zufolge ausmachen, als empathisch und sympathisch wahrgenommen zu werden. Daneben mache **Spaß** und gemeinsames Lachen im Unterricht eine empathische Lehrperson aus (F7, 46-48). Lachen und Spaß werden auch von Lehrperson 14 in Zusammenhang mit einer als empathisch eingeschätzten Lehrperson gebracht: „Wir haben irrsinnig viel gelacht mit ihr, wir haben Spaß gehabt, [...]“ (F14, 213). Dazu gehöre auch, Versäumnissen eines Kindes mit einer Portion Leichtigkeit und **Gelassenheit** zu begegnen: „[...] ich hätte auch nie das Gefühl gehabt, dass es, wenn ich die Hausübungen vergessen hätte oder einen Stift vergessen habe, könnte ich mich nicht daran erinnern, dass es irgendwie ein Drama gewesen wäre.“ (F4, 240-243). Als empathische Lehrperson würde man „[...] manchmal auch etwas locker lassen, nicht dass man nichts tut, aber dass man einfach sagt, jetzt ist wieder das Menschliche gefragt und jetzt schauen wir, dass wir wieder eine schöne Stunde haben, [...]“ (F15, 386-388). Ähnlich beschreibt Lehrperson 11 eine Form von **Lockerheit** für die empathische Einschätzung einer Lehrkraft: „Ja, sie hat so eine lockere Art irgendwie gehabt mit uns Kindern, sodass wir gemerkt haben, sie mag uns, und wir haben sie mögen. Und das alleine hat schon so viel ausgemacht.“ (F11, 209-211). Dieses „Mögen“ bzw. das Gefühl, gemocht zu werden, hätte sich auch gezeigt durch „irgendwelche **Scherze** die sie mit einem gemacht hat“ (F11, 218). Lehrperson 15 beschreibt, dass sie, wenn sie sich einem Kind gegenüber empathisch verhalte, dieses Kind „[...] einfach anstrahle oder einen Scherz mache, ich bin dann sehr humorvoll, mache so zweideutige Bemerkungen, [...]“ (F15, 147-149). Lehrperson 14 fasst als empathische Verhaltens- und Ausdrucksweisen von Lehrpersonen zusammen: „[...] gemeinsam Lachen, Scherze machen, irgendwie so diese, hin und wieder einfach diese Ernsthaftigkeit

auch herausnehmen die Schule eh immer oft hat, [...]“ (F14, 189-191). Empathische Menschen würden nach Ansicht von Lehrperson 7 über sich selbst lachen können und versuchen, „[...] viel **Humor** [...] [im] Unterricht jetzt rüberzubringen.“ (F7, 172-173), sowie den Spagat bewältigen „zwischen Spaß, und dann aber doch wieder es ist aus und ich bin jetzt wieder die Chefin“ (F7, 175-176). Unter der Subkategorie Humor als eine empathische Ausdrucksweise von Lehrpersonen können also (gemeinsames) Lachen, Spaß haben, eine Portion Gelassenheit und Lockerheit sowie Scherze zusammengefasst werden.

9.3.1.8 Wertschätzung und Grenzsetzung

Ein wertschätzender Umgang mit Schülerinnen und Schülern zeichne ebenfalls empathische Lehrkräfte aus Sicht der befragten Lehrpersonen aus:

Es ist schon irgendwie die Art, wie man mit Kindern umgeht. Also diese höfliche Sprechweise, einfach auch dieses ‚Bitte, Danke‘ und so auf die Art. (F17, 107-108)

Und das ist für mich auch irgendwie Empathie, dass ich jedes Kind wertschätze. (F2, 328-329)

Ja ich finde, als mein erstes Wort in meinem Hirn ist jetzt Wertschätzung aufgeleuchtet. Wo ich mir denke, wertschätzend behandeln. (F10, 71-72)

Diese **Wertschätzung** meine einerseits den **Umgangston** mit den Kindern: „[...] ja, es ist wirklich der Umgangston sehr viel, dieses Wie-spreche-ich-mit-dem-Kind.“ (F17, 115-116). Ähnlich beschreibt Lehrperson 16 diesen wertschätzenden Umgangston einer Lehrkraft: „[...] und die ist trotzdem so empathisch. Und in ihrer Tonart einfach so lieb und obwohl sie vielleicht mal sagt ‚Das war jetzt aber nichts‘, aber wie sie es sagt [...]“ (F16, 348-349). Die Notwendigkeit des Bewahrens dieses wertschätzenden Umgangstons auch bei **Fehlverhalten** bzw. herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern („die schreien ein wenig nach Strenge“ (F10, 79)), spricht Lehrperson 10: „[...] wo ich mir denke, so redet man mit sonst niemandem und mit den Kindern auch nicht.“ (F10, 76). Ähnlich spricht Lehrperson 4 an: Empathisch sei eine Lehrkraft dann, wenn sie „[...] das Kind auch in seiner Emotion, die vielleicht nicht gerechtfertigt ist, trotzdem nicht wertmindert oder nicht abschätzig wird.“ (F4, 36-37). Lehrperson 16 merkt an, dass Empathie „oft in kleinen Gesten“ (F16, 148) passiere. Dabei reiche es „[...] einfach oft, wenn man sagt, hey ich verstehe dich.“ (F16, 149-150). Eine empathische Lehrkraft würde zudem auch klar trennen zwischen Person und Sache/Verhalten (F17, 266-267). Damit übereinstimmend beschreibt Lehrperson 6 einen empathischen Umgang mit unangebrachtem SchülerInnenverhalten folgendermaßen:

Ich sage auch immer, [...] zu jedem Kind, wenn es ein Fehlverhalten ist, du, du weißt genau dass ich dich gern hab, ich mag dich, weißt, das mag ich an dir und das mag ich, aber das Verhalten heute, gell, das passt nicht zu dir, das ändern wir. Das ist nicht gut, das macht nur Ärger, gell, und das wollen wir nicht. [...] Auch wenn sie oft bitzeln oder wenn irgendwas war im Fußball – ich verstehe das, lass sie raus, deine Gefühle. Jedes Gefühl darf sein. Aber wie gehen wir jetzt damit um? Hauen wir jetzt auf die anderen hin weil wir uns so fühlen oder was für einen Lösungsweg finden wir denn? (F6, 685-693)

Grenzsetzungen bei Fehlverhalten können demnach auf sehr wertschätzende Weise passieren, indem das Kind als Person angenommen und wertschätzend behandelt wird, wodurch sich eine empathische Lehrkraft auszeichne. Dazu gehöre es auch, dass die Lehrkraft ruhig bleibe „[...] und dann versucht, über irgendeine andere Schiene mit einem Kind zu kommunizieren [...].“ (F15, 282-283). Lehrperson 19 formuliert dazu: „Wo ich mir dann denke, ich kann die gleiche Botschaft ganz anders verpacken und es kommt genauso beim Kind an, [...] als wenn ich halt ständig über sie drüber brettere.“ (F19, 160-164). Denn wenn laut Lehrperson 12 „[...] eine gewisse Grundwertschätzung da ist, funktioniert einfach eine Beziehung.“ (F12, 434-435). Ein wertschätzendes Setzen von Grenzen könne laut Lehrperson 6 manchmal auch ohne Ausverhandlung mit dem Kind geschehen: „So, was gibt’s da? Aha. Ganz in Ruhe wird das gelöst. Und es ist so, weil ich es sage, manchmal, [...] ich weiß, ob das jetzt gut ist für dich oder nicht, und da gibt es auch keine Diskussion.“ (F6, Pos. 713-716). Grenzsetzungen würden bei empathisch empfundenen Lehrpersonen auf wertschätzende Art und Weise geschehen, wie auch Lehrperson 19 meint, was sich wiederum positiv auf die Akzeptanz der Grenze beim Kind auswirke:

[...] ich glaube da kommt man einfach weiter, wenn man einfach auf diesem, bevor ich sie niederbüggle, dass ich ihnen sage, hey komm, ich bin genauso enttäuscht, wie du vielleicht bist. [...] und dann glaube ich akzeptieren sie auch wirklich, wenn du mal echt schimpfen musst, akzeptieren sie das viel mehr, weil sie wissen, die Frau Lehrerin schimpft nicht gerne und wenn sie mal schimpft, dann ist wirklich Feuer am Dach. Weil das sagen sie immer auch meine, ich werde nur dann zur Drachen-Frau-Lehrerin, wenn’s da oben steht. Genau nur dann explodiere ich, weil ich bin auch ein Mensch, irgendwann ist meine Geduld am Ende, aber dann wissen sie auch, dass das nur die Ausnahme und dann hat das glaube ich mehr Effekt [...]. (F19, 176-185)

Wertschätzung beziehe sich aber nicht nur auf Fehlverhalten und Grenzsetzung, sondern auch auf den Umgang mit **SchülerInnenleistung**: „Was natürlich auch für mich empathisches-Verhalten-Zeigen ist, ist, wenn da noch ein Kind jetzt etwas sagt, dass da eine wertschätzende Antwort zurück kommt. Vielleicht ein Lob einmal, oder schön, dass du da jetzt einen Beitrag geleistet hast oder irgendwie so, dass einfach das Kind wirklich Wertschätzung erfährt, ja.“ (F14, 177-181). Wertschätzung in Form von Lob spricht auch Lehrperson 18 an: „Also ich hole mir auch die Kinder einzeln heraus [...] Wenn du wem sagst, hey, das hast du aber klass

gemacht.“ (F18, 50-53). Eine empathische Lehrkraft würde mit schwachen Schülerleistungen genauso wertschätzend umgehen – „Wird nicht sofort als ‚Na das ist ein Blödsinn, so können wir es nicht machen‘ bewertet.“ (F6, 891-892) – und Begabungen bzw. Stärken bei Kindern auch über die klassischen Unterrichtsfächer hinaus hervorheben: „Und mir war das dann schon wichtig, die Wertschätzung, nicht nur, aber sicher geht es in der Schule auch um Leistung, aber halt auch die Stärken von denen herausheben, sagen wir wenn sich ein Kind in Deutsch und Mathematik schwer tut [...].“ (F2, 316-319). Lehrperson 6 berichtet dazu auch: „Oder ja, vor den Schularbeiten habe ich immer Gespräche mit meinen Eltern, weil ich immer sage, es ist eine **Beurteilung** und keine **Verurteilung**. Ich hab dann dieses Kompetenzraster mit, ich zeige das den Eltern, was da genau beurteilt wird, [...].“ (F6, 229-232).

9.3.1.9 Authentizität und Menschlichkeit

Authentizität mache für die befragten Lehrkräfte ebenso eine empathisch empfundene Lehrperson aus. Empathisch-Sein und Authentisch-Sein würden dabei zusammenhängen (F16, 180-181) bzw. wie Lehrperson 3 formuliert: „[...] und für mich gehört Empathie und Einfühlvermögen auch zum authentischen Auftreten.“ (F3, 253-255). Lehrperson 20 beschreibt wahrhaftige, echte Personen also solche, bei denen „[...] Rede und nonverbale Rede, also Mimik, total zusammen[passen].“ (F20, 336). Im Hinblick auf Merkmale einer als empathisch empfundenen Lehrkraft käme es auch laut Lehrperson 12 „[...] auch sehr auf den Typ Mensch drauf an ... wie man ist und wie authentisch man ist.“ (F12, 329-330). **Authentizität** stelle für die Basis von Empathiefähigkeit dar: „Und eine Basis ist für mich auch - und das ist inkludiert zur Liebe zu den Kindern - die **Echtheit**. Wir müssen echt sein. Denn Kinder sind es.“ (F20, 308-310). Diese Echtheit spricht auch Lehrperson 8 an: „Das Um und Auf ist, dass man sich nicht verstellt. Du darfst nicht was vorspielen, was du nicht bist, nur weil du weißt, das wäre gut. [...] Du musst der sein, der du bist. Und dann ist das für die Kinder kein Problem.“ (F8, 493-499). Dieses Nicht-Verstellen spricht Lehrperson 12 ebenfalls in Zusammenhang mit Empathiefähigkeit an:

[...] dass ich authentisch bin ... in dem Handeln. [...] Weil wenn jetzt auf einmal Empathie großgeschrieben wird in der Reform der Schule, und dann nehme ich mir den Begriff und bin es gar nicht, und tu so als wie, weil dann gibt es einen Katalog und da steht dann drinnen, ok, man muss die Gefühle der anderen wahrnehmen, [...] also ich glaub, dass da mit dem nichts geholfen ist, wenn man dann irgendwelche charakteristischen Sachen annimmt, das gar nicht zu mir passt. (F12, 338-344)

Damit übereinstimmend formuliert Lehrperson 6: „[...] man muss das schon leben, was man ist. Es muss auch authentisch sein.“ (F6, 118-119) Laut Lehrperson 8 sei es wichtig, sich „[...] als Lehrer, als Mensch, nicht [zu] verstellen, weil wenn du das tust, das hältst du auch nicht auf Dauer aus.“ (F8, 509-510). Lehrperson 20 formuliert dazu: „Und Kinder sind immer in dieser Echtheit, das ist das Faszinierende. Die können nichts vorgeben. Und das ist unsere Chance, es ist eigentlich leicht, sie zu verstehen. Das wir Empathie bei ihnen leichter entwickeln können als bei Erwachsenen. Weil da haben wir diese Fassade nicht.“ (F20, 351-354). Eine empathische Lehrperson erkenne, was ein Kind gerade brauche:

Es ist eigentlich alles da. Wir müssen das nur erkennen, aha, das Kind braucht jetzt dies und das. Und mein Konzept passt jetzt in dem Moment für dieses Kind gar nicht. Und dann habe ich aber die Chance, ein passenderes Konzept zu finden für dieses Kind. [...] Anders als bei Erwachsenen, da müssen wir so viel dechiffrieren lernen, so viel ... entgegengesetztes Verstehen lernen [...]. (F20, 356-362)

„Empathisch zu unterrichten“ (F6, 440) heiÙe für Lehrperson 6: „[...] ich gehe auf die Kinder ein und dann unterrichte ich sie danach, je nachdem, nach den Bedürfnissen, wie sie es halt gerade brauchen.“ (F6, 89-91). Schülerinnen und Schüler würden bei einer empathischen Lehrkraft „halt ganz genau [wissen], woran sie sind“ (F6, 92). Lehrperson 14 hat ihre eigene Volksschullehrerin als „sehr empathisch“ (F14, 208) wahrgenommen, weil „[...] wir haben gewusst, das hat sie jetzt verärgert, das hat sie uns auf ordentliche Weise irgendwie kommuniziert, und genauso haben wir es gewusst, ok, jetzt passt es gerade.“ (F14, 211-214). Damit wurde erstens die allgemeine Notwendigkeit von Authentizität – „man muss sein, so wie man ist, so muss man in die Klasse reingehen“ (F8, 542-543) – in Zusammenhang mit Empathiefähigkeit von Lehrpersonen angesprochen. Zweitens wurde implizit die Wichtigkeit einer authentischen Reaktion für das *empathische Wahrgenommenwerden* angesprochen. Drittens würde die *Adaption von Unterricht anhand der aktuellen Bedürfnislage von Kindern* eine empathische Lehrkraft auszeichnen. Zugleich trage Authentizität der Lehrperson auch zu einem Gelingen von Unterricht bei:

Denn Kinder merken es – nicht bewusst, auch nur unterbewusst – wenn wir nicht echt sind. Sie nehmen es uns nicht ab. Und das ist dann oft diese Machtlosigkeit, die wir als junge Lehrer spüren, warum folgen die nicht. Und oft ist der Grund, dass wir nicht echt sind. Sondern wir spielen etwas vor, das wir auf der Pädak gesehen haben, gelernt haben, so ist das zu machen, oder reden gewisse Floskeln oder eine gewisse Art zu reden, die aber nicht unsere ist. Und dann reagieren die Kinder nicht, weil die das intuitiv spüren, das ist nicht echt. Kinder verlangen Echtheit. Im Positiven wie im Negativen. Und sie vertragen jeden Tadel, sogar Strafen, wenn es echt und gerecht ist. Und nehmen uns das nicht übel. Wenn was dahintersteckt, wenn wir dahinterstehen als Personen. (F20, 317-326)

Eine authentische Reaktion könne laut Lehrperson 16 auf den ersten Blick auch wenig empathisch wirken: „[...] das hat sie [die Lehrerin] gehört, und gesagt ‚Boah, da bin ich aber jetzt so wild! Das verstehe ich nicht und das geht nicht‘. Darf man auch, ist auch für mich, ist authentisch, [...].“ (F16, 239-241). Authentizität berge laut Lehrperson 15 gleichzeitig auch ein **Risiko**:

Aber ja, es ist immer schwierig, wie weit gibt man was von sich her, wie weit gibt man sich auf, wie weit ist man authentisch. Das ist eigentlich eine Gratwanderung. [...] aber ich behalte eher das bei, dass ich so bin wie ich bin. Auf die Gefahr hinaus, dass eben viele Menschen mit dem gar nicht so gut umgehen können. (F15, 214-220)

Mit **Menschlichkeit** als Merkmal einer empathischen Lehrperson hingegen meint Lehrperson 6: „Und das ist wichtig, dass man sich den Kindern öffnet und nicht als fremde Person da hinterm Schreibtisch sitzt. Sondern als Mensch mit Gefühlen, mit - ganz normal, die dürfen sein, Kinder!“ (F6, 851-854). Lehrperson 11 hätte ihre eigene Volksschullehrerin auch deshalb als empathisch in Erinnerung, weil

[...] beim Wandertag z.B. weiß ich noch, da sind wir mal zu ihr heim gegangen, da hat sie uns dann alle auf ein Eis eingeladen, [...] Also auch so das, dass du in das persönliche Umfeld von der Lehrperson hineinschauen darfst. Weil das lässt man ja auch nicht jeden machen, dass man jetzt dem sein Privatleben zeigt. (F11, 218-223)

Eine empathische Lehrkraft würde den Kindern von sich selbst erzählen (F6, 331). Zu Menschlichkeit gehöre auch, „mal fünf gerade“ (F6, 834) zu lassen:

Und eben auch den Kindern, wenn ich oft sage, was hab denn ich für Fünfer gehabt, wisst´s, wie´s mir gegangen ist, in der Schultasche habe ich sie gehabt, nicht und nicht habe ich mich getraut es herzuzeigen, ist das bei dir auch so gewesen, weil die Unterschrift wieder fehlt? Dann lass ich mal fünf gerade, ok, ich brauch da einmal eh keine Unterschrift. (F6, 830-835)

Neben einem authentischen Auftreten der Lehrperson meine Menschlichkeit, nicht immer alles sofort zu sanktionieren und Schülerinnen und Schülern Einblick in die Lebenswelt ihrer Lehrkraft zu gewähren, wobei hier außerschulischen gemeinsamen Aktivitäten eine besondere Bedeutung zukomme.

9.3.1.10 Berücksichtigung familialer, personbezogener und biografischer Kontexte des Kindes

Die Beschreibung einer empathischen Lehrkraft von Lehrperson 6 spiegelt die Berücksichtigung **familialer und biografischer Kontexte** eines Kindes: „Ein empathischer Lehrer ist einer, der offen ist für die Probleme seiner Schüler, [...] das Kind als Ganzes sehen, die Kernsituation als Ganzes sehen, die jedes Kind eigen betrifft, zuhause, in der Schule, im ganzen Umfeld, [...].“

(F6, 878-882). Ähnlich beschreibt Lehrperson 3, dass eine empathische Lehrkraft sich „[...] in die Familie reinversetzt [...]. In die Familie vom Kind, in das Alltagsleben in die Tagesverfassung, was ist dem Kind passiert bevor es in der Schule angekommen ist. [...] dass man auf das schon individuell eingeht, [...]“ (F3, 96-102). Eine empathische Lehrkraft würde die Frage nach dem **Warum** „nicht aus den Augen verlieren“ (F6, 463). So könnten herausfordernde Verhaltensweisen bzw. Regelverstöße von Schülerinnen und Schülern im Elternhaus begründet liegen: „Mir ist jetzt auch bei dem, diesem, Kind, das da jetzt so gegen die Regeln verstößt, ganz heftig aufgefallen, ja eben der Vater [...]“ (F6, 463-465). **Familiales Hintergrundwissen** würde es ermöglichen, ein Kind „aufzufangen“ (F6, 512) – „Ich bin ja kein Scheidungsrichter oder sonst was, ich versuche nur, das Kind aufzufangen.“ (F6, 511-512) – und mache eine empathische Lehrkraft aus:

[...] oder er findet den Block nicht, dann wird er nervös und so – was brauchst du denn? Schau, ich hab ja alles da, bin ja Lehrerin, und schau, wie viele alte Hefte habe ich, das nehmen wir heute, ist ja gar kein Problem. Also ... die vorherige Lehrerin hat seitenweise hineingeschrieben, was ihm an Lernmaterial fehlt, und er ‚ich hab´s der Mama eh schon gesagt‘, und wenn´s die Mama halt nicht macht, die hat auch einen schlagenden Ehemann gehabt, die hat auch ganz andere Probleme gehabt, und die junge Kollegin damals, da sage ich, du musst ja sehen, dass die Frau in Not ist und in Bedrängnis ist! (F6, 554-561)

Die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Kontextfaktoren erwähnt auch Lehrperson 15: „Aber das hab ich der Kollegin schlecht angelastet, dass sie nicht gesehen hat, dass das Kind nicht nur aus schulischen Leistungen daneben steht.“ (F15, 309-311). Ebenso gehöre für Lehrperson 8 zu Empathie „[...], dass man die Situation im Elternhaus weiß. [...] Denn je nachdem reagieren die Kinder ja dann in der Schule, [...] das muss man halt alles berücksichtigen.“ (F8, 16-19). Familiales Hintergrundwissen über ein Kind sei wichtig, um „dementsprechend reagieren [zu] können“ (F8, 33): „Und die Situation hat man aber begreifen müssen und verstehen müssen. Weil der war komplett aggressiv und hat alles abgelehnt. Ich habe eben gewusst, warum er so ist, [...]“ (F8, 31-33). Eine Lehrperson könne aufgrund des Wissens über die **biografische Vorgeschichte** empathisch handeln und Angebote setzen: „[...] weil wenn einer wahnsinnig bitzelt und ich sage [...] soll ich dich in den Arm nehmen, soll ich dich mal festhalten, magst du dich mal herdrücken?‘, [...] ja, da ist irrsinnig viel daheim passiert, weiß man von der Vorgeschichte.“ (F6, 163-167). Auch Lehrperson 8 führt dazu aus:

Weil wenn ich den Hintergrund vom (Name) nicht weiß, dann denk ich mir, so ein schlimmer Schüler und schimpfe ihn noch. Aber ich habe gewusst, warum er so ist, und darum habe ich auch darauf reagieren können. ... Also das fällt für mich einfach auch unter den Begriff Empathie. (F8, 46-49)

Gleichzeitig könne das Bewusstsein einer (empathischen) Lehrperson darüber, dass sie „[...] nicht ständig in die Köpfe der Kinder hineinschauen [könne], warum was wie wo passiert.“ (F6, 843-844) dazu führen, gesetzte Maßnahmen zu revidieren: „[...] das ist jetzt Fakt, das ist passiert, setz schnell mal eine Maßnahme. Ob die jetzt richtig war oder nicht, das muss ich dann einmal ein bisschen genauer hinterfragen. Da muss ich halt meinen Standpunkt manchmal ändern können.“ (F6, 844-847). Damit komme der **Reflexion** in Zusammenhang mit dem Wissen bzw. Bewusstsein über Kontextfaktoren eine Bedeutung zu, die zu unterschiedlichen (empathischen) Reaktionen führen könne, wie z.B.: „Machen wir kein großes Wetter drum.“ (F6, 840). Die Begünstigung **empathischer Reaktionen** durch familiales Hintergrundwissen spricht auch Lehrperson 16 an: „[...] auch wenn ich ihr [der Schülerin] nicht helfen kann, in dem Moment, dann fahre ich ihr über die Schulter und ja, oje, das weiß ich, dass dir die abgeht, das glaub ich.“ (F16, 56-58). Lehrperson 17 sieht SchülerInnenverhalten ebenfalls unter Berücksichtigung familialer Kontextfaktoren: „Das Kind selbst ist vielleicht einfach aus einem armen Elternhaus. Meistens sind sie es. Und das kann vielleicht einfach gar nichts dafür, so, wie es ist.“ (F17, 272-274). Eine empathische Lehrperson zeichne sich neben der Berücksichtigung familialer und biografischer Faktoren auch durch die Wahrnehmung **personbezogener Faktoren** eines Kindes aus, wie Lehrperson 19 beschreibt: „[...] wenn du merkst, dass ein Kind aus irgendeinem Grund heut nicht so mittut und sich ein wenig anders verhält als üblich, dass man nicht gleich hinget und losschimpft...das Kind gleich mal heruntermacht.“ (F19, 99-101). Diese „Sensoren“ (F19, 105) der Lehrkraft, also das **Erkennen**, dass mit einem Kind etwas nicht stimmt, sowie das anschließende **Eingehen** auf personbezogene Kontextfaktoren würden eine empathische Lehrkraft ausmachen:

Und da denk ich mir, wenn das eine Lehrerin erkennt und drauf eingeht und nicht das Kind niederbrettert. Das eben macht für mich, dass ich sage, das ist eine superempathische Lehrerin, dass sie dieses feine Gespür hat, das liegt jetzt nicht an der Stunde und das Kind ist jetzt nicht desinteressiert, sondern ich schaue mal was ist los, weil dann kann eh immer noch rauskommen, die Mathebeispiele interessieren mich nicht. Dann kann ich sagen, tut mir leid, du musst es trotzdem machen, aber wenn mehr dahinter ist, dass man sich halt die Mühe macht es herauszufinden [...]. (F19, 109-116)

Empathie brauche es auch, um auf personbezogene Faktoren der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der **Bereitstellung geeigneter (Lern-)Angebote** eingehen zu können, wobei sich eine Lehrkraft „[...] immer auf die neue Altersstufe komplett umstellen [müsse]. Das heißt ich muss sehr viel wissen, wie ist die Entwicklung von Kindern in diesem Alter.“ (F20, 81-83). Empathie sei dabei

[...] allbegleitend. Es steht hinter allem. Und die Empathie, wo ich Zeit dafür habe, die ist ja schon in der Vorbereitungsphase, da sind ja die Kinder noch nicht da, da hab ich noch Zeit, mir das vorzustellen, aha, wie steig ich am besten ein, wie erklär ich das, wie zeig ich es, welche Mittel brauch ich dazu. (F20, 94-97)

Empathie zeige sich also auch in der Fähigkeit einer Lehrperson zur **Antizipation, um die eigene Didaktik maßzuschneidern** (vgl. dazu auch Steins 2005). Somit sei Empathie laut Lehrperson 20 „[...] eher eine permanente Haltung, eine permanente Bereitschaft, mir die Kinder vorzustellen während ich plane. Und natürlich in der Situation, [...] wenn die Kinder anders sind als wie ich es vorgedacht habe, dann muss ich schnell mich anpassen können, mich schnell ändern können.“ (F20, 110-114). Hintergrundwissen über eine Person sei auch in der **Elternarbeit** bedeutsam: „Da braucht man auch sehr viel Empathie. Andere sagen, ah, der Stänkerer [Vater eines Schülers], und was weiß ich. Kommt halt auch irgendwo her. Ich frag halt immer, woher kommt´s und warum ist es so.“ (F6, 286-288). Personenbezogenes Wissen über Eltern helfe auch laut Ansicht von Lehrperson 9, um auf Eltern eingehen zu können: „Ich mein, man kennt ja dann schon so ein bisschen seine Eltern und weiß ein bisschen wie die ticken und ich glaub das gelingt mir dann schon, dass ich darauf eingehe dann.“ (F9, 206-208). Bei Kindern „funktioniert das genauso“ (F9, 211).

9.3.2 Subjektive Beschreibungen nicht empathischer Ausdrucksweisen von Lehrpersonen

Beschriebene Ausdrucks- und Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die explizit als nicht empathisch bezeichnet wurden, lassen sich zwei Subkategorien zuordnen: Dabei geht es um (9.3.2.1) *mangelndes Beziehungsinteresse und Ignorieren kontextualer Sichtweisen* sowie um (9.3.2.2) *respektloses und autoritäres Verhalten* von Lehrpersonen.

9.3.2.1 Wenig Beziehungsinteresse und Ignorieren kontextualer Sichtweisen

Nicht-empathisch ist für Lehrperson 13 eine Lehrkraft, die „[...] gefühlskalt [...] [sei] und keine Beziehung eingehen will.“ (F13, 109-110). Neben dieser angesprochenen Gefühlskälte – „da fehlt eine gewisse Herzlichkeit“ (F5, 77) – spiele auch die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern – „wir waren nicht auf einer Wellenlänge“ (F17, 38) – eine Rolle für die nicht empathische Einschätzung von Lehrpersonen. Mangelnde Empathie zeichne sich damit zunächst durch eine **Vernachlässigung der Beziehungsebene** aus, die sich darin äußere, „[...] Kinder gar nicht

wirklich bewusst wahr[zu]nehmen. Vorne stehen und einen Vortrag halten.“ (F11, 146-147).

Dabei gehe es darum,

[...] ein bisschen den Blick einmal vom Fachlichen weg auf [...] die Beziehung und auf den Menschen [zu richten] und nicht nur das Kind als Schüler oder Schülerin zu sehen. [...] wenn sie das so macht, würde ich sie als empathisch bezeichnen. Und natürlich, wenn das alles fehlt, und ja, dann natürlich nicht. (F14, 198-202)

Ähnlich spricht Lehrperson 5 die fehlende Beziehungsebene an – „sicher methodisch super, aber da kommt zu den Kindern nicht viel rüber“ (F5, 74-75) – und Lehrperson 16 formuliert: Sich „[...] nur auf das Schulische beziehen, nur auf Noten, nur auf Leistung [...], einfach bisschen den Menschen vergisst. Das wäre nicht gut, das wäre nicht empathisch glaube ich.“ (F16, 256-258). Der Fokus auf Unterricht bei gleichzeitig **mangelndem Beziehungsinteresse** zu Schülerinnen und Schülern – „die machen ihren Unterricht, machen ihn halt“ (F21, 192) – führe zur Einstufung als wenig empathische Lehrperson, wie auch Lehrperson 11 beschreibt: „Ja einfach die Kinder mehr oder weniger ignorieren sag ich jetzt einmal, also einfach ihr Ding vor der Klasse machen und wenn die Kinder Fragen haben oder aufzeigen eine Viertelstunde warten lassen. Oder generell, auf die Antworten der Kinder nicht eingehen.“ (F11, 142-145). Dazu gehöre auch, „[...] kein Interesse zeigen, alles was ein Kind macht oder sagt oder tut, irgendwie ein bisschen unterbuttern, herunterspielen. Von oben herab vielleicht...“ (F16, 254-255). Dieses **Nicht-Wahrgenommen-Werden** hätte bei Lehrperson 17 dazu geführt, dass sie ihre eigene Volksschulzeit nicht mochte (F17, 37):

[...] sie war sehr streng, sie hat die Klasse wirklich eisern im Griff gehabt und was mir eben auch gefehlt hat war Empathie. Das, dass ich oft das Gefühl gehabt habe, sie hat mich nicht so wahrgenommen oder sich vielleicht auch nicht so die Zeit für mich genommen. Ich schätze mal ich war eines von den ruhigeren Kindern. Die fallen halt dann gern auch mal durch den Rost [...]. (F17, 69-73)

Lehrperson 12 hätte es bei wenig empathisch empfundenen Lehrkräften „[...] gefehlt, so bewusst mit Menschen zu arbeiten. Also mit der Klientel des Alters.“ (F12, 381-383). Zudem wurde **fehlendes Interesse am persönlichen Befinden** eines Kindes von den befragten Lehrpersonen als ein Merkmal nicht empathischer Lehrpersonen genannt: „Ja wenn ich [...] überhaupt nicht auf die Gefühle reagiere oder wenn irgendein Konflikt auftritt, dann ist es eigentlich normal, dass ich mal unterbreche und auf das eingehe, [...] Und wenn ich das komplett ignoriere, dann ist man in meinen Augen nicht empathisch.“ (F2, 248-254). Lehrperson 16 beschreibt eine Lehrkraft als nicht-empathisch, wenn diese „[...] nicht nachfragt ‚Wie geht es dir?‘, ‚Passt alles?‘, ‚Kann ich dir wo helfen?‘, ‚Hast du ein Problem?‘, ‚Magst du mir etwas

sagen?’ oder ‚Reden wir nochmal nach der Stunde?‘, ‚Ich will wissen was da los war?‘. Die einfach Sachen so abhakelt: ‚Das war jetzt so, das wird schon wieder‘. Ich glaube, dieses Nachfragen gehört da auch dazu.“ (F16, 246-250). Dieses nicht vorhandene Fragen nach dem persönlichen Befinden und **fehlendes ehrliches Interesse an einer Antwort** spricht auch Lehrperson 20 in Zusammenhang mit Empathielosigkeit an, die sie zudem mit Egoismus (F21, 166) in Verbindung bringt:

Also die Empathielosen fordern von denen, die Empathie haben, immer Empathie ein. Immer das Verständnis, [...] das sind für mich Menschen, die nur nehmen und die auch nie – die fragen halt oberflächlich wie geht’s dir, aber es reicht, wenn du sagst gut [...]. Fertig. Aber sie werden nie drüber nachdenken oder auf das eingehen. Sondern es ist nur immer das Ihre, ihre Gefühlswelt wichtig und wie geht’s dem Empathielosen. (F21, 171-180)

Nicht empathische Lehrkräfte hätten **kaum Interesse an den Hintergründen für das Verhalten eines Kindes**, wie Lehrperson 2 aus ihrer eigenen Schulzeit erzählt: „[...] ich hab einmal geweint, ich weiß nicht mehr warum [...], und dann hat sie mich ins Eckerl gestellt. Und das finde ich halt jetzt nicht so empathisch.“ (F2, 151-154). Lehrperson 19 führt dazu aus:

Ja [...] der typische Problemschüler, der dich eh schon grundsätzlich einfach nervt, und dann stempelst du ihn einfach ab. [...] Also dass ich mir dann denke, weil ein Kind will mich nicht einfach bloß ärgern, sondern das Ärgern ist ja einfach, da liegt ja oft viel mehr dahinter, da denke ich mir halt, die nicht empathische Lehrerin, die bügelt ihn halt nieder, lädt sich die Eltern zum fünfmaligen Gespräch ein, es nutzt nichts, stempelt ihn ab, aus, Ende erledigt, [...]. Und das denke ich mir, das gehört halt einfach nicht, weil es muss ja einen Grund haben warum er so reagiert und ich hab es einfach immer versucht, egal wie sie sind, dass ich immer noch irgendeinen Zugangspunkt finde, wo ich mir denke, über den kann ich ihn vielleicht knacken, dass er doch halt irgendwie mit mir arbeitet und dass er merkt, er ist mir wichtig einfach. Es gibt eh Kinder, ja die kann ich auch nicht erreichen, das ist mir auch klar, da kann ich mit der ganzen Empathie nichts erreichen, aber dass ich es zumindest versucht habe, weil ich mir denke, dann habe ich alles versucht um ihm zu helfen und wenn es nicht geht, dann geht es halt nicht. Aber die nicht empathischen Lehrer die tun das einfach gar nicht, die interessieren sich einfach gar nicht dafür. (F19, 138-154)

Das **Ignorieren kontextueller Sichtweisen** spricht Lehrperson 12 an:

Also die, die nicht sehr empathisch waren, das war gang und gäbe. Dass man gewusst hat, in der Klasse, da sind familiäre Probleme von Kollegen oder Kolleginnen da, und den Lehrern war es wurscht. Also richtig wurscht. Und das ist was, das hat für mich was mit Empathie zu tun. Weil dann, im Rückkehrschluss zu schimpfen, dass die Noten bergab gehen, also da hab ich mir damals schon gedacht, wie doof seid ihr. Dass kann doch nicht sein, wenn ich weiß, da lassen sich die Eltern gerade scheiden, und da geht es bergab, und dann wird der noch so an den Pranger gestellt, ja lerne ein wenig! (F12, 388-395)

Dass das **Fehlen kontextueller Sichtweisen** nicht mit Fairness argumentiert werden könne, betont Lehrperson 15:

Die sind einfach nur hart. [...] Die sind im Umgang - sie glauben immer, sie sind fair, weil sie dem Kind nichts durchgehen lassen – haben aber überhaupt kein Gefühl, und denken glaub ich nicht nach, wenn ihr eigenes Kind so einen Lehrer hätte, der nur grauslich ist, scharf, der das Kind nur kritisiert. Ihnen nicht irgendwie einmal hilft wieder einmal heraus zu kommen aus dem Loch. (F15, 298-303)

Als nicht empathisch wurden auch fehlendes Lachen und strenges Schauen (F7, 39-40) eingestuft, was wiederum **negative Auswirkungen auf Sympathie** und Ausstrahlung hätte (F7, 41). Wenig vorhandene Empathie und mangelnde Sympathie werden dabei auch von Lehrperson 10 in Zusammenhang gebracht: „Das war öfters so ein Gespür und so ein Gefühl, wo ich mir gedacht habe, die ist mir einfach nicht sympathisch.“ (F10, 96-97).

9.3.2.2 Respektloses und autoritäres Verhalten

Zu nicht empathischen Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die als **respektlos** und autoritär kategorisiert wurden, zählten „ein Kind bloßstellen“ (F14, 204), „die Kinder vielleicht, also die Antworten ins Lächerliche ziehen“ (F11, 145-146), „[...] alles was ein Kind macht oder sagt oder tut, irgendwie ein bisschen unterbuttern, herunterspielen.“ (F16, 254-255), „Sätze [...] wie ‚Du bist dumm‘ oder so“ (F5, 82-83) aber auch das Vorführen von Schülerinnen und Schülern: „man musste rauskommen und sich vor die Klasse stellen und ein Gebet aufsagen“ (F4, 253-254). Den Umgang mit Kindern beschreibt Lehrperson 5 bei nicht empathischen Lehrkräften als „gescheit ruppig [und] [...] herzlos“ (F5, 243). Dazu zähle auch „ein ganz ein **grenzwertiger Humor**“ (F10, 90) – „[...] sie hat dann geglaubt das ist jetzt lustig, vielleicht war es für manche auch lustig, aber für die Schwächeren weiß ich nicht. Ich glaub für die war das nicht lustig. [...] das war einfach unter der Gürtellinie, meiner Meinung nach.“ (F10, 88-92) – und **wenig authentisches Verhalten**:

Sie hat freundlich gesprochen, ja, und es war total, dass du dir denkst, das war jetzt voll nett, aber das, was sie gesagt hat, war voll arg! Der Text war voll arg! Weißt du, wo ich mir denke, da hätte ich es authentischer gefunden, wenn man halt dann mal so einen Ton an den Tag legt, wenn man das sagt, dass man sich auskennt, das passt nicht. Da war immer so ein freundliches Ding und dann [...] Das war eigentlich total gemein, aber sie hat es freundlich verpackt. ... Wo du dir denkst, da sagt dir wer was, und lacht dir noch ins eigene Gesicht, und lacht zu dir, und sagt dir eigentlich voll was Gemeines. (F10, 103-116)

Auch die Arbeit „**mit Druck und Angst**“ (F4, 202) – „vor der hat wirklich ein jeder eine Angst gehabt“ (F7, 226-227) – kennzeichne (nicht empathische) Lehrkräfte, die „[...] wirklich meinen, das Kind muss spüren, wo ganz viel mit Angst und mit Druck gearbeitet wird. [...] da gehst rein supplieren [...] die machen die ganze Stunde keinen Mucks, finde ich ganz arg, in so eine Klasse

reingehen wo sich wirklich niemand etwas sagen traut.“ (F4, 187-193). Auch **Schreien** (F4, 229) wurde als nicht empathisches Verhalten genannt: „Ja, die ist halt nur, die hat nur geschrien eigentlich. Die hat kein Verständnis für niemanden gehabt.“ (F7, 220-221). Eine ähnliche Situation beschreibt Lehrperson 11 aus ihrer eigenen Erfahrung als Schülerin: „[...] die [Lehrerin] habe ich in Zeichnen gehabt, und meine Freundin hat einen Pinsel nicht mitgebracht, den Pinsel, den wir gebraucht hätten zum Zeichnen, und da hat sie diese zu zusammengeputzt, dass sie wirklich zum Trennen angefangen hat in dieser Stunde.“ (F11, 162-165). Empathielose Lehrkräfte beschreibt Lehrperson 12 als

[...] so die klassischen **autoritären**, sehr auf Machtspielereien auf der Machtebene, ein sehr subtiles Agieren, wo man dem Lehrer nicht ankannt, weil man kann ihm nicht vorwerfen, er ist jetzt der oder er schreit zu viel oder was, also beim Schreien geht es, aber bei den subtilen Machtbeziehungen kannst du ja gar keinem Lehrer im Endeffekt an, weil er tut es ja eh zum Wohle des Kindes. Aber man spürt da einen Subtext darunter. (F12, 83-88)

Dazu würden auch Methoden zählen wie „Schularbeiten nach Noten austeilten und mit den Fünfern anfangen“ (F12, 80).

9.4 Subjektive Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie im Schulalltag aus Sicht von Lehrpersonen

9.4.1 Empathiefördernde Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag

Faktoren, die von Lehrkräften als empathiefördernd genannt wurden, konnten in drei Subkategorien eingeordnet werden und umfassen das (9.4.1.1) *Wohlbefinden der Lehrperson*, vorhandene (9.4.1.2) *zeitliche und personelle Ressourcen*, das (9.4.1.3) *Hintergrundwissen über ein Kind* sowie (9.4.3.2) *Sympathie und umgängliches Verhalten eines Kindes*.

9.4.1.1 Wohlbefinden der Lehrperson

Laut Lehrperson 14 begünstige das „Befinden, Wohlbefinden“ (F14, 145) einer Lehrkraft ihr empathisches Verhalten am stärksten:

Ich glaube einer der wichtigsten Faktoren ist einmal, wie geht es mir selbst. Also ich merk das schon, wenn ich einen Tag habe, wo ich selber irgendwie müde, gestresst bin, ertappe ich mich

durchaus dabei, dass ich jetzt vielleicht gewisse Kinder nicht oder nicht empathisch begegnet bin oder nicht so, wie es jetzt vielleicht notwendig gewesen wäre [...].“ (F14, 137-142)

Ähnlich argumentiert Lehrperson 7: „[...] wenn man jetzt selber gesund ist oder wenn ich jetzt keine Sorgen hab, kann ich mehr auf die Kinder eingehen. Wenn ich jetzt selber viele Sorgen habe, dann schaffe ich es sicher nicht.“ (F7, 58-60). Lehrperson 18 formuliert, dass es die Empathiefähigkeit fördern würde, „wenn es mir gut geht“ (F18, 122). Das **eigene Wohlbefinden** einer Lehrkraft könne damit als ein empathiefördernder Faktor im Schulalltag betrachtet werden, denn empathisches Verhalten hänge „[...] immer mit Umständen zusammen und mit Tagesverfassung und Lebenserfahrung [...].“ (F3, 383-384). Diese darin auch angesprochene Lebenserfahrung – „Förderlich ist eben, wenn man selber in der Mitte ist, für mich gehört Lebenserfahrung auch viel dazu [...].“ (F21, 127-128) – wird unter 9.6.2 *Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrpersonen unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren* gesondert betrachtet. Lehrperson 21 reagiere auf das Befinden eines anderen Menschen „dann, wenn es mir gut geht“ (F21, 55): „Wenn ich nicht stabil bin, und ich sehe, dass es jetzt einer Kollegin nicht gut geht, [...] dann nehme ich mich ein wenig zurück, weil ich nicht mehr meine Kraft ... ja, da tu ich haushalten.“ (F21, 56-59). Diese hiermit angeschnittene *Veränderung im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen* wird im Kapitel 9.7 ebenfalls eingehender betrachtet. In Zusammenhang mit Wohlbefinden könne auch „Motivation“ (F13, 129) für den Unterricht laut Lehrperson 13 empathisches Verhalten begünstigen.

9.4.1.2 Zeitliche und personelle Ressourcen

Lehrperson 19 sieht Zeit im Unterricht für Dinge, die „ich nicht überprüfen kann“ (F19, 552) wie Gespräche mit Kindern über „wie fühlst du dich denn, bist du glücklich, warum bist du denn unglücklich“ (F19, 556) als notwendig, um Kindern Empathie entgegenbringen zu können: „Aber ich glaube, wir nehmen uns einfach nicht genug Zeit für das. Weil wir wollen immer nur testen, messen, [...] Wo ich mir dann denke, das ist so irrelevant.“ (F19, 558-560). **Zeitliche Ressourcen im Unterricht** seien damit förderlich für empathisches Agieren einer Lehrkraft. Lehrperson 8 spricht diese Zeitfenster des Eingehens auf Konflikte oder außerschulische Themen ebenfalls als einen empathieförderlichen Faktor an: „Was ganz wichtig ist, ist auch, dass man genügend Zeit hat im Schulalltag. Auch für außerschulische Themen. Weil sie kommen ja oft herein in der Früh und sind schon mit irgendwas belastet weil irgendwas am Schulweg war [...].“ (F8, 121-124). Um diese Zeitfenster zu schaffen, schlägt Lehrperson 16 „so eine Art

Kindersprechstunde“ (F16, 123) vor, „[...] und die Kinder können kommen sagen was [es] gibt, was sie bedrückt, was sie einfach loswerden wollen [...]“ (F16, 126-127). Der Faktor Zeit beeinflusse empathisches Verhalten nicht nur in der Unterrichtssituation mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch *in Planungs- und Vorbereitungsphasen*, wie Lehrperson 18 beschreibt: „Deshalb ist es für mich halt sehr wichtig, dass ich früh genug in der Schule bin weil ich brauche halt meine Zeit [...]“ (F18, 106-107). Auch für Lehrperson 4 stellen ausreichende zeitliche wie *personelle Ressourcen* einen Förderfaktor für Empathie dar:

Auf jeden Fall ist es begünstigt, wenn ich weiß, dass die Planung ganz gut steht für den Tag und auch mit meinen Kolleginnen, dass ich weiß, das steht alles, es ist keiner im Krankenstand, es ist ein normaler Tag, wo alles gut geplant ist, wo schon einmal ein gutes Gerüst ist, das finde ich ganz wichtig, dass ich mich da auf andere Sachen konzentrieren kann. (F4, 89-93)

Vorhandene personelle Ressourcen spricht ebenso Lehrperson 16 als förderlich für empathisches Verhalten an: „Ich glaub, dass einmal ganz wichtig wäre, dass eine zweite Lehrperson in der Klasse ist.“ (F16, 106-107). Der Zusammenhang mit Empathie bestehe für sie dabei darin,

Weil es alles entspannt dadurch! Die eine kann sich vielleicht um den Unterricht jetzt kümmern, bereitet noch schnell die letzten Sachen vor, und derweil steht schon ein anderes Kind da und möchte was erzählen und dann kann die das offene Ohr sein und auch schauen in die Klasse, auf die Kinder wirklich schauen! Weil das kann ich wirklich oft nicht! (F16, 110-114)

9.4.1.3 Hintergrundwissen über ein Kind

Hintergrundwissen – „[...] warum kommt der jetzt gerade da nicht weiter, ja weil er eben da eine mathematische Schwäche hat, das heißt ich versetze mich da ein bisschen hinein und denke mir, wie würde es mir gehen [...]“ (F14, 97-100) – ermögliche es laut Lehrperson 14, auf ein Kind anders (empathischer) eingehen zu können (F14, 100-101). Eine ähnliche Erfahrung beschreibt Lehrperson 18, die, nachdem sie erfahren hatte, dass bei einem Kind eine Lernschwäche diagnostiziert wurde bzw. wiederum ein anderes Kind auf einem Ohr taub sei, die Situation dieser beiden Kinder besser nachvollziehen konnte: „[...] und jetzt wo ich weiß, dass das so ist, kann man das auch viel besser nachvollziehen [...]“ (F18, 194). Damit könne Hintergrundwissen empathieförderlich wirken, „[...] wenn einem natürlich dann erklärt wird warum [...]“ (F15, 46-47). Dass das Wissen über Schülerinnen und Schüler empathisches Verhalten fördern könne, beschreibt auch Lehrperson 2: „Oder wenn ich die Kinder gut kenne und weiß, das ist jetzt vielleicht ein sensibles Kind, dann muss ich vielleicht im Vorfeld schon ein wenig sensibler sein, generell.“ (F2, 73-75). Die Entwicklung von Empathie für ein Kind aufgrund des Verfügens über Hintergrundinformationen spricht Lehrperson 15 direkt an: „Es gibt schon

Situationen, wenn mir irgendwer Persönliches von einem Kind erzählt, weil er in der Nähe wohnt oder weil er die Familie kennt, ich hab das nicht gewusst, da hab ich jetzt für eine Schülerin vor kurzem so quasi Empathie entwickelt.“ (F15, 31-33). Ähnlich argumentiert Lehrperson 12: „[...] das Kind kann auch nichts dafür und wird auch Gründe haben, warum es so geworden ist wie es ist [...].“ (F12, 494-495). Nicht nur das Wissen, auch das Bewusstsein über das Vorhandensein möglicher Vorgeschichten einer Schülerin bzw. eines Schülers – „Also es hat schon jeder seine Vorgeschichte, warum.“ (F15, 54-55) – könne bei Lehrkräften empathiefördernd wirken und in weiterer Folge zu einem empathischeren Umgang bzw. einer Berücksichtigung dieser (familiären, personbezogenen, biografischen) Kontextfaktoren führen, wie Lehrperson 20 beschreibt: „Aber letztlich, wenn ich dann überlege, wenn ich dann wieder mir vor Augen führe, warum ist das Kind so - es ist ja so WEIL. Nicht weil es gegen mich agiert oder weil es böse ist, [...] Und dann habe ich wieder die Kraft am nächsten Tag hinzugehen und mich wieder positiv einzulassen auf dieses Kind.“ (F20, 187-192).

9.4.1.4 Sympathie und umgängliches Verhalten des Kindes

Umgängliches Verhalten eines Kindes begünstige bei Lehrperson 15 empathisches Verhalten. Darunter verstehe sie, „[...] wenn ein Kind ungefähr die Spielregeln akzeptieren kann, die ich stelle. Wenn einer fleißig ist, arbeitet, richtige Arbeitstiere, kreative, fröhliche, aber die einfach dahinarbeiten, solche Kinder mag ich. Ich mag keine Motzer, [...] und eher vielleicht wenn sie angepasst sind, kann man auch so sehen.“ (F15, 111-116). Ähnlich beschreibt Lehrperson 19: „Sicher, es ist leichter, glaub ich, empathisch zu sein, wenn du es magst, wenn sie eben diese zuckersüßen Mausis sind, die einfach in der Früh schon so lächelnd reinkommen, und einfach alles immer richtig machen – natürlich bist du denen viel empathischer gegenüber als der Grätzln, die dich nur nervt den ganzen Vormittag [...].“ (F19, 414-417). Dieses umgängliche Verhalten eines Kindes, das sich laut Lehrperson 15 durch Fleiß, Kreativität, Fröhlichkeit, und Angepasst-Sein (F15, 116) auszeichne, aber auch, wie Lehrperson 20 formuliert, durch Pflegeleichtigkeit, Klugheit, und Konformität (F20, 173-174), spiele eine Rolle in der **Beziehung** und in dem Verhalten der Lehrkraft zu diesem Schüler bzw. dieser Schülerin: „Jede Lehrerin hat ganz unbewusst ihre Liebkinder. Welche sind das, natürlich die, die pflegeleicht sind, die, die gescheit sind, die alles wissen, die sich konform verhalten. Ganz klar. Weil die strahlen das auch zurück, die kriegen das Lob von uns, die strahlen den Erfolg zurück, das sind die unausgesprochenen Liebkinder.“ (F20, 172-176). Den Zusammenhang zwischen **Empathie und**

Beziehung spricht auch Lehrperson 2 (F2, 357-358) an, und zwar insofern, dass es der Lehrkraft leichter falle (F2, 364), empathisch zu sein. Ähnlich beschreibt Lehrperson 19: Die Beziehung - der „Draht zu den Kindern“ (F19, 292) - wirke im „Schulsetting [...] begünstigend“ (F19, 291):

Dann tu ich mir halt irrsinnig leicht, empathisch zu sein. Wenn ich weiß, wenn ich Kinder extrem mag, oder einfach einen guten Draht zu ihnen hab, tu ich mich viel leichter, als wenn ich ein Kind in der Klasse hab, wo ich mir denke, und wenn ich ihn nur anschau, steht mir schon alles. Da tu ich mir viel, viel schwerer, dass ich halt, dass ich mir denke, und wenn er heut auch ein Problem hat, dass ich empathisch zu ihm bin, und nicht sage, du weißt was, mir steht's mit dir bis da her, lass mich einfach. Das ist für mich die Herausforderung, weil bei Kindern diese Beziehungsebene einfach, das ist das was ich mal brauche, dass ich sage, ich kann empathisch sein. (F19, 293-301)

Damit könne Empathie durch eine gute Beziehung zum Kind – die wiederum durch umgängliches Verhalten dieses Kindes begünstigt werde – verstärkt werden, wie auch Lehrperson 11 formuliert: „Aber es ist trotzdem so, wenn du jetzt ein Kind hast, das dir jeden Tag auf der Nase herumtanzt, bist du da dann vielleicht nicht so empathisch und ... siehst Situationen vielleicht auch anders, als wenn ein braves Kind [...] was anstellt. Da reagierst du vielleicht anders, [...].“ (F11, 70-74). Auch umgängliches Verhalten von Eltern hätte auf Lehrperson 15 empathiefördernde Wirkung:

[...] und wirklich, die hat wirklich zugehört und da habe ich ganz viel Empathie. [...] die Mutter [...] kommt, sie hat ein Vertrauen. [...] und dann sage ich und manchmal sag ich auch ganz bewusst, „Sie sind im Alter von meinem Sohn, und ich kann das sehr gut nachvollziehen“, und [...] dann merkst du es, [...] Empathie ist dann da. (F15, 605-615)

Nicht nur umgängliches Verhalten, auch **Sympathie** zu einem Schüler bzw. einer Schülerin wurde als empathiebegünstigender Faktor erwähnt:

Was glaub ich bei jedem die Empathiefähigkeit ein bisschen beeinflusst ist glaub ich schon die Sympathie zwischen einem Kind und dir. Wobei ich das glaub ich ganz gut reflektieren kann und ich mir dann wieder sage, ok, das ist jetzt deswegen und dann muss man sich trotzdem auch anders verhalten, auch als ich es jetzt vielleicht persönlich machen würde. (F4, 79-84)

Dass Sympathie gegenüber einem Kind eine Rolle hinsichtlich empathischen Verhaltens spielen könne, beschreibt auch Lehrperson 19:

[...] ich hab ja noch so ein paar Grätzln drin – aber wo ich dann weiß, wenn mich der nächste dann anlächelt, und sagt „Ich weiß, ich war böse“ ja was soll ich dann machen, soll ich ihn schimpfen, sage, ich, ja, ich weiß eh, was machen wir jetzt? – „Ja ich setz mich ich bin brav“. Wo ich mir dann denke, da ist halt dann einfach, ja, der macht es mit seinem Charme, und mit seinem anderen lieben Gehabe und seinem Fleiß dann wieder wett, dass ich mir denke, ja geh. Aber [...] die Beziehung spielt einfach eine Rolle. (F19, 441-447)

Eine ähnliche Erfahrung beschreibt Lehrperson 15:

Ich hab einen Bub, der ist wirklich ein Fratz ein schlimmer [...]. Seit ich den habe, kommt er immer wieder daher, mindestens zwei, dreimal die Woche, ich mag dich so, ich bin so froh dass ich dich hab [...] der eckt sehr oft bei mir an und dann kommt er einfach immer wieder [...] strahlt mich dann an in seiner Schusselart. Der ist eigentlich nicht so, dass ich mir denke, das wär das Kind, das ich mir wünschen würde. Der ist ganz anders. Aber der hat so eine Grundehrlichkeit und so eine Offenheit, damit, ja, kann ich schmunzeln, damit wärmt er mein Herz, das muss ich jetzt schon sagen, er berührt. (F15, 122-134)

Damit könne Sympathie einerseits als subjektiver Förderfaktor für Empathie betrachtet werden, umgekehrt wiederum könne empathisches Verhalten auch erst zu Sympathie führen: „[...] und das war gleich einmal Sympathie, weil du so empathisch auf meine Not reagiert hast!“ (F6, 79-80). Damit zwischen Menschen Empathie da sei, brauche es laut Lehrperson 11 „[...] zu einem großen Teil auch Sympathie [...].“ (F11, 305). Auf die **Abgrenzung zwischen Sympathie und Empathie** angesprochen, formulierte Lehrperson 11, es sei „schwierig“ (F11, 324), denn „[...] es spielt irgendwie ein wenig zusammen ... sympathisch kann mir auch jemand sein, mit dem ich jetzt keine Berührungspunkte habe.“ (F11, 318-319), während Empathie insbesondere dann entstehe, „[...] wenn du halt mit wem mehr Zeit verbringst.“ (F11, 322). Lehrperson 11 könne aber auch „[...] wem anderen gegenüber empathisch sein, den ich nicht gut kenne, wenn irgendeine Situation ist, [...] und vor allem man kann ja auch empathisch Leuten gegenüber sein, die einem nicht so sympathisch sind, geht ja auch.“ (F11, 323-327). In diesem Falle käme es auf die eigene aktuelle „Stimmung“ (F11, 345) an. Damit ergibt sich indirekt ein Querverweis zu Kategorie (9.4.1.1) *Wohlbefinden der Lehrperson*. Empathisches Verhalten würde über Sympathie und umgängliches Verhalten hinaus durch weitere **Verhaltensweisen des Gegenübers** beeinflusst: Lehrperson 17 ist der Meinung, dass es empathisches Verhalten begünstige, „[...] wenn man selber das erfährt. Also am eigenen Leib spürt sozusagen. ‚Der ist mir gut gesinnt‘, sozusagen.“ (F17, 215-216). Auch würden positive Begegnungen empathisches Verhalten begünstigen: „Wenn jemand auf dich zugeht und der lacht gleich und ist voll gut drauf, bist du doch gleich auch ganz anders, oder? Von dem her denk ich mir schon, wenn man selber das vermittelt, kriegt man das zurück!“ (F17, 244-246). Auch ein hoher **Bekanntheitsgrad** mit einer Person würde Empathie laut Lehrperson 2 positiv beeinflussen: „[...] dann bin ich sicher empathisch, weil ich die Person voll gern mag, und kann mich gut hineinversetzen, [...] wie bei wem anderen die für mich ... mit der ich jetzt nicht viel zu tun habe z.B.“ (F2, 95-98). Diese Bekanntheit – „[...] ja irgendwie entwickelt es sich dadurch, dass man sowieso so innig mit einem Kind zusammen ist, eigentlich über viele Jahre [...]“ (F14, 92-93) – würde es

laut Lehrperson 14 ermöglichen, „[...] dass ich mich trotzdem jedem Kind gleich empathisch verhalten kann gegenüber.“ (F14, 96-97). Die befragten Lehrpersonen sprachen aber auch an, sich über eine potenzielle **Beeinflussung empathischen Lehrerverhaltens** durch umgängliches Verhalten eines Kindes, der persönlichen Beziehung zu einem Schüler bzw. einer Schülerin, Sympathie und Bekanntheit **bewusst zu sein** und dieser auch **entgegenzusteuern**: „Weil ich mir denke, für mich soll da ja kein Unterschied entstehen. Und gerade, wenn ich es spüre, dieses Kind ist vielleicht ein bisschen nicht so mein Fall, dann bemühe ich mich da doppelt, damit das Kind – und ob das Kind das dann spürt, das weiß ich nicht.“ (F8, 165-168). Diesen **Mehreinsatz** beschreibt auch Lehrperson 16:

[...] aber ich glaube auch, dass ich genau dann bei solchen Kindern, bei denen ich nicht so eine gute Beziehung habe [...], ich glaube da muss ich noch empathischer sein, [...] damit das Kind vielleicht merkt: „Ok, das ist meine Frau Lehrerin aber ich kann trotzdem zu ihr gehen, auch wenn ich öfter geschimpft bekomme von ihr oder weil ich ruhiger bin wenn sie mich nicht so oft anredet und wir nicht so eine Gaudi haben, aber ich weiß trotzdem, dass ich zu ihr gehen kann und dass sie mich versteht und dass ich immer Hilfe von ihr kriege“. Ich glaube, da muss ich noch mehr, noch mehr empathischer sein und schauen, dass ich das Kind nicht vergesse [...]. (F16, 262-271)

Empathisches Verhalten in Abhängigkeit von der persönlichen Beziehung zu einem Kind sollte auch laut Lehrperson 12 „[...] keine Rolle spielen, weil da geht es bei mir um ein **professionelles Agieren**. Ob man es schafft ist die andere Frage.“ (F12, 484-485). Durch „Supervision und sonstigem Zeug“ (F12, 486) sowie durch Gespräche blinde Flecken zu entdecken:

[...] du hast da eine Beziehung zu dem Kind, da fällt es dir nicht schwer, aber dieses Kind fällt dir durch den Rost! Weil das ist vielleicht genauso ein Kind, das du jetzt unter ... überspitzt blöd gesagt, als „Arschlochkind“ definierst, und zudem kommst du gar nicht zuwi, weil dich DU da so verbaust dran, es bräuchte es aber genauso. (F12, 487-492)

Lehrperson 19 mache die Suche nach positiven Seiten eines Kindes „[...] Spaß [...], dass ich mir denke, ich muss irgendwas an dem Kind finden, wo ich mir denke, da mag ich´s. Natürlich, ich hab auch Kinder, und auch jetzt hab ich überhaupt einen drin, wo ich sage, da finde ich nichts, zu dem.“ (F19, 420-423). Lehrperson 5 würde versuchen, dann diese Kinder „anzustecken“: „Also ich gebe da nicht auf und denke mir so, jetzt bin ich auch so.“ (F5, 216-217). Zudem würde „**allgemeine Menschenliebe**“ (F20, 181) als Regulativ fungieren, als „Liebe die drübersteht“ (F20, 219) über „Alltagsliebe, die bevorzugt, was grad leicht ist.“ (F20, 222):

Aber wir wissen, wir haben die Problemkinder, wir wissen, von wem wir sprechen z.B. Und da tun wir uns oft hart mit dieser Liebe von mir zum Kind. Und umgekehrt, es kommt ja auch vom Kind vielleicht nicht, das wehrt sich gegen das Lernen. Und da sind natürlich die Unterschiede. Aber, ich habe gemerkt, über all dem steht diese allgemeine Menschenliebe. (F20, 177-181)

9.4.2 Empathiehemmende Faktoren bei Lehrpersonen im Schulalltag

Als Faktoren, die Empathie bei Lehrkräften hemmen können, wurden von den befragten Lehrpersonen explizit (9.4.2.1) *Private Probleme und Voreingenommenheit* genannt, aber auch Situationen beschrieben, die sich durch (9.4.2.2) *Überbelastung, Zeitnot und ungünstige Rahmenbedingungen* auszeichnen. Konnte als Förderfaktor Sympathie und umgängliches Verhalten eines Kindes ausgemacht werden, so wurden hier alle Aussagen unter (9.4.2.3) zusammengefasst, die aufgrund *mangelnder Sympathie und bestimmter Verhaltensweisen eines Kindes* Empathie hemmen können.

9.4.2.1 Private Probleme der Lehrperson und Voreingenommenheit

Als empathiehemmender Faktor wurden zunächst vorrangig *private Probleme der Lehrperson* angesprochen. So würden „im privaten Bereich [...] große Probleme und Schwierigkeiten“ (F8, 214) dazu führen, dass eine Lehrkraft „auf Kinder jetzt nicht gut eingehen“ (F8, 213) könne:

[...] wenn man selber vielleicht gerade nicht gut drauf ist, wenn man selber grad den Kopf woanders hat, wenn man selber grad ein Problem hat, irgendwas nicht hinhaut, daheim, bei den Freunden, oder im Beruf. Ich glaube, dann ist man auch nicht so empathisch. Also das bemerke ich eh bei mir selber auch, wenn ich krank werde oder müde bin, gereizt weil irgendein anderes Kind schon irgendeinen Blödsinn gemacht hat, ich wieder schimpfen muss, ich glaub dann ist mein, ja, meine Schnur ganz dünn und ja und auch die Empathie leidet dann ein bisschen darunter, unter dem Persönlichen, wie es einem geht. (F16, 95-103)

Dieser persönliche Zustand der Lehrperson, geprägt durch eigene Gefühlslagen und der Beschäftigung „mit sich selber“ (F2, 121) würden Empathie negativ beeinflussen: „[...] dann kann man vielleicht auch nicht immer so empathisch sein, wenn man selber jetzt z.B., daheim war irgendwas, oder du fühlst dich selber grad nicht so gut [...]“ (F2, 121-123). Ähnlich argumentiert Lehrperson 8: „Wo vielleicht das Privatleben nicht funktioniert, [...] dass man einfach ... mit sich selber dann mehr beschäftigt ist und nicht mehr so auf - schon halt, schaut, dass der Unterricht läuft, aber momentan sich halt nicht mehr ganz so auf die Kinder einlassen kann.“ (F8, 217-221). Neben dem eigenen „Ist-Zustand“ (F18, 103), der laut Lehrperson 18 „halt immer recht ausschlaggebend“ (F18, 106) sei, sowie dem „[...] persönliche[n] Befinden [...] denn es geht einem auch nicht immer gut oder es ist irgendwas Privates, das einen beschäftigt.“ (F9, 393-394), wurde damit auch *Krankheit* als Hemmfaktor hervorgehoben. Lehrperson 11 fasst zusammen: „Wenn es dir selber nicht gut geht, dann tust du dir schwerer, dass du empathisch dem gegenüber bist.“ (F11, 337-338). Vielmehr komme es darauf an, „Wie du selber

gerade mit dir im Reinen bist irgendwie“ (F11, 336-337) bzw. „[...] wenn ich mit mir im Reinen bin sag ich und ich bin fit und ich hab keine privaten Probleme [...]“ (F7, 242-243). Dennoch betonen hier Lehrkräfte trotzdem wieder die Wichtigkeit empathischen Verhaltens (F17, 14-17; siehe auch Kapitel 9.2) und ihre Fähigkeit, Privates auszublenden: „Aber ich kann das schon eigentlich ganz gut ausblenden muss ich sagen, und bin in der Schule für die Kinder da, und das Private steht dann mal hinten an [...]“ (F9, 394-396). **Voreingenommenheit** im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen als empathiehemmenden Faktor spricht Lehrperson 17 an: „Und hemmen, ich glaube, man steht sich viel selbst im Weg. [...] ,heut ist zum Beispiel ein doofer Tag‘ [...] Dann, glaube ich, ist man nicht so empfänglich.“ (F17, 217-220). **Egoismus** als Hemmfaktor meine Lehrkräfte, „[...] die nicht darauf eingehen, die mit dem Satz ‚Hinter mir die Sintflut‘ durch’s Leben gehen.“ (F3, 525-526). Aus diesem Egoismus heraus können auch **Vorurteile** wachsen: „Was es verhindert ist wahrscheinlich leichter zu sagen, das sind einfach die Leute die in ihrem eigenen Kosmos leben, nichts Fremdes hineinlassen [...]“ (F6, 732-733). Dabei wäre es wichtig, den „Hintergrund zu hinterfragen, warum das so ist“ (F6, 963-964): „Also, sich in die Lage eines anderen zu versetzen ... und wenn man dann so viele Negativschlagzeilen hört, trotzdem zu sagen, ABER. Dieses Aber nicht vergessen. Nicht schon wieder alle in einen Topf schmeißen.“ (F6, 968-971). Schließlich wäre es wichtig, „[...] den Menschen nicht aus dem Aug zu verlieren, das ist eine große Qualität. Die fehlt in dieser schnellen, schnelllebigen, hektischen Zeit.“ (F6, 744-745). Geschlechtsspezifische Vorurteile können ebenso nachteilige Auswirkungen auf Empathie haben:

Wo man sich glaub ich auch an der eigenen Nase nehmen muss, ist vielleicht Bub – Mädchen, also das Geschlecht, dass man vielleicht anders reagiert und man vielleicht denkt, ein Bub hält mehr aus und beim Mädchel ist man vielleicht schneller noch empathischer. Aber das ist glaub ich etwas, was man immer wieder reflektieren muss. (F4, 84-88)

Hintergrundwissen über ein Kind wird von Lehrperson 1 als Nachteil gesehen: Aufgrund von Erwartungen (F1, 69) wäre es „gescheiter, man kennt keinen“ (F1, 70). Eine Lehrkraft könne „dann auch gerechter irgendwie oder objektiver“ (F1, 70-72) sein: „Weil das kann man nicht ausschalten, im Hinterkopf, was man von dem Kind alles weiß ...“ (F1, 73-74). Nach Ansicht von Lehrperson 3 könne ein „negativer Kontakt“ (F3, 390) mit einem Kind durch eine „neutrale Person“ (F3, 392), die „Geduld und das Einfühlvermögen ohne Vorgeschichte hat“ (F3, 393), die Sache „neutralisieren“ (F3, 394). Mehrwissen über ein Kind könne damit, so die Befürchtung dieser beiden Lehrkräfte, zu Voreingenommenheit führen, weshalb Hintergrundwissen auch als empathieeinschränkend erwähnt werden.

9.4.2.2 Überbelastung, Zeitnot und ungünstige Rahmenbedingungen

Befragte Lehrpersonen beschreiben als empathiehinderlich eine empfundene **Überbelastung**, die sich insbesondere auf die Erledigung (zu) vieler (**unterrichtsfremder**) Dinge sowie ungünstige **personelle Rahmenbedingungen** zurückführen lassen:

Ressourcen. Multitasking. Dass ich oft so eingespannt bin und so viele Punkte habe auf der To-do-list, dass man eigentlich nicht mehr hinterher kommt und ... so viele Dinge erledigen muss, die separat vom Unterricht an sich sind und den Kindern, dass man sich auf die individuellen Kinder gar nicht mehr konzentrieren kann, sprich, ich hab es oft schon ein paar Tage übersehen, dass es einem Kind nicht gut geht oder dass da was los ist oder die Eltern im Krankenhaus sind oder irgendwas in dem Bereich was natürlich eigentlich höchste Priorität sein sollte, dass man auf das Kind eingeht und sagt, dass es doch noch einen Halt hat irgendwo, ... und da kommen doch die Situationen auf, wo man enttäuscht nachhause kommt, weil man unter so viel Druck war und nicht ... das Einfühlvermögen oder die Kapazität dafür gehabt hat. (F3, 315-324)

[...] uns fehlt Supportpersonal, [...] da gehört einmal was von unseren Schultern genommen, dass wir uns auf die wahren Sachen wieder bewegen. [...] Dass ich mich auf die wichtigen Dinge konzentrieren kann und nicht auf Konten und Überweisungen und was mit dem Kind ja jetzt gar nichts hat zu tun. (F13, 251-256)

Also ich merke, vermindern tut es bei mir Stress, das merke ich total, dass wenn sie in der Früh kommen, da habe ich noch wirklich die Kräfte, dass ich mich um jede Kleinigkeit kümmere und [...] das merke ich oft in der 5. Stunde, dass das dann schon zu Ende ist bei mir, wenn dann schon wirklich viel Sachen waren und wenn dann schon viele Kinder gleichzeitig was brauchen von mir und einer tut sich weh und der andere braucht das... Unter Stresssituationen merke ich selbst, dass da ein Druck ist, dass man auch irgendwie die Kraft nicht mehr hat. Das ist bei mir sicher ein Hauptpunkt. (F4, 72-79)

Empfundener Druck und Stress könne Empathie verhindern und dazu führen, „[...] mit gewissen Situationen nicht mehr so geduldig oder empathisch um[zugehen] wie man es eigentlich gerne hätte oder wie es nötig wäre.“ (F3, 305-309). Aus Überbelastung könne zudem eine (empathiehemmende) Überforderung resultieren (F7, 229-231). Hingegen **Zeitnot** als subjektiver Hemmfaktor für Empathie, ausgelöst durch den **Umfang des Lehrplans**, sprechen Lehrperson 8 (F8, 674-675) und Lehrperson 11 an:

Hemmen tut es auch jeden Fall einmal der ganze Druck in der Schule, dass du den Lehrplan durchbringst. Weil du hast ja trotzdem im Hinterkopf, ja eigentlich müsstest du ja weiterkommen und eigentlich hast du keine Zeit, dass du dich jetzt länger mit einem Thema befasst, gerade wenn jetzt die Kinder untereinander streiten, [...]. Oder auch, wenn irgend ein Kind in der Schule besonders auffällig war. Dann rufst du halt oft auch die Eltern an und schilderst den Eltern das, weil du selber gar nicht die Zeit dazu hast, dass du dich damit auseinandersetzt. (F11, 45-54)

Diese empfundene Zeitnot, bedingt durch den Lehrplan, bezeichnet Lehrperson 13 auch als „Dilemma“ (F13, 137) und Lehrperson 14 setzt fort, dass eine starke Orientierung am fachlichen Inhalt sowie Ehrgeiz einer Lehrkraft dazu führen könne, dass Empathie in den

Hintergrund tritt (F14, 154-158). So sei es „Vor allem am Schulanfang [...] noch leichter, weil du einfach noch nicht so den Druck hast, aber gegen Schulende, wenn es dann schon wirklich Richtung Zeugnis geht und du weißt aber, du hast noch so viele Sachen, die du durchbringen musst, da ist es schon schwieriger, da ist halt dann wirklich keine Zeit mehr für solche Sachen dann.“ (F11, 88-93). Mangelnde zeitliche Ressourcen aufgrund des vollen Lehrplans sowie allgemeine Überbelastung – „[...] man ist vom Lehrplan so voll, und differenzieren muss man und das muss man... da weiß man gar nicht wo man anfangen soll.“ (F16, 136-137) – wirke sich bei Lehrperson 16 empathiehemmend aus:

Aber leider ertappe ich mich auch immer wieder, geht dann manchmal das Menschliche verloren. Also wenn ich mich da nicht jeden Tag selber an der Nase nehme, geht's verloren, dann stehe ich nur drinnen und tue nur zack zack zack. Also wieder einmal herunter vom Gas ... das sind 6-Jährige, 7-Jährige, bringt nichts, wichtiger ist, dass es ihnen gut geht. (F16, 134-141)

Laut Lehrperson 13 sei es ein „Spagat“ (F13, 263), den Lehrkräfte zu bewältigen hätten: „Weil du musst ja trotzdem was vorweisen, der Druck von außen, von den Eltern, von der Direktion, vom Bildungswesen allgemein. [...] Dann die tausend Testungen ...“ (F13, 263-265). Lehrperson 19 wünsche sich in dieser Hinsicht: „Dass man immer nicht nur den Fokus auf diese Dinge, die man messen kann, die man überprüfen kann, sondern dass wir in der Schule auch wieder auf das kommen, was ich nicht überprüfen kann.“ (F19, 550-552). Mit diesen Überprüfungen einhergehend wurde auch „diese ganze **Dokumentationspflicht**“ (F6, 431-432) als belastend und in weiterem Sinne empathiehemmend beschrieben: „Aber das ständig zu dokumentieren oder so, da bleibt die Pädagogik hinten. Und ich will nicht ein Kind austesten und beobachten von vorn bis hinten. Es hat Zeit zu reifen, sich zu entwickeln, und ich gebe halt das Bestmögliche dazu, dass das gut gelingen kann.“ (F6, 436-439). Als empathieeinschränkende Rahmenbedingung wurde die **Klassengröße** genannt: „Ich habe jetzt trotzdem kleine Klassen gehabt. Du hast viel einen besseren Überblick. Wenn du jetzt wirklich eine Klasse hast mit 26 Kindern, dann hast du vielleicht nicht immer, dann fällt dir das vielleicht nicht auf, ma, der geht es jetzt schlecht [...]“ (F2, 129-132). So versuche Lehrperson 11 jeden Tag, empathisch zu sein, „[...] aber nachdem man auch so viele Kinder in der Klasse hat, geht es nicht immer weil man einfach die Zeit dazu nicht hat, dass man sich jetzt so wirklich intensiv mit einem Kind auseinandersetzt ...“ (F11, 25-27). Lehrperson 15 beschreibt: „Wenn du 25 Kinder immer beisammen hast, da gehst du dann mit Schweratmen heim und du bist wirklich extrem gefordert [...]“ (F15, 588-589). Lehrperson 16 könne oft nicht „auf die Kinder wirklich schauen“ (F16, 113): „[...] dann muss ich dem vielleicht noch die Hausübung erklären, weil er krank war, und derweil

möchte mir aber wer anderer etwas erzählen! Da muss ich auch oft Wegschicken. Gerade in den 5 Minuten Pause zwischen den Einheiten, ist einfach zu kurz. Für eine Person alleine.“ (F16, 115-118). Diese „Situation mit vielen Kindern ohne Hilfe in einer Klasse“ (F6, 431) wurde damit von den befragten Lehrkräften als belastend und empathiehemmend erlebt. Der wiederholt angesprochene **Mangel an personellen Ressourcen** würde sich negativ auf die Empathie auswirken: „[...] wenn jetzt irgendwie in der Früh wer ausfällt und deswegen ist alles anders, dann läuft es oft auch nicht so. Dann geht am ehesten irgendwas schief, in jeder Hinsicht, also auch in der Hinsicht bestimmt.“ (F4, 93-96). Als „Grundbedingung für den Unterricht“ (F12, 299) würde Lehrperson 12 daher eine „[...] Schulsozialarbeiterin [...] oder wie man immer die Personen dann nennt, wo der eine den fachlichen Fokus hat und der andere auf der Persönlichkeitsebene mit den Kindern arbeitet, [...]“ (F12, 298-302), sehen. Weitere ungünstige und damit empathiehinderliche Rahmenbedingungen wären **Unterbrechungen** im Unterricht (F9, 390-392) sowie **mangelnde Wertschätzung** der Arbeit von Lehrkräften bzw. fehlende Unterstützung durch Eltern: „[...] die waren einfach mit ihrer Arbeit so unzufrieden, mit den Kindern unzufrieden, mit den Eltern, weil die haben nichts getan, die haben die Kinder nicht unterstützt, die haben das nicht gebracht, was zu bringen gewesen wäre, [...]“ (F16, 333-336).

9.4.2.3 Mangelnde Sympathie und bestimmte Verhaltensweisen des Kindes

Dass **mangelnde Sympathie** zu einem Kind auch das empathische Verhalten einer Lehrkraft diesem Kind gegenüber beeinträchtigen könne, spricht Lehrperson 3 an: „[...] ja, dass es kein sehr sympathisches Kind ist [...] und da hab ich mich oft schon damit ertappt, dass ich vielleicht ein bisschen strenger bin, oder dass ich nicht so geduldig bin wie ich gerne gewesen wäre [...]“ (F3, 244-248). Ähnlich formuliert Lehrperson 11: „[...] wenn es jetzt irgendein Kind gibt, mit dem du gar nicht kannst, hemmt das natürlich auch.“ (F11, 63-64). Das Hineinversetzen in Schülerinnen und Schüler gelinge „[...] halt auch nicht immer [...]. Eben auch vielleicht bei Schülern, die mir halt nicht so sympathisch sind, gelingt es einem schwerer, [...]. Und [man] vielleicht anders auf Situationen reagiert, als wenn es einen anderen Schüler betreffen täte.“ (F11, 359-363). Von dieser mangelnden Sympathie einem Kind gegenüber berichtet auch Lehrperson 4: „Ich habe in meiner Klasse auch ein Kind, wo es mir schwerfällt, dass mir der sympathisch ist.“ (F4, 104-105). Durch Reflexion und Selbstbeobachtung sei es Lehrperson 4 aufgefallen „[...] irgendwann nach zwei Monaten [...], dass ich ihn ein bisschen meide, [...] und dann hab ich eigentlich geschaut, dass ich das konkret ändere.“ (F4, 116-120). Mangelnde

Sympathie einem Kind gegenüber könne empathisches Verhalten also beeinträchtigen: Da „[...] tu [ich] mir wahrscheinlich schwerer als bei wem anderen (lacht). Da bin ich vielleicht weniger empathisch.“ (F11, 310-311). Weniger empathisches Verhalten einem Kind gegenüber heie laut Lehrperson 15 aber nicht, dass „es nicht die Chance kriegt“ (F15, 170). Zudem müsse eine Lehrkraft laut Lehrperson 16 „[...] schauen, was können die Kinder jetzt wirklich dafür und was ist halt leider einfach so und mit was muss ich jetzt arbeiten.“ (F16, 358-360). Als Hemmfaktor auf Empathie wurden auch **bestimmte Verhaltensweisen von Kindern** angeführt: „[...] wenn man vom letzten Tag noch so K.O. ist und sich noch so aufregt, [...] weil sie solche Strizzis waren. ...dann gelingt es einem nicht so gut. Außer man sagt dann wieder, aus, Schalter umlegen, vergessen. Jeder Tag ist ein neuer Tag, [...]“ (F16, 306-309). Zu diesen Verhaltensweisen gehören einerseits wiederholt **Regelverletzungen**: „[...] und es kann nicht sein, dass du es immer noch nicht schaffst, dass du die Schultasche auf den Schultaschenparkplatz stellst.“ (F18, 172-174) bzw. „[...] egal wie ich mich bemühe, [...] er lächelt dir ins Gesicht, sagt jaja, und tut es justament wieder nicht. Wo ich mir dann denke, ich weiß nicht, da fehlt mir das.“ (F19, 430-433). Zum anderen gehöre für Lehrperson 4 auch **inadquat empfundenes Verhalten** dazu, das in folgendem Fall zum Scheitern von Empathie führte:

Mir fällt da jetzt ein Beispiel ein, wo ich nicht empathisch war, leider. Bei mir hat mit Beginn letzten Schuljahres ein Kind Rotz und Wasser geweint in der großen Pause, also es war ein Mderl und es hat wirklich geheult und ich bin zu ihr hingegangen „Bitte was ist denn? Tut dir etwas weh? Was ist passiert?“ und sie hat so geweint, dass sie es nicht sagen hat können. Dann habe ich gesagt: „Ok, ich komme nachher nochmal“ und dann war ich 5 Minuten später in denen sie wirklich geheult hat nochmal bei ihr und dann hat sie mir heulend mitgeteilt: „Ich liebe nicht Salamibrot“. Also hat die wirklich eine Viertelstunde durchgeplrrt, weil sie ein Salamibrot mithat und sie mag kein Salamibrot. So, dann haben wir versucht, wir geben die Salami runter, dann hast du ein Butterbrot. Nein, sie will kein Butterbrot. Also ein so richtig verwhntes Einzelkind. In diesem Fall hab ich dann wirklich gesagt: „Dann isst du halt nichts, dann bekommst du nichts“. Dann hat sie geweint, weil sie jetzt nichts bekommt. Also ich war in diesem Fall wirklich gemein zu ihr, weil es mich schon so geärgert hat. [...] Genau, aber in diesem Fall war es eben nicht empathisch, weil für sie war es wirklich schlimm. Für sie in ihrer verwöhnten Einzelkindwelt ist da jetzt etwas ganz schiefgegangen. Genau, empathisch wäre es wahrscheinlich gewesen, wenn man sagt: „Du weißt eh, das passt jetzt nicht, dass du jetzt so weinst wegen dem Salamibrot, das geht nicht und wenn du dich wieder beruhigst, dann kann ich dir ein Stück Apfel geben oder schaue, dass ich dir die Salami runterkratze und du probierst vielleicht mal das Butterbrot, vielleicht schmeckt es dir ja doch“. [...] Aber in diesem Fall war es wertmindernd, da ich ihr schon recht deutlich gesagt habe: „Dann kriegst du halt nichts.“ (F4, 42-67)

Ebenfalls empathiehemmend wurde von Lehrperson 1 ein **selbstberschtzendes, provokant-verweigernd interpretiertes Verhalten** empfunden:

Und er ist so ein Kind, er will einfach seinen Willen durchsetzen, und er glaubt er ist der beste und er kann alles. [...] ‚Ich will nicht‘. ‚Ich brauche nicht‘ sagt er. [...] Das tut er aber provokant. Auch neben mir. Und da fällt es mir oft schwer, dass ich mich einfühlen kann. Also wirklich. Da fällt mir das schon schwer, das Einfühlungsvermögen, weil ich denke mir, das Wichtigste wär einmal dass er sich einfach bemüht, und das macht er nicht. (F1, 109-123)

Arrogant-egoistisch empfundene Verhaltensweisen von Kindern erlebt Lehrperson 15 als empathie- bzw. sympathiehemmend: „[...] und bei ihr tu ich mir sehr schwer, ich habe jetzt Empathie, aber ich kann sie trotzdem nicht als liebenswert empfinden, weil sie [...] für mich jetzt eine sehr unangenehme Art zutage legt. [...] und auf der anderen Seite irgendwie ... so abschätzend schauen.“ (F15, 196-201). Dabei wären die Kinder „[...] ja nicht grundböse, überhaupt nicht, [...] aber jeder ist dann nur mehr bei sich und ich will das jetzt und das will ich nicht und geh weg und ich mag da sein [...].“ (F4, 500-503). Auch stark **wechselndes Verhalten** bei einem Kind, das „einfach jeden Tag anders“ (F7, 121) sei – „[...] recht quirlig, er muss ganz ganz ganz viel reden, [...] stur, [...] oft kommt er aus dem Spinnen nicht mehr heraus.“ (F7, 130-132) – empfand Lehrperson 7 als empathiebeeinträchtigend: „Da kann ich oft auch nicht mehr so einfühlsam sein, weil ich mir denke, jetzt reicht es mir heute einfach, von den Nerven her.“ (F7, 123-125). Damit passiere, „[...] dass es nicht bei jedem Kind klappt, dass ich mich wirklich einfühlen kann, [...] wo ich mir denke, ich weiß jetzt nicht, was in die vorgeht. Wo ich mir wirklich denke, da schaffe ich es nicht, dass ich mich in das Kind so hineinfühle. Wo ich mir denke, was bräuchte er jetzt von mir, weil ich ihn noch nicht durchblicke.“ (F7, 112-116). Lehrperson 7 falle Einfühlung schwer bei Kindern, „[...] die ganz, ganz **schüchtern** sind, und gar nicht aus sich herauskommen.“ (F7, 273-274). Laut Lehrperson 19 sei

[...] in einer Klasse bei 23 Kindern [...] die Chance groß, dass du einen dabei hast, wo du sagst, ich bemühe mich zwar, aber da finde ich nichts, an dem ich anknüpfen kann. [...] bei mir ist halt der Ofen aus, wenn sie mir ins Gesicht lügen [...] und ich weiß auch, dass er nichts dafür kann weil es von daheim aus nicht anders ist [...]. (F19, 449-454)

Dies würde dazu führen, dass eine Lehrkraft nicht so „intensiv und [...] hartnäckig“ (F19, 462) dran bleibe „[...] wie halt bei Kindern, die einfach offener und netter halt sind. Aber ich versuche es trotzdem, weil ich mir denke er hat es letzten Endes auch verdient. Und vielleicht ändert man ja was, wenn er merkt, man bleibt dran.“ (F19, 463-465). Dabei wären „[...] Volksschullehrer [...] eh solche Typen, ja, geben wir ihm noch eine Chance, er soll’s noch einmal probieren, auch mit den Eltern, immer noch mal reden und noch mal reden. Aber irgendwann ist die Geduld einmal gar.“ (F1, 126-128). Hier könnten wiederum **Hintergrundinfos** helfen: „Und ich glaube, da ist das auch mit der Empathie dann wieder mehr geworden. Ich hab ihn auch mehr

verstehen können. Weil am Anfang hab ich ihn halt gar nicht verstehen können, warum reagiert der so? Warum schießt der wie ein Wilder herum? Da ist halt Empathie dann auch schwierig, sich in den hineinzusetzen, wenn man keine Ahnung hat, warum der so reagiert wie er reagiert.“ (F9, 233-238). Zum Scheitern von Empathie in der **Elternarbeit** komme es laut Lehrperson 15 bei **mangelnder Wertschätzung** und dem **Absprechen eines Expertenstatus**, also dann, wenn „[...] einer rotzypenhaft kommt ‚Sie, Sie haben den Beruf gelernt, aber das ist ja ein Wahnsinn, und Sie wissen ja überhaupt selber nicht was Sie da tun sollen‘ [...] Weil ich schätze auch wert oder wertschätze was ein anderer macht, aber ich muss immer davon ausgehen, der versteht was er tut.“ (F15, 538-542).

9.5 Subjektive Empathiefähigkeitseinschätzungen bei Lehrpersonen und Begründungslinien

Ergebnisse dazu, wie die befragten Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit sowie die von KollegInnen einschätzten und diese Einschätzungen begründeten, sind in den Unterkategorien (9.5.1) Begründungslinien für die empathische (Selbst)Einschätzung bzw. (9.5.2) Begründungslinien für die nicht-empathische (Selbst)Einschätzung dargestellt.

9.5.1 Begründungslinien für die empathische (Selbst)Einschätzung

Die Einschätzung „empathische Lehrkraft“ wurde von befragten Lehrpersonen mit (9.5.1.1) *empathischen Ausdrucksweisen* begründet, aber auch (insbesondere als Begründung für die Selbsteinschätzung) aufgrund des Erhalts (9.5.1.2) *positiver Rückmeldungen* anderer Personen und *Selbstreflexion*, sowie aufgrund einer subjektiv empfundenen (9.5.1.3) *gelungenen Beziehung zum Kind*.

9.5.1.1 Empathische Ausdrucksweisen

Zu **empathischen Ausdrucksweisen**, mit denen Lehrperson 9 ihre (empathische) Selbsteinschätzung begründet, zählt das (häufige) **Sprechen über Gefühle** (F9, 427-428). Daneben stuft Lehrperson 11 eine Kollegin aufgrund ihrer **Fürsorglichkeit** im Umgang mit Schülerinnen und

Schülern als empathisch ein: „[...] wenn ich sie so anschau, wie sie mit den Kindern umgeht, sie ist wie eine Mama ihnen gegenüber, ist trotzdem auch total viel Empathie da.“ (F11, 235-237). **Familiarität** wurde ebenso zur Begründung von Empathie bei Kolleginnen und Kollegen erwähnt (F11, 228-229). Aufgrund ihrer vorhandenen **Hilfsbereitschaft** beschrieb Lehrperson 9 die Kolleginnen an ihrer Schule als empathisch:

Also das tun bei uns eigentlich alle, dass sie sich um die Kinder dann noch kümmern, das passiert halt oft, dass der Bus davonfährt oder irgendwas vorgefallen ist, die Eltern haben sich nicht richtig abgesprochen, jetzt ist einer noch da und nicht abgeholt worden. Dass man da die Kinder fragt und nicht einfach sagt, so, ich geh jetzt heim und ich hab das nicht gesehen. Oder es tut sich einer weh, dass man dem dann hilft und nicht sagt, ist nicht mein Schüler. Also da sind alle eigentlich recht dahinter, dass sie das aufklären, wenn was passiert ist. (F9, 351-357)

Mit Hilfsbereitschaft und dem **Da-Sein für andere** begründete Lehrperson 12 ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf Empathie: „[...] dass es mir nicht wurscht ist, wie es anderen Leuten geht, also das würde ich schon eher zu Empathie zählen [...]. Ich dränge mich nicht auf, aber ich bin eher so vom Typ, es hat jeder eine Anlaufstelle verdient [...].“ (F12, 508-514). Mit besonderen **Kompetenzen im Sozialbereich** wiederum sowie der **Bereitschaft, mehr zu tun als man muss**, begründet Lehrperson 21 ihre Empathiefähigkeitseinschätzung: „[...] die [Klasse] war sehr schwierig im Sozialbereich, wirklich eine furchtbare - und wir haben wirklich viel gearbeitet und da war ich eh am richtigen Platz weil ich glaube mit einer anderen [Lehrerin] hätten sie das nie gemacht und eine Kollegin hätte das nie gemacht [...].“ (F12, 209-212). Das **Schaffen von Beziehungsangeboten** in Kombination mit **Humor** führen Lehrperson 5 sowie Lehrperson 7 als Begründung für Empathiefähigkeitseinschätzungen an:

[...] sie sagt, hey, weißt du was, schau mal, (Name), mir geht es da jetzt, das ist jetzt wieder, warum musst du mich da ärgern, also sie macht es ein wenig so und dann mit Schmäh [...] sie versucht es halt, quasi den Schüler so auf ihre Seite zu ziehen, nicht dass sie ständig immer nur du und du und du schimpft, sondern sagt, du, weißt du eh, ich mag dich nicht immer schimpfen [...] Das glaube ich, ist auch für mich Empathie [...]. (F5, 177-188)

[...] ich kann oft über mich lachen, wenn irgendetwas ist, und ich versuche schon auch viel Humor in meinem Unterricht jetzt rüberzubringen. [...] Weil ich hab da mal so eine Klasse Praxislehrerin gehabt, die hat das echt so gut geschafft, zwischen Spaß, und dann aber doch wieder es ist aus und ich bin jetzt wieder die Chefin [...] und das war eine so Klasse Atmosphäre, dass ich mir gedacht habe, das will ich irgendwie einmal mitnehmen. (F7, 172-178)

Lob als empathische Ausdrucksweise erwähnt Lehrperson 18 (F18, 394-397). Mit der **Berücksichtigung von Hintergrundwissen über ein Kind** sowie der **Honorierung von Anstrengung** eines Kindes begründet Lehrperson 5 ihre empathische Selbsteinschätzung (F5, 284-289). Das Hinzuziehen von Hintergrundwissen zu einem Kind führt ebenso Lehrperson 3 an:

Ich schau mir die Familie an, ich unterhalte mich mit den Eltern, ich will mehr Details wissen, auch über's Privatleben, was passiert dem Kind vor der Schule, nach der Schule, was ... wie eingespannt ist es in Nachmittagsstunden, wie schaut die Erziehung aus, sind die Eltern beide... ziehen sie an einem Strang, oder kämpfen sie gegeneinander, was für ein Druck ist da, ist da Notendruck da, oder wo sind die Prioritäten zuhause, (F3, 291-296)

Lehrperson 1 nennt die **Berücksichtigung von Kontextfaktoren** und **Rücksichtnahme** als Begründung: „[...] wenn mit der Familie irgendetwas ist, das weiß man am Land auch, was im Hintergrund so läuft, was in der Familie passiert, und dann nimmt man da schon Rücksicht auf das Kind.“ (F1, 28-30). Mit einer gewissen **Sensibilität** bzw. einem **Gespür** für Stimmungslagen von Schülerinnen und Schülern begründet Lehrperson 8 ihre Empathiefähigkeitseinschätzung: „Wenn ich da in der Früh hereinkomme, dann weiß ich, wie sie [die Kinder] heute drauf sind [...]. Da haben sie noch gar nichts gesagt zu mir. Das merkt man, an der Stimmung merkst du das. Und ich glaub die meisten spüren das schon.“ (F8, 395-398). Voraussetzung sei das Interesse von Lehrkräften an Schülerinnen und Schülern (F8, 390-391) bzw. das „[...] Anliegen, wie es meinen Kindern in der Klasse geht. Und dann spüre ich das schon.“ (F8, 394). Von dieser Sensibilität berichtet auch Lehrperson 10: „[...] ich bin so ein Mensch der recht viel spürt. Ich kann das gar nicht so ausdrücken, aber es stressen mich dann Dinge einfach so innerlich.“ (F10, 224-226). Dieses Gespür für Gefühle anderer Menschen in Zusammenhang mit dem **Ein-gehen von Beziehungen** führt Lehrperson 21 als Begründung für ihre empathische Selbsteinschätzung an: „[...] weil Menschen die Empathie haben, und als solchen seh ich mich ja, die binden sich auch gefühlsmäßig dann, sie spüren das auch, und reagieren auf Freude wie Schmerz, Trauer, egal, um welche Gefühle es auch geht.“ (F21, 14-16). Mit dem **Fragen nach dem Befinden** einer anderen Person und Sensibilität als Reaktion auf Wahrgenommenes begründet Lehrperson 2 ihre Empathiefähigkeit (F2, 62-67): „Das ist auch für mich ein Zeichen von Empathie, wenn ich merke, dass es jemandem jetzt nicht gut geht und dann vielleicht ein wenig sensibler bin ...“ (F2, 67-69). Mit dem Schauen „wie geht es anderen“ (F15, 523), sowie ihrem Gespür und einer Art **sozialen Antizipationsfähigkeit** begründet Lehrperson 15 ihre Empathiefähigkeit: „[...] zumindest glaub ich das von mir, wenn mir Menschen gegenüber sitzen, dass ich es größtenteils schaffe, dass ich – jetzt sage ich es ganz salopp – den richtigen Knopf drücke. Nämlich in Elterngesprächen bringt mir das was.“ (F15, 528-530). Lehrperson 15 bezeichnet sich zudem als „geschickter Menschenkenner“ (F15, 617) und könne auch bei fremden Leuten auf ehrliche Art „ganz schnell andocken“ (F15, 619). Mit ihrem Können des **Hin- einversetzens und Nachvollziehens** begründet Lehrperson 18 ihre Empathieeinschätzung (F18, 146-148). Dieses Nachvollziehen-können in Zusammenhang mit Sensibilität für fremde

Gefühle wählt ebenso Lehrperson 16 als Begründung für ihre Selbsteinschätzung, berichtet aber gleichzeitig auch von Herausforderungen des Nachvollziehens:

Also wenn meine Meinung, meine Sicht der Dinge, anders ist zu dem als der Mensch jetzt gerade hat, fällt es mir schwer. Aber trotzdem würde ich nicht sagen, „So ein Blödsinn“ [...], da bin ich schon zu sensibel [...], weil ich weiß ja wie es mir ginge, wenn jemand so darüberfährt [...] oder nicht in meiner Haut steckt [...]. Das ist oft bei Kindern so schwer, weil für sie ist ein klitzekleines Problem oft die große dramatische Welt bricht zusammen [...]. (F16, 277-288)

Lehrperson 6 schätzt sich selbst als sehr empathiefähig ein – „Ja, weißt du was, ich bin gelebte Empathie! (lacht)“ (F6, 28) – und begründet dies mit ihrer **Persönlichkeit** und dem Zeigen von **Mitgefühl** (F6, 591-593). Lehrperson 19 schätzt sich als sehr empathische Lehrerin ein und führt als Begründung Mitgefühl und **Mitleid** an: „[...] es liegt zum einen vielleicht in der Persönlichkeit [...] ich leide halt immer schnell mit mit Leuten, das hab ich eben als Kind auch schon gehabt. Oder auch mit Viechern. Mir tut alles schnell leid.“ (F19, 194-197). Ähnlich formulierte Lehrperson 2: „Ich denke schon, dass ich sehr empathisch bin. Das fällt mir schon auf, z.B. wenn jetzt wer weint, muss ich oft selber schauen, dass ich nicht zu weinen anfangen. Und das ist auch für mich ein Zeichen, dass ich empathisch bin.“ (F2, 60-62).

9.5.1.2 Positive Rückmeldungen und Selbstreflexion

Als Begründung für die empathische Selbsteinschätzung führen Lehrperson 5 (F5, 18) und Lehrperson 19 (F19, 43-50) **positive Rückmeldungen** anderer Menschen über ihre Empathiefähigkeit an. Ähnlich berichtete Lehrperson 6 über zeitlich zurückliegende wie aktuelle positive Rückmeldungen:

Zumindest, hör ich das halt immer in Rückmeldungen von Eltern, von Kollegen, von Schülern, die heute schon 40 Jahre alt sind [...] „Ma, das ist einmal eine Lehrerin, mit der kann man reden, die versteht was man meint“, und das ist mein großes Plus! Der Chef hat es mir letztens wieder einmal gesagt, mei, da war wieder einmal eine schwierige Mutter, kommst du da zu dem Elterngespräch dazu? (F6, 30-38)

Ich hab heuer einen neuen Schüler bekommen, und die Mutter [...] aus Bosnien glaub ich sind sie, und da hat es halt auch zwei Jahre mit der Lehrerin immer wieder Probleme gegeben, und der hat natürlich reagiert der Bub mit Bauchschmerzen und diese ganzen Geschichten, und dann treff ich sie beim Einkaufen und sie rief schon von Weitem, „Frau (Name), wir sind alle so glüiiiiiicklich!“, kannst du dir das vorstellen? (lacht) Das ganze Geschäft hat geschaut! Da sagte ich: „Das freut mich, wenn Sie glücklich sind, dann bin ich es auch!“ (F6, 98-105)

Wir haben zwar auch eine Sozialarbeiterin, die sagt, sie hat den Kummerbriefkasten und sie können jederzeit kommen, aber was sagen meine Kinder drauf? Wir haben eh die Frau Lehrerin. (F6, 256-258)

Lehrperson 2 bringt **Selbstreflexion** von Lehrkräften in Zusammenhang mit hohen Empathiefähigkeitseinschätzungen (F2, 226-227). Das Bewusstsein über mögliche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung spricht Lehrperson 10 an: „Also ich persönlich glaube eher schon, dass ich eher empathisch bin, aber ja, vielleicht stimmt das gar nicht (lacht).“ (F10, 206-207). Selbstreflexion als Kriterium für die empathische Selbsteinschätzung erwähnt auch Lehrperson 17: „Und ich denke, das hat schon auch diese Selbstreflexion, [...] Und ich würde es schon relativ hoch einschätzen, Empathiefähigkeit von mir selbst.“ (F17, 249-253). Lehrperson 19 versuche, sich „[...] an das Kind in mir zu erinnern, was hätte ich gebraucht, damit es für mich gut ist, wenn eine Frau Lehrerin das zu mir sagt.“ (F19, 41-43).

9.5.1.3 Gelungene Beziehung zum Kind

Als weitere Begründung für die empathische (Selbst-)Einschätzung führen befragte Lehrpersonen die **gelungene Beziehung zu Schülerinnen und Schülern** an: „Ich halte mich schon für einen sehr emphatischen Menschen, weil ich ganz viel über die Beziehung zu den Kindern nachdenke und weil ich ganz bestimmt möchte, dass es den Kindern gut geht und es ist mir ganz wichtig, dass kein Kind Angst hat in der Schule.“ (F4, 258-260). Diese „Beziehung zu den Kindern“ (F4, 259) wählt auch Lehrperson 9 als Begründungslinie für ihre Empathiefähigkeit: „Weil ich denke, ich einen guten Zugang zu meinen Schülern und Schülerinnen hab. Weil sie gut reagieren auf mich. Weil sie zugänglich sind und nicht abweisend, und mir auch alles anvertrauen [...]“ (F9, 423-425). Lehrperson 18 umschreibt diesen „guten Zugang“ (F9, 423) mit dem Begriff „Draht“ (F18, 68), um ihre empathische Selbsteinschätzung mit ihrer (subjektiv empfundenen) gelungenen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern zu begründen: „[...] wie ich die Kinder kennengelernt habe, habe ich versucht, dass man irgendwo einen Draht zu ihnen herstellt [...]“ (F18, 67-68). Ähnlich begründet auch Lehrperson 5 ihre empathische Selbsteinschätzung: „[...] und auch, dass ich eine gute Beziehung zu den Kindern habe und ich glaube auch, dass ich alle Kinder mag, und die Kinder spüren das.“ (F5, 19-20). Dieses „**Mögen**“ wurde ebenfalls von befragten Lehrpersonen als Ausdruck einer gelungenen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern interpretiert und als Begründung gewählt: „[...] man merkt es dann schon ein bisschen als Lehrer, wenn sie dir viel erzählen und du merkst eh, ob sie dich mögen [...]“ (F8, 708-710). Lehrperson 5 argumentiert: „[...] die Kinder waren alle – sie haben mich alle mögen, ich hab die Kinder mögen, und die Eltern haben mich auch mögen.“ (F5, 34-36). Lehrperson 6 begründet die Einschätzung ihrer Empathiefähigkeit auf ähnliche Weise: „Und

die Kinder sind irgendwie ja ... meine große Liebe in dem Leben ... Das muss man wirklich so sagen, ja. Alle meine Schüler. ... Ja, natürlich, manche mehr, manche weniger ... aber ja.“ (F6, 600-602). Lehrperson 11 ist derselben Ansicht: „Wenn du selber eine gute Beziehung zu den Kindern hast und die Kinder gerne magst, dann tust du dir nicht schwer damit, dass du empathisch bist.“ (F11, 366-368). Als Argument für Empathiefähigkeit bei Kolleginnen und Kollegen führt Lehrperson 3 ebenso dieses „Mögen“ an: „Ich glaub, 60 Prozent der Lehrer wollen leben für die Schule, mögen ihren Beruf und wollen da sein aus dem Grund, da sie Kinder mögen und da sie sie unterstützen wollen [...]“ (F3, 357-359). Gleichzeitig **grenzt** Lehrperson 15 **Empathie von „Mögen“ ab**: „Empathie und Mögen sind für mich zwei unterschiedliche Sachen... Ich kann das trennen, ein Kind kann es nicht, weil wenn dich ein Kind mag, dann geht auf dich zu und sonst kriegst du nichts. [...] Verständnis kann ich ja trotzdem für wen haben, auch wenn ich ihn nicht mag oder gut finde.“ (F15, 271-276). Darüber hinaus wurde der Begriff des **Wohlfühlens** als Zeichen einer gelungenen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sowie als Argument für die eigene Empathiefähigkeit genannt: „[...] und ich glaub, gerade das Beispiel, dass sich manche Kinder versprechen und mich Mama nennen, das zeigt mir auch, dass sie sich dort zuhause fühlen, wohl fühlen, und dass es doch eine Bindung ist, die sehr wichtig ist, und gerade in dem Alter doch etwas bewirkt.“ (F3, 210-213). Die Beziehung zu Kindern in Zusammenhang mit der Fähigkeit des **Hineinversetzens** spricht wiederum Lehrperson 11 an: „Ich glaube schon, dass ich ein recht ein empathischer Mensch bin, weil ich mich auch gut in die Kinder hineinversetzen kann. Aber gelingt halt auch nicht immer, gell.“ (F11, 358-360). Durch dieses Hineinversetzen bei gleichzeitigem Bestehen einer zwischenmenschlichen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern gelinge es auch Lehrperson 19, empathisch zu sein:

Ich glaub aus einem Teil bin ich immer noch Kind selber geblieben und manche der Probleme kann ich einfach auch noch nachvollziehen, weil ich als Kind dieselben Probleme gehabt habe und halt dann oft von Lehrern und Lehrerinnen halt auch eine andere Reaktion haben hätte wollen als Kind, als man es bekommen hat früher. Weil früher waren die Lehrer halt einfach ... weil die Beziehung, die zwischenmenschliche war halt nicht so wie sie jetzt ist, finde ich. (F19, 33-38)

Die Beziehung zur Lehrkraft sei früher distanzierter gewesen (F19, 39-40), während sie jetzt „viel näher“ (F19, 40) sei. Mit einer gelungenen Beziehung zum Kind begründet Lehrperson 13 ihre eigene Empathiefähigkeit (F13, 204-207) und berichtet über Kolleginnen und Kollegen:

In meiner Schule jetzt: Größtenteils alle sehr empathisch. Ja. Man merkt auch, dass die Kinder dann auch viel lieber arbeiten. [...] Ich glaub dass sie sowas dann mehr annehmen können. Das ist dasselbe, als wenn dir wer Anonymer irgendwie hinschreibt du bist toll, oder deine

Mama, dann wird es wahrscheinlich von deiner Mama wertvoller sein. ... Da haben wir eben genau das: Beziehung und Empathie. (F13, 166-173)

9.5.2 Begründungslinien für die nicht-empathische (Selbst)Einschätzung

Als nicht-empathisch wurden von den befragten Lehrpersonen jene Lehrkräfte eingeschätzt, die (9.5.2.1) ihre *Priorität auf ihre Planung* bzw. ihr festgelegtes Programm legen, wodurch das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen in den Hintergrund tritt. Eine nicht-empathische Einschätzung wurde auch mit (9.5.2.2) *Verhaltensweisen von Lehrkräften, die als ungerecht und autoritär* zusammengefasst werden können, begründet, sowie aufgrund von (9.5.2.3) *Überforderung und mangelnder Selbstreflexion* einer Lehrkraft.

9.5.2.1 Priorität Planung (statt Kind)

Lehrperson 3 berichtet, „[...] wenn ich das so knallhart sagen darf, dass es sicher Kollegen gibt, die nicht so empathisch sind, und die sich nicht so reinversetzen können, die ihren Pfad nehmen, ihre Planung durchziehen, nicht auf individuelle Bedürfnisse eingehen und auf das, was momentan der Zustand vom Kind ist oder von der Klasse.“ (F3, 79-83). Diese **Priorisierung der Unterrichtsplanung** anstatt des individuellen Schülers bzw. Schülerin erwähnt auch Lehrperson 9 und beschreibt nicht empathisch empfundene Lehrkräfte als „eher gefühlskalt“ (F9, 332), die „Einfach volles Programm durchziehen, egal, was so außen rum sonst noch ist. [...] Also die nicht die Kinder fragen, wie geht es euch, wie war das Wochenende. Sowa eher ausblenden.“ (F9, 338-340). Das **Ignorieren kindlicher Gefühle und Bedürfnisse** führte dazu, dass Lehrperson 2 ihre eigene Volksschullehrerin als „[...] nicht so empathisch, gell, so auf die Art, friss oder stirb.“ (F2, 144-145) in Erinnerung behielt. So seien „[...] die Kolleginnen oder Kollegen manchmal schon unterschiedlich im Unterrichten, die einen zack-zack-zack volles Programm und fahren da ziemlich drüber, die anderen sind wieder zu ... ja, gehen zu viel auf die Kinder ein, lassen ihnen zu viel ..., so ein Mittelding wär wichtig.“ (F9, 123-126). **Fehlendes Hinterfragen** bzw. **nicht vorhandenes Interesse an Hintergrundinformationen** zum Kind führte dazu, dass Lehrperson 19 jene Lehrkräfte, mit denen sie beruflich zu tun hat, hinsichtlich ihrer Empathiefähigkeit zum Teil als „extrem grenzwertig“ (F19, 72) einstuft:

Also wenn ich dann so Aussagen höre, ‚das interessiert mich gar nicht was das Kind zu sagen hat‘. Wo ich mir dann denke, ja schon, weil das Kind torpediert vielleicht aus irgendeinem Grund den Unterricht und du weißt ja noch gar nicht warum. Das heißt jetzt quasi nicht, das

interessiert es nicht, aber vielleicht ist ja was dahinter, darum torpedieren wir heute mal. (F19, 73-77)

Diese **Ausblendung von Kontextfaktoren** spricht auch Lehrperson 3 an: „[...] ich merke schon, dass es Kollegen auch gibt, die ihr Programm durchführen, und ... in die Richtung, die Eltern und die Kinder sind schuld, was soll ich mit dem Kind oder den Eltern anfangen.“ (F3, 350-352).

9.5.2.2 Ungerechtes und autoritäres Verhalten

Jene Lehrkräfte, die Lehrperson 9 als nicht-empathisch einschätzt, hätte sie als „sehr streng, ja oft auch abwertend in Gesprächen über die Kinder“ (F9, 337) wahrgenommen. Zudem würden sich diese Lehrkräfte „[...] viel beklagen, über die Missstände, über die Kinder.“ (F9, 337-338). Dieser **wenig wertschätzende Umgang** mit Schülerinnen und Schülern – „[...] also auch wie sie mit ihnen oft redet.“ (F19, 159-160) – führt dazu, dass Lehrperson 19 eine Lehrerkollegin und „[...] wirklich gute Freundin, privat ist sie eine ganz eine nette Person, [...]“ (F19, 158) im Lehrberuf als nicht empathisch empfindet. Neben **fehlendem Einfühlungsvermögen** – „Ja, ich will nicht sagen schlechte Lehrerin, absolut nicht, aber einfach, der fehlt sicher das Einfühlungsvermögen, und zwar ... also mit 100%iger Sicherheit.“ (F5, 40-42) – moniert Lehrperson 5 bei einer Kollegin die unterschiedliche Behandlung von Kindern in **Abhängigkeit von deren Schulleistungen**: „[...] die war zwar mit Leib und Seele Lehrerin, aber das war einfach eine Lehrerin, die die Guten bevorzugt hat und die Schlechten hat sie niedergedrückt. Und das ist halt für mich auch ... hat für mich auch nicht wirklich was mit Empathie zu tun.“ (F5, 274-277). Ähnlich beschreibt Lehrperson 8 dieses Verhalten als **ungerecht**:

[...] aber ich kann jetzt nicht nur sagen, ich mag nur die Guten. [...] Aber so Lehrer kenne ich jetzt schon ein paar. Ich kenne jetzt keinen, der keine Empathie - also der nicht ein gewisses Maß, also menschenfreundlich sage ich jetzt einmal, aber ich kenne schon Lehrer, die hauptsächlich mit guten Kindern umgehen können [...].“ (F8, 322-327)

Lehrkräfte, die Lehrperson 15 als unempathisch einstuft, **ignorieren** durch ihr Verhalten **Kontextfaktoren**, die sich auf ein Kind auswirken:

[...] die zeigen kein Gefühl oder die lassen das nicht zu, die sind ... die sind brutalst, das ist so, und dadada, die geben einem Kind gar keine Chance, haken nur herum. Ich bin auch mal ein Motzer. Und wenn dann einer sagt, das Kind und schau mal so und so – man muss dann auch einmal wieder weg und das andere sehen. Es gibt wenig – ja, wenige, die nicht wegkommen von dem, dass sie nur das Negative sehen. (F15, 260-265)

Vielmehr müsse eine Lehrkraft „[...] sehen auch, es war trotzdem schon eine Verbesserung da.“ (F15, 370-371). Mit diesem Ignorieren von Kontextfaktoren und gleichzeitigem **Genuss von Macht** beschreibt Lehrperson 3 wenig empathische Lehrkräfte: „[...] und ich glaube, es gibt gewisse Pädagogen, die auch die Macht genießen, dass sie in ihrem Umfeld die Kontrolle haben und hilflose Kinder dies zulassen [...].“ (F3, 359-361). **Autoritäres Verhalten** von Lehrkräften bringt Lehrperson 4 mit fehlender Empathie in Verbindung:

Also bei uns an der Schule, bekomme ich mit, dass da ein sehr großer Bereich zwischen jungen Lehrern, zu welchen ich mich auch noch dazuzähle, und so alter Schule halt ist. Im Großen und Ganzen finde ich sind wir ein empathisches Lehrerteam, aber es gibt aber schon noch dann wirklich alte Lehrerinnen, die sagen mir dann, die höchstens noch 5 Jahre zu arbeiten haben oder teilweise schon in der Pension sind und ich von früher kenne, die wirklich meinen, das Kind muss spüren, wo ganz viel mit Angst und mit Druck gearbeitet wird. (F4, 181-188)

Ungerechtes Verhalten von Lehrkräften liege auch dann vor: „[...] wenn man mit Eltern nicht kann, gibt´s Lehrerinnen, die lassen das halt dann am Kind aus. [...] wenn ich diese Mutter nicht mag, für das kann das Kind nichts. Weil ich möchte auch nicht für meinen Vater für irgendwas bestraft werden, weil er vielleicht ungut war, dass sie dann sagen, aha, das ist die Tochter.“ (F15, 371-375).

9.5.2.3 Überforderung und mangelnde Selbstreflexion

Eine Begründung für nicht empathisches Verhalten von KollegInnen würde laut Lehrperson 16 auch an Überbelastung bzw. **Überforderung** „an Brennpunktschulen oder wo es wirklich viel kriselt“ (F16, 324) und damit am „Umfeld“ (F16, 326) liegen, „[...] warum man vielleicht eher bisschen abstumpft und nicht so Kraft und Energie für das hat, weil einfach alles andere so viel Kraft und Energie kostet.“ (F16, 327-328). Lehrperson 13 verstehe, wenn Lehrkräfte Empathiefähigkeit nicht mehr leisten können: „Weil sie nichts mehr hergeben können.“ (F13, 299) bzw. „ausgebrannt sind“ (F13, 297); dennoch müssten diese trotzdem empathisch sein. Überforderung von Lehrkräften – als Begründung für eingeschränkt empathisches Verhalten – müsse aber nicht nur wie oben angesprochen aus **schulspezifischen Rahmenbedingungen** (wie Schulstandort und Schulumfeld) resultieren, sondern könne auch auf **mangelnde Strukturiertheit** einer Lehrkraft zurückgeführt werden:

Eine hab ich, eine Kollegin, die ist ein wenig chaotisch. Ich meine, sie ist total empathisch den Kindern gegenüber, aber ich glaub das bleibt oft ein bisschen auf der Strecke, weil sie in ihrem eigenen Denken so chaotisch ist und schauen muss, dass sie im Alltag irgendwie zurecht kommt, dass vielleicht nicht mehr so viel Zeit für das bleibt, dass man auf die Kinder so eingeht.“ (F11, 229-234)

Überforderung könne nach Ansicht von Lehrperson 15 aber auch aus einem *Perfektionismus* hervorgehen, der wiederum zu *mangelnder Selbstreflexion* führen könne: „[...] das sind Menschen, die haben vielleicht einen Perfektionismus und schaffen es selber nicht, und sind deswegen so verhärtet, verhärtet, [...] allein im Gespräch, wenn eine Kritik von den Eltern kommt, die sehen das nur immer als arg, was die sich anmaßen, und sie hinterfragen nicht, dass eigentlich die Eltern nicht unrecht haben.“ (F15, 325-329). Mit dieser unzureichenden Selbstreflexion begründet Lehrperson 15 ihre Einschätzung zweier Kolleginnen als wenig empathisch: „[...] die nur sehen oder nur glauben sie sind im Recht, die gehen keinen Millimeter weg, und das ist schlecht, weil da entwickelst du dich auch nicht. Weil auch wenn einer mich beschuldigt [...] dann habe ich daheim die Möglichkeit, innerhalb der nächsten Tage nachzudenken. Irgendwas, irgendein Körndl ist immer da.“ (F15, 361-366).

9.6 Weitere Aspekte im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen

In diesem Kapitel werden entlang einer rein induktiven Vorgehensweise jene Aspekte ausgewertet, die die befragten Lehrpersonen aufgrund ihres Empathiebewusstseins und ihrer Empathiewahrnehmung ansprachen. Dazu zählten (9.6.1) Diskrepanzen zwischen Empathiebewusstsein und Empathieausdruck bei Lehrpersonen, (9.6.2) Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrkräften unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren, (9.6.3) empfundene Risiken für Lehrpersonen in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung, die (9.6.4) Wahrnehmung von Empathie im gesamten schulischen Umfeld sowie (9.6.5) Empathiefähigkeit als Entscheidungshilfe für die Lehrberufswahl.

9.6.1 Empathiebewusstsein und Empathieausdruck bei Lehrpersonen

Diskrepanzen zwischen der Empfindung von Empathie und empathischen Verhaltens als Folge werden in Subkategorie (9.6.1.1) *Unterschied zwischen Empathie-Empfindung und Empathie-Ausdruck der Lehrperson* dargestellt, während vorgetäushtes empathisches Verhalten in Kapitel (9.6.1.2) *Empathisches Verhalten als Mittel zum Zweck* beleuchtet wird.

9.6.1.1 Unterschied zwischen Empathie-Empfindung und Empathie-Ausdruck der Lehrperson

Lehrperson 17 sprach an, dass die eigene **Empfindung von Empathie** nicht immer automatisch auch in einem **empathischen Verhalten** enden oder dieses als Resultat haben muss: „[...] oft hat man auch das Gefühl und es fehlen einem die Worte. Dieses ... du kannst jetzt ein empathischer Mensch sein, innen drinnen, aber keiner erfährt es, weil du es eben nicht so vermitteln kannst.“ (F17, 258-261). In diesem Falle **scheiterte** es an dem eigenen (verbalen und non-verbalen) **Ausdrucksvermögen**. Die Diskrepanz zwischen der Empfindung von Empathie (und dem eigenen Bewusstsein darüber) und dem vereitelten Empathie-Ausdruck erwähnt auch Lehrperson 15:

Ich bin überhaupt ein Mensch, der sehr spürt. Das heißt nicht, dass ich es dann immer annehme. Wenn ich jetzt merke, es geht wem schlecht, und der regt mich auf, dann kann ich ganz cool so tun, sage ich zu meinem Enkerl, selber schuld, hättest du es nicht getan, ich habe jetzt gar kein Mitleid. Das kann ich auch. Beinhart. Geht mir eh innerlich vielleicht ein bisschen anders [...]. (F15, 523-528)

In diesem Fall wäre die Empathie-Empfindung vorhanden, der Empathie-Ausdruck scheiterte aber am eigenen Zulassen einer empathischen Reaktion – Empathie wird also **aufgrund einer vorhergehenden (negativen) Emotion bzw. Gefühlserregung intentional nicht ausgedrückt**, Ausdrucksmöglichkeiten von Empathie werden bewusst blockiert. Den Unterschied zwischen der zwischen der Empfindung von Empathie und dem empathischen Ausdruck spricht auch Lehrperson 21 an, die ihren (erwachsenen) Sohn als Beispiel anführt:

Er tut zwar so lässig und als wär's wurscht, aber wenn man mit ihm redet, boah denk ich mir immer, Wahnsinn, was der wahrnimmt. Da bin ich selber immer wieder überrascht, weil man es ihm eben nicht anmerkt oder er es sich nicht anmerken lässt. Und da ist viel mehr Gefühlstiefe da [...]. (F21, 590-594)

Ähnlich formuliert Lehrperson 5: „[...] und ich glaube, es gibt Leute, die kommen da schwierig aus ihnen heraus und denen fällt es vielleicht auch schwerer, dass sie Empathie da irgendwie irgendwem spüren lassen.“ (F5, 116-118).

9.6.1.2 Empathisches Verhalten als Mittel zum Zweck

Unter „übertrieben empathisch“ (F12, 434) versteht Lehrperson 12, „[...] dass ich aus jedem Schas was draus mache. [...] es gibt schon so Menschen, die einfach generell in ihrem Wesen so überdrüber sind, so wuhundwuh und alles übertreiben, [...] also da ist ein bisschen eine Grenzüberschreitung da.“ (F12, 439-447). Intention dieser **übertriebenen Empathie** bei

Lehrkräften sei demnach die **Befriedigung der eigenen Neugierde**: „[...] hab dann oft erfahren, dass gerade diese übertriebene Empathie oft gar nicht dann um das geht, dass man wirklich sagt, man will, dass es demjenigen besser geht, sondern man will es einfach wissen.“ (F12, 452-454). Vorgetäushtes empathisches Verhalten im Sinne von **überfreundlich** zum **Zweck der Konfliktvermeidung** spricht Lehrperson 3 an: „[...] dass ich ganz bewusst auch sehr überfreundlich war mit dem Kind, weil mir war bewusst, dass es zu Konflikten führt mit Eltern oder sonst was und das sind Dinge, [...] die aber dann nicht authentisch sind [...].“ (F3, 250-253). Von **gespielter**, vorgetäuschter, nicht authentischer Empathie spricht Lehrperson 20:

Ein paar Beobachtungen noch, die ich oft sehe bei Lehrerinnen, wo die Echtheit nicht funktioniert: Wo die Empathie gespielt wird. Sie spielen sie schon, weil sie es gelernt haben in der Ausbildung, ja. Aber sie spielen sie, und dann kommt es trotzdem nicht an. Da kommt es zu einer Infantilisierung zum Beispiel. Verniedlichung, was die Kinder gar nicht bräuchten. Oder zu einer Überbehütung und Bemutterung, obwohl es gar nicht die eigenen Kinder sind. Es wird falsches Lob gespendet, für Leistungen, die gar nicht gebracht werden. Das versteht ein Kind gar nicht, warum sagt die Lehrerin, mah das hast du super gemacht, obwohl es gar nicht so war. Und im Nachhinein, im Lehrkörper, wird dann oft schlecht über dieselben Kinder geredet, die man vorher so falsch gelobt hat. Das sind Dinge, die nicht zusammenpassen. Wo die Echtheit nicht gegeben ist. (F20, 377-387)

Das Spenden unaufrichtigen Lobes beispielsweise könnte demnach interpretiert werden als Mittel zum **Zweck einer guten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern**: „Ah, wenn ich sie nur recht lobe, dann hab ich sie bei mir. Aber Kinder durchschauen das.“ (F20, 403-404). Empathie authentisch zu leben und nicht als Mittel zum Zweck einzusetzen, spricht auch Lehrperson 13 an, indem sie tatsächlich empathisches Verhalten von „Überbehütung und Bemutterung“ (F20, 381-382) abgrenzt („Wir sind kein Mama-Ersatz.“ (F13, 112)) und Lob „für jeden Schmarrn“ (F13, 114) in Kontrast zu ehrlich empathischem Verhalten sieht („Lob, wenn auch Lob gebührt.“ (F13, 115)). Dieses **Ködern mit Lob** zum **Zwecke der Verhaltensänderung** gehe mit einem **Verlust von Authentizität** einher, was auch Lehrperson 15 beschreibt:

[...] man wüsste ja, wie man wen ködert, indem man ihm mah, und das machst du aber tüchtig [...]. Also ich kann sie [die Kinder] jetzt nicht loben, damit ich ein Verhalten ändere, dass ich das sage, was ich wirklich nicht empfinde, und wenn ich es sage, merkst du genau, ich empfinde es nicht, weil denn dann rolle ich mit den Augen [...]. (F15, 178-182)

Empathisches Verhalten als Mittel zum **Zweck der Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung und Liebe** von Lehrkräften spricht Lehrperson 12 an: „[...] das Bedürfnis von den Lehrern darüber. Also ich hab jetzt ein Bedürfnis, weil es mir nicht gut geht, und darum brauche ich jetzt das von den Kindern das, dass sie mir das geben, dass sie mir Liebe geben, oder dass sie mir Anerkennung geben und sie mögen mich ja so.“ (F12, 244-247). Dahinterliegender

Zweck könne aber auch der **Wunsch nach Wertschätzung, Prestige oder Erhöhung des sozialen Status** unter den Lehrpersonen sein: „[...] ich muss jetzt nicht die hypertolle Lehrerin sein, wo ich bei jedem in (Name der Stadt) schon bekannt bin, dass ich so lieb bin, und was weiß ich und jeder mag mich. Also ich finde, das sind falsche Ideale, die bei uns zum Teil vorherrschen.“ (F12, 253-260).

9.6.2 Sichtweisen zur Entwicklung einer empathischen Haltung bei Lehrpersonen unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren

Die befragten Lehrpersonen sprachen Faktoren an, die auf die Entwicklung ihrer Empathiefähigkeit bzw. empathischen Haltung förderlichen Einfluss hatten und im Folgenden als (9.6.2.1) *familiale und umfeldbezogene Kontextfaktoren* bzw. als (9.6.2.2) *positive und negative Lebenserfahrungen und biografische Kontextfaktoren* näher betrachtet werden.

9.6.2.1 Familiäre und umfeldbezogene Kontextfaktoren

Hinsichtlich der Entwicklung ihrer empathischen Haltung sprachen befragte Lehrpersonen weiter zurückliegende, empathieförderliche Faktoren an, die sie in ihrem **familialen und sozialen Umfeld** ausmachten: „Generell, Umwelteinflüsse, so die Freundschaft, die Erziehung, ich finde, das beeinflusst alles. [...] Wie ich erzogen worden bin, womit ich einen Umgang ich habe.“ (F7, 60-63). Lehrperson 9 nennt ebenfalls das „eigene familiäre soziale Umfeld, Freunde.“ (F9, 84-85). Die Rolle des familialen Umfeldes sprechen auch Lehrperson 17 (F17, 250-251) und Lehrperson 5 (F5, 111-112) an, ebenso wie Lehrperson 19:

[...] also meine Oma und mein Opa waren auch so. [...] wenn ich Probleme gehabt hab...die haben auch viel versucht, es aus Kindersicht zu sehen, wo halt wenn meine Mama eher die Erwachsenenicht immer war. [...] die waren auch meine Fürsprecher bei der Mama, weil sie es manchmal einfach verstanden haben, warum das halt gerade für mich jetzt so halt so schlimm ist. (F19, 53-58)

Erfahrungen mit Empathie schreibt Lehrperson 12 eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung einer empathischen Haltung zu:

Ich glaube, dass das viel mit der eigenen Kindheit und mit Erfahrungen in meinem eigenen Lebenslauf zu tun hat, ob ich selber Menschen gehabt habe, die mir empathisch in Situationen, wo ich wen gebraucht habe, gegenüber gekommen sind [...]. Das hat glaub ich sehr viel mit dem Elternhaus zu tun, welche ... welche Werte da vermittelt werden und welche Rollen ich da als Vorbilder habe. Ist sicher eine Typensache, weil ich kann ja dann genau das Gegenteil

auch machen, also wenn mein Papa genau so ist, dann werde ich genau umgekehrt, das heißt ja nicht, dass das alles vorherbestimmt ist. (F12, 416-424)

Die Wichtigkeit eines **empathischen Vorbildes** für die Entwicklung der eigenen Empathiefähigkeit betont Lehrperson 20: „[...] der ist bevorzugt, das zu lernen. Das zu übernehmen. Weil meistens sind das einfach Vorbilder, die man nachahmen möchte [...] Meistens sind´s ja mehrere Personen in einem Leben, [...]. Es ist dann ein Mosaik aus mehreren Menschen, die einem gut getan haben.“ (F20, 244-249). Diese Bedeutung von Vorbildern spricht auch Lehrperson 2 an: „So, wie du es von daheim mitbekommen hast, ist auch vielleicht ein Faktor, [...] weil wenn du z.B. empathische Eltern gehabt hast, und du deine Eltern so als Vorbildfunktion gesehen hast, dann wirst du wahrscheinlich auch selber empathischer reagieren [...].“ (F2, 296-299). Die Vorbildwirkung spricht auch Lehrperson 10 an (F10, 37-38) und Lehrperson 3 nennt „Vorbildfunktion“ (F3, 44) ebenso empathieförderlich sowie „[...] Menschen, die dich darauf aufmerksam machen [...], die dir ein bisschen Anstoß zum Reflektieren geben und die dir sagen, dem Menschen ging´s jetzt gerade nicht gut wie du reagiert hast, die dir ein bisschen den Anstoß geben, um das zu entwickeln.“ (F3, 44-50). Ein wichtiger Kontextfaktor für Empathie sei dabei „ein gutes soziales Umfeld“ (F3, 288), das durch Unterstützung und Geborgenheit gekennzeichnet sei (F3, 287) sowie durch die **Hinführung zum Nachdenken und Reflektieren:**

Ich weiß, dass es ein großer Punkt war in meiner Kindheit, dass mich jemand hingesetzt hat und mir die Situation nochmal bewusst gemacht hat, mich zum Reflektieren gebracht hat, mir in dem Sinne ein schlechtes Gewissen gemacht hat, um mir zu sagen, dass das so nicht passt, dass es nicht adäquat war und es so in Zukunft eigentlich nicht sein sollte. Wenn ich den Anstoß nicht habe, entwickelt sich das auch nicht glaub ich schon. (F3, 555-561)

Die **Rolle der eigene Herkunftsfamilie** als einen Faktor, um mit Menschen „auf einer Wellenlänge“ (F15, 629-630) zu sein, erläutert Lehrperson 15:

Aber mit manchen Menschen geht es einfacher. Und manchmal denk ich mir, mit einem einfachen Fußvolk geht es ganz leicht. Ich bin da anscheinend Lehrer für die Arbeiter oder für die einfachen Menschen, vielleicht weil ich aus einer Arbeiterfamilie komme, das habe ich auch lang hinterfragt, warum kann ich mit so Leuten, die manche nicht wichtig finden, so gut reden? (F15, 621-626)

Lehrperson 15 kommt zu dem Schluss, dass „[...] man die Klientel, wo man selber herkommt, auch am besten versteht.“ (F15, 639-640). Welche Entwicklungen und Zugänge in Bezug auf Empathiefähigkeit diese Herkunftsfamilie anregen könne, beschreibt Lehrperson 19:

[...] ich hab halt auch eine Mama gehabt, ich hab auch eine Oma gehabt, die haben mich auch da in diese Richtung sensibilisiert, [...] es war halt die Empathie wichtig. Zudem habe ich eine jüngere Schwester, das heißt ich hab grundsätzlich da schon lernen müssen empathisch zu

sein, weil die war halt einfach kleiner und manchmal hab ich sie auch zum Weinen gebracht, [...] ich [hab] einfach das gelernt auch, die Empathie, ich brauch sie einfach. [...] Und meine Schwester [...], die war in der Pubertät irrsinnig schwierig, und ich hab halt gesagt, ich mag sie nicht mehr, und sie hat gesagt „Glaubst du, ich steh jeden Tag auf und überleg mir, wie ich dich am besten ärgern kann?“ Und das war dann so mein Zugang wo ich gedacht hab ja genau, kein Kind steht in der Früh auf und denkt sich wie ärgere ich heut die Frau Lehrerin am meisten. (F19, 197-214)

Für die Entwicklung einer empathischen Haltung wird die **eigene Kindheit** als bedeutsam eingestuft: „Aber die meisten Personen, auf die ich mit Ehrfurcht zurückblicke, die waren halt in der Kindheit und Jugend schon immer begleitend. In der frühen, im ersten Lebensdrittel würd ich sagen [...].“ (F20, 276-278). Für die Entwicklung von Empathiefähigkeit fasst Lehrperson 20 zusammen: „Aber wenn man Menschen liebt, wenn man selber in Liebe aufgewachsen ist, dann ist man prädestiniert dafür [für den Lehrberuf]. Dann hat man die allerbeste Basis.“ (F20, 144-145).

9.6.2.2 Positive und negative Lebenserfahrungen und biografische Kontextfaktoren

Die befragten Lehrpersonen sprachen auch die Entwicklung ihrer empathischen Haltung an, die sie auf positive sowie negative Lebenserfahrungen zurückführten. Dass manche **Negativerfahrungen** förderliche Auswirkungen auf die eigene Empathiefähigkeit haben können, postuliert Lehrperson 3:

Ich glaub ein großer Punkt bei Empathie ist wirklich, was man selber schon erlebt hat ... ich glaube, bevor man gewisse Dinge nicht erlebt hat oder nicht selber seine Herausforderungen gehabt hat, [...] hat man die Voraussetzung auch noch nicht oder das Einfühlvermögen [...] wenn alles Friede, Freude Eierkuchen ist, tagein, tagaus, dann ... kann man das nicht nachvollziehen wie's ist wenn's nicht so ist. (F3, 500-506)

Negative Lebenserfahrungen bzw. „schon einiges im Leben mitgemacht“ (F3, 27) zu haben könne demnach helfen, „[...] sich in andere Situationen hineinzusetzen und das nachzuvollziehen, wie es wem in der Situation geht [...].“ (F3, 30-32).

Von „Verletzungen“ (F21, 573), die Empathiefähigkeit verstärken können, spricht Lehrperson 21: „[...] dem ist aber im Leben auch viel mehr passiert, an Verletzungen [...] als bei der (Name der Tochter) – dadurch ist der viel empathischer [...] Vielleicht hängt es wirklich damit zusammen, was habe ich selber erlebt? Erlebt und gespürt ...“ (F21, 572-576). **Einschneidende (negative) Ereignisse in der Biografie** können ebenso zu einer „empathischen Prägung“ führen, wie Lehrperson 6 ausdrückt: „[...] weil ich halt auch irgendwie empathisch geprägt bin, durch

das, dass mein Mann im Rollstuhl sitzt ...“ (F6, 40-41). Lehrperson 6 bringt „dieses Auf-die-Kinder-schauen“ (F6, 137) in Zusammenhang „[...] mit dem Unfall von meinem Mann [...]“ (F6, 137-138), denn: „Da ist man in einer Situation, wo man voll hilflos ist, und vielleicht hab ich durch das ein bisschen ein Gefühl, wenn ein Kind so dasitzt und [...] ich spür sofort, da ist etwas, und biete halt meine Hilfe an [...].“ (F6, 252-255). Darüber hinaus nannten befragte Lehrpersonen die **Geburt eigener Kinder** als **einschneidend positives Ereignis in ihrer Biografie**, das empathieförderliche Wirkung gehabt hätte: „[...] das hängt schon auch zusammen mit deinem Einfühlungsvermögen, wenn man selber Kinder hat.“ (F1, 141-142). Dadurch käme es zu einer Veränderung von Sichtweisen und das Hineinversetzen werde gefördert:

Es ist auch total anders, das Unterrichten, wenn du selber Kinder daheim hast. Total. Weil man vieles selber anders sieht. [...] und ich denk mir dann schon immer, im Hinterkopf, der (Name des Sohnes), wie würde der das sehen, wie würde der in der Klasse sitzen oder was würde er sagen wenn ich jetzt das mit ihnen mache. (F1, 131-137)

Lehrperson 10 spricht auch von einer Veränderung von Perspektiven und einer Zunahme an Verständnis für Situationen: „[...] natürlich ändern sich ein bisschen andere Perspektiven, weil früher hab ich auch gesagt, um 8 Uhr das Kind ins Bett schicken. (lacht) Da wünsch ich ihnen viel Spaß (lacht). Ich mein, sag ich immer noch, aber ich weiß halt, dass es nicht so einfach ist.“ (F10, 181-185). Ähnlich berichtet Lehrperson 6, dass Empathiefähigkeit gegenüber Eltern zunehmen würde: „Und von meinen eigenen Kindern weiß ich es auch, wo es Probleme gegeben hat dort und da, und das erzähle ich auch den Eltern [...].“ (F6, 311-312). Lehrperson 11, die zum Zeitpunkt des Gesprächs selbst noch keine eigenen Kinder hatte, ist der Ansicht, dass es

[...] für die Empathiefähigkeit der Lehrperson eine Rolle spielt, wenn man eigene Kinder hat, [...] weil man sich besser in die Elternrolle auch hineinfühlen kann und als Lehrperson dann mit den Eltern vielleicht auch anders umgeht, weil mehr Verständnis da ist, [...] und kann dann Streitereien in der Klasse vielleicht auch mit anderen Augen betrachten. (F11, 413-419)

Lehrperson 15 fasst zusammen: „[...] es ist wichtig, glaube ich, dass wir immer wieder einen Schritt zurück gehen und uns überlegen – in meinem Alter: Möchte ich, dass mein Enkelkind so behandelt wird?“ (F15, 318-320). Lehrperson 3 spricht zwei in ihrer Biografie liegende Aspekte an, den **„multikulturellen Aspekt“** (F3, 57) sowie den **„Großfamilienaspekt“** (F3, 57), die die Entwicklung ihrer eigenen Empathiefähigkeit geprägt hätten:

[...] ich bin in einem anderen Land aufgewachsen, mit einer anderen Sprache, und lernen in der Situation ist, wo man niemanden versteht, und sich auf die Grimassen und andere Aspekte verlassen muss von anderen, und da interpretiert man dann mehr rein und beobachtet mehr, wenn man einfach nichts versteht sprachlich, und sich auf das verlassen muss, wie schaut der

andere gerade, was, was für Emotionen bringt er daher, und, und wie reagiert er auf mich. [...] obendrauf ist es in Kanada halt auch so, dass man viel zwischen den Zeilen lesen muss, die Leute sind nicht so direkt, das heißt die haben die Sandwichmethode und verpacken viele Dinge, wo man einfach zwischen den Zeilen lesen muss und reininterpretieren muss, das macht es auch nochmals aus, dass man sich da reinversetzt und bisschen reflektiert und sich Gedanken darüber macht, was wollte der jetzt eigentlich sagen, das ist der Aspekt. Dann bin ich in der Großfamilie aufgewachsen [...] wir waren alle zufrieden und glücklich und haben das gekriegt was wir gebraucht haben im Gesamten an materiellen Dingen und so weiter, aber es war halt oft so dass jemand emotional oder so nicht so stabil war und der dann die Unterstützung gekriegt hat. Und ich glaube das ist schon, wenn du in der Großfamilie aufwächst, kriegst du ein bisschen mehr mit, dass man denjenigen dann unterstützt und nicht der Mittelpunkt ist. (F3, 60-78)

Eigene Erfahrungen können demnach sensibilisieren für Menschen in ähnlichen Situationen und Empathie fördern, wie Lehrperson 3 folgert: „[...] z.B., durch das dass ich selber Kind war in dem Bereich, und die Sprache nicht gesprochen hab, kann ich mich auf das Kind einlassen, weil ich die Erfahrung im Leben gemacht hab.“ (F3, 574-576). Ähnlich spricht Lehrperson 21 diese empathiebegünstigende **Lebenserfahrung** an:

[...] für mich gehört Lebenserfahrung auch viel dazu [...] denn wenn ich die Gefühle selber nie hatte, dann kann ich das – ich muss nicht alle Gefühle gehabt haben, das ist klar, weil das geht nicht – aber dass man es sich vorstellen kann, Empathie hat für mich auch mit einer Vorstellungskraft an Gefühlen und Gedanken zu tun [...]. (F21, 127-132)

Im Spezifischen auf die eigene Schulzeit bezogen können **(negative) schulbiografische Erfahrungen** die Empathiefähigkeit und Sensibilität fördern, wie Lehrperson 2 ausführt:

[...] wenn du vielleicht zum Beispiel, selber Prüfungsangst hast, hab ich zum Beispiel gehabt in Mathematik, und ich hab mich owitan, und was weiß ich, nicht so selbstbewusst vielleicht auch gewesen, dann reagierst du da vielleicht auch sensibler weil du weißt ok, das Kind ist nicht so selbstbewusst, denkt sich, ma das schaffe ich sowieso nicht, dann schaut du vielleicht selber, dann erinnert dich das vielleicht selber an deine Kindheit wie du selber warst, dann schaut du auch, dass du dem Kind zum Beispiel Mut machst, dass du es aufbaust, das ist für mich eigentlich auch empathisch. (F2, 103-110)

Auch Herausforderungen bzw. „schwierige Situationen“ (F3, 410) als Lehrkraft mit der eigenen Schulklasse können laut Lehrperson 3 empathieförderliche Wirkung haben: „[...] wenn man solche Herausforderungen hatte, [...] dann macht man sich auch mehr Gedanken darüber, wie es dem Kind geht, [...] als wenn man jetzt immer eine schöne Klassendynamik gehabt hat und eine Regelklasse die gut funktioniert hat und wenn man in dem Sinn ein bisschen verwöhnt war [...].“ (F3, 414-420). Als empathiebegünstigenden Faktor nannte Lehrperson 20 eigene **positive schulbiografische Erfahrungen**:

Ein z.B. begünstigender Aspekt ist sicher, wenn ich selber meine eigene Schulzeit genossen habe, [...]. Es gibt genug Kolleginnen, die sagen, meine Schulzeit war furchtbar, ich möchte es

ganz anders machen, die gibt es auch, aber ich finde, besser vorbereitet sind die, die die eigene Schulzeit geliebt haben. Denn die hatten ja Vorbilder, die sie nachahmen und weiter ausbauen können. Die haben eine größere Basis würde ich sagen. (F20, 417-422)

Lehrperson 2 ergänzt **persönliche Eigenschaften**, wonach ein sensibler Mensch auch empathischer sei und sensibler reagiere (F2, 113-115).

9.6.3 Empfundene Risiken für Lehrpersonen in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung

Im Empathiebewusstsein befragter Lehrpersonen kristallisierten sich empfundene Risiken aufgrund ihrer empathischen Haltung heraus, die als (9.6.3.1) *Risiko der Überbelastung*, (9.6.3.2) *Risiko der Ausnutzung und Verletzbarkeit* sowie als (9.6.3.3) *Risiko der ungerechten Behandlung von Kindern* kategorisiert werden konnten.

9.6.3.1 Risiko der Überbelastung

Überbelastung aufgrund **fehlender Pausenzeiten**, da diese zur individuellen Beobachtung von Schülerinnen und Schülern genutzt wurden, um in weiterer Folge empathisch auf diese reagieren zu können, merkt Lehrperson 3 an (F3, 458-461). Darüber hinaus spricht Lehrperson 6 von einer empfundenen **Zunahme an Anforderungen** und Erwartungen an Lehrkräfte: „[...] man ist ja fast alles, man ist Mama, man ist Lehrer, man ist Psychotherapeut.“ (F6, 515-516). Ähnlich bemerkt Lehrperson 12: „[...] du sollst ein bisschen Hobbypsychologe sein, Hobbysozialarbeiter, und Hobby-weiß-ich-nicht-noch-was-alles, und da hat man dann keine Unterstützung.“ (F12, 191-193). Diese empfundene Überbelastung spricht auch Lehrperson 13 an: „[...] wir müssen ja schon so halbe Psychologen eben sein (lacht).“ (F13, 59). Empathische Lehrkräfte seien nach Ansicht von Lehrperson 21 verstärkt dieser Überbelastung ausgesetzt, da Schülerinnen und Schüler mit Problemen und Konflikten eher auf solche (empathischen) Lehrkräfte zugehen würden:

Dann gehen die dann eher nicht [zu] so einer Lehrerin, sondern gehen eher zu einer, wo sie wissen, die horcht mir zu und die versteht mich bei dem und geht drauf ein. Ob das jetzt gut ist oder schlecht, das überlege ich schon das letzte ganze Jahr. Nämlich wie weit man sich auch einlässt auf das Ganze. Wo ziehe ich die Grenze. ... Habe ich noch keine Antwort. (F21, 202-207)

Empathische Lehrkräfte würden Gefahr laufen, „ausgesaugt, wie eine Batterie“ (F13, 307) zu werden. Die Notwendigkeit dieser eigenen **Grenzziehung aus Selbstschutz** betont Lehrperson

19: „[...] man muss halt lernen, bei der Empathie irgendwo eine Grenze zu ziehen, so, und da reicht es mir. ... Sonst, glaube ich, wirst du wahnsinnig.“ (F19, 534-535). Lehrkräfte, die nicht alles „hören“, würden sich „[...] leichter tun natürlich, als wenn man alles hört. Und ich hab eben in diesem Jahr schon gesagt, ich höre nicht mehr alles. Weil das schaffe ich nicht mehr, was da an Problemen ist, und es ist eigentlich nicht mein Problem. [...] Das Problem habe ich nicht in der Klasse.“ (F21, 249-254). Die Notwendigkeit der Abgrenzung zum Schutz vor Überbelastung sprechen auch Lehrperson 1 („du musst dich abgrenzen“ (F1, 131)) und Lehrperson 10 („man muss sich schon abgrenzen können“ (F10, 212) bzw. „ich muss schon irgendwie schauen, dass ich auf mich schaue“ (F10, 222-223)) an. Übereinstimmend formuliert Lehrperson 13: „[...] wir müssen auf uns selbst auch schauen. Weil wenn es zu viel wird, wird es zu viel.“ (F13, 293-294). Lehrperson 6 setzt fort: „Ich muss natürlich oft aufpassen, dass ich sage, jetzt ist es halb vier, ich lege jetzt den Stift hin, ob was fertig ist oder nicht. Und das habe ich heuer erst in der 4. Klasse angefangen, weil ich gesagt habe, ich muss auf mich schauen.“ (F6, 382-385). So müsse empathisches Verhalten nach Ansicht von Lehrperson 19 ab einem bestimmten Punkt „zum Selbstschutz“ (F19, 474) aufhören:

Nur Empathie kann ja auch zu viel werden. ... Und irgendwann muss man die Grenze hochziehen, dass man sagt, aus, bis dahin helf ich euch, aber nicht weiter. ... Weil dann rennst du irgendwann ins Burnout, wenn du dir ihre Probleme ständig zu deinen machst. [...] Ich werde mich trotzdem um dein Kind gut kümmern, kein Thema, aber das wäre dein Kind und nicht meines. (F19, 474-485)

Die Wichtigkeit, als Lehrkraft eine „persönliche Bremse“ (F14, 228) zu haben, betont Lehrperson 14: „Sicher kann ich gewisse Dinge ins Rollen bringen und Tipps holen und so, aber so direkt glaub ich kann ich es am Schulvormittag beeinflussen, und dann natürlich muss man schauen, dass man sagt ok, ich habe mein Bestes gegeben, aber mehr geht nicht.“ (F14, 232-235). Lehrperson 21 beschreibt konkrete Möglichkeiten der Grenzziehung im Unterricht:

[...] und sagen so ok, du, jetzt haben wir schon dreimal das Problem besprochen, wir haben Lösungen angeboten usw., jetzt löst das einmal selber. Oder wegen dem brauchst du jetzt bitte nicht mehr kommen und da nehme ich mir keine Zeit mehr. Also das kann dann auch ausufern. Da muss man aufpassen und eben dann eine Grenze ziehen. Und sagen, ok, das ist jetzt, aber wenn es wieder ganz arg ist kannst du wieder kommen und um ein Gespräch bitten. (F21, 213-218)

Laut Lehrperson 2 sei es auch bei sich selbst wie bei Kindern notwendig, als Lehrkraft „das Stopp [zu] kennen“ (F2, 50). Dabei sei wichtig, für sich selbst zu definieren, „[...] wo grenze ich mich ab, wie weit bausche ich es auf, wie weit lasse ich es unterschwellig klingen, das ist halt

das Spüren auch, mit Sachen umzugehen. Und das muss man halt dann immer auf's Neue entscheiden, was ist gerade jetzt wichtig für die Klasse [...]" (F21, 289-292). Hinzu komme, dass Empathie aus einem anderen Aspekt eine Gefahr der Überbelastung für empathische Lehrkräfte darstelle: „[...] es ist **nicht messbar**. Das ist eben das Gefährliche auch.“ (F13, 333-334). Dadurch werde Empathie, wie Lehrperson 13 postuliert, auch wenig „Zeit und Raum“ (F13, 337) beigemessen, denn es werde „[...] oft mehr honoriert, wenn ich jetzt zwei Arbeitsblätter mehr mit irgendwas mache, [...] weil da hast du was auf Papier [...]" (F13, 270-272). Auch aufgrund der **Vorbildwirkung** hätte eine empathische Lehrkraft laut Lehrperson 10 „eine riesige Verantwortung auf dem Knack“ (F10, 63-64). Über Schwierigkeiten beim (mentalen) **„Abschalten“** von Schule sprechen Lehrperson 14 (F14,235-237) und Lehrperson 13:

Ganz wichtig ist auch das Abschalten. Aber trotzdem, wenn man auf einen Flohmarkt geht oder was, hat man die Hauptgedanken nicht bei seiner Wohnung, sondern beim Knöpfe-Suchen oder sonst irgendwas, das fließt einfach ständig trotzdem mit ein. Oder wenn man jetzt beim Mömax ist, ich such mir einen Teppich, was finde ich? Einen runden Sitzkreisteppich!“ (F13, 318-322)

Angebote für Lehrpersonen im Schulsystem, um dieser Gefahr der Überbelastung entgegenzuwirken, seien laut Lehrperson 12 „absolut nicht existent“ (F12, 178): „Wenn man selber Hilfe will, wird man sie irgendwo bekommen, außerhalb vom System, aber im System aus meiner Erfahrung nicht, also da kriegt man null Unterstützung.“ (F12, 178-180). Lehrperson 12 fordert daher zusammenfassend, um dieser Überbelastung entgegenzuwirken:

[...] es ist wichtig, dass man nicht zugrunde geht. Dass man [...] in der Ausbildung oder begleitend [...] lernt, wie kann ich im Alltag empathisch sein und das bestmöglich mit den Kindern machen, weil im Endeffekt sie haben, wenn das Elternhaus scheitert, nur noch die Schule als zweiten Ausweg [...]. Auf der anderen Seite kann es nicht sein, dass [...] mir das alles zuviel wird, [...] weil da wird einfach dem Lehrer viel zu wenig Möglichkeit gegeben, in einer Supervision, Beratung, was ist deine Aufgabe [...]. Es ist ein empathisches Verhalten gut, aber wenn ich dann auf einmal Teil dieser Familie bin, weil er mir so leid tut, glaube ich, habe ich meine Rolle falsch verstanden. (F12, 107-121)

9.6.3.2 Risiko der Ausnutzung und Verletzbarkeit

Lehrperson 10 sieht sich mit dem Risiko des **Ausgenutzt-Werdens** im Kollegium konfrontiert, das sie auf ihre subjektiv vorhandene Empathiefähigkeit zurückführt:

Und Kolleginnen, mit denen sonst keiner zusammenarbeiten will, krieg ich auch noch alle ab, und das ist nämlich auch noch, was so anstrengend ist [...] So, ein Jahr hat das funktioniert, im nächsten Jahr hab ich sie schon wieder gekriegt. Ich mein, ich kann sogar dann mit der, irgendwie. Aber anstrengend ist es natürlich schon. (F10, 457-464)

So gebe es „[...] Kolleginnen, die drehen voll auf, und die haben dann immer das schönste Ding.“ (F10, 491-492). Lehrperson 10 hätte „[...] die letzten 20 Jahre lang eher lernen müssen, dass ich nicht so nett bin (lacht).“ (F10, 130-131). Neben diesem empfundenen Risiko der Ausnutzung empathischer Menschen spricht Lehrperson 17 auch das Risiko der leichteren **Verletzbarkeit** aufgrund der eigenen empathischen Fähigkeiten an: „Wenn man selber feinfühlig ist sozusagen, dann braucht man oft selber einfach einen Panzer [...] weil es ist leider so, dass man nicht immer respektiert wird und nicht immer gut behandelt wird [...] dass sich empathische Menschen dann schon ein bisschen eine Mauer aufbauen ... oder eine Rüstung zulegen [...].“ (F17, 223-228). Ähnlich beschreibt Lehrperson 10, dass Menschen, die im Grunde empathisch sind, sich dadurch verschließen würden, um sich selbst zu schützen (F10, 274-275). Die leichtere Verletzbarkeit empathischer Menschen erwähnt auch Lehrperson 21 und führt dies auf die verstärkte Bindungs- und Beziehungsfähigkeit zurück:

Menschen die Empathie haben [...] die binden sich auch gefühlsmäßig dann, sie spüren das auch, und reagieren auf Freude wie Schmerz [...]. Und die können sich schwer lösen, weil sie sich so einlassen auf Menschen, die können sich schwer lösen, wenn sie wirklich eine tiefe Bindung einmal eingegangen sind, gefühlsmäßig. [...] Oder sie lassen sich gern dann auch verletzen, weil sie immer noch das Gute sehen oder einen Grund suchen, warum das so ist. (F21, 14-23)

9.6.3.3 Risiko der ungerechten Behandlung von Kindern

Eine empathische Lehrkraft würde laut Lehrperson 9 auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen, wobei hier die Gefahr der **Vernachlässigung von Kindern aus „stabilen Familien“** (F9, 153) bestehe:

[...] Kinder, die aus ganz stabilen Familien kommen, [...] die geraten halt dann schon immer so ein bisschen in den Hintergrund. Weil das läuft ja eh von selber. Und das ist halt dann immer das Schwierige denk ich mir ... die haben ja auch Gefühle und die wollen ja auch was sagen, und denen geht es auch einmal gut, einmal schlecht. Aber andere kosten halt so viel Kraft [...]. (F9, 153-158)

Aber nicht nur diese als ungerecht empfundene Aufmerksamkeits- bzw. Empathieverteilung zugunsten von Kindern, die „halt so viel Kraft“ (F9, 158) kosten, könne Lehrpersonen mit einer empathischen Haltung betreffen. Dass auch Sympathie einem Kind gegenüber das (empathische) Verhalten einer Lehrkraft beeinflussen und es folglich zu einer **Bevorzugung sympathisch empfundener Kinder** kommen könne, spricht Lehrperson 15 an:

[...] wenn ich halt ein Kind sehr mag, dann ist das, dann kommt das irgendwann einmal nach zwei, drei, vier Jahren, wenn ich es lang habe, heraus auf das, dass ich es ungerecht behandle,

und zwar bevorzugt behandle. Und das ist etwas, das ich nicht ok finde, weil wenn man so viel Verständnis hat, und dann über eine Schwäche aber hinwegsieht. Und das soll natürlich auch nicht sein. Weil wenn dieses Kind bei einer Schularbeit z.B. jetzt 5 Fehler hat, und es wäre ein Gut, kriegt es das Gut, aber naja, es war ein schlechter Tag, während einer, der ungut, ekelig ist, stört, du denkst, es reicht, da denkst du dir, da hat er heute einen guten Tag gehabt, was soll's, der ist trotzdem nicht gut. (F15, 70-79)

Lehrperson 15 ist sich demnach darüber bewusst, dass Sympathie zu einem Kind auch die Gefahr einer ungerechten Behandlung dieses Schülers bzw. dieser Schülerin berge durch Wahrnehmungsverzerrung und Bevorzugung: „Ja, wenn ich wen zu sehr mag, dass ich wem zu viele Vorschusslorbeeren über längere Zeit gebe, das ist was, was mich ärgert.“ (F15, 105-106). Dass empathisches Verhalten einer Lehrkraft sowie diese Bevorzugung von Kindern auch **unbewusst** stattfinden könne, merkt Lehrperson 18 an: „[...] man macht es ja unbewusst, dass man dann vielleicht ... auf ein Kind näher eingeht und wen vielleicht bevorzugt, das passiert unbewusst.“ (F18, 20-21). Ein anderes „Dilemma“ (F12, 283), das eine empathische Lehrperson betreffen könne, sei nach Lehrperson 12 das der **Notengebung**: „[...] weil du kommst ja in einen Konflikt, weil du benotest das Kind ja dann wieder, du bist komplett im Dilemma. Auf der einen Seite willst du ihn ja in den Bedürfnissen unterstützen, auf der anderen Seite knallst du ihm dann einen 5er rein [...].“ (F12, 281-285).

9.6.4 Wahrnehmung von Empathie von Lehrpersonen im gesamten schulischen Umfeld

Den Aspekt, ob eine Lehrkraft das Gefühl hätte, selbst empathisch behandelt zu werden, warf Lehrperson 4 auf (F4, 277-278). Die Empathie-Wahrnehmung von Lehrpersonen „im gesamten Schulumfeld“ (F14, 289) sprach auch Lehrperson 14 an: „[...] Empathie zwischen unter den Lehrerkollegen, auch zwischen Kollegen und der Direktorin, also ich glaube diese ganze gelebte Empathie ist sehr sehr wichtig [...].“ (F14, 290-292). Lehrperson 11 regt ebenso an, „dieses ganze System Schule“ (F11, 378) im Hinblick auf Empathie bei den Gesprächen mit Lehrkräften einzubeziehen, also: „Inwieweit Empathie generell im ganzen Bereich wichtig ist. Eben in Verbindung mit Eltern und Direktoren und das ganze System einfach.“ (F11, 378-380). **Empathie zwischen der Schulbehörde und Lehrkräften** nahm Lehrperson 1 negativ wahr aufgrund ungewollter Versetzungen:

Und das hab ich mir dann schon oft gedacht, also zum Thema Empathie finde ich, die Direktorinnen und am Bezirksschulrat die Inspektorinnen, die bräuchten auch mal ein bisschen mehr

Empathie... weil es wird mit dir umgesprungen als Lehrerin, wenn du nicht mehr gebraucht wirst, bist du einfach woanders, das ist wurscht. Und unsere Chefin sagt immer, wir sind das Wichtigste für die Klasse, [...] die Beziehung zu den Kindern, dass das eine Beständigkeit hat, dass man länger in der Klasse ist. Aber sobald es sich ergibt, und man wird nicht mehr gebraucht, ist man einfach überflüssig. Und es ist total egal was vorher war. Das ist schon ein bisschen frustrierend. Das hängt auch mit Empathie zusammen, also das hab ich auch gelernt, im Laufe der Zeit, wo ich so viele Wechsel gehabt habe, dass ich mich nicht mehr so einlassen kann auf eine Klasse, weil ich genau weiß, nächstes Jahr kann ich wieder woanders sein. Also das hängt auch jeden Fall mit den Arbeitsbedingungen zusammen. (F1, 261-273)

Lehrperson 11 postuliert zudem, dass die **wahrgenommene Empathie zwischen Schulleitung (Direktor bzw. Direktorin) und Lehrkraft** einerseits eine bedeutsame Rolle spiele für das gegenseitige Vertrauensverhältnis („Weil wenn ich das Gefühl habe, mein Direktor versteht mich nicht, dann gehe ich natürlich auch nie zu dem, wenn ich Probleme habe.“ (F11, 290-291)), andererseits die Empathiefähigkeit einer Lehrkraft im Unterricht beeinflusse:

Weil es hängt bestimmt auch ein bisschen davon ab, wie empathisch der Direktor ist, wie empathisch du zu den Schülern sein kannst. Wenn der Direktor jetzt total streng ist und total auf Leistung geht, dann hast du natürlich auch gar nicht so die Möglichkeit vielleicht in der Klasse, dass du so recht empathisch bist, oder wenn der Direktor jetzt über gewisse Schüler vielleicht voll schimpft und herzieht, dann kannst du den Schülern gegenüber natürlich auch nicht so empathisch sein! Erstens Mal hast du vielleicht dann auch ein wenig ein schlechtes Bild von ihnen und du kannst mit Problemen, die du mit ihnen hast, dann auch nicht zum Direktor rennen, weil der kann dir dann nicht weiterhelfen, weil er eh den Stempel schon aufgedrückt hat. [...] Oder vielleicht traut man sich dann oft auch gar nicht, dass man so empathisch einem Kind gegenüber ist, wenn man im Hinterkopf hat, ja, eigentlich möchte mein Chef, dass ich das und das mache und ich sollte mich nicht mit solchen Sachen beschäftigen. [...] und dann kriegst du vielleicht eine auf den Deckel, weil du dich da jetzt eine Stunde lang mit dem Thema befasst hast, irgendeine Streiterei zwischen den Kindern, anstatt dass du einfach die Kinder zum Direktor geschickt hättest oder so. (F11, 381-402)

Unterschiedliche (Erziehungs-)Ansichten führten neben einem belasteten Vertrauensverhältnis dazu, dass Lehrperson 4 die Direktorin ihrer Schule als wenig empathisch wahrnahm:

Ja, das ist bei uns spannend, weil es bei uns gar nicht empathisch zu geht. Also unsere Chefin ist sehr cholerisch, du kannst alleine wenn du am falschen Tag bei ihr vorbeigehst, kann es sein, dass sie dich anschreit und auf der anderen Seite, kannst du manchmal wirklich alles von ihr haben [...]. Man weiß es einfach nie, man hat keine gesicherte Beziehung, wo man weiß, wie bei meiner früheren Chefin weiß, man kann mit jeder blöden Frage zu ihr kommen. Das ist jetzt definitiv nicht so, da kannst mit einer sehr guten Frage, wenn man einen schlechten Tag erwischt eine auf den Deckel bekommen. Und es beeinflusst die Arbeit insofern schon, dass sie ganz andere Erziehungsansichten hat, als ich zum Beispiel. Da entsteht schnell ein Gefühl von Heimlichkeit ein bisschen. Neue Autorität ist für sie zum Beispiel ein Schimpfwort, ist etwas was absolut nicht geht, Kinder müssen spüren, Kinder müssen folgen, notfalls auch mit Druck, also sie ist jemand die die Kinder sehr viel anschreit, wo es Strafarbeiten gibt, wo Sätze 30-mal von der Tafel abgeschrieben werden. Also diese Erziehungsmethoden sind die die von unserer Chefin gutgeheißen werden, die auch unterstützt werden. Also ich merke schon, dass ich viel von meinen Erziehungsmethoden mache und sie nicht wissen lasse. Also wenn sie jetzt wissen würde, dass wir bei einem Konflikt zum Beispiel sagen, das passt jetzt nicht, aber wir reden am

Ende vom Tag darüber und nicht jetzt, dann wäre das absolut nicht ok für sie zu wissen, weshalb sie es auch nicht weiß. (F4, 291-311)

Empathisch hingegen erlebte Lehrperson 21 den ehemaligen Direktor ihrer früheren Schule aufgrund seines Wahrnehmungsvermögens und der darauffolgenden Unterstützung nach ihrem „Schicksalsschlag“ (F21, 426): „Aber da hat mich der Chef dann geholt und gefragt was ist los [...] und der hat mich dann aber wirklich unterstützt. Das war wirklich noch ein alter guter Chef muss ich sagen, der das gemerkt hat und eben auch drauf eingegangen ist.“ (F21, 428-434). Lehrperson 8 spricht **Empathie zwischen Lehrkräften untereinander** an, indem sie äußert, dass eine empathische Lehrkraft auch offen für Sorgen und Nöte von KollegInnen sei (F8, 362-363). Ein empathisches Kollegium, indem eine Lehrkraft „ein bisschen Seelenhygiene betreiben“ (F14, 120-121) könne, erlebte Lehrperson 14: „[...] ich habe den Eindruck, dass bei uns an der Schule generell ein sehr empathisches Klima herrscht, nicht nur zwischen Lehrern und Kindern, sondern auch so zwischen Kolleginnen, [...] dieses offene Ohr [...]“ (F14, 116-119). Empathie im Lehrkörper sei aus Sicht von Lehrperson 19 wichtig, wurde aber von ihr gegenteilig erlebt: „[...] auch wir Lehrer sollten miteinander empathisch sein. Vielleicht ist die Kollegin heut grad unrund, weil daheim irgendwas war, einfach dass wir auch die Möglichkeit hätten, weil das ist halt, ich denke mir, das kommt auch zu kurz, das wir selber, uns gegenüber auch nicht immer empathisch genug sind.“ (F19, 316-320). Ein empathisches Kollegium würde sich wiederum positiv auf die Empathiefähigkeit einer Lehrkraft im Klassenzimmer auswirken, wie Lehrperson 19 weiter postuliert: „[...] wenn wir im Kollegium miteinander empathischer wären [...] würde uns das im Umgang mit den Kindern helfen [...] Und dann, glaube, ich, bist du auch wieder bereiter für die Klassen, dass du sagst, da bin ich empathisch.“ (F19, 323-333). Was es bräuchte, damit Empathie nicht nur auf Klassenebene (Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern), sondern auch im Lehrkörper ermöglicht werde, formuliert Lehrperson 19 so: „Ich glaub einmal das Bewusstsein bei den Lehrern, dass das einfach auch zur Lehrergesundheit gehört. Also dass das wichtig ist, damit uns unser Beruf Spaß macht, dass wir damit belastbarer sind, wenn wir miteinander empathischer umgehen.“ (F19, 353-355). Lehrkräfte seien viel zu sehr „Einzelkämpfer“ (F19, 376), die „[...] Angst haben sie werden kritisiert für das, was sie tun.“ (F19, 377-378). Um im Kollegium empathischer miteinander umgehen zu können, müssten Lehrkräfte weg von „Kritikangst“ (F19, 392) und sich Hilfe holen dürfen (F19, 392-396). Professionelle Unterstützung erachtet Lehrperson 12 als notwendig, denn eine Lehrkraft würde zwar persönliche Unterstützung, empathisches Mitgefühl und Verständnis im

Kollegium erfahren (F12, 180-181), dieser Hilfe seien aber Grenzen gesetzt (F12, 199-202). Darüber hinaus käme die Verfügbarkeit solcher Angebote auf die Schulleitung an, „[...] wie die Direktion tickt, ob die das schon sinnvoll findet oder nicht [...].“ (F12, 183-184). Dennoch würde ein empathisch empfundenenes Schulumfeld die Empathiefähigkeit einer Lehrkraft positiv beeinflussen, wie Lehrperson 16 postuliert: „[...] da habe ich eine ganz tolle Lehrerin gehabt, die war megaempathisch auch. Und darum würde ich eher sagen, es liegt gar nicht so an der Berufserfahrung, sondern eher am Umfeld [...].“ (F16, 342-344). Lehrperson 18 erlebte in einem Fall ein wenig empathisches Lehrerkollegium: „So quasi, du bist die Neue, was tust du eigentlich da.“ (F18, 324). Aufgrund mangelnder Authentizität empfand Lehrperson 20 einige Kolleginnen als wenig empathisch: „Auch bei uns im Kolleginnenkreis habe ich [...] mit manchen Schwierigkeiten gehabt, weil diese Fassaden immer waren, und sie nichts durchdringen haben lassen vom Echten, vom Eigentlichen.“ (F20, 364-366). Dabei gehe es für Lehrperson 21 „[...] um’s Wohlbefinden im Lehrkörper wie auch in der Klasse [...], dass man Empathie lebt.“ (F21, 107-108). Lehrperson 10 führte die fehlende „Mischung mit Männern“ (F10, 316) im Kollegium (und die damit erhoffte Reduktion von Emotionalität zugunsten von Rationalität) sowie „Kinder mit ihren großen Defiziten“ (F10, 318) an, was in „Kombination“ (F10, 318) das schulische Umfeld als „so anstrengend“ (F10, 319) und wenig empathisch bzw. harmonisch mache:

[...] das in der Klasse kriege ich dann eh relativ gut hin, obwohl es auch voll anstrengend ist, aber dann denk ich mir, das mit den Kolleginnen dann auch noch immer, wenn die eine dann rüberpfaucht [...] obwohl wir wirklich ein liebes Team sind, ein nettes. Aber ich finde schon, dass es das Kombipaket ist, dass es nicht nur die Kinder betrifft. (F10, 325-329)

Eine subjektiv empfundene Überlastung würde die Empathie im Kollegium hemmen (F10, 331-337). Hinsichtlich der Wahrnehmung von **Empathie zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften** wünsche sich Lehrperson 19 mehr Sensibilität und Empathie von Lehrerinnen und Lehrern Eltern gegenüber (F19, 336-337). Lehrkräfte müssten weg von dieser „Vorwurfsmentalität“ (F19, 345) hin zu dem „[...] ja, ich verstehe, dass es für Sie schwer ist, mir Ihrem Kind zu lernen, Sie können nicht Deutsch und ich kann mir das vorstellen und ich finde es gut, wie Sie es machen, aber wir haben da noch Probleme ...‘ Ich denke mir, wenn ich das so angehe, dann ist das halt ganz anders.“ (F19, 341-345). Zum (empathischen) Schulumfeld gehöre laut Lehrperson 11 auch „[...] Hausmeister und Lehrer zum Beispiel. Weil wenn ich das Gefühl habe, [...] mit dem kann ich nicht, der versteht mich nicht, dann gehe ich ja auch nicht zu dem wenn

ich etwas brauche. (F11, 292-295). Für ein gutes Zusammenarbeiten müsse von „allen Seiten irgendwie Empathie da sein“ (F11, 296).

9.6.5 Empathiefähigkeit als Entscheidungshilfe für die Lehrberufswahl

Ihr **Bewusstsein über vorhandene soziale Kompetenzen** sowie **die eigene Empathiefähigkeit** wurde von einigen befragten Lehrpersonen als ein **Motiv für ihre Berufswahl** angeführt:

Ich glaube, dass der Lehrberuf für empathische Menschen anziehend ist. [...] Ich möchte jetzt keinem Konstrukteur unterstellen, dass er nicht empathisch ist, das weiß ich nicht, ich kenne auch keinen, aber ich glaube definitiv, dass soziale Berufe für empathische Menschen attraktiv sind. (F4, 176-181)

Ähnlich postuliert Lehrperson 8, dass jede Lehrkraft ein gewisses Maß an Empathiefähigkeit „von Haus aus“ (F8, 715) mitbringe, „[...] weil sonst wird er kein Lehrer [...] wenn er jetzt mit Leuten nicht gern arbeitet [...]“ (F8, 715-716). Diese Annahme bestätigt Lehrperson 12 und kritisiert zugleich:

[...] weil es nicht beachtet oder zu sehr in unserer Gesellschaft auf das geht, dass empathische Menschen den Lehrberuf von sich aus suchen. Oder den sozialen Beruf generell. Dass man halt mit dem spekuliert, das sind Leute, die können das, die haben das von Haus aus drinnen. Und das stört mich ein wenig, weil ja, erstens, nur weil ich glaube, dass ich empathisch bin, heißt es noch lange nicht, dass ich es wirklich bin, [...]. (F12, 546-551)

Empathiefähigkeit sei ebenso für Lehrperson 20 Voraussetzung für die Lehrberufswahl: „Das ist Voraussetzung, dass man dieses Interesse an anderen Menschen hat und eine Basis dieser Menschenliebe glaub ich, sonst würde man den Beruf vielleicht gar nicht wählen.“ (F20, 210-212). Das (subjektiv empfundene) Vorhandensein emotionaler Kompetenzen wie Empathiefähigkeit würde also die Lehrberufswahl begünstigen, denn „[...] empathische Menschen haben schon gern mit Leuten zu tun. [...] dieses Bedürfnis, dass man mit anderen Leuten zusammenarbeitet [...]“ (F17, 202-206). Ähnlich macht Lehrperson 12 vordergründig **soziale Motive**, wie das Anliegen einer Person am „Miteinander“ (F12, 236), **anstatt fachlicher Inhalte**, als Berufswahlmotiv für den Lehrberuf aus:

[...] gerade in der Volksschule glaub ich geht es nicht um das ... um den ... Gegenstand. Also für mich nicht. Weil da müsste ich Germanistik studieren und ... da werde ich auch kein Lehrer, weil wenn es mir ums Germanistische geht, dann will ich mit der Sprache was machen, und nicht Kindern dann was beibringen [...]. (F12, 231-235)

Lehrperson 8 schildert diesen Aspekt am Beispiel ihrer Tochter und spricht in diesem Zusammenhang auch vom „Kopfmensch“ (F8, 282), bei dem das Interesse am Fach im Vordergrund stünde:

[...] ich habe es von Anfang an gewusst, natürlich habe ich es ihr nicht gesagt. So, was ist JETZT: Die (Name) wird jetzt fertig, und jetzt sagt sie, ok, jetzt mache ich das fertig, aber unterrichten tu ich nicht. (lacht). Ja, denke ich mir, das habe ich mir eigentlich von Anfang an gedacht. Und sie hat es auch gespürt. Aber eben, die Fächer haben sie interessiert, und dann hat sie – Gott sei Dank müssen sie jetzt auch viel Praxis machen auf der Uni – und da ist sie dann eben wirklich draufgekommen, ok, so das tägliche Miteinander, das ist nicht meins. Sie geht lieber, wenn sie etwas kriegt hoffentlich, in eine Zeitungsredaktion und schreibt lieber Artikel. (F8, 284-292)

Ein Motiv für die Lehrberufswahl war für Lehrperson 19 der Wunsch, die eigene, im familiären Umfeld **erlebte Empathie weiterzugeben**: „Und das wollte ich einfach auch immer, dass ich mir gedacht habe, das muss ich weitergeben.“ (F19, 58-59). Negative Schulerlebnisse, begründet durch das empfundene Fehlen empathischer Lehrkräfte, bestärkten hingegen Lehrperson 12 in ihrer Berufsentscheidung, um es **selber besser zu machen** und empathischer zu agieren: „Ja wenn ich wieder an meine Schulzeit zurückdenke, habe ich ein ganz ein negatives Bild von Lehrern. So eindeutig Personen, die ein Machtproblem haben. [...] und das war für mich auch ein wenig der Grund, in diese Richtung zu gehen [...]“ (F12, 356-361). Das Bewusstsein über die Notwendigkeit empathischer Kompetenzen im Lehrberuf sowie die Chance der Verbesserung des eigenen **Ausdrucks von Empathie** veranlasste Lehrperson 17 dazu, den Lehrberuf zu wählen: „[...] du kannst jetzt ein empathischer Mensch sein, innen drinnen, aber keiner erfährt es, weil du es eben nicht so vermitteln kannst. Die Kommunikation. [...] mich hat das zum Lehrberuf einfach hingezogen, weil ich mich selbst in dem verbessern wollte.“ (F17, 259-262). Zudem hätte die **Authentizität von Kindern** Lehrperson 17 **für ihre eigene Weiterentwicklung** angesprochen:

Kinder sind wirklich ehrlich. Aber das schätze ich auch so an Kindern eigentlich. Erwachsene sind oft nicht mehr so ehrlich, ehrlich gesagt. Es ist einfach dieses, oft sind einem dann die Höflichkeitsformen im Weg. Und man gibt seine ehrliche Meinung nicht mehr so her und Kinder sagen es dir aber. Das finde ich gut (lacht). Um zu wachsen auch. Das war ja auch der Grund, ich wollte selber wachsen, deswegen habe ich dieses Berufsfeld gewählt. (F17, 325-330)

9.7 Veränderungen im Empathiebewusstsein von Lehrpersonen aufgrund von Expertise und Berufserfahrung

Veränderungen im Empathiebewusstsein, welche befragte Lehrpersonen ansprachen, konnten in vier Bereiche kategorisiert werden: Dazu zählten die (9.7.1) Zunahme an Distanz zum Beruf, aber auch die (9.7.2) Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung sowie Sichtweisen zur (9.7.3) Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit und (9.7.4) Empathie in der Lehrer/-innenbildung. Die Ergebnisse aus den Interviews werden hier nach Dienstalter betrachtet.

9.7.1 Euphorie der ersten Dienstjahre und Zunahme an Distanz zum Beruf

9.7.1.1 Aussagen der Novizinnengruppe

Befragte Lehrpersonen mit einem Dienstalter unter fünf Jahren (und damit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung im Lehrberuf) wurden zur „Novizinnengruppe“ (vgl. dazu Dreyfus & Dreyfus 1987, siehe auch Kapitel 8.1) gezählt. Diese Lehrpersonen attestierten ihresgleichen („Novizinnenlehrkräften“) ein hohes (höheres) Maß an Empathiefähigkeit am Anfang ihrer Berufskarriere. Von dieser **Euphorie der ersten Dienstjahre** spricht Lehrperson 11:

[...] vielleicht ist man sogar am Anfang noch empathischer, als später, [...] weil man da halt auch noch viel belastbarer ist. Und am Anfang hat man vielleicht doch noch eine andere Beziehung zu den Kindern wie wenn man jetzt schon den 10. Klassenzug hat. Also ich kenne es jetzt von meiner Klasse, jetzt habe ich die vierte Klasse eh nur zwei Jahre lang gehabt, und auch nur in Deutsch und Mathe, und mir ist es total schwer gefallen, dass ich sie abgebe, weil sie doch die ersten waren, die ich so behüten dürfen habe. Und eine total gute Bindung zu ihnen gehabt habe. Von dem her ist mir das Empathischsein jetzt nicht schwer gefallen. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass in 20 Jahren, wenn du vielleicht schon so lang in dem Beruf bist und wenn du selber auch schon ein wenig älter bist, und Schule nicht mehr so eine Priorität hat, weil du eh auf deine Gesundheit schauen musst und was weiß ich was, dann ist man vielleicht gar nicht mehr so empathisch. (F11, 267-281)

Als Gründe für diese Annahme verstärkter Empathiefähigkeit am Anfang der Berufskarriere wird einerseits die **subjektiv höhere Belastbarkeit** der Lehrkraft genannt, andererseits die **stärkere emotionale Bindung** zu Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Stellung als „die Ersten“. Eine **hohe (höhere) Motivation** von Lehrkräften in ihren ersten Dienstjahren spricht Lehrperson 16 an:

[...] dass würde ich wirklich fast so sagen, dass die Jungen, frisch Gefangenen so zu sagen, vielleicht sich bisschen mehr ins Zeug legen. Von der Empathie her...vielleicht ist es auch eine andere Art von Empathie, vielleicht ist es eine ruhigere gelassenere Art von Empathie die man bekommt [...] mit der Berufserfahrung. Aber leider habe ich einfach schon viele Lehrerinnen auch gesehen, wo ich mir gedacht habe...nein, so möchte ich nicht werden. (F16, 315-322)

Von einem **Lernprozess der (emotionalen) Abgrenzung** zum Selbstschutz berichtet Lehrperson 12: „[...] hab’s aber zum Glück auch gelernt, dass ich mit dem gut umgehen kann, also es ist nicht so, dass ich sage, es belastet mich so.“ (F12, 510-511)

9.7.1.2 Aussagen der Praktikerinnengruppe

Die Notwendigkeit dieser (erlernten) Fähigkeit zur Abgrenzung und der damit verbundenen Zunahme an Distanz zum Beruf erwähnt rückblickend Lehrperson 19 aus der „Praktikerinnengruppe“, deren Berufserfahrung zwischen fünf und fünfzehn Jahren liegt:

[...] das war am Anfang oft irrsinnig hart, weil ich hab mir viel dann auch mit heim genommen und das hat mich dann so beschäftigt in den ersten Dienstjahren. Und mittlerweile habe ich es gelernt, wenn ich wirklich aus der Schule raus gehe, ist die Schule dort und dann ist mein Privatleben ... und kümmert mich das auch nicht. Und am nächsten Tag wenn ich wieder drin bin dann kümmert’s mich wieder. Weil sonst, das hältst du sonst nicht ewig aus. (F19, 488-493)

Die zunehmende Distanzierungsfähigkeit bemerkt auch Lehrperson 4: „Was ich bei mir spüre, es nimmt schon ab, dass man jedes Problemchen so ernst nimmt und dass einen das auch so beschäftigt, dass man auch schauen will, dass immer alles passt und das hat bei mir definitiv schon aufgehört [...].“ (F4, 212-215). Den **Bogen dieser Veränderung der Empathie bei Lehrkräften** - von anfänglicher (empathischer) Euphorie bis hin zu vermehrter (empathischer) Distanz - spricht ebenso Lehrperson 14 an:

Es kann sein, dass man am Anfang schon voll auf das schaut, weil ja, man ist euphorisch, man ist neu im Job und geht voll auf die Kinder ein und dann verliert sich das vielleicht ein bisschen, ich glaub aber auch, dass es auch umgekehrt sein kann, dass vielleicht die Lehrerin voll empathisch lange Zeit war und dann mit den Jahren, eh, vielleicht ist man schon ein bisschen müde geworden, man kann irgendwie nicht mehr, ausgebrannt, dass sich das auch abnimmt [...]. (F14, 263-269)

Diese mögliche Abnahme von Empathiefähigkeit mit zunehmender Berufserfahrung bemerkt ebenfalls Lehrperson 4, die vor allem ältere Lehrkräfte, die bereits viel Berufserfahrung haben, als weniger empathisch erlebte, jedoch hierbei weniger einen Zusammenhang zwischen Empathie und (Dienst-)Alter sieht als vielmehr den **Einfluss individueller Persönlichkeitseigenschaften** auf empathisches bzw. wenig empathisches Verhalten einer Lehrkraft:

[...] weil die bei denen ich das so erlebe, bestimmt mit 30 auch schon so waren. Die haben auch noch eine andere PH erlebt, das ist eine andere Schule, ich glaube nicht, dass die mit dem Alter so geworden sind, die sind nur jetzt so wie sie damals auch schon waren und ja, es ist sicher spannend wie es uns in 30 Jahren geht.“ (F4, 208-212)

9.7.1.3 Aussagen der Expertinnengruppe

Lehrpersonen, die bereits über 15 Jahre Berufserfahrung und Expertise verfügen und damit in Anlehnung an Dreyfus & Dreyfus (1987) zur „Expertinnengruppe“ gezählt werden, sehen die Veränderung der Empathiefähigkeit im Sinne einer Abnahme mit zunehmendem Dienstalter differenzierter: Während Lehrperson 1 ebenfalls eine Abnahme an Empathie mit zunehmender Berufserfahrung sieht (Grund: Selbstschutz), konstatiert Lehrperson 8 die „Hochblüte“ an Empathiefähigkeit bei älteren Lehrkräften:

[...] man wird da ein bisschen mehr ... man kriegt da ein bisschen mehr Distanz ... in der Schule ... in der Arbeit ... am Anfang war ich viel mehr empathisch, wenn mit Kindern irgendetwas war oder wenn sie sich bei etwas schwer tun, oder einmal weinen ... Also da hab ich mich viel mehr hineinversetzt und hab mir viele Gedanken gemacht, und das wird dann eigentlich weniger mit den Jahren ...also dass man sich da viel Sorgen macht oder Gedanken ... aber das ist dann auch ein gewisser Selbstschutz [...]. (F1, 14-20)

[...] in meinem Alter, wie es jetzt ist, da hat man eigentlich die meiste Empathiefähigkeit, weil da hast du am meisten Zeit, weißt du! Da hast du das Zuhause- die Kinder sind groß und alles- und jetzt kannst du dich wirklich voll auf die Schule konzentrieren. So empfinde ich es. Ich meine, man versucht es als Junger natürlich auch, aber da laufen noch viele andere Sachen auch nebenbei, eben wie eigene Kinder und so. Aber jetzt ist man vogelfrei (lacht), und dann kannst du einfach- du merkst oft auch Kleinigkeiten bei Kindern in der Schule, die dir vielleicht, wenn du noch mit eigenen Sachen beschäftigt bist, eher entgehen. (F8, 221-230)

Zunehmende (empathische) Distanz aus Gründen des Selbstschutzes – „[...] wenn es um massive Sachen geht, da muss ich mich abgrenzen mittlerweile.“ (F21, 123-125) – erwähnt hingegen auch Lehrperson 21: „Also da wäge ich dann schon ab, wie dringend ist das jetzt. Soll ich mich einbringen oder nicht. Und wie viel Kraft kostet mir das. Also das ist jetzt ein neuer Punkt seit Jahren bei mir dabei.“ (F21, 59-62). Schülerinnen und Schüler müssten lernen zu unterscheiden, was jetzt wirklich tragisch sei und wo sie Hilfe bräuchten und welche Fälle („wenn mich die schief angeschaut hat“ (F21, 224)) weniger tragisch seien:

Das kann man vielleicht einmal dann zum Thema machen, aber dann ist es vorbei, abgehakt für mich. Also dann brauchen sie nicht mehr kommen. Also das meine ich so mit [...] wo ziehe ich Grenzen, und wie lass ich das reinkommen und wie weit mach ich auf und wo mach ich wieder zu. (F21, 225-229)

Lehrperson 1 spricht auch eine **vom Schulsystem provozierte Distanz** zum Beruf aufgrund von Versetzungen an: „[...] dann soll man sich hineinversetzen in Kinder, aber immer mit dem

Hintergedanken, ich kann jederzeit wieder woanders sein. Da geht man sicher dann auch ein bisschen mehr auf Distanz ... weil es ist einfach eine Enttäuschung, ein Frust, wenn du da wieder wegmusst.“ (F1, 283-286). Lehrperson 10 erlebt Distanz zum Beruf aufgrund des Gefühls

mangelnder Honorierung der eigenen Arbeit:

[...] da kriegt man dann ja eine Belohnung für 25 Jahre Arbeit. Zuerst hab ich mir gedacht, 3 Monatsgehälter, man kriegt aber nur 2 Monatsgehälter, wobei dann eh voll viel wieder abgezogen wird. [...] Und was ist jetzt das Ziel? Dass ich 40 Jahre Belohnung kriege? (lacht) Dass sich nicht einmal auszahlt? Sowas kriegt meine Schwester mehr, jährlich, ich weiß nicht, ich hab das halt so lächerlich gefunden. (F10, 429-436)

9.7.2 Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung

Eine Veränderung im Empathiebewusstsein der befragten Lehrpersonen stelle auch die Zunahme an Flexibilität im Umgang mit Situationen und Kindern sowie einer damit verbundenen Lockerheit und die stärkere Kindzentrierung dar.

9.7.2.1 Aussagen der Novizinnengruppe

Dass Lehrkräfte, die am Anfang ihrer Berufskarriere stehen, viel lernen – „Ja, man lernt einfach am meisten glaub ich, im 1. Jahr.“ (F17, 322) – insbesondere „[...] wie tut man was. Wie schupft man einen Unterricht.“ (F17, 323), beschreibt Lehrperson 17. **Kindzentrierung** bzw. das Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler geschehe **danach**, „Weil dann hat man auch schon seine Materialien beisammen, man hat die Routine, und dann kann man auf das ganz anders eingehen...“ (F16, 415-417). Denn am Anfang sei noch alles neu: „[...] ich hab von Anfang an gewusst, es wird anstrengend werden [...] Es ist einfach alles neu und ... die Kinder müssen sich an dich gewöhnen. Du musst dich an die Kinder gewöhnen. [...] und das braucht seine Zeit einfach.“ (F17, 305-312).

9.7.2.2 Aussagen der Praktikerinnengruppe

Dass Flexibilität und Kindzentrierung als Merkmale empathischen Verhaltens am Berufsbeginn nicht im Mittelpunkt stehen würden, argumentiert Lehrperson 13. Ein „Neuanfänger“ (F13, 240) werde zunächst „[...] einmal erschlagen von dem Ganzen und erst dann kann er sich auf andere Sachen konzentrieren.“ (F13, 241-242), weshalb „[...] man sich [hinsichtlich Empathie] leichter tut, wenn man mehr Berufserfahrung hat. Aus dem Grund, weil man ja erst wissen

muss, wie alles funktioniert.“ (F13, 235-237). Hilfreich könne es neben der eigenen Berufserfahrung auch sein, „wenn man wen an die Seite gestellt kriegt“ (F13, 250). Ähnlich beschreibt Lehrperson 14, dass sich Herausforderungen des Berufseinstiegs auf Empathie einer Lehrkraft negativ auswirken können: „[...] dass man am Anfang vielleicht noch sehr an dem ... wie unterrichte ich, wie tue ich, [...] eher fachlich noch seinen Fokus legen muss, weil man noch ein bisschen unsicher selber einfach ist. Dass man vielleicht sogar ein bisschen darauf [auf Empathie] auch vergisst [...].“ (F14, 259-262). Dieser **anfängliche Fokus auf fachliche und organisatorische Aspekte** könnten Kindzentrierung bzw. das Eingehen auf Schülerinnen und Schüler erst später verstärkt ins Zentrum rücken: „[...] dass man am Anfang voll stofflich motiviert ist [...] und dann drauf kommt, hoppala, irgendwie da passt was aber nicht, und dann merkt, wenn ich auf die Kinder eingehe, [...] dann wirkt sich das auch positiv auf das Lernen aus.“ (F14, 270-273). Hinzu käme aufgrund zunehmender Berufserfahrung das **Profitieren von Vorerfahrungen** (F4, 17-20) sowie die **Weiterentwicklung des eigenen (empathischen) Repertoires** im Umgang mit Schülerinnen und Schülern durch Erfahrung: „Man lernt halt auch immer wieder was dazu find ich. So von der Empathie find ich. [...] meine Empathie ist jetzt jeden Tag gefordert im Unterricht, und sie verändert sich auch immer, weil ich lerne ja wieder andere Kinder kennen und wieder andere Situationen [...].“ (F7, 193-197). Den zunehmend **flexibleren Umgang mit kindlichen Problemen** spricht Lehrperson 4 an: „[...] dass man auch bisschen besser sortieren kann, ok da geht es jetzt um was, das ist jetzt wichtig und das beschäftigt das Kind auch oder das ist jetzt wirklich nur ein kleiner Pausenstreit, der ist in einer halben Stunde wirklich wieder vergessen.“ (F4, 215-218).

9.7.2.3 Aussagen der Expertinnengruppe

Den **Wert von Erfahrung** für den (empathischen) Umgang mit Kindern betont Lehrperson 8 aus der Expertinnengruppe (F8, 514-515). So gebe es kein „Patentrezept“ (F8, 535) für angehende Lehrkräfte, sondern „[...] die Grundsachen bringt man eh mit, und an denen kann man dann feilen, wenn man in der Praxis steht.“ (F8, 537-538). Für Empathie sei laut Lehrperson 15 weniger das Alter als vielmehr Erfahrung ausschlaggebend (F15, 450-451). Lehrperson 20 spricht überhaupt von einem „Erfahrungsberuf“ (F20, 296):

Das ist ein Erfahrungsberuf, wo die Ausbildung eines ist, aber die Praxis stellt sich dann als ganz anders heraus und als ganz neu, und man muss wirklich - ich würde sagen zehn Jahre schon mal - lernen und aufnehmen und immer korrigieren, sich immer selber korrigieren und immer

realisieren was war gut, was ist gelungen, was möchte ich verbessern, in dieser Phase muss man einige Jahre sein. (F20, 296-301)

Für den Aspekt der Empathie gelte dies „Umso mehr. Umso mehr. Und wieder diese Selbstreflexion: Warum ist es jetzt geglückt bei dem Kind und beim anderen nicht. Die Ursachen überlegen.“ (F20, 303-304). Den Wert zunehmender Expertise und Berufserfahrung spricht auch Lehrperson 21 an: „[...] ich kann reagieren und ich weiß wie man reagiert, was man als Junge vielleicht noch nicht so drauf hat.“ (F21, 458-460). Für den Umgang mit Menschen spiele „[...] wieder die Lebenserfahrung hinein. Und jetzt im Alter hab ich sowieso eine ganz eine eigene Position. Weil ja jetzt alle Muttis jünger sind und meine Kinder sein könnten teilweise, ist da ein anderer Respekt.“ (F21, 445-450). Zu Empathie gehöre auch der Blick dahinter: „[...] ich weiß nicht, ob die Junge das je kriegt, dass sie da dahinter blickt.“ (F21, 543-545). Aufgrund zunehmender Berufserfahrung hätten Lehrkräfte „[...] ein anderes Denkvermögen und eine andere Erfahrung und Erfahrungswerte [...]. Ich glaube schon, dass ich im Alter reifer geworden bin [...].“ (F15, 402-403). Flexibilität und Toleranz seien bei Lehrkräften mit mehr Berufserfahrung stärker ausgeprägt, wie Lehrperson 8 postuliert: „[...] man sieht als Älterer viele Sachen nicht mehr so tragisch wo du dir als Junger gesagt hättest, nein, das gibt's bei mir gar nicht (lacht).“ (F8, 515-517).

9.7.3 Aussagen zur Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit

9.7.3.1 Aussagen der Novizinnengruppe

Laut Lehrperson 5 komme es auf „die Einstellung“ (F5, 97) an, die es einer Lehrkraft ermöglichen würde, ihre Empathiefähigkeit weiterzuentwickeln (F5, 99-102). Diesen **Willen** als Voraussetzung für die Weiterentwicklung der eigenen Empathiefähigkeit spricht auch Lehrperson 17: „[...] ich glaub schon, dass man es lernen kann [...]. Und es ist glaub ich schwierig, dass man es lernt, wenn man es gar nicht hat. Wenn man vielleicht auch nicht gewillt ist, dass man sich das aneignet irgendwo.“ (F17, 81-84). Eine Lehrkraft könne sich Empathie „schon antrainieren“ (F11, 312), weshalb der Berufserfahrung „jetzt nicht [...] so viel Einfluss“ (F11, 265) zukomme. Die Wichtigkeit von Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Empathie betont hingegen Lehrperson 17: „[...] man muss auch sehr viel eigene Erfahrungen machen, dass man das Gespür sozusagen entwickelt.“ (F17, 85-86). Lehrperson 16 postuliert, „[...] dass jeder

Mensch auf gewisse Art und Weise empathisch sein kann oder ist. Der eine mehr der andere weniger. Ist glaub ich schon in jedem verankert.“ (F16, 202-204).

9.7.3.2 Aussagen der Praktikerinnengruppe

Als weniger leicht veränderbar schätzt Lehrperson 3 hingegen aus der Praktikerinnengruppe Empathiefähigkeit ein: „Vor allem im Erwachsenenalter finde ich, dass man die Empathie und das Einfühlvermögen ... ja, sicher kann man reflektieren und noch was dazulernen, aber ich glaub entweder hat man´s oder man hat´s nicht.“ (F3, 230-232). Lehrperson 3 relativiert jedoch an anderer Stelle und betont den **Willen** zur Weiterentwicklung: „[...] ich glaub schon, dass man sich noch ein Leben lang entwickeln kann, sicher. Man muss es wollen.“ (F3, 528-529). Laut Lehrperson 13 müsse „die Grundeinstellung“ (F13, 234) da sein als Voraussetzung für Empathiefähigkeit. Aufgrund zunehmender **Berufserfahrung** gelinge einer Lehrkraft Empathie leichter (F13, 235). Lehrperson 9 hingegen sieht die Veränderbarkeit weniger gegeben, da der „Zugang zu den Kindern“ (F9, 87) der gleiche bliebe. An der **empathischen Grundhaltung ändere sich** also **wenig**, denn „[...] im Umgang mit den Kindern bin ich halt wie ich bin immer.“ (F9, 89-90). Die „Voraussetzungen von Empathie und Einfühlvermögen“ (F3, 225-226) müssten angehende Lehrkräfte daher mitbringen und könnten nicht dazugelernt werden (F3, 222-228). Lehrperson 14 zufolge könne eine Person Empathie „jetzt nicht klassisch lernen“ (F14, 134), sondern sich über Erziehung entwickeln (F14, 135). Lehrperson 19 hingegen sieht Erlernbarkeit und Persönlichkeitsmerkmale: „Und ich glaub das ist einfach viel erlernt und viel in der Persönlichkeit. Ich glaub manche haben es einfach nicht so. Und manche haben´s einfach. Und dazu kannst du es natürlich schrittweise auch erlernen.“ (F19, 224-227).

9.7.3.3 Aussagen der Expertinnengruppe

Auch Lehrperson 6 steht der Trainierbarkeit von Empathie skeptisch gegenüber: „Das kann man sich nicht antrainieren oder so, empathisch zu sein, sondern den Blick für die anderen, den muss man einfach haben.“ (F6, 119-121). Konträr dazu müssten junge Lehrkräfte Empathie „erst einmal lernen“ (F6, 83):

Und ich seh das oft bei unseren, sagen wir, bei den Kolleginnen, die selber noch keine Kinder haben und noch so jung sind, dass man Empathie vielleicht auch erst einmal lernen muss. Es ist vielleicht etwas gegeben, aber die leben halt noch so sehr im eigenen Kosmos. Im Egoismus drinnen. [...] Da denk ich mir oft, das ist, das fehlt ihnen halt noch. Sie unterrichten zwar, aber sie sind keine Pädagogen, sagen wir mal so. (F6, 81-88)

Für die Weiterentwicklung von Empathie gehöre für Lehrperson 21 wieder der **Wille** und die Bereitschaft zum Einlassen: „[...] wenn ich es [Empathie] entwickeln möchte, dann muss ich bereit sein, mich aber auch auf Gefühle einzulassen und auch wirklich bei dem anderen zu sein und das auch spüren.“ (F21, 139-141). Offenheit, Menschenliebe, Beziehungsfähigkeit und Neugier seien für Lehrperson 8 Grundvoraussetzungen für Empathie (F8, 98-102). Darüber hinaus trage Berufserfahrung zur Weiterentwicklung von Empathie bei: „[...] der Alltag lernt dir das eh, dass du Empathie hast und empathiefähig wirst.“ (F8, 670-671). Erfahrung mit Menschen spricht auch Lehrperson 20 an: „[...] man muss die Dinge erfahren haben. Man kann es nicht lernen, buchmäßig, und wissen, aha so geht das, das geht nicht, es geht nur über Menschen.“ (F20, 238-240). Dabei sei Empathie laut Lehrperson 20 „[...] eine lebenslange Aufgabe, oder berufslange Aufgabe, bezogen auf den Lehrberuf. Also nicht etwas, das man kann nach der Pädak, oder was man irgendwann kann, sondern etwas, das man immer üben muss sozusagen.“ (F20, 141-144). Die Rolle der Lebenserfahrung für die Weiterentwicklung von Empathiefähigkeit betont auch Lehrperson 21: „Ich glaube, dass es schon was macht, dass Empathie sich weiterentwickeln kann, [...] je mehr Lebenserfahrung man hat [...] weil dann verstehe ich auch die Gefühle weil man sie selber schon erlebt hat in irgendeiner Form [...]“ (F21, 436-440). Neben Lebenserfahrung sei die eigene **Bereitschaft zur Weiterentwicklung** ausschlaggebend: „Das ist auch so ein Punkt, wie weit lass ich es zu.“ (F21, 441-442). Dazu würde die „Sozialisation in der Familie und im Freundeskreis“ (F21, 552-553) für die Entwicklung von Empathiefähigkeit eine Rolle spielen: „Und da kann das dann von klein auf wachsen, wenn man schon die Anlage hat. Oder es wächst nicht, obwohl man die Anlage hat. Vielleicht dann später, dass es sich entwickeln kann.“ (F21, 552-555). Für die Weiterentwicklung von Empathiefähigkeit sei es für Lehrperson 20 „[...] nie zu spät. Also alles, was ich im Positiven noch draufsetzen, noch drauf baue, ist gut.“ (F20, 285-286). Von der Möglichkeit der Trainierbarkeit von Empathie und unterschiedlichen (empathischen) Ausgangsniveaus – beeinflusst durch die „sozialen Umstände“ (F10, 29) – berichtet Lehrperson 10: „[...] aber ich glaub schon, dass man das schulen kann, aber ich glaube, manche Leute haben das von Haus aus mehr und manche haben es weniger.“ (F10, 27-28). Lehrperson 15 betont die Wichtigkeit der **Reflexion** für die Weiterentwicklung von Empathie:

Erst wenn ich behirne, was Empathie ist, dann für mich hat es einen Wert. Weil so habe ich es vielleicht. Das ist bei vielem was du tust, du tust manches ja unbewusst [...]. Und dann auf einmal, wie ich denke und analysiere, kommt die zweite, die andere Schiene dazu [...]. (F15, 433-438)

Empathiefähigkeit sei ein „langer Lernprozess“ (F20, 289), zu dem „Geduld mit sich selber“ (F20, 290) gehöre: „Die ersten zehn Jahre eines Lehrerdaseins sind Lehrjahre, das darf man so sehen, [...]“ (F20, 290-291). Als „Kunst“ (F21, 507) und „Lernprozess“ (F21, 508) bezeichnet auch Lehrperson 21 Empathiefähigkeit. Lehrperson 21 berichtet von einer jungen Kollegin, die „sehr eingekapselt in ihrer Welt“ (F21, 510) sei. Dabei hätte Empathiefähigkeit nicht unbedingt etwas mit dem Alter einer Person zu tun: „[...] und das ist dann die Kunst der Älteren – oder nicht der Älteren, entweder man hat’s oder man hat’s nicht, ich sag jetzt so, weil das haben Alte oft auch nicht.“ (F21, 477-479). Lehrperson 15 berichtet von einer jungen Kollegin, die (noch) „nicht so gespürmäßig auf ein Kind eingehen“ (F15, 94-95) könne: „Und das merke ich immer wieder, wenn ich mit der jungen Kollegin spreche, die sieht gar nicht alles, was bei Kindern los ist. Weil sie findet so viele Kinder so lieb, und sieht gar nicht, wie abgedreht die wirklich sind.“ (F15, 94-99). Folgende Aussage zur Empathiefähigkeit einer jungen Kollegin stammt von Lehrperson 21:

Und den Jungen ... die da jetzt so nachkommen, da habe ich schon manchmal das Gefühl, dass ... wie soll ich das jetzt sagen, sie haben schon teilweise Empathie, [...] manche schon, aber nur in einer anderen Form vielleicht [...]. Ich glaub, das führ ich auf’s Jungsein zurück. [...] Obwohl ich hab das als Junge auch schon gehabt. [...] Sicher, auch in einer anderen Form ... weil man auch noch nicht so viel Leben hinter sich gehabt hat ... es hat sich sicher verändert [...]. (F21, 414-421)

9.7.4 Aussagen zu Empathie in der Lehrer/-innenbildung

Inwieweit Empathie in der Lehrerbildung eine Rolle spiele und welche, thematisierten befragte Lehrpersonen ebenfalls:

9.7.4.1 Aussagen der Novizinnengruppe

So hätte Lehrperson 2 den Empathiebegriff „in den Ausbildungen gehört“ (F2, 163) und führt die Intention der vielen Gruppenarbeiten auf die Schulung der Empathiefähigkeit und des sozialen Miteinanders zurück (F2, 307-309). Für Lehrperson 12 sei Empathie beim Aufeinandertreffen von Menschen ein „Schlüsselfaktor“ (F12, 104), auf den zu wenig geachtet werde (F12, 103-104) und der „nicht ausschlaggebend in der Ausbildung“ (F12, 106) sei, obwohl „[...] man [...] sich halt grad in der Ausbildung mehr damit beschäftigen [müsse], dass einfach Menschen unterschiedlich sind [...]“ (F12, 496-497). Lehrperson 17 finde es „[...] cool, dass es [das Empathiethema; im Rahmen des Interviews] einmal angesprochen wird, weil es ist schon was,

was ein bisschen untergeht.“ (F17, 340-342). In der Ausbildungszeit erinnert sich Lehrperson 17 an eine Lehrende der Pädagogischen Hochschule: „[...] da hat sie uns ganz viele verschiedene Postkarten aufgelegt, und du hast 3 auswählen müssen. [...] Wo du denkst, die Postkarte würde zu der Person passen. Und das habe ich super gefunden, [...] wie unterschiedlich dich die anderen wahrnehmen [...].“ (F17, 350-354). Lehrperson 12 hätte sich „[...] zu wenig Gedanken drüber gemacht, was für mich wirklich Empathie ist.“ (F12, 523-524) und wünsche sich, „[...] in der Ausbildung oder im Kollegium drüber zu reden. Weil man hat seine fixen Vorstellungen [...].“ (F12, 552-554). Gespräche auf Erwachsenenebene würden in dieser Hinsicht Reflexion ermöglichen (F12, 555-558).

9.7.4.2 Aussagen der Praktikerinnengruppe

An die Thematisierung von Empathie in der Ausbildung könne sich Lehrperson 7 nicht erinnern: „Wir haben über das nicht gesprochen. Ich könnte mich jetzt nicht erinnern, dass ich da was gemacht hab.“ (F7, 345-346). Lehrperson 9 berichtet, dass sie sich „[...] mit Empathie noch nicht auseinandergesetzt [hätte], [...] ich hab mich mit Theorien noch nicht so beschäftigt, aber wird es auch viele verschiedene Ansätze geben [...].“ (F9, 456-458).

9.7.4.3 Aussagen der Expertinnengruppe

Lehrperson 1 meint, „[...] in der Ausbildung haben wir über Empathie sicher was gehört [...].“ (F1, 9). Den Zusammenhang zwischen didaktischen Inhalten und Empathie sieht Lehrperson 20: „Darum ist in unserer Ausbildung die Didaktik so ein Hauptpunkt, so ein ganz wichtiger Punkt. Das ist nichts anderes, als wie übersetze ich meine Absicht in die Erlebniswelt der Kinder.“ (F20, 54-57). Lehrperson 15 vermisste die Auseinandersetzung mit bewusstem (empathischen) Verhalten, dessen Analyse und Reflexion, in der Ausbildung: „Und das lernst du ja nicht als junger Mensch, sagt dir ja keiner, du überleg einmal, und auch nicht in der Lehrerausbildung, kaum.“ (F15, 438-440). Für die Weiterentwicklung von Empathiefähigkeit seien Vorbilder essenziell – Empathie sei „immer zu erreichen, wenn ich Vorbilder finde“ (F20, 258-259) –, die es in der Lehrerausbildung gebe: „[...] die Lehrer auf der Pädak z.B., da werden auch welche dabei sein, die da absolute Vorbilder sind, es ist nicht zu spät. Wenn man da das erste Vorbild findet.“ (F20, 259-261). Vorbilder in der Ausbildung angehender Lehrkräfte seien laut Lehrperson 20 wichtig für deren Empathiefähigkeit: „Bevor man jetzt aber einsteigt in den Lehrberuf und überhaupt kein solches Vorbild gehabt hat, dann wird’s wahrscheinlich keine

gute Basis haben vermute ich. Aber zum Glück sind ja auf der Pädak, grad in diesen Institutionen, [...] ein paar gute Leute, von denen so was zu lernen ist glaub ich.“ (F20, 268-272). Lehrperson 15 sei nicht sicher, ob alle Lehrkräfte „[...] was dazu [zu Empathie] wissen oder ob da jeder überhaupt sich schon mal Gedanken gemacht hat.“ (F15, 469-470). Dazu gehöre die Beschäftigung „mit dem eigenen Verhalten und dem Lehrerdasein“ (F15, 471-472), aber auch „[...] eine Reife [...], damit du es kapierst. Und Reife heißt einmal nicht, dass ein junger Mensch die nicht haben kann. Eine Alterssache ist es daher nicht.“ (F15, 472-474).

10. Diskussion

Die in Kapitel 6 gestellten Forschungsfragen werden im Folgenden beantwortet, indem Kernergebnisse zusammengefasst, interpretiert und in einen größeren (theoretischen) Kontext eingeordnet werden. Eine Diskussion des methodischen Vorgehens, Limitationen dieser Arbeit sowie ihr Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs schließen dieses Kapitel ab.

10.1 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen, Interpretation und Einbettung der Kernergebnisse in den Forschungskontext

10.1.1 Was verstehen Lehrpersonen unter dem Begriff Empathie?

Der Empathiebegriff setzte sich für die befragten Lehrkräfte aus acht Teilbereichen zusammen, die in Abbildung 10 überblicksmäßig dargestellt werden:

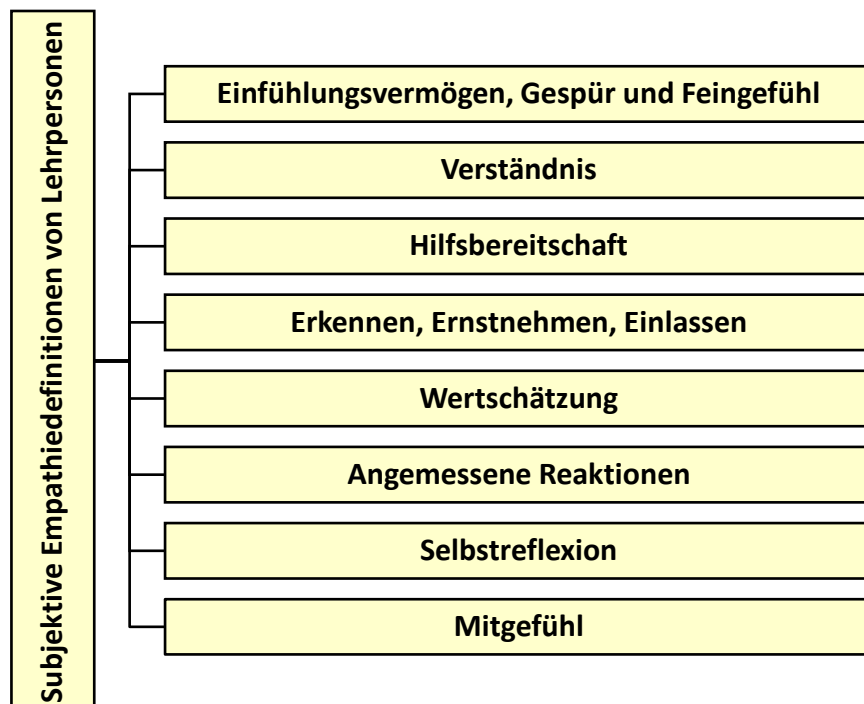


Abbildung 10: Übersicht über die subjektiven Empathiedefinitionen der befragten Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Die in Abbildung 10 dargestellten Aspekte werden im Folgenden näher erläutert: Lehrpersonen sprachen also in Übereinstimmung mit den Empathiedefinitionen von Homberger (2003), Pollmann (2008), Schmitt und Altstötter-Gleich (2010) sowie Wirtz (2013) sowohl kognitive als auch affektive Ebenen in ihren (subjektiven) Empathiedefinitionen an. Damit übereinstimmend stellten am Rande auch Arghode et al. (2013) im Rahmen ihrer Studie fest, dass fünf befragte Universitätsabsolventen in ihren subjektiven Empathiedefinitionen sowohl kognitive als auch emotionale Komponenten des Empathiebegriffs ansprachen. Aber auch die Verhaltensebene, die Lukesch (2016) in seinem dreigliedrigen Empathiekonzept des FEPA-E zu der kognitiven und affektiven Komponente hinzufügt und worunter er prosoziales Handeln (im Sinne des anderen handeln, z. B. helfen, teilen, unterstützen, Sympathie zeigen) versteht, spiegelte sich in den Begriffserklärungen der befragten Lehrpersonen wider. Die Subkategorie „**Hilfsbereitschaft**“ würde sich beispielsweise dieser Verhaltensebene (nach Lukesch 2007) zuordnen lassen, während „**Mitgefühl**“ eher der emotionalen Ebene und „**Verständnis**“ eher der kognitiven Ebene zugeteilt werden könnte. Während für die befragten Lehrpersonen Mitgefühl zum Empathiebegriff gehörte, wurde Mitleid davon abgegrenzt. Gassner (2006) grenzt Mitleid als ähnlichen Begriff ebenfalls von Empathie ab. Schirmer und Schall (2015, S. 20) zufolge käme es bei emotionaler bzw. affektiver Empathie zu einem „wirklichen Mitfühlen“. Nach dem Empathie-Prozessmodell (EPM) von Altmann und Roth (2013) handelt es sich dann um eine empathische Antwort im Sinne des EPM, wenn diese in Bezug zur Situation der anderen Person stehe. Die befragten Lehrpersonen sprachen mit „**Angemessenen Reaktionen**“ diesen Bezug zur Ausgangssituation einer anderen Person an. Einer „Antwort“ (Phase 4 im EPM) gehe eine „Wahrnehmung“ (Phase 1 im EPM) voraus (vgl. Altmann & Roth 2013). Dieses Wahrnehmen, bzw. wie Lehrperson 12 es formulierte, „auf der Gefühlsebene jemanden wahrnehmen“ (F12, 18) oder Erkennen (F8, 21), kristallisierte sich auch als ein zentraler Aspekt im Begriffsverständnis von Empathie der befragten Lehrkräfte heraus und wurde in der Subkategorie „**Erkennen, Ernstnehmen, Einlassen**“ abgebildet. Altmann und Roth (2013) bezeichneten diese Wahrnehmung einer emotionalen und einer informationsbezogenen Information auch als essenziell, da eine tiefere Verarbeitung auf Wahrnehmungsebene bereits die Qualität der empathischen Reaktion am Ende des Prozesses stark beeinflussen könne.

10.1.2 Wird Empathie aus Sicht von Lehrkräften im Schulalltag als wichtig eingestuft und welche Begründungslinien gibt es dafür?

Die befragten Lehrkräfte berichteten, dass Empathie für sie im Schulalltag eine Grundbedingung darstelle und zugleich eine Grundvoraussetzung für den Lehrberuf sei. Empathie wurde als Selbstverständlichkeit betrachtet und eine hohe Wichtigkeitsstufe eingeräumt. Begründungslinien lassen sich auf sieben Bereiche bzw. Argumentationsstränge zurückführen:

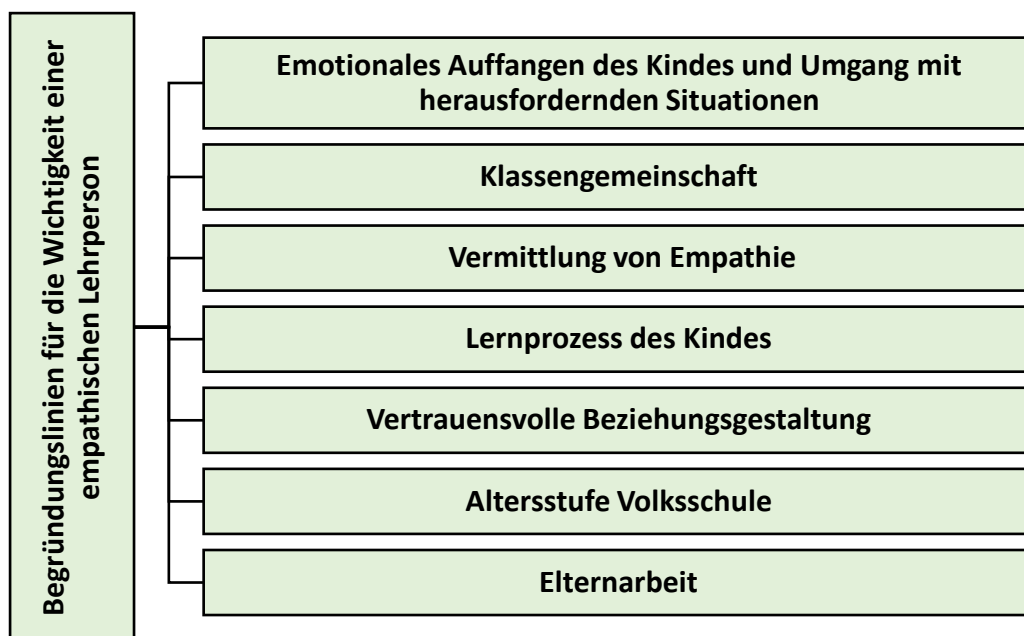


Abbildung 11: Übersicht über Begründungslinien befragter Lehrkräfte zur Wichtigkeit von Empathie (eigene Darstellung)

Empathie ist nach Sicht der befragten Lehrkräfte also wichtig, um Kinder - insbesondere bei Schwierigkeiten (im außerschulischen Umfeld) - **emotional auffangen** zu können und mit **herausfordernden (konfliktreichen) Situationen** als Lehrkraft professionell umgehen zu können. Homberger (2003, S. 75) wies ebenso auf die Bedeutung von Empathie bei Maßnahmen zur Konfliktvermeidung hin. Laut Rosenberg (2009, S. 136ff.) können Gefahrensituationen entschärft werden, indem diesen (unter Stress stehenden) Menschen Empathie angeboten werde, indem auf ihre Bedürfnisse und Gefühle gehört werde (und diese ev. auch verbalisiert werden). Empathie sei zudem wichtig für die **Klassengemeinschaft** und das Klassenklima und würde ein gutes Miteinander, ein konfliktfreieres Zusammenleben, Wohlbefinden und Rücksichtnahme in einer Gemeinschaft ermöglichen. Empathie bei Lehrpersonen sei aber auch wichtig als Vorbildwirkung; die Förderung und **Vermittlung von Empathie** („Herzensbildung“ (F21, 245)) bei Kindern wurde zudem auch als ein Lehrinhalt von Schule angesehen. Die

befragten Lehrkräfte nannten weiter die Wichtigkeit von Empathie für den **Lernprozess** eines Kindes, wobei sie hier insbesondere Bezug nahmen auf die Berücksichtigung kindlicher Gefühle, die didaktische Aufbereitung des Lernstoffes und die Verwobenheit von Beziehungs- und Lernebene ansprachen. Arghode et al. (2013) berichteten in ihrer Interviewstudie mit fünf Universitätsabsolventen davon, dass erfolgreiches Unterrichten Empathiefähigkeit benötige. Die Studie von Bostic (2014) beispielsweise untersuchte, ob Empathie im Unterricht mit empirisch messbaren Lernergebnissen in Zusammenhang gebracht werden könne, was jedoch für standardisierte Tests kaum zuzutreffen schien. Darüber hinaus sei Empathie Grundlage für eine **vertrauensvolle Beziehung** zum Kind. Nieden (2004; zitiert nach Tausch 2008, S. 155) stellte beispielsweise fest, dass viele Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien und Realschulen mit den zwischenmenschlichen Beziehungen zu ihren Lehrpersonen unzufrieden wären, was folglich als Gegenteil einer vertrauensvollen Beziehung interpretiert werden könnte. Gassner (2006) zufolge bestimme Empathie das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden günstig. Empathie könne damit ein Faktor für gelungene Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen sein. Die befragten Lehrpersonen begründeten die Wichtigkeit von Empathie auch mit der **Grundschulstufe**. Im Vergleich zu Sekundarschulen oder Gymnasien würde Empathie bei Grundschulkindern insofern (stärker) benötigt, da hier der Fokus noch verstärkter auf dem Kind als ganzheitlichen Menschen, seinen Bedürfnissen, seiner sozialen Entwicklung und seinem behüteten Aufwachsen liege. An dieser Stelle wäre die Befragung von Lehrkräften weiterführender Schulen zu ihrer Sichtweise hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Empathie von Interesse. Neuhauser (2012) untersuchte die Annahme, dass Grundschullehrkräfte im Vergleich zu Lehrpersonen in Mittelschulen (früher im österreichischen Schulsystem auch Hauptschulen genannt) besonders einfühlsam in ihrer Arbeit mit Kindern sein könnten, mit dem Ergebnis, dass Studierende des Volksschullehramtes in Bezug auf ihre Empathiefähigkeit tatsächlich signifikant höhere Scores gegenüber Studierenden des Hauptschullehramtes erzielten. Die Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag wurde von den befragten Lehrpersonen auch mit einer funktionierenden, vertrauensbasierten **Zusammenarbeit mit Eltern** und damit dem kommunikativen Austausch über ein Kind, der Abhilfe bei Sprachbarrieren und dem Umgang mit „schwierigen“ Eltern begründet. Behr (2005) stellte hier im Rahmen seiner Studie zu Empathie in der (schulischen) Elternberatung ebenso fest, dass empathische Interventionen einer Lehrkraft dazu führten, dass Eltern dieses Gespräch positiver erlebten und sich besser verstanden fühlten. Denn mit der Fähigkeit, den anderen besser zu verstehen, können laut

Singer (2015, S. 263) „[...] relativ schnell und sicher adäquate soziale und emotionale Prämissen, d.h. Informationen über den anderen, generiert werden.“ Die Forschungsergebnisse von Hakansson (2003) könnten ebenso dahingehend interpretiert werden, dass das Versprechen einer Lehrkraft für Unterstützung und Hilfe bei Problemen (und dessen tatsächliche Einlösung!) die wahrgenommene Empathiefähigkeit dieser Lehrperson verstärke.

10.1.3 Wie kann Empathie im Schulalltag von Lehrkräften aus ihrer Sicht ausgedrückt werden bzw. was macht eine empathische Lehrkraft aus?

Zu der Frage, welches (subjektive) Verständnis Lehrpersonen von empathisch charakterisierten Ausdrucksweisen haben, konnten zehn Bereiche identifiziert werden, die empathisch eingestufte Verhaltensweisen und Grundhaltungen von Lehrpersonen zusammenfassen. Empathie manifestiere sich damit nicht ausschließlich in empathischen Verhaltensweisen, sondern zeichne sich auch durch empathische Grundhaltungen aus. Abbildung 12 gibt einen Überblick:

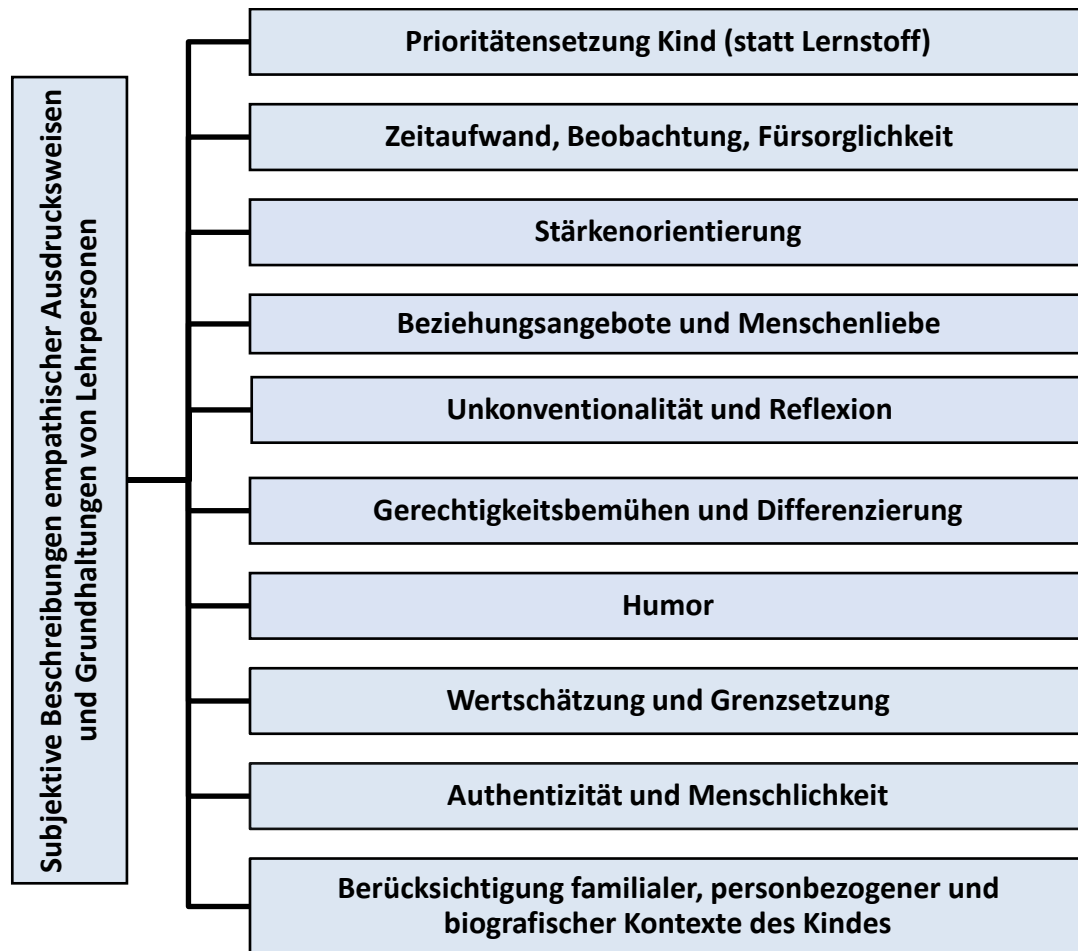


Abbildung 12: Übersicht über empathisch eingestufte Ausdrucksweisen und Grundhaltungen der befragten Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Eine empathisch empfundene Lehrperson würde zunächst einmal kennzeichnen, dass ihr Fokus und ihre **Priorität beim Kind** liegen, womit ein Eingehen auf das Kind, Interesse an seiner Lebenswelt sowie die Bereitschaft zur Abweichung von der Planung zugunsten des Kindes gemeint waren. Dem Schüler bzw. der Schülerin und seinen bzw. ihren Bedürfnissen wurde damit Vorrang gegenüber der Durchnahme des Lernstoffs eingeräumt. Steins (2005) zufolge sei auch ein Gespür für die Motivationslage der Kinder und Jugendlichen notwendig, um als Lehrkraft die eigene Didaktik maßzuschneidern. Um die momentanen emotionalen Befindlichkeiten einer Gruppe zu „sehen“, bedürfe es einer Haltung, die sich durch Neugierde auf Menschen auszeichne (vgl. Steins 2005). Laut den befragten Lehrpersonen zeichne sich eine empathische Lehrkraft auch durch einen **(Mehr-)Aufwand an Zeit** für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern aus. Dieser Zeitaufwand erstreckte sich auch auf Recherche, die **Beobachtung** der Kinder im Klassenzimmer und **Fürsorglichkeit** ihnen gegenüber. Goleman (2000, S. 39) nennt das Achten auf emotionale Hinweise sowie Zuhören ebenso als einen Indikator

emotionaler Kompetenz, was in Zusammenhang mit Beobachtung und fürsorglicher Zuwendung gesehen werden könnte. Altmann und Roth (2013) beschreiben in ihrem Empathie-Prozessmodells (EPM) Beobachtung bzw. Wahrnehmung als Voraussetzung für eine empathische Reaktion, bzw. Wahrnehmung als dessen Bedingung. Die Qualität einer empathischen Reaktion würde von einer (tieferen) Verarbeitung auf Wahrnehmungsebene beeinflusst (vgl. Altmann & Roth 2013). Darüber hinaus würden empathische Lehrkräfte nach Ansicht der befragten Lehrpersonen ihren Blick auf die **Stärken** ihrer Schülerinnen und Schüler richten. Empathische Lehrkräfte würden sich zudem um eine gute **Beziehung** zu ihren Schülerinnen und Schülern bemühen (durch die Schaffung von Beziehungsangeboten über verbale und nonverbale Kommunikation, Interaktionen in unterschiedlichen Settings, die Annahme eines Kindes in seiner Ganzheitlichkeit sowie die Verteilung von Aufmerksamkeit und neuer Chancen) und sich durch **Menschenliebe** auszeichnen. Steins (2005, S. 193) spricht auch von einer Neugierde auf Menschen bzw. auf die ablaufenden zwischenmenschlichen Prozesse. Empathische Lehrpersonen würden „**unkonventionelle Sachen**“ (F6, 857-858) aufgrund pädagogischer Begründungen machen und **reflektieren**, wozu auch der „Mut zur Lücke“ (F13, 246) gehöre. Die ausschließliche Konzentration auf die methodisch organisierte Wissensvermittlung und damit Verfehlung von Professionalität merkte auch Terhart (2001) an. Befragte Lehrpersonen sprachen darüber hinaus **Gerechtigkeitsbemühungen** an, die empathische Lehrkräfte auszeichnen würden und die sich auf das SchülerInnenverhalten und die Leistungsbeurteilung beziehen sowie individuelle **Differenzierungsmaßnahmen** einschließen würden. Schenz (2012, S. 175) formuliert hierzu: „Ohne eine dementsprechende Haltung, auf die individuellen Vorkenntnisse und Lebenslagen der SchülerInnen einzugehen und die Bereitschaft der Lehrkraft, die unterschiedlichen Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen, bleiben auch das ausgefeilteste Wissen um Differenzierung und das beste Differenzierungsmaterial wertlos.“ Empathiefähigkeit bzw. eine empathische Haltung könnten folglich hier förderlich wirken. So zeigte Hakansson (2003) in seiner Studie, dass angekündigte und tatsächlich durchgeführte Hilfestellungen dazu führten, empathisch wahrgenommen zu werden. Empathische Lehrkräfte würden sich nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen auch durch **Humor, Wertschätzung und Grenzsetzung** auszeichnen und authentisch sein. Steins (2005) zufolge könne eine Lehrperson die Welt umso besser aus den Augen ihrer Schülerinnen und Schüler betrachten, „[...] je interessierter sie an den individuellen Biographien ihrer Schüler/-innen ist.“ (vgl. ebd., S. 190). Zudem würden sich empathische Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber

durch **Authentizität** auszeichnen und sich aufgrund ihrer **Menschlichkeit** als Mensch mit Stärken und Schwächen zeigen, wodurch sie auch bei Schülerinnen und Schülern einmal über etwas hinwegsehen können („Dann lass ich mal fünf gerade, ok, ich brauch da einmal eh keine Unterschrift.“ (F6, 834)). Ähnlich formuliert Liekam (2012), dass ein Mensch u.a. dann als empathisch kompetent wahrgenommen werde, wenn dieser eine andere Person emotional abholen könne, ihr das Gefühl verstanden zu werden gebe und ihre „wunden Punkte“ (ebd., S. 11) finde. Die **Berücksichtigung familialer, personbezogener und biografischer Kontexte eines Kindes** wurde ebenso als ein Merkmal empathischer Lehrpersonen genannt. Mangelndes Beziehungsinteresse, das Ignorieren kontextualer Sichtweisen und respektloses Verhalten würden Empathie nach Ansicht der befragten Lehrpersonen hingegen konterkarieren. Laut Rosenberg (2009, S. 125) würden Menschen häufig, anstatt präsent zu sein und Empathie anzubieten, Ratschläge erteilen, beschwichtigen oder die eigene Position bzw. die eigenen Gefühle darlegen. Dabei gehe es bei der Empathiegabe bzw. dem „respektvollen Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“ (ebd.) vielmehr darum, „[...] unseren Kopf leerzumachen und anderen mit unserem ganzen Wesen zuzuhören.“ (ebd.).

Bei der Beschreibung empathischer Ausdrucksweisen wurde von den befragten Lehrpersonen auch der Begriff Sympathie genannt. So würde **nicht empathisch eingestuftes Verhalten** (wie fehlendes Lachen und strenges Schauen (F7, 39-40)) negative Auswirkungen auf Sympathie und Ausstrahlung einer Lehrkraft haben (F7, 40-41) und nicht empathisch empfundene Ausdrucksweisen einer Lehrkraft zulasten von Sympathie gehen (F10, 96-97). Gassner (2006, S. 25) fasst diesbezüglich zusammen, dass Empathie sich von dem ähnlich emotionalen Prozess der Sympathie „deutlich unterscheiden“ ließe. Liekam (2004) betont, dass pädagogische Professionalität nicht mit einfühlsam-sympathischen Auftretens eines Pädagogen verwechselt werden dürfe, denn angemessenes Handeln auf pädagogischen Grundlagen und hinsichtlich pädagogischer Zielsetzungen müsse nicht bedeuten, das zu tun, „[...] was von anderen als ‚angenehm‘ und ‚einfühlsam‘ erlebt wird.“ (ebd., S. 183). Vielleicht würde es hier helfen, verstärkt Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Hansen und Fischer (2018) entwickelten ein Konzept, das Unterricht und Erziehung als „Beziehungsarbeit von Menschen“ (ebd., S. 12) in Kontexten (Schule, Familie) darstellt. Pädagogisches Handeln sei demnach unter anderem kontextual und perspektivisch (siehe dazu Hansen & Fischer 2018). Wenig Beziehungsinteresse und das Ignorieren kontextualer Sichtweisen wurden von den befragten Lehrpersonen neben respektlosem und autoritärem Verhalten explizit als nicht empathisches Verhalten beschrieben.

10.1.4 Welche Faktoren empfinden Lehrpersonen als empathiefördernd bzw. empathiehemmend?

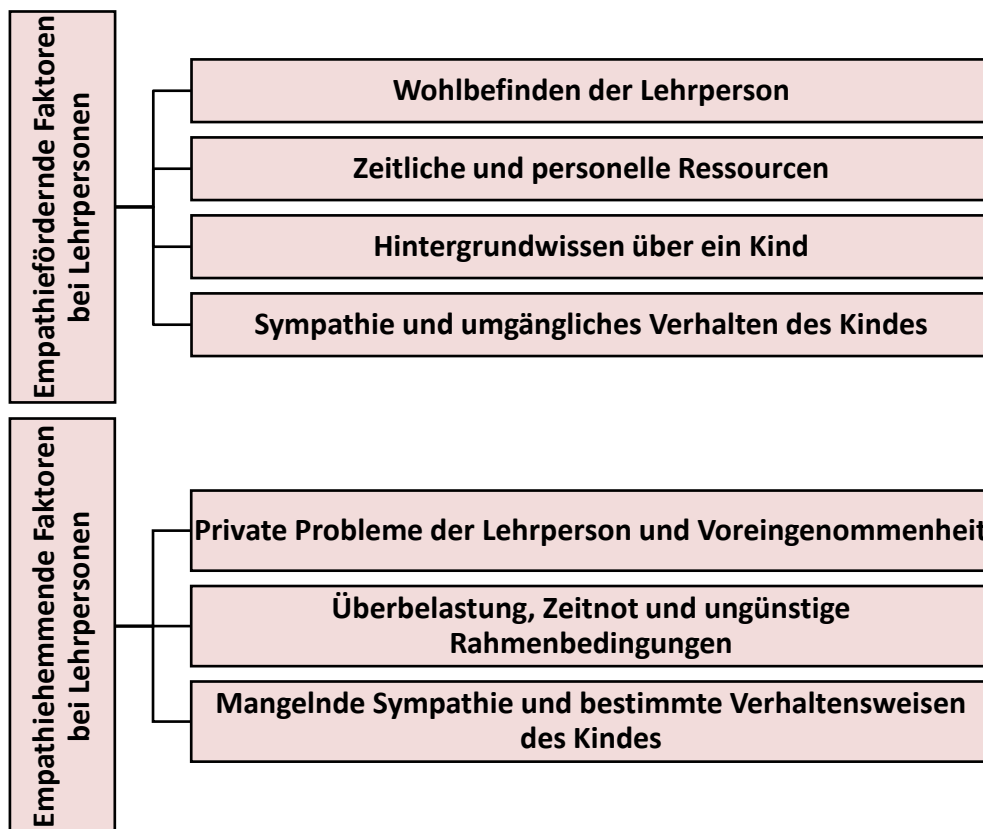


Abbildung 13: Übersicht über Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie bei befragten Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Zu den empathiefördernden Faktoren im Schulalltag zählten neben dem **eigenen Wohlbefinden** der Lehrperson **zeitliche und personelle Ressourcen**. Hierzu postulierte Cooper (2010), dass die Herabsetzung der Schüler/-innenhöchstzahl pro Klasse sowie eine Aufstockung des Lehrpersonals tiefgründige Empathie (profound empathy) im Schulalltag ermöglichen würde: „Ultimately more human resources and smaller classes must be the solution to supporting profound empathy in learning relationships.“ (Cooper 2010, S. 96). Das **Hintergrundwissen** über ein Kind (und damit wiederum einhergehend die Berücksichtigung von Kontextfaktoren) würde ebenso empathieförderlich wirken. **Sympathie und umgängliches Verhalten eines Kindes** stellten einen weiteren Förderfaktor für Empathie bei Lehrkräften dar. Gassner (2006, S. 17) zufolge können bei sympathisierenden Personen Rückerinnerungen an ähnliche, früher selbst erlebte Ereignisse auf die andere Person übertragen werden; Sympathie könne aber auch aufgrund erlebter oder bloß vermuteter Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und der anderen Person auftreten. Ähnlich der von Gassner (2006) vorgenommenen Abgrenzung

zwischen Empathie und Sympathie im pädagogischen Kontext beschrieb Gerdes (2011, S. 230) Sympathie als ein mit Empathie verbundenes, aber separates Konzept und grenzt dieses auch aus neurowissenschaftlicher Perspektive von Empathie ab. Möglicherweise können Sympathie und umgängliches Verhalten eines Kindes empathisches Verhalten der Lehrperson durch Parteilergreifung verstärken, wie es Breithaupt (2012) in seinem Modell annahm.

Als empathiehemmende Faktoren nannten befragte Lehrpersonen **private Probleme** von Lehrkräften und **Voreingenommenheit**. Wirtz (2013, S. 447) zufolge hänge das konkrete Ausmaß an Empathie ebenso von „situativen Faktoren wie der eigenen emotionalen Stabilität oder der Zuneigung zum Gegenüber“ ab. Rosenberg (2009, S. 124) merkte in seinem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation an, dass Empathie blockiert sein könne bzw. eine empathische Reaktion nicht möglich sei, wenn „[...] unser eigener Hunger nach Empathie zu groß ist [...]“. In manchen Situationen könne deshalb Selbst-Empathie notwendig sein, d.h. „[...] uns selbst zunächst mit etwas Einfühlung [...] [zu] versorgen, indem wir mit der gleichen Qualität an Präsenz und Aufmerksamkeit, die wir anderen anbieten, dem zuhören, was in unserem eigenen Inneren vorgeht.“ (Rosenberg 2009, S. 124). **Überbelastung, Zeitnot und ungünstige Rahmenbedingungen** wurden ebenso von befragten Lehrpersonen als empathieeinschränkend empfunden. Cooper (2010, S. 96f.) bemerkte im Rahmen ihrer Studie das empathiehemmende Umfeld – bedingt durch Zeitknappheit und Bürokratie –, in dem Lehrkräfte arbeiten würden:

Though these teachers were extremely caring, their empathy and moral exemplariness were stolen from them by the time-scarce, need-rich, curriculum-filled environments in which they practice. The drive towards higher exam results and increasing bureaucracy [...] have deprived teachers of time and energy to argue back. (Cooper 2010, S. 96f.)

Zudem werde Lehramtsstudierenden ein anspruchsvoller (empathischer) Umgang mit Schülerinnen und Schülern abgewöhnt: „These student teachers were very empathetic but were learning a less discerning approach to interaction.“ (Cooper 2010, S. 97). **Mangelnde Sympathie** zu einem Kind **und bestimmte Verhaltensweisen eines Kindes** als empathiehemmender Faktor wurde von den befragten Lehrpersonen ebenfalls angesprochen.

10.1.5 Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene Empathiefähigkeit und die von KollegInnen ein und wie begründen sie dies?

Zusammengeführt ergeben sich im Überblick folgende Begründungslinien für die empathische Einschätzung von Lehrkräften (durch die befragten Lehrpersonen):



Abbildung 14: Übersicht zu Begründungslinien für die empathische (Selbst-)Einschätzung befragter Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Eine Lehrkraft wurde dann als empathisch beschrieben, wenn sich Empathie in ihrem (Ausdrucks-)Verhalten, in ihrer Interaktion, in ihrem Umgang mit Schülerinnen und Schülern zeige. Hierbei ergibt sich eine Querverbindung zu subjektiv beschriebenen empathischen Ausdrucksweisen und Grundhaltungen einer Lehrkraft (siehe Kapitel 9.3.1), die sich in der Begründungslinie „**Empathische Ausdrucksweisen**“ spiegeln. Mit **positiven Rückmeldungen** anderer Personen über (empathisches) Verhalten einer Lehrkraft, aber auch mit dem eigenen **Reflektieren** pädagogischen Handelns begründeten befragte Lehrpersonen ihre Einschätzung als empathisch. Darüber hinaus wurde die als gelungen eingestufte **Beziehung zum Kind** angeführt.

Befragte Lehrpersonen nannten auch Begründungslinien für die **nicht empathische (Selbst-)Einschätzung**, zu denen die Priorisierung der (Unterrichts-)Planung anstatt des Kindes mit seinen Bedürfnissen zählte, aber auch ungerechtes und autoritäres Verhalten sowie Überforderung und mangelnde Selbstreflexion. Diese stimmten inhaltlich mit den Beschreibungen nicht empathischer Ausdrucksweisen von Lehrpersonen (siehe Kapitel 9.3.2) überein. Hinsichtlich der Prioritätensetzung zugunsten der (Unterrichts-)Planung anstatt der Schülerinnen und Schüler postulierte Terhart (2001, S. 55) als typische Formen des Verfehlens von Professionalität im Lehrerberuf erstens das Abgleiten in die ganzheitliche Elternrolle sowie zweitens den Rückzug auf die spezifische methodisch organisierte Wissensvermittlung.

Aus den Antworten der befragten Lehrerinnen kristallisierten sich (im Rahmen der induktiven Vorgehensweise) zwei neue Kernkategorien heraus, deren Kernfragen im Folgenden ebenfalls zusammengefasst beantwortet und diskutiert werden sollen.

10.1.6 Worüber sind sich Lehrpersonen in Zusammenhang mit Empathie bzw. Empathiefähigkeit bewusst, was nehmen sie wahr?

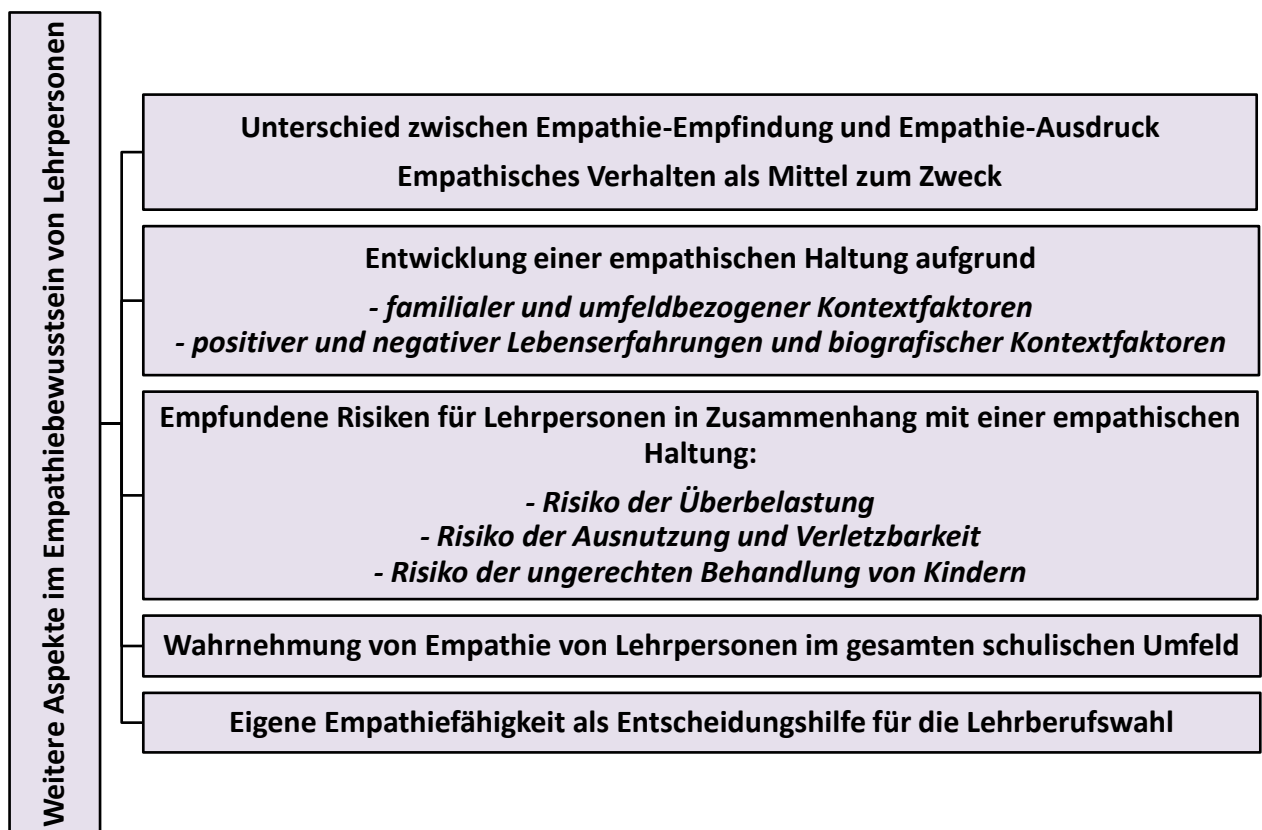


Abbildung 15: Übersicht zu weiteren Aspekten im Empathiebewusstsein befragter Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Hinsichtlich des Empathiebewusstseins in Zusammenhang mit dem Empathieausdruck bei Lehrpersonen erschien bemerkenswert, dass befragte Lehrpersonen berichteten, Empathie manchmal bewusst nicht auszudrücken (**Empathie-Empfindung vs. Empathie-Ausdruck**), d.h. dass die Empfindung von Empathie nicht gleichzeitig auch Empathie als Ausdruck bzw. empathisches Verhalten als Resultat haben müsse. Die Blockierung von Empathie sprach auch Breithaupt (2012) in seinem Three-Person-Model of Empathy an. Demnach hätten bestimmte Berufsgruppen bereits Fähigkeiten entwickelt, Empathie selektiv zu begrenzen (vgl. ebd.). Empathisches Verhalten werde aber gezielt eingesetzt (Empathisches Verhalten als **Mittel zum**

Zweck), wobei als „Zweck“ die Befriedigung der eigenen Neugierde, Konfliktvermeidung, Beziehungsbemühungen zu Schülerinnen und Schülern, beabsichtigte Verhaltensänderungen oder eigene Bedürfnisse nach Anerkennung, Liebe, Wertschätzung genannt wurden. Empathie werde in diesem Falle vorgetäuscht. Cooper (2010), die im Rahmen ihrer Studie vier Arten von Empathie konstatierte, sprach auch von „feigned empathy“. Dabei würden oberflächliche Anzeichen von Empathie ausgedrückt bei gleichzeitigem Fehlen der Aufrichtigkeit. Befragte Lehrpersonen reflektierten die **Entwicklung ihrer eigenen empathischen Haltung** und beschrieben dabei familiäre und umfeldbezogene Kontextfaktoren. Gerdes (2011, S. 236) postulierte dazu, dass die Unterschiedlichkeit gelebter Erfahrungen kognitive Perspektivenübernahmefähigkeiten für Empathie erfordere: „The more different our lived experiences are, the more necessary it is to utilize cognitive perspective-taking skills to achieve empathy.“ So kam auch Lehrperson 15 zu dem Schluss, dass man die „[...] Klientel, wo man selber herkommt, auch am besten versteht.“ (F15, 639-640). Für die Entwicklung einer empathischen Haltung bedürfe es aber nach Ansicht befragter Lehrpersonen auch positiver und negativer Lebenserfahrungen (biografische Kontextfaktoren). Zudem waren Lehrkräfte sich über **Risiken in Zusammenhang mit ihrer empathischen Haltung** bewusst, wozu Überbelastung, Ausnutzung durch den Lehrkörper und erhöhte Verletzbarkeit zählten. Krappmann (2014, S. 221) wies darauf hin, dass gerade in Berufen, die professionelle Beziehungen zur Arbeitsgrundlage haben, die Balance zwischen Empathie und emotionaler Distanzierungsfähigkeit gelingen müsse, um das Risiko einer (Burnout)Erkrankung zu vermeiden. Schenz (2012, S. 216) zufolge würden professionsbewusste Lehrkräfte in ihrem Beruf auch die Zwänge und Gefahren der Selbstausschöpfung sehen. Laut Paulus (2019, S. 267) müsse eine Person sich darüber im Klaren sein, dass die andere Person primärer Träger der Emotion ist. Rogers (1957) spricht in seinem Verständnis von Empathie (im Rahmen der personenzentrierten Beratung) ebenso davon, die private Welt eines Klienten so zu spüren, als wäre es die eigene, jedoch niemals diese „als-ob-Bedingung“ („as if“) zu verlieren. Dieses „Selbst-Andere-Bewusstsein“, wie Gerdes (2011, S. 237) aus neurowissenschaftlicher Perspektive konstatiert, sei zusammen mit der Fähigkeit der Emotionsregulation und Perspektivenübernahme notwendig, um nicht von persönlichem Leid überwältigt zu werden:

A practitioner who has these abilities or skills [the ability to utilize self/other-awareness, emotion regulation, and perspective-taking skills] can experience empathy to its fullest extent; those who do not have these skills are likely to be quickly overwhelmed by personal distress and therefore never have a truly empathic experience. (Gerdes 2011, S. 237)

Befragte Lehrpersonen sprachen zudem das Risiko der ungerechten Behandlung von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung an, u.a. zugunsten sympathisch empfundener Kinder. Hier wäre der tatsächliche Zusammenhang zwischen Empathie und Sympathie näher zu beleuchten. Staemmler (2008, S. 11) spricht (aus psychotherapeutischer Perspektive) von einer meist parallelen Entwicklung von Sympathie und Mitgefühl; Empathie führe nicht selten zu Sympathie. In Übereinstimmung mit Gassner (2006) grenzt Staemmler (2008, S. 28) Sympathie von Empathie von ab. Gleichzeitig bezeichnet er Sympathie als einen zusätzlichen empathiebegünstigenden Faktor „gegenüber der Person, in die man sich einfühl“ (Staemmler 2008, S. 191). Als subjektiv empathiebegünstigender Faktor wurde Sympathie (und umgängliches Verhalten) eines Kindes von befragten Lehrpersonen genannt (siehe Kapitel 9.4.1). In der Studie von Arghode et al. (2013, S. 93) findet sich ebenfalls ein Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler sich unangemessene Vorteile verschaffen können, wenn Empathie bei Lehrkräften keine Grenzen kenne. Das Ausmaß an Empathie, das befragten Lehrpersonen selbst im **gesamten schulischen Umfeld** entgegengebracht wurde, wurde von diesen als eher gering wahrgenommen, wobei der Schulleitung hier Handlungsmöglichkeiten eingeräumt wurden. Befragte Lehrpersonen sprachen auch an, dass ihr Bewusstsein über ihre eigenen sozialen Kompetenzen bzw. ihre eigene Empathiefähigkeit ihre **Berufswahl** günstig beeinflusst hätte.

10.1.7 Welche Veränderungen in ihrem Empathiebewusstsein und ihrer Empathiefähigkeit sprechen Lehrpersonen an?

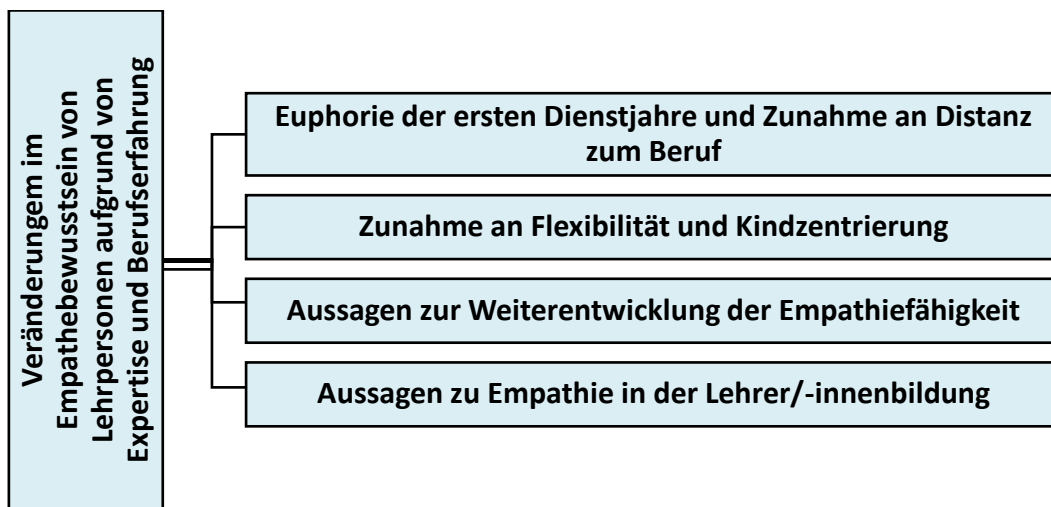


Abbildung 16: Übersicht zu Veränderungen im Empathiebewusstsein befragter Lehrpersonen aufgrund von Expertise und Berufserfahrung (eigene Darstellung)

Während Lehrpersonen, die aufgrund der geringen Anzahl ihrer Dienstjahre der Novizinnengruppe (vgl. hier das Experten-Novizen-Paradigma von Dreyfus & Dreyfus 1987) zugeordnet wurden, verstärkt Aussagen tätigten, die sich als **Euphorie der ersten Dienstjahre** zusammenfassen ließen (aufgrund einer subjektiv empfundenen höheren Belastbarkeit, Motivation und stärkeren emotionalen Bindung zu Schülerinnen und Schülern am Anfang der Berufskarriere), keimte in der Praktikerinnengruppe das Bewusstsein über die Notwendigkeit der emotionalen Abgrenzung (aus Selbstschutz) auf. Über die zunehmende Distanzierungsfähigkeit im Lehrberuf berichteten Lehrkräfte der Expertinnengruppe differenziert: Zum einen würde Empathie abnehmen (aus Gründen des Selbstschutzes, mangelhaft empfundener Honorierung der Arbeit, Lebensereignissen wie die Geburt eigener Kinder), zum anderen konstatierte Lehrperson 8 „die meiste Empathiefähigkeit“ (F8, 222) bei älteren Lehrkräften aufgrund der Rückgewinnung des persönlichen Zeitbudgets nach Hausbau und Auszug der eigenen Kinder („jetzt ist man vogelfrei“ (F8, 226-227)). Die **Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung** beschrieben Lehrkräfte der Novizinnengruppe mit wachsender Berufserfahrung, und auch Lehrpersonen der Praktikerinnengruppe verorteten diese erst später (aufgrund des anfänglichen Fokus auf fachliche und organisatorische Aspekte, der Zunahme eigener Erfahrungen im Umgang mit kindlichen Problemen und der Weiterentwicklung des eigenen empathischen Repertoires). Den Wert dieser Erfahrungen für pädagogisches und empathisches Handeln wiederum

betonten Lehrkräfte der Expertinnengruppe. Kindzentrierung gelinge mit steigendem Dienstalter demnach leichter. Terhart (2001, S. 57) zufolge entwickle Lehrerprofessionalität sich mit Blick aus entwicklungstheoretischer Perspektive berufsbiografisch. Übereinstimmend damit postuliert Schenz (2012, S. 47), dass die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen als „spezifisch berufsbiografischer Entwicklungsprozess mit unterschiedlichen Phasen“ gesehen werde. Dies könnte folglich dazu führen, dass auch Empathie bei Lehrpersonen als Zeichen professionellen Lehrerhandelns einem berufsbiografischen Prozess unterliege. Die **Weiterentwicklung von Empathiefähigkeit** betrachteten besonders Lehrkräfte der Novizinnengruppe positiv, während Lehrpersonen der Praktikerinnen- und Expertinnengruppe der Trainierbarkeit von Empathie etwas skeptischer gegenüberstanden (F3, F9) bzw. Weiterentwicklung als einen längeren Lernprozess betrachteten (F20) und egoistischere Tendenzen bei jüngeren Kolleginnen und Kollegen verorteten (F21). Hinsichtlich **Empathie in der Lehrer/-innenbildung** wiesen die Aussagen der befragten Lehrpersonen darauf hin, dass die Empathiethematik im Rahmen ihrer Ausbildung (an Pädagogischen Hochschulen bzw. früher Pädagogischen Akademien in Linz) kaum explizit behandelt wurde. Während die Novizinnengruppe Empathie durch Gruppenarbeiten geschult sah (F2), berichtete die Praktikerinnengruppe von keiner Thematisierung (F7, F9). Lehrperson 20 der Expertinnengruppe sah Empathie durch den Didaktik-Schwerpunkt der Ausbildung (F20, 55) repräsentiert. Hierzu wären jedenfalls weitere Forschungen anzustellen.

10.2 Diskussion des methodischen Vorgehens und Ausblick

Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit

In dieser Arbeit konnten – wie im vorhergehenden Kapitel 10.1 dargestellt und diskutiert – äußerst vielschichtige, differenzierte, übereinstimmende und divergierende Sichtweisen von 21 Grundschullehrerinnen aus Österreich (Oberösterreich) zum subjektiven und kontextualen Empathieverständnis und Empathiebewusstsein herausgearbeitet und zusammengefasst werden. Wenngleich das Forschungsinteresse zu Empathie in den letzten Jahren zugenommen hat, fehlten bislang (mit Rückbezug auf das Desiderat, siehe Kapitel 6.1) Forschungsbefunde zum Empathieverständnis und Empathiebewusstsein bei Lehrkräften, insbesondere aus dem

deutschsprachigen Raum und dem Grundschulbereich. Ullmann (2013, S. 2) formulierte dazu: „Wiederentdeckung und Aktualität der Empathie basieren also auf der Reflexion der zahlreichen positiven Begleit- und Nachwirkungen, die mit einem empathischen Lehrerhandeln im Rahmen pädagogischer wie sportpädagogischer Arbeitskontexte in Verbindung gebracht werden.“ Die Studie hatte das Ziel, das subjektive Empathieverständnis und Empathiebewusstsein bei Grundschullehrkräften zu erfassen.

Limitationen

Das methodische Vorgehen zielte damit nicht auf die Überprüfung vorab generierter Thesen ab, sondern auf ein möglichst hohes Maß an Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. Zur Analyse der qualitativ erhobenen Daten wurde die Kombination eines deduktiven und induktiven Vorgehens gewählt, um einerseits Implikationen aus der Literaturrecherche einzubeziehen, und andererseits spezifische Perspektiven der befragten Lehrpersonen zum Empathieverständnis und Empathiebewusstsein zu berücksichtigen (für eine Begründung des qualitativen Forschungsansatzes siehe Kapitel 6). Ein generelles Problem qualitativer Forschung stellen laut Mayring (2016, S. 24) die geringen Fallzahlen dar. Die Auswahl von 21 befragten Lehrpersonen übertrifft zwar im Vergleich mit bisher vorliegenden qualitativen Forschungsergebnissen zur Empathithematik (vgl. z.B. Arghode et al. 2013, Cooper 2011, Lemoitié et al. 2015, Warren 2015) die Anzahl an Fällen bei weitem, dennoch wäre diese Zahl für nachfolgende Untersuchungen erweiterbar. In dieser Arbeit wurde mit einer bewussten Fallauswahl gearbeitet, die das Desiderat abdeckte und die eine theoretische Sättigung erzielte (auch aufgrund eines induktiven, systematischen und regelgeleiteten Vorgehens). Des Weiteren sind Elemente aus den Ergebnissen keinesfalls generalisierbar. Der Gültigkeitsbereich der getroffenen Aussagen ist kongruent mit der Gruppe der befragten Lehrpersonen. Das heißt, die Reichweite dieser qualitativ, in Form von Expertinneninterviews, erhobenen Daten beschränkt sich auf das subjektive Verständnis und die subjektive Betrachtungsweise dieser 21 Grundschullehrpersonen. Berücksichtigt werden muss Gläser und Laudel (2010, S. 62) zufolge auch, dass jede empirische Untersuchung selektiv ist. Die Ergebnisdarstellung beinhaltet subjektive Wahrnehmungen und narrative Einschätzungen. Diese sind als Charakteristikum qualitativer Forschung jedoch permanent vorhanden und waren Thema dieser Arbeit. Weitere mögliche methodisch begründete Einschränkungen könnten sich hinsichtlich der Tonbandaufzeichnungen ergeben. Gläser und Laudel (2010, S. 158) zufolge haben Erfahrungen mit

Tonaufzeichnungen gezeigt, „[...] dass das Aufzeichnungsgerät und der Fakt des Mitschneidens im Laufe des Interviews meist in Vergessenheit geraten.“ Zudem wären die meisten Interviewpartnerinnen und -partner nicht in der Lage, „[...] die von ihnen gegebenen Informationen permanent auch unter dem Aspekt ‚Aufzeichnung‘ zu bewerten.“ (Gläser & Laudel 2010, S. 158). Außerdem wäre denkbar, dass sich eine Person, die sich wegen des Aufnahmegerätes über das ganze Interview hinweg strategisch verhält, dies auch ohne Aufzeichnung tun würde. Das für diese Forschung verwendete Gerät war ohnehin so klein, dass es möglicherweise oft übersehen bzw. von Getränkekarten und Kaffeetassen verdeckt wurde. Das Problem sozialer Erwünschtheit sprechen Gläser und Laudel (2010, S. 157) ebenso an. Demnach wäre es möglich, dass die Interviewpartnerin bzw. der Interviewpartner Informationen zurückhält oder tendenziell verstärkt sozial erwünschte Antworten geben könnte. Bei Selbstberichten lasse sich die Gefahr kaum vollständig vermeiden, dass sich die Antworten der Befragten möglicherweise an sozialen Erwartungen orientieren (vgl. ebd.). Durch die Betonung der Anonymität, die Freiwilligkeit der Teilnahme und dem Bemühen der Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre wurde versucht, dieses Risiko einzudämmen. Hinsichtlich der Anwendung klassischer Gütekriterien wie Validität und Reliabilität empfiehlt Kuckartz (2014, S. 24), eher prozessorientierte Kriterien für qualitative Forschung heranzuziehen (siehe dazu auch Mayring 2015, S. 123f.). Reliabilität in der qualitativen Forschung laufe nach Flick (2017, S. 492) auf die Explikation des Zustandekommens der Daten hin, sodass überprüfbar werde, „[...] was Aussage des jeweiligen Subjekts ist und wo die Interpretation des Forschers schon begonnen hat.“ (ebd.). Des Weiteren solle das Vorgehen im Interview und mit dem Text expliziert werden und die Reliabilität sich durch die reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses im gesamten Prozess erhöhen (vgl. ebd.). Die Qualität der Untersuchung wurde in dieser Arbeit durch eine möglichst genaue, prozessorientierte Darstellung versucht zu gewährleisten, und mit dieser Strategie eine Verbindung von Offenheit und Systematik angestrebt (siehe Kapitel 7.3.3). Zugleich werde Mayring (2015, S. 61) zufolge durch die Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte diese für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, übertragbar auf andere Gegenstände und damit zur wissenschaftlichen Methode. Die detaillierte Beschreibung des Ablaufs des Forschungsprozesses und die systematische Vorgehensweise (siehe Kapitel 8) sicherten ein methodisch kontrolliertes Vorgehen. Bei Interviewdaten lasse sich die Reliabilität zudem durch eine Interviewschulung und durch eine Überprüfung von Leitfäden in Probeinterviews erhöhen (vgl. Flick 2017, S. 491). Beides erfolgte für die vorliegende

Untersuchung (siehe Kapitel 7.3). Um die Interviews annähernd vergleichbar zu machen, wurden die Fragen im Interviewleitfaden ausformuliert, wozu auch Gläser und Laudel (2010, S. 144) raten, da somit alle Interviewpartnerinnen und -partner die Fragen in einer annähernd gleichen Form hören. Festzuhalten ist, dass die Inhaltsanalyse im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes eine geeignete Methode darstellte, da durch ihre Anwendung intersubjektiv nachvollziehbare Forschungsergebnisse erzielt und induktive, wie deduktive Elemente miteinander kombiniert werden konnten. Weitere Limitationen dieser Studie ergeben sich durch die differenzierte Detailbetrachtung der befragten Fälle: Die 21, anhand von Kriterien (wie Geschlecht, Dienstalter, Schultyp, Klassenführung; für die Begründung der Fallauswahl siehe Kapitel 8.1) ausgewählten Grundschullehrerinnen stammten aus insgesamt 13 verschiedenen Volksschulen, die sich im Raum Oberösterreich verteilten und damit aus einer Region stammten. Fünf Schulen konnten dem ländlichen Bereich und acht dem städtischen Bereich zugeordnet werden. Auf die Lehrkräfte bezogen bedeutete dies, dass 10 Lehrerinnen am Land und 11 Lehrerinnen in der Stadt unterrichteten. Die Betrachtung der Gruppe der Novizinnen zeigte im Detail, dass das Lebensalter dieser sieben Lehrkräfte von 27 bis 29 Jahren reichte,⁶ (Durchschnitt 27,7 Lebensjahre) und die Anzahl ihrer Dienstjahre zwischen einem bis vier Jahren (im Schnitt waren es **2,3** Dienstjahre) lag. In der Gruppe der sieben Praktikerinnen lag das Lebensalter zwischen 28 bis 36 Jahren, was im Durchschnitt 30,4 Lebensjahre ergab. Die Anzahl der Dienstjahre betrug zwischen sechs und neun Jahren, was im Schnitt **7,3** Dienstjahre ausmachte. In der Expertinnengruppe betrug das Alter der sieben Lehrerinnen zwischen 40 und 62 Lebensjahren, was im Durchschnitt ein Lebensalter von 52,7 Jahren ergab. Die Anzahl der Dienstjahre lag zwischen 16 und 40 Jahren, was im Schnitt **32,1** Dienstjahre ergab. Möglicherweise müsste hier bei dieser Einteilung in Anlehnung an das Experten-Novizen-Paradigma (vgl. Dreyfuß & Dreyfuß 1987) noch besser differenziert werden, da Novizinnen- und Praktikerinnengruppe hinsichtlich des (durchschnittlichen) Dienstalters sehr eng beieinander liegen (2,3 Dienstjahre zu 7,3 Dienstjahren). Der Unterschied könnte hier ausgedehnt werden.

⁶ Am Rande erwähnt sei, dass das (spätere) Einstiegsalter in den Lehrberuf mit einer Verlängerung der Ausbildungszeit (des Volksschullehrerstudiums) begründet werden kann: Von ursprünglich zwei Jahren (Lehrerausbildung an Pädagogischen Akademien mit dem Abschluss Dipl. Päd.) wurde die Ausbildung für Volksschullehrkräfte ab dem Studienjahr 2007/2008 in Österreich als Studium für Volksschullehramt an Pädagogischen Hochschulen auf 3 Jahre bzw. 6 Semester angehoben (Abschluss: Bachelor of Education). Seit der Umstellung auf die „PädagogInnenbildung Neu“ mit dem Studienjahr 2015/16 umfasst das Lehramtsstudium ein vierjähriges (achtsemestriges) Bachelorstudium sowie ein ein- bis zweijähriges Masterstudium (vgl. auch Messner 2015). Damit wurde die Ausbildungszeit für Volksschullehrkräfte (Grundschullehrkräfte) von ursprünglich 2 Jahren auf nunmehr mindestens 5 Jahre angehoben.

Die Gliederung nach dem (ursprünglich fünfstufigen) Experten-Novizenmodell (vgl. Dreyfuß & Dreyfuß 1987) erschien dennoch wichtig, da sich Differenzen in subjektiven Sichtweisen befragter Lehrpersonen zwischen Novizinnen- und Expertinnengruppe zeigten (z.B. was Aussagen zur Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit betraf; siehe Kapitel 10.1.7). Eine detailliertere Ausarbeitung altersspezifischer Unterschiede könnte in weiterführenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

Desiderate für die Anschlussforschung

Zur Verbesserung der Datenlage wären weiterführende qualitative Forschungsansätze wünschenswert, insbesondere was die Erweiterung des Berufsfeldes von Grundschullehrpersonen auf Mittelschul- und Gymnasiallehrkräfte betrifft. Weiterer Forschungsbedarf würde auch im Bereich des Empathieverständnisses unter Hinzuziehung männlicher Lehrpersonen bestehen. Darüber hinaus könnte der Frage nach möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden nachgegangen werden. Eine Erhöhung der Fallzahlen würde eine Typenbildung bzw. typologische Analyse erlauben. Nach Herausarbeitung und Aufbereitung aufgedeckter Kernthemen zum Empathieverständnis und Empathiebewusstsein könnte anstatt eines hypothesengerierenden Zuganges ein hypothesenüberprüfender – unter Einbezug standardisierter quantitativer Verfahren – gewählt werden. Von Interesse wären ebenso eventuelle berufsgruppenspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Empathieverständnisses und Empathiebewusstseins (beispielsweise unter Hinzuziehung weiterer Sozialberufe (Pflegeberufe etc.) oder darüber hinaus).

Mögliche Konsequenzen für die Lehrer/-innenbildung

Die Erkenntnisse dieser Arbeit bilden einen Anfang und könnten für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer hilfreich sein (z.B. in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Kindern, Eltern und Situationen, eine gelungene Klassenführung oder die Zusammenarbeit im Kollegium) und Impulse für weitere Forschungen sowie die Pädagog/-innenbildung liefern. Was könnte daraus nun konkret für die Lehrer/-innenbildung abgeleitet werden? Eine Möglichkeit wäre die inhaltliche Aufnahme der Empathiethematik in (Studienplänen von) Lehramtsstudien. Die Bewusstmachung und Sensibilisierung für Empathie im schulischen Bereich könnte vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Forschungsergebnisse fokussiert werden. Studierende könnten in diesem Rahmen verstärkt zur Reflexion – einem zentralen Aspekt im subjektiven

Empathieverständnis befragter Lehrpersonen – angeleitet werden. Beobachtete bzw. selbst durchgeführte Unterrichtsstunden in der Schulpraxis könnten durch eine „empathische Brille“, also unter dem Empathieaspekt, betrachtet werden. Die Reflexion von Praxisstunden könnte ebenso (theoretisch bzw. möglicherweise auch praktisch) unter der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (z.B. Rückmeldung hinsichtlich erlebter Gefühle, motivationaler Aspekte, etc.) erfolgen. Mit Blick auf das professionelle, pädagogische Handeln von Lehrkräften könnten Situationen aus dem Schulalltag, z.B. in Form von Fallvignetten, auf unterschiedliche, mögliche Reaktionen einer Lehrperson hin analysiert werden und diese auf empathische vs. weniger empathische Weise „gelöst“ werden. (Angehende) Lehrkräfte könnten so für empathisches Verhalten sensibilisiert werden, aber auch dazu angeregt werden, „Empathiemomente“ in Unterrichtsstunden zu entdecken und Körpersprache und Motivationslage von Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Gleichzeitig könnte über mögliche Risiken von Empathiefähigkeit und empathischen Verhaltens informiert werden. Die Betrachtung pädagogischen Handelns unter kontextueller Perspektive – eine als empathisch identifizierte Grundhaltung den befragten Lehrpersonen zufolge – könnte ebenso einen zentralen Bestandteil im Lehramtsstudium darstellen (für Anregungen siehe hierzu bspw. auch Hansen & Fischer 2018).

11. Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass das subjektive Empathieverständnis befragter österreichischer Grundschullehrerinnen kognitive und affektive Komponenten des Empathiebegriffs beinhaltet und die Dimensionen (1) Einfühlungsvermögen, Gespür und Feingefühl, (2) Verständnis für andere, (3) Hilfsbereitschaft, (4) Erkennen, Ernstnehmen und Einlassen in Bezug auf Personen, (5) Wertschätzung, (6) Angemessene Reaktionen, (7) Selbstreflexion sowie (8) Mitgefühl umfasst. Die Wichtigkeit von Empathie im Schulalltag wurde auf mehreren Ebenen begründet, die vom emotionalen Auffangen eines Schülers bzw. einer Schülerin, dem Umgang mit herausfordernden Situationen, der Vorbildwirkung, der Bedeutung der Empathiefähigkeit der Lehrkraft für die Klassengemeinschaft, den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern über die Beziehungsgestaltung mit Lernenden bis zur Elternarbeit reichte. Interessanterweise wurde die Wichtigkeit von Empathie speziell für die Altersstufe der Grundschule (im Vergleich zu weiterführenden Schulen *nach* der vierten Schulstufe) konstatiert. Hinsichtlich subjektiv verstandener empathischer Ausdrucksweisen einer Lehrkraft erscheinen aus den Aussagen befragter Lehrpersonen die genannten Aspekte Unkonventionalität und Reflexion, Gerechtigkeitsbemühen und Differenzierung, Authentizität und Menschlichkeit sowie die Berücksichtigung familialer, personbezogener und biografischer Kontextfaktoren von Schülerinnen und Schülern bemerkenswert. Weiter würden nach Ansicht befragter Lehrpersonen die Priorisierung des Schülers/der Schülerin, Zeitaufwand, Beobachtung und Fürsorglichkeit, aber auch Stärkenorientierung, Beziehungsangebote und Menschenliebe sowie Humor, Wertschätzung und Grenzsetzung eine empathische Lehrkraft ausmachen. Diese als empathisch determinierten Ausdrucksweisen und Grundhaltungen von Lehrkräften spiegelten sich in den Begründungslinien subjektiver Empathiefähigkeitseinschätzungen befragter Lehrpersonen wider. Während Hintergrundwissen über ein Kind und ein/e sympathisch empfundene/r Schüler/Schülerin neben ausreichend zeitlichen und personellen Ressourcen sowie dem Wohlbefinden einer Lehrkraft als empathieförderlich beschrieben wurden, verbalisierten die befragten Lehrpersonen das jeweilige Gegenteil (mit Ausnahme des Hintergrundwissens) als empathiehemmend. Einen interessanten Aspekt im Empathiebewusstsein befragter Grundschullehrerinnen stellte auch der bewusste, intentionale Einsatz empathischen Verhaltens als Mittel zum Zweck dar (als Zweck wurden u.a. Konfliktvermeidung, die Befriedigung der Neugierde

einer Lehrkraft, die gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern, die Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung und Liebe einer Lehrkraft oder die Verhaltensänderung bei Schülerinnen und Schülern genannt). Zudem herrschte ein Bewusstsein über Divergenzen hinsichtlich der Empathie-Empfindung und des Empathie-Ausdrucks, was bedeutete, dass Empathie nicht immer in empathisches Verhalten münden müsse. Befragte Lehrpersonen waren sich aber auch über Risiken in Zusammenhang mit einer empathischen Haltung bewusst, wie der eigenen Überbelastung, Ausnutzung durch Kolleg/-innen und Verletzbarkeit sowie der ungerechten Behandlung eines Schülers bzw. einer Schülerin. Darüber hinaus berichteten befragte Lehrpersonen von einer eher wenig empathisch erlebten Behandlung ihrer eigenen Person im schulischen Umfeld (durch Kolleg/-innen, Direktor/-innen, auf höherer Ebene). Als Veränderungen im Empathiebewusstsein aufgrund von Expertise und Berufserfahrung wurden nach anfänglicher Euphorie der ersten Dienstjahre die Zunahme an Distanz(ierungsfähigkeit) im Beruf sowie die Zunahme an Flexibilität und Kindzentrierung genannt. Des Weiteren zeigten sich Hinweise darauf, dass Empathie in der Lehrer/-innenausbildung im Bewusstsein befragter Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle spielt, jedoch zu professionellem pädagogischen Handeln gehört. Die Bedeutsamkeit der „Verbindungen mit den Menschen“, um mit Humboldt (1767-1835) zu schließen, wurde für den schulischen Kontext betont, mit Blick auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und pädagogisch-professionellem Handeln. Das Schlusswort soll einer befragten Lehrperson und ihrem Verständnis von Empathie gehören:

Ein indianisches Gebet lautet folgendermaßen: „Großer Geist, gib, dass ich meinen Nachbarn nicht eher tadle, als bis ich eine Meile in seinen Mokassins gewandert bin“. Und wir könnten das übertragen auf unsere Schüler: Großer Geist, gib, dass ich meine Schüler nicht eher tadle, und so weiter. Denn ich glaub, dass Empathie genau das bedeutet. Sich in den anderen hineinzuversetzen. Zu fühlen ... warum macht der andere Mensch jetzt dies oder das, oder unsere Schüler. [...] Denn wir sind es nur allzu gewohnt, von unserer Warte aus alles zu sehen. Von unserem Standpunkt aus, aus unserer Erfahrung heraus, aus unserem Alter heraus. Und wir haben es mit Kindern zu tun, die auf einer ganz anderen Stufe stehen. (F20, 6-20)

Literaturverzeichnis

- Altmann, T. (2013). *Funktionale Empathie: Entwicklung und Evaluation eines Empathietrainings auf Basis eines integrativen Prozessmodells zur Vermeidung empathisch kurzschlüssigen Handelns*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
- Altmann, T. (2015). *Empathie in sozialen und Pflegeberufen. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Altmann, T. & Roth, M. (2013). The Evolution of Empathy: From Single Components to Process Models. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck & S. Bauer (Hrsg.), *Handbook of Psychology of Emotions* (S. 171-187). New York: Nova Science Publishers.
- Altmann, T. & Roth, M. (2014). *Mit Empathie arbeiten - gewaltfrei kommunizieren. Praxis-training für Pflege, Soziale Arbeit und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aragona, M., Kotzalidis, G.D. & Puzella, A. (2013). The many faces of empathy, between phenomenology and neuroscience. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 5-12.
- Arghode, V., Yalvac, B. & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9 (X), 89-98.
- Auer, E., Bontscheva, H., Hughes, F., Jakobi, W., Lübke, J., Wohner, S., Sidziuk, V. & Sirek, J. (2007). *Testanalyse und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionslegitimation und Aggressionshemmung für Erwachsene (FE-PAA- E)*. <http://epub.uni-regensburg.de/3351/1/lukesch4.pdf> (15.10.2016).
- Badea, L. & Pana, N.A. (2010). The Role of Empathy in Developing the Leader's Emotional Intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 2, 69-78.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163-175.
- Behr, M. (2005). Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen im Rollenspielexperiment. *Empirische Pädagogik*, 19 (3), 244-264.

- Beer, G., Beer, R. & Rosenthal, S. (2017). Aspekte emotionaler Kompetenz von Menschen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufen. In D. Lindner & E. Stadnik-Holzer (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung: Forschungsband 2016* (S. 115-124). Wien: LIT.
- Bock, N. (2011). *Testanalyse, Reliabilitätsprüfung und Validierung des FEPAE-E (Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionslegitimation und Aggressionshemmung für Erwachsene)*. Diplomarbeit als Teil der Diplomprüfung für Psychologen und Psychologinnen der Universität Regensburg.
- Bohart, A.C. & Greenberg, L.S. (1997). Empathy and Psychotherapy: An Introductory Overview. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Hrsg.), *Empathy Reconsidered. New directions in psychotherapy* (S. 3-31). Washington: American Psychological Association.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bostic, T.B. (2014). Teacher Empathy and Its Relationship to the Standardized Test Scores of Diverse Secondary English Students. *Journal of Research in Education*, 24 (1), 3-16.
- Breithaupt, F. (2009). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breithaupt, F. (2012). A Three-Person Model of Empathy. *Emotion Review*, 4 (1), 84-91.
- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Clark, A.J. (2007). *Empathy in Counseling and Psychotherapy. Perspectives and Practices*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comnick, J. & Franke, G.H. (2015). Der Zusammenhang zwischen der analytischen Intelligenz und Aspekten der Empathie. In M. Knaut (Hrsg.), *NWK16. 16. Nachwuchswissenschaftlerkonferenz, Tagungsband, Berlin, 16. April 2015* (S. 282-287). Berlin: BWV. http://www.researchgate.net/publication/275824051_Comnick-2015-NWK (07.08.2015).
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22 (3), 12–21.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral education*, 39 (1), 79-99.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. London: Continuum.

- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (4), 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Decety, J. & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Decety, J. & Lamm, C. (2009). Empathy versus Personal Distress: Recent Evidence from Social Neuroscience. In J. Decety & W. Ickes (Hrsg.), *The Social Neuroscience of Empathy* (S. 199-213). Cambridge: MIT Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (01.03.2019).
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Farstad Peck, N., Maude, S. P. & Brotherson, M. J. (2014). Understanding Preschool Teachers' Perspectives on Empathy: A Qualitative Inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3), https://www.researchgate.net/publication/271327575_Understanding_Preschool_Teachers%27_Perspectives_on_Empathy_A_Qualitative_Inquiry (27.04.2017).
- Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. In J. Decety & W. Ickes (Hrsg.), *The Social Neuroscience of Empathy* (S. 85-97). Cambridge: MIT Press.
- Fetzer Institute. Interpersonal Reactivity Index (IRI). <http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf> (03.10.2016).
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuchs, K.A. (2014). *Emotionserkennung und Empathie. Eine multimethodale psychologische Studie am Beispiel von Psychopathie und sozialer Ängstlichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Gassner, B. (2006). *Empathie in der Pädagogik. Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Gerdes, K.E. (2011). Empathy, Sympathy, and Pity: 21st-Century Definitions and Implications for Practice and Research. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 230-241.

- Gilet, A.-L., Mella, N., Studer, J., Grün, D. & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45 (1), 42-48. https://www.researchgate.net/publication/234138003_Assessing_Dispositional_Empathy_in_Adults_A_French_Validation_of_the_Interpersonal_Reactivity_Index_IRI (01.01.2016).
- Gladstein, G.A. (1987). The Role of Empathy in Counseling: Theoretical Considerations. In G. Gladstein (Hrsg.), *Empathy and Counseling. Explorations in Theory and Research*. New York: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.
- Goldstein, A.P. & Michaels, G.Y. (1985). *Empathy. Development, Training, and Consequences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (2000). *EQ². Der Erfolgsquotient*. München: Carl Hanser.
- Goleman, D. (2009). Über „Emotionale Intelligenz“. (S. 19-26). In Giessen, H.W. (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Hakansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Doctoral dissertation, Department of Psychology Stockholm University.
- Hansen, C. & Fischer, K. (2018). „Erziehung als Gestaltungsraum“ – Pädagogisches Handeln unter kontextualer Perspektive. *Person – Beziehung – Kollektive – Systeme*. Berlin: LIT-Verlag.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hill, A.J. (2014). *Three Models for Educating for Empathy and Humanization through Values Dialogue in Secondary School Classes*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree in Master of Education: The University of Western Ontario.
- Homberger, D. (2003). *Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hülsmann, A. (2008). *Empathiefähigkeit schizophrener Patienten*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 118-123.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from “sympathy“ to “empathy“. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41 (2), 151-163.

- Johnson, J.A. (1990). Empathy as a Personality Disposition. In R.C. MacKay, J.R. Hughes & E.J. Carver (Hrsg.), *Empathy in the Helping Relationship* (S. 49-64). New York: Springer Pub. Co.
- Khademalhosseini, M., Khademalhosseini, Z. & Mahmoodian, F. (2014). Comparison of empathy score among medical students in both basic and clinical levels. *Journal of advances in medical education and professionalism*, 2 (2), 88-91.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4235551/> (02.01.2016).
- Kerkenbusch, M. (2012). *Empathie: Ein notwendiges Persönlichkeitsmerkmal bei Lehrern?* München: GRIN Verlag. <http://www.grin.com/de/e-book/265667/empathie-ein-notwendiges-persoenlichkeitsmerkmal-bei-lehrern> (07.08.2015).
- Konrath, S.H., O'Brien E.H. & Hsing, C. (2011). Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15 (2), 180 –198.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (2006). *LehrerSein. Pädagogik für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kornprobst, N., Schramek, B. & Vladut, A. (2003). *Validierung eines Empathiefragebogens*. Universität Regensburg: Unveröffentlichter Bericht. <http://docplayer.org/14332966-Validierung-eines-empathiefragebogens.html> (14.01.2017).
- Krappmann, P. (o.J.) *Pilotstudie zur Emotionsregulation, Empathiefähigkeit und bildungsrelevanten Einstellung bei Studierenden der Sozialen Arbeit*. Powerpointpräsentation. https://www.katho-nrw.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Krappmann.pdf (05.03.2016).
- Krappmann, P. (2014). Emotionsregulation, Empathiefähigkeit und bindungsrelevante Einstellungen bei Studierenden der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik. In A. Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit* (S. 211-224). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241 – 261). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lémoniea, Y., Light, R. & Sarremejanec, P. (2015). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2015.1005068> (05.03.2016).

- Liebermeister, B. (2012). *Effizientes Networking. Wie Sie aus einem Kontakt eine werthaltige Geschäftsbeziehung entwickeln*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Liekam, S. (2004). *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Liekam, S. (2012). Der Empathie-Faktor. *Weiterbildung*, 5, 8-11.
- Lukesch, H. (2006). *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, H. (2007). *FEPAA-E. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionslegitimation und Aggressionshemmung für Erwachsene*. Universität Regensburg: Unveröffentlichte Manuskripte.
- Lukesch, H. (2016). *FEPAA für Erwachsene (FEPAA-E)*. Unveröffentlichtes Kurzkonzzept.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate*. Trier: Universität Trier.
- Mattejat, F. & Pauschardt, J. (2009). Beratung in der Klinischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 171-204). Heidelberg: Springer.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- McAllister, G. & Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 433-443.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.

- Messner, E. (2015). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft des Lehrens lehren. https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275 (02.08.2022).
- Mischo, C. (2003). Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34 (2), 187-203.
- Neuhaus, H. (2007). *Emotionale Intelligenz im Führungsalltag*. Zürich: Praxium.
- Neuhauser, M. (2012). *Zur Emotionalen Intelligenz. Die Empathie von Studierenden des Volksschullehrganges im Vergleich zu Studierenden des Hauptschullehrganges in der Studieneingangsphase*. Krems: Bachelorarbeit.
- Neumann, M.K. (2008). *Ärztliche Empathie: Messung, Determinanten und patient-reported Outcomes – Eine explorative Querschnittstudie aus der Sicht von Patienten mit Bronchial-, Ösophagus-, Kolorektal-, Mamma-, Prostata- und Hautkarzinom*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Würde eines doctor rerum medicinalium der Hohen Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Park, K.H., Kim, D., Kim, S.K., Yi, Y.H., Jeong, J.H., Chae, J., Hwang, J. & Roh, H. (2015). The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *International Journal of Medical Education*, 6, 103-108. <https://www.ijme.net/archive/6/students-empathy-stress-and-social-support.pdf> (02.01.2016).
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363/> (07.08.2015).
- Paulus, C. (2014). *Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF). Based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). V 6.1 (24.03.2014)*. Universität des Saarlandes. FR. Bildungswissenschaften. http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/SPF-IRI-_V6.1.pdf (07.08.2015).
- Paulus, M. (2019). Psychosexuelle und soziale Entwicklung. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 253-272). Springer-Verlag.
- Peck, N. (2012). *Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education*. Dissertation. Iowa State University. <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3634&context=etd> (27.05.2017).
- Pollmann, S. (2008). *Allgemeine Psychologie*. München: Reinhardt.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

- Reutlinger, H. (2009). *Empathie und ihre Bedeutung für die beratende Sozialarbeit*. Bachelorarbeit Hochschule Luzern, Soziale Arbeit.
- Richter, D. (2009). *Empathie: Gewinne und Verluste im Erwachsenenalter*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (PhD) in Psychologie der Jacobs University Bremen.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rosenberg, M.B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberger, K. (2005). *Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruckmann, J. (2015). *Empathie bei Patienten mit multiplen somatoformen Symptomen und gesunden Kontrollen*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: Herbert Utz.
- Schirmer, U.B. & Schall, M. (2015). Verbesserung der Empathiefähigkeit durch ein Trainingsprogramm „Einfühlsame Kommunikation“. *Pflegewissenschaft*, 17 (1), 19-27.
- Schmelzer, D. (2014). *Empathie in Teams: Empathieverhalten und Empathiekreisläufe*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften: Technische Universität München.
- Schmitt, M. (1982). *Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung*. P.I.V. – Bericht Nr. 2. Ohne weitere Angaben.
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Seeger, R. & Seeger, N. (2011). *Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch. Ein Praxisbuch für lösungsorientierte, wirkungsvolle Beratungsgespräche*. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Juventa.
- Sinclair, B.B. & Fraser, B.J. (2002). Changing Classroom Environments in Urban Middle Schools. *Learning Environments Research*, 5, 301–328.

- Singer, T. (2015). Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung. In: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik* (S. 256-265). Paderborn: Schöningh.
- Söffner, J.G. (2012). Empathy and Participation – A Response to Fritz Breithaupt’s Three-Person Model of Empathy. *Emotion Review*, 4 (1), 94 - 95.
- Spreng, R.N., McKinnon, M.C., Mar, R.A. & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale Development and Initial Validation of a Factor-Analytic Solution to Multiple Empathy Measures. *Journal of Personality Assessment*, 91 (1), 62-71.
- Staemmler, F.-M. (2008). *Empathie in der Psychotherapie aus neuer Perspektive*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel.
- Statistik Austria. Lehrpersonen. Lehrpersonal im allgemein bildenden und berufsbildenden Schulwesen. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html (14.04.2018).
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stojiljkovic, S., Djigic, G. & Zlatkovic, B. (2012). Empathy and Teachers’ Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 960 – 966.
- Tausch, R. (2008). Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 155-176). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In: M.P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 343 – 365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tettegah, S. & Anderson, C.J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology* 32, 48–82.
- Tometten-Iseke, A. (2012). *Empathie in der Beratung. Empirische Untersuchung am Beispiel der Beratung in der Hebammenarbeit*. Münster: Waxmann.
- Ullmann, R. (2013). *Objekt-Empathie in der Sportlehrer(aus)bildung – Theoriegeleiteter Entwurf eines pragmatischen (Aus-)Bildungskonzepts*. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Warren, C.A. (2013). Towards a Pedagogy for the Application of Empathy in Culturally Diverse Classrooms. *The Urban Review*, 46 (3), 395-419.
- Warren, C.A. (2015). Conflicts and Contradictions: Conceptions of Empathy and the Work of Good-Intentioned Early Career White Female Teachers. *Urban Education*, 50 (5), 572-600.
- Warren, C.A. & Lessner, S. (2014). „Who has Family Business?“ Exploring the Role of Empathy in Student-Teachers Interaction. *Perspectives on Urban Education*, 11 (2), 122-131.
- Wieck, C. (2015). *Altersunterschiede in der Empathie: Multidirektional und eine Frage des Kontexts?* Dissertation, Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie, Universität Leipzig.
- Wirtz, M.A. (Hrsg.). (2013). *Lexikon der Psychologie*. (16. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Empathie im Verhältnis zu ausgewählten verwandten Begriffen</i>	<i>13</i>
<i>Tabelle 2: Manifestation von Empathie in emotionalen Kompetenzen (nach Goleman 2000)</i>	<i>26</i>
<i>Tabelle 3: Empathische Kompetenzen (nach Liekam 2012)</i>	<i>27</i>
<i>Tabelle 4: Gegenüberstellung und Kategorisierung von Golemans (2000) emotionalen Kompetenzen und Liekams (2012) empathischen Kompetenzen mit Transfer auf den schulischen Bereich (eigene Interpretation und Darstellung)</i>	<i>29</i>
<i>Tabelle 5: Übersicht über die befragten Fälle</i>	<i>84</i>
<i>Tabelle 6: Definition der Kernkategorien</i>	<i>90</i>
<i>Tabelle 7: Kodierleitfaden/ Erweitertes Kategorienschema (deduktiv und induktiv)</i>	<i>93</i>

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Begriffsverständnis Empathie auf Grundlage verschiedener Quellen (eigene Darstellung).....</i>	<i>12</i>
<i>Abbildung 2: Empathieauffassung von Davis (1980) und Lukesch (2007) (eigene Darstellung)</i>	<i>20</i>
<i>Abbildung 3: Die 4 Phasen des Empathie-Prozessmodells (nach Altmann & Roth 2013) (eigene Darstellung)</i>	<i>31</i>
<i>Abbildung 4: A Three-Person Model of Empathy (Breithaupt 2012) (eigene Darstellung).....</i>	<i>33</i>
<i>Abbildung 5: Möglichkeiten des Perspective Taking von Lehrpersonen nach Warren (2013) (eigene Darstellung)</i>	<i>47</i>
<i>Abbildung 6: Möglichkeiten des Empathic Concern von Lehrpersonen nach Warren (2013) (eigene Darstellung)</i>	<i>48</i>
<i>Abbildung 7: Ausdruck von Empathie im Unterricht nach Farstad Peck et al. (2014) (eigene Darstellung).....</i>	<i>49</i>
<i>Abbildung 8: Empathieverständnis, Ausdrucksmöglichkeiten und Grenzen von Empathie nach der Studie von Arghode et al. (2013) (eigene Darstellung)</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 9: Vier Arten von Empathie nach Cooper (2010) (eigene Darstellung).....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 10: Übersicht über die subjektiven Empathiedefinitionen der befragten Lehrkräfte (eigene Darstellung)</i>	<i>213</i>
<i>Abbildung 11: Übersicht über Begründungslinien befragter Lehrkräfte zur Wichtigkeit von Empathie (eigene Darstellung)</i>	<i>215</i>
<i>Abbildung 12: Übersicht über empathisch eingestufte Ausdrucksweisen und Grundhaltungen der befragten Lehrpersonen (eigene Darstellung).....</i>	<i>218</i>
<i>Abbildung 13: Übersicht über Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie bei befragten Lehrpersonen (eigene Darstellung)</i>	<i>221</i>
<i>Abbildung 14: Übersicht zu Begründungslinien für die empathische (Selbst)Einschätzung befragter Lehrpersonen (eigene Darstellung).....</i>	<i>223</i>
<i>Abbildung 15: Übersicht zu weiteren Aspekten im Empathiebewusstsein befragter Lehrpersonen (eigene Darstellung)</i>	<i>224</i>
<i>Abbildung 16: Übersicht zu Veränderungen im Empathiebewusstsein befragter Lehrpersonen aufgrund von Expertise und Berufserfahrung (eigene Darstellung).....</i>	<i>227</i>

Anhang

Anhang 1: Zugesandter Leitfaden für Lehrpersonen

Leitfaden für unser Gespräch ...

Falls du dir im Vorfeld ein paar Gedanken machen möchtest: Mich würde interessieren, wie du als Lehrerin und damit als Expertin für Schule über Einfühlungsvermögen, auch Empathie genannt, denkst, also

- was du z.B. unter dem Begriff „Empathie“ verstehst,
- welche Wertigkeit/Wichtigkeit Empathie deiner Meinung nach im Schulalltag hat,
- wie Empathie in der Schule überhaupt ausgedrückt werden kann,
- was Empathie fördern/hemmen könnte oder
- was du über deine eigene Empathiefähigkeit oder allgemein über die Empathiefähigkeit von Lehrpersonen denkst.

Unser Gespräch ist völlig anonym!

Damit ich mich bei etwa 30 Gesprächen an jedes einzelne erinnern kann, bitte ich dich, mir zu erlauben, dass ich unser Gespräch aufnehmen darf!

Danke, dass du mir hilfst, mehr über das spannende Thema der Empathie im Lehrberuf zu erfahren! Ich freue mich auf unser Treffen!

Marie-Kristin Spindler

Anhang 2: Leitfadenbogen Interviews

Deduktiv theoriegeleitetes Kategorienschema: Dimensionen der Leitfragen mit möglichen Unterfragen

Verständnis von Empathie	Wichtigkeit von Empathie	Ausdrucksweisen von Empathie	Förder- und Hemmfaktoren auf Empathie	(Selbst)Einschätzung der (eigenen) Empathiefähigkeit	Zur Person/ Persönliches
<p>Was verstehst du unter dem Begriff „Empathie“?</p> <p>Wie könnte man Empathie beschreiben?</p> <p>Wie sieht Empathie aus deiner Sicht aus?</p> <p>Hast du schon einmal selbst Empathie erlebt? Was war das für eine Situation?</p> <p>Wie würdest du den Begriff einem Kind erklären?</p>	<p>Was sind für dich wichtige Faktoren in dem Beziehungsgeschehen zwischen Lehrperson und SchülerInnen?</p> <p>Ein Lehrer hat so viele Aufgaben, die wichtig sind, welche sind das ganz besonders? Ist da überhaupt Empathie noch notwendig?</p> <p>Für wie wichtig erachtest du es, dass eine Lehrerin/ ein Lehrer empathisch ist? Warum?</p>	<p>Wie könnte eine Lehrperson in der Schule Empathie ausdrücken?</p> <p>Was müsstest du bei einem Kollegen/ einer Kollegin beobachten, um sagen zu können, er/ sie sei eine empathische Lehrperson?</p> <p>Kannst du dich an eine Situation in der Schule erinnern, in der du Empathie ausgedrückt hast?</p>	<p>Wovon glaubst du, hängt es ab, ob eine Lehrperson sich empathisch verhält oder nicht?</p> <p>Glaubst du, beeinflusst die persönliche Beziehung, die eine Lehrperson zu einem Kind hat, die Empathie, die sie dem Kind gegenüber aufbringt?</p>	<p>Glaubst du, dass du ein empathischer Mensch bist?</p> <p>Glaubst du, dass du dich empathisch verhältst im Schulalltag? Warum/ warum nicht?</p> <p>Was denkst du allgemein über die Empathiefähigkeit von Lehrpersonen?</p>	<p>Kannst du noch sagen, warum du den Lehrberuf gewählt hast? Was waren deine Beweggründe?</p> <p>Hast du vorher schon einmal im pädagogischen Bereich gearbeitet?</p> <p>Glaubst du, nimmt die Empathiefähigkeit mit der Berufserfahrung eher zu oder eher ab?</p> <p>Ergänzungen? Was hätte ich noch fragen können?</p>

Anhang 3: Vorlage Interviewbericht

Interviewbericht	
Name der Lehrperson:	Datum des Interviews:
Kontaktherstellung:	Ort des Interviews:
Berufserfahrung in Jahren:	Dauer des Interviews:
Daher Einstufung in:	
Besonderheiten/Eigenschaften der Lehrperson:	
Auffallendes/Interessantes:	
Atmosphäre/Eindruck, Störfaktoren, Sonstiges:	
Kontaktdaten der Lehrperson und private Notizen:	

Anhang 4: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln für semantisch-inhaltliche Transkripte:

- Die aufgenommenen Interviews wurden in Wortwahl und Satzbau weitestgehend unverändert in eine schriftliche Fassung übertragen. Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert.
- Der Dialekt wurde so weit als möglich in das Schriftdeutsche übersetzt.
- Deutliche, längere Pausen wurden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
- Wurde jemand beim Sprechen unterbrochen, wurde dies mit einem Bindestrich (-) dargestellt.
- Besonders betonte Begriffe wurden durch das Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin (Mhm, Aha, Ok, ...) wurden nicht mittranskribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrachen.
- Der Inhalt steht im Vordergrund, „Äh“ und Ähnliches wurde weggelassen.
- Jeder Sprechbeitrag wurde als eigener Absatz transkribiert.
- Absätze der Interviewerin wurden mit einem „I:“, Absätze der befragten Person mit einem „L:“ (für Lehrperson) gekennzeichnet.
- Störungen wurden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert (z.B. Handy klingelt).
- Auffälligkeiten wie Lachen oder Ähnliches sowie andere nonverbale Merkmale wurden NICHT angegeben.
- Unverständliche Wörter wurden durch (unv.) kenntlich gemacht.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, wurden anonymisiert.

Anhang 5: Interviewtranskripte

Die Transkriptionen aller geführten Interviews befinden sich auf beiliegendem USB-Stick.

Versicherung

Ich versichere hiermit

- an Eides statt, dass ich die Dissertation selbständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,
- dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

(Ort, Datum, Unterschrift)