

Ethos und Empathie

Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica

Universitätsverlag Osnabrück





unipress

Werte-Bildung interdisziplinär

Band 7

Herausgegeben von

Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch,

Susanne Müller-Using und Elisabeth Naurath

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Susanne Müller-Using

Ethos und Empathie

Interkulturelle Vergleichsstudie zur
LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück
und der Universidad de Costa Rica

Mit 7 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2198-1523

ISBN 978-3-8470-0857-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Diese Studie wurde 2018 vom Fachbereich 1 Humanwissenschaften der Universität Kassel als Habilitationsschrift angenommen.

© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: Ausschnitt aus dem Peace Monument der UN University for Peace in San José, Costa Rica.

© Laura Escobar Pérez, University for Peace 2018

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Diese Arbeit ist Prof. Dr. Harm Paschen gewidmet, ein unvergleichlicher
Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Menschenfreund: »Es war ein großes
Glück, dass Du meinen beruflichen Werdegang begleitet hast!«

Inhalt

Danksagung	11
Einleitung	13
Teil I Theorie	
1. Multiperspektivische Einführung in Empathie	23
2. Empathie als erziehungswissenschaftliches Wissen	27
2.1 Historischer Kontext und die erziehungswissenschaftliche Relevanz von Empathie	28
2.2 Empathie in pädagogischen Handlungskontexten	39
2.3 Empathie und die Achtung vor dem Anderen	44
2.4 Empathie und pädagogischer Takt	48
2.5 Empathie als nicht-diskursives Wissen	52
2.6 Dimensionen der Erfassung von Empathie	54
2.7 Zwischenfazit	59
3. Empathie und Werte-Bildung als Auftrag und Funktion der Schule . .	61
3.1 Aktuelle Entwicklungen in der Schultheorie	62
3.2 Werte- und Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche in Schulen	65
4. Empathie und Werte-Bildung im Rahmen der LehrerInnenprofessionalisierung	71
4.1 Empathie und Werte-Bildung in den Standards der Lehrerbildung	72
4.2 Empathie und Werte-Bildung im Professionswissen	75
4.3 Empathie und Werte-Bildung als Gegenstand der LehrerInnenbildung aus deutscher Perspektive	78

4.4 Empathie und Werte-Bildung als Gegenstand in der LehrerInnenbildung in Costa Rica	87
4.5 Ableitung der Fragestellung	91

Teil II Empirie: Erhebung zu Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung und Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universidad de Costa Rica (UCR) und der Universität Osnabrück (UOS)

5. Forschungsansätze und Methoden der Untersuchung	97
5.1 Qualitative Forschung und Datentriangulation	98
5.2 Professionalisierungsforschung	100
5.3 Kulturvergleichende Sozialforschung	102
5.4 Erziehungswissenschaftliche Vergleichsforschung	105
5.5 Methoden der Datengewinnung und Auswertung	108
5.5.1 Schritt I: Vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen	109
5.5.2 Schritt II: Erhebung von pädagogischen Situationen	110
5.5.3 Schritt III: Erhebung von Empathie in der Fremdwahrnehmung sowie in den Handlungsentscheidungen von Lehramtsstudierenden	111
5.6 Methoden der Datenauswertung	112
6. Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung	117
6.1 Vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen	117
6.1.1 Durchführung und Vorgehen bei der Datenanalyse und den ExpertInneninterviews	118
6.1.2 Ergebnisse der Auswertung aus der Datenanalyse und den ExpertInneninterviews	120
6.1.3 Die Universidad de Costa Rica	122
6.1.4 Die Universität Osnabrück	129
6.1.5 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse	138
6.2 Erhebung pädagogischer Situationen auf der Basis von Erfahrungen Lehramtsstudierender der Universidad de Costa Rica (UCR) und der Universität Osnabrück (UOS) mit Konfliktsituationen im direkten Kontakt mit Kindern	142
6.2.1 Durchführung und Vorgehen bei der Erhebung der Fälle	143
6.2.2 Ergebnisse der Auswertung der Fallanalysen	144
6.3 Erhebung von Empathie in der Fremdwahrnehmung und in den Handlungsentscheidungen von Lehramtsstudierenden der Universidad de Costa Rica (UCR) und der Universität Osnabrück (UOS)	148
6.3.1 Durchführung und Vorgehen	150

6.3.2 Ergebnisse der Fragebogenauswertung	155
6.3.3 Fallvignetten: Ergebnisse aus Antworten von Studierenden der Universität Osnabrück (UOS) und der Universidad de Costa Rica (UCR) auf der Vergleichsebene bi-nationaler Vergleich	212
7. Vergleichende Interpretation der Untersuchungsergebnisse (Schritt IV)	217
7.1 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse der Rahmenbedingungen (Schritt I)	217
7.2 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse pädagogischer Situationen (Schritt II)	220
Vergleich der pädagogischen Konfliktsituationen und Schlussfolgerungen von Studierenden der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica	220
7.3 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse der Beschreibung von Kinderbildern und Vorerfahrungen (Schritt III)	221
7.4 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse der Antworten zu pädagogischen Handlungsentscheidungen (Fallvignetten, Schritt III)	221
7.5 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse der Reflexionen mit Bezug auf Empathie und Wissensformen	227
7.6 Fazit und Verallgemeinerung der Erkenntnisse (Schritt IV)	230
8. Diskussion zur Theoriebildung und Ausblick	233
9. Literaturverzeichnis	243
Interviews	258
Abkürzungen und Akronyme	258
Abbildungen	259
Tabellen	259
Anhänge	261
Sachregister	273

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke für ihre stets wohlwollende Unterstützung und Ermutigung zur Fertigstellung dieser Arbeit. Prof. Dr. Natalie Fischer danke ich für die verlässliche Leitung meines Habilitationsverfahrens sowie Prof. Dr. Annedore Prengel und Prof. Dr. Bernd Overwien, die es als Gutachter fachlich begleitet haben. Ein großes Dankeschön gilt auch der Sievert Stiftung für Wissenschaft und Kultur für die finanzielle und auch ideelle Unterstützung im Rahmen des Costa Rica Zentrums, ohne diese wäre die Umsetzung der hier vorliegenden Studie nicht möglich gewesen. Außerdem danke ich meinem gesamten Team, insbesondere Nikola Götzl für die Unterstützung während der Vor- und Nachbereitung der Datenerhebungen sowie für das kritische Gegenlesen des Manuskripts. Ein großer Dank gilt natürlich auch den Kolleginnen und Kollegen in Costa Rica, die mich stets mit großer Offenheit und Interesse gegenüber meinem Projekt unterstützt und fachlich beraten haben. Ein ganz besonders großer Dank gilt meiner Familie: Amanda, meinen Eltern, Imme und Jacob, die stets mit viel Humor und kritischem Scharfsinn fest an meiner Seite standen und mich unterstützen.

Einleitung

»Die Bildung des Kindes sollte darauf ausgerichtet sein, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.« Dies ist nicht allein eine aufgeklärte Auffassung von Bildung, sondern gleichzeitig auch geltendes Völkerrecht, so wie es am 20. November 1989 im »Übereinkommen über die Rechte des Kindes« von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und von 195 Mitgliedstaaten, darunter Deutschland, anerkannt und ratifiziert worden ist (vgl. Vereinte Nationen 1989).

Dieses Recht auf Bildung entfaltet seine direkte Wirkung für die Kinder aber nicht auf dem Papier, sondern erst dann, wenn es von engagierten und professionell ausgebildeten, offenherzigen und geachteten LehrerInnen in den Schulen und Klassenzimmern jeden Tag aufs Neue gegenüber den Kindern und Jugendlichen eingelöst wird.

Der Impuls zu dieser Habilitationsschrift hat sich zum einen aus den Ergebnissen der im Jahr 2009 abgeschlossenen Studie »Ethos und Schulqualität«¹ ergeben sowie aus der pädagogisch-ethischen Überzeugung heraus, dass qualitativ gute pädagogische Beziehungen dann kindgerechter sind,² wenn sie pädagogisch ausgewogen und von Empathie geleitet gestaltet werden. Dazu möchte ich ein Beispiel geben:

1 Müller-Using, Susanne (2010): Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Opladen: Budrich UniPress.

2 Der Ausdruck *kindgerechter* bezieht sich hier ausdrücklich auf das im Jahr 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention; Convention on the Rights of the Child) – dazu zählt das Recht auf Bildung sowie die Definition von Bildungszielen von Bildungseinrichtungen –, das 1990 völkerrechtlich in Kraft trat und 1992 auch von Deutschland ratifiziert wurde. Im Zentrum der Konvention steht die Anerkennung von Kindern als Trägern von Menschenrechten. Die Umsetzung der Kinderrechtskonvention ist Aufgabe der Vertragsstaaten in ihren jeweiligen Staatsgebieten. Sie sind zur Achtung (*respect*), zum Schutz (*protect*) und zur Gewährleistung (*fulfill*) der in der Konvention festgehaltenen Rechte verpflichtet (vgl. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc/>, Zugriff am 17.11.2016).

Vor einigen Wochen konnte ich zufällig eine Situation beobachten, in der eine Gruppe von Studierenden eine Gruppe von zehn Vorschulkindern an der Universität empfing. Der Tag stand unter dem Motto »Geräusche«. Für die Begrüßungs- und Aufwärmphase hatten die KommilitonInnen das Spiel »Ich packe meinen Koffer«³ geplant, allerdings in einer Abwandlung: Die Kinder sollten »Geräusche« aufzählen bzw. nachahmen. Im Sitzkreis wurde das Spiel vorgestellt. Die Kinder reagierten begeistert, als der Name »Ich packe meinen Koffer« fiel, weil sie das Spiel kannten. Als sie aber von der Variante mit Geräuschen hörten, war für sie nicht einsichtig, wieso man »Geräusche« in einen Koffer packen solle (»unlogisch!«), und sie zeigten sich darüber enttäuscht. Kurz darauf folgten die ersten Wortmeldungen: »Das ist doof«, »das macht keinen Spaß mit Geräuschen« und »dazu hab ich gar keine Lust«. Die StudentInnen reagierten irritiert und hilflos. Die Kinder zogen sich innerlich zurück und machten nicht mehr mit. Eine Studentin erkannte bzw. erspürte die Tragweite der Situation. Sie sah, dass die Kinder schon vor Beginn des Spiels inhaltlich auszusteigen drohten, und ging auf ihre Einwände ein: »Ach, wisst ihr, ich kenne aber auch ganz lustige Geräusche, bei mir im Zimmer z. B. da knatscht die Tür so: »neeeeäääh knack.« Alle Kinder lachten und schon war die erste Unlust ein wenig durchbrochen. Nun rückte das Nachahmen von Geräuschen und weniger das »In den Koffer packen Müssen« in den Vordergrund. Der anfängliche Widerstand war damit gelöst und die Situation gerettet. Durch ihr Empathievermögen hatte die Studentin den Grund für die Unlust der Kinder erkannt und die Situation so abzuwandeln verstanden, dass die VorschülerInnen wieder Spaß an dem Spiel fanden und mitmachten. Sie konnten sich auf das Bildungsangebot einlassen und davon profitieren.

Auf kurze Nachfrage hin wurde deutlich, dass der Studentin selbst nicht bewusst war, dass sie die Situation gerettet und durch ihr Agieren wieder in einen positiven Verlauf gebracht hatte. Ihr Handeln war für sie ganz selbstverständlich gewesen. Den drei anderen Studierenden war ihre eigene Hilflosigkeit durchaus bewusst gewesen und sie waren ihrer Kommilitonin für das beherzte Eingreifen und das Wenden der Situation sehr dankbar.

Diese geschilderte Begebenheit legt erstens nahe, dass die universitäre Ausbildung die Studierenden nicht genügend auf die mögliche Reaktionsvielfalt von

3 Bei diesem Spiel ist das Gedächtnis gefragt. Alle MitspielerInnen setzen sich in einen Kreis. Ein/Eine MitspielerIn beginnt und sagt z. B.: »Ich packe meinen Koffer und lege Schuhe hinein«. Der/Die nächste MitspielerIn muss sich das genannte Gepäckstück des/r vorherigen Spielers bzw. Spielerin merken und seinen eigenen Begriff hinzufügen. Mit jedem Spieler kommt ein weiterer Begriff ins Spiel. Dabei ist darauf zu achten, dass die Begriffe in der richtigen Reihenfolge genannt werden. So wird es von SpielerIn zu SpielerIn und Runde zu Runde schwieriger, sich alles zu merken. Zählt ein/eine MitspielerIn einen falschen Begriff auf, vergisst er/sie einen Begriff oder verwechselt er/sie die Reihenfolge, so scheidet er/sie aus. Am Ende bleibt der/die MitspielerIn mit dem besten Gedächtnis übrig und dieser gewinnt das Spiel.

Kindern vorbereitet. Sie verdeutlicht zweitens, dass Empathie eine wichtige Komponente des professionellen pädagogischen Handelns ist und während des Studiums nicht ausreichend erlernt wird.

Kinder zu verstehen, setzt Empathie voraus sowie die Fähigkeiten, die Befindlichkeit und Stimmung in einer Gruppe aufzugreifen, aber auch individuelle Bedürfnisse zu erkennen und im professionellen pädagogischen Agieren zu berücksichtigen. Das tatsächliche Verstehen des Denkens und der Vorstellungsgabe der Kinder, die sie u. a. in ihrer Sprache und Gestik ausdrücken, bedarf einer gut ausgebildeten Beobachtungsfähigkeit, eines aktiven Zuhörens und auch der Erfahrung im Umgang mit Kindern. Das pädagogische Verstehen als Verstehen von Kindern ist somit keine Fähigkeit, die »einfach so« bei jungen Menschen, die sich für ein erziehungswissenschaftliches Studium entscheiden, vorauszusetzen ist. Vielmehr handelt es sich um ein pädagogisches Wissen, welches in Verbindung mit Empathie im akademischen Studium zu thematisieren und von Grund auf zu vermitteln ist (vgl. Müller-Using 2015; Prengel 2014).

In einer Langzeitstudie der ETH Zürich und der Universitäten Cambridge und Toronto konnte in Bezug auf die Effekte der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung nachgewiesen werden, dass diejenigen SchülerInnen, die eine gute Beziehung zum Lehrpersonal haben, auch langfristig ein pro-sozialeres Verhalten zeigen und damit altruistischer und empathischer sind. SchülerInnen mit pro-sozial agierenden KlassenlehrerInnen zeigten ein um 38 % weniger aggressives Verhalten (vgl. Obsuth et al. 2016). Weitere Forschungsergebnisse offenbaren, dass Lehramtsstudierende, die sich im Umgang mit Kindern sozial engagieren, mittelfristig ein besseres Verständnis sowie mehr Empathie und Achtsamkeit für andere Menschen und Kulturen erwerben und auch häufiger Verantwortung für das Gemeinwesen übernehmen (vgl. Szczesny/Goloborodko/Müller-Kohlenberg 2009).

In einer eigenen Arbeit wurden Schulqualitätskonzepte und pädagogische Qualitäten im professionellen pädagogischen Umgang mit SchülerInnen im interkulturellen Vergleich zwischen Deutschland, Dänemark und Finnland unter folgenden Fragestellungen untersucht (vgl. Müller-Using 2010):

Wie gehen KlassenlehrerInnen an Grundschulen vor Ort und in vergleichbaren Situationen mit den SchülerInnen um?

Welche Wertebasis leitet dabei das Handeln?

Auf Basis des theoretischen Ansatzes der Pädagogiken von Paschen (Paschen 1997) wurde in diesem Rahmen ein ganzheitliches Modell von Schulqualität entwickelt, das ein jeweils ausgewogenes Zusammenspiel von Unterricht/Lernen, Erziehung/Sozialisation und Bildung/Entwicklung berücksichtigt und damit die Analyse unterschiedlicher Qualitäten in Prozessen pädagogischen Handelns im interkulturellen Vergleich ermöglicht (vgl. Müller-Using 2010, S. 160).

In den Ergebnissen dieses interkulturellen Vergleichs ließen sich Unter-

schiede in dem genannten Zusammenspiel sowie im professionellen Selbstverständnis der KlassenlehrerInnen feststellen.

Verglichen mit ihren KollegInnen aus Deutschland zeigte sich bei den KlassenlehrerInnen aus Dänemark und Finnland in ihrem professionellen Selbstverständnis neben einem stärkeren *Commitment* gegenüber ihrer Schule und deren pädagogischen Zielsetzungen eine ausgeprägtere Integration und Reflexion der personalen Kompetenzen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die professionelle pädagogische Arbeit mit Kindern. Hier offenbarte sich somit ein deutlicher Unterschied in der jeweiligen pädagogischen Qualität des Umgangs – insbesondere im Selbstverständnis und pädagogischen Ethos – zwischen den KlassenlehrerInnen in Deutschland und Skandinavien (Dänemark und Finnland). Die KlassenlehrerInnen der deutschen Grundschule schnitten diesbezüglich deutlich schwächer ab als die KlassenlehrerInnen der Vergleichsschulen aus Dänemark und Finnland. Die skandinavischen KlassenlehrerInnen gestalteten professionelle pädagogische Prozesse sehr viel ausgewogener und verknüpften ihre pädagogische Ethik im Umgang mit den SchülerInnen wie selbstverständlich damit (vgl. Müller-Using 2010).

Gestützt werden diese Erkenntnisse von Ergebnissen des Projektnetzwerkes INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern), in dem bundesweit von ca. 350 LehrerInnen an mehr als 300 Beobachtungstagen in 120 Schulen über 15.000 Fallvignetten mit Unterrichtssituationen notiert wurden. Auf Basis dieser Daten wird vermutet, dass durchschnittlich etwa 25 % der Interaktionen in Schulklassen mit verletzenden Adressierungen durch LehrerInnen einhergehen (vgl. Prengel 2013, S. 93 ff.), was auf pädagogisch-ethische und damit auch kinderrechtliche Schwächen im professionellen pädagogischen Umgang mit Kindern in Schulen hinweist. Somit stellt sich die Frage, warum Lehrkräfte in Deutschland in Bezug auf den pädagogischen Ethos und professionellen Umgang mit Schulkindern Nachholbedarf haben.

Die genannten Studien legen nahe, dass Empathie eine wichtige Rolle im Zusammenspiel von Ethos und professioneller pädagogischer Qualität spielt. Zwar wurde dieses Thema erziehungswissenschaftlich bislang noch wenig betrachtet, in pädagogischen Praxisfeldern aber, etwa in der Gewaltfreien Kommunikation oder im Bereich von Anti-Aggressionstrainings, ist Empathieförderung der SchülerInnen von hoher Relevanz (vgl. Rosenberg 2003; Hart/Hodson 2010; Juul 2012 etc.). Soll Empathie bei SchülerInnen gestärkt werden, muss sie allerdings vorher von den LehrerInnen professionell entwickelt und reflektiert worden sein. Unterschiede in der Ausbildung von LehrerInnen können, diese Vermutung liegt nahe, zu den genannten Defiziten hinsichtlich des professionellen pädagogischen Umgangs mit Kindern führen. Nach Müller-Using (2010) ist davon auszugehen, dass insbesondere die Identifizierung mit einem spezifischen LehrerInnenleitbild wichtig ist. Somit kann angenommen

werden, dass die Art der Vermittlung eines professionellen pädagogischen Leitbildes eine zentrale Rolle für die Beziehungsqualität im Unterricht spielt.

In der vorliegenden Arbeit wurde deshalb eine LehrerInnenbildung in Deutschland mit jener in einem anderen Land verglichen, in dem sich ein besonderer Fokus auf ein pädagogisches Ethos finden lässt. Hier bietet sich Costa Rica aus mehrfachen Gründen an.

Im Rahmen der universitären Ausbildung ist die wissenschaftliche Reflexion eines pädagogischen Ethos der angehenden Lehrkräfte in Costa Rica nicht nur in einem professionellen pädagogischen LehrerInnenleitbild definiert, sondern auch curricular festgeschrieben, was zusätzlich gestärkt wird durch ein humanistisch geprägtes *Studium Generale* und ein universelles, humanes Bildungsziel der Universität, das kritisches Denken, Kenntnisse über die nationale, soziale Realität, ein sozial-humanitäres Bewusstsein sowie die Wahrnehmung von sozialer Verantwortung in der Gesellschaft bei Studierenden aller Fachrichtungen zu stärken beabsichtigt (vgl. UCR 1974, S. 1).

Diese Tatsache erscheint angesichts eines in der deutschen LehrerInnenbildung weitestgehend fehlenden LehrerInnenleitbildes⁴ (vgl. OECD 2004) für den Diskurs in Deutschland sehr interessant – zumal vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, die auf ein offizielles professionelles Selbstbild hinweisen, das von LehrerInnenseite als einseitig wahrgenommen wird und in dem Wissensvermittlung und Unterrichten von sozialer Verantwortung und Schülerfürsorge abgekoppelt sind (vgl. Müller-Using 2010, S.200).

Seit dem bundesweiten Perspektivenwechsel in der bildungspolitischen Steuerung⁵ weg von einer *Input*- hin zu einer verstärkten *Output*-Ausrichtung wird Schulqualität vor allem über fachliche Standards und Ergebnisse definiert. Steuerungsinstrumente und -mechanismen der schulischen Qualitätssicherung sind u. a. an ein umfassendes Bildungsmonitoring und standardisierte Leistungskontrollen, z. B. Vergleichsarbeiten, gebunden. Der Weg zu einem nach diesen Maßstäben »gutem« Ergebnis liegt seitdem stärker als zuvor in der Ei-

4 Im Jahr 2004 legte ein ExpertInnenteam der OECD Deutschland einen Länderbericht über Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland vor. Als eine von sechs Prioritäten nannte der Bericht damals die Notwendigkeit einer Neudefinition des Lehrerleitbildes. Bis heute ist aber keine Definition des Berufsethos bzw. pädagogisch-ethischer Standards für einen kinderrechtlich angemessenen Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Schule erfolgt. Die Verabschiedung von Lehrerbildungsstandards ist sicherlich eine erste Maßnahme auf diesem Weg und führt in die richtige Richtung, leider bieten diese Standards derzeit aber noch keinerlei Orientierung in Bezug auf ethisches LehrerInnenverhalten und darauf, wie dies in der Ausbildung zu stärken wäre.

5 Ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien wie TIMMS und PISA, wurde die bildungspolitische Steuerung in Deutschland mit Beginn der 2000er Jahre schrittweise auf eine *Output*-Fokussierung umgestellt, die sich an Bildungsstandards orientiert und Leistung an Ergebnissen misst und evaluiert (vgl. KMK 2002).

genverantwortung der Schulen und damit in den Händen der Schulleitungen und Lehrpersonen. Umso bedeutender wird in diesem Zusammenhang die Rolle der LehrerInnenbildung, da die Eigenverantwortung der Schulen gleichzeitig auch die Eigenverantwortung der Lehrpersonen für die Prozessqualität ihres Unterrichts erhöht. Eine kinderrechtliche Perspektive, pädagogische Ethik und Empathie in der pädagogischen Beziehung⁶ allerdings kommen in den bildungspolitischen Standards für die LehrerInnenbildung kaum vor.

In der vorliegenden Arbeit soll festgestellt werden, ob die weitgehende Ausblendung dieser Thematik in der LehrerInnenbildung auch dadurch begründet ist, dass solche Themen in erziehungswissenschaftlichen Diskursen ebenfalls nur marginalisiert behandelt werden. Daher soll in dieser Arbeit zunächst analysiert werden, ob und an welchen Stellen Aspekte pädagogischer Ethik und Empathie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beheimatet sind. In welchem Verhältnis stehen Empathie, pädagogische Ethik und erziehungswissenschaftliche Diskurse zueinander und welche Bedeutung haben sie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in schulpädagogischen Situationen? Aus dieser Analyse lassen sich dann Hinweise und weiterführende Ideen ableiten, wie diese Aspekte im Rahmen der LehrerInnenbildung bei den Lehramtsstudierenden besser gefördert und gestärkt werden könnten.

Im zweiten Schritt geht es darum, aus einem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel herauszuarbeiten, welche Relevanz Empathie für professionelles pädagogisches Handeln und pädagogisch-ethische Aspekte der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung hat. Von der theoretischen Analyse ausgehend, werden mittels des interkulturellen Vergleichs der Universität Osnabrück mit der Universidad de Costa Rica exemplarisch zwei Konzepte der LehrerInnenbildung analysiert und eine empirische Untersuchung mit Lehramtsstudierenden beider Universitäten durchgeführt.

Für diese Studie wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das in Anlehnung an interkulturell vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschungspraktiken in einem ersten Schritt mit Hilfe der vergleichenden Dokumentenanalyse und ExpertInneninterviews eine Annäherung an die zu untersuchenden Vergleichskontexte »Universität Osnabrück« und »Universidad de Costa Rica« ermöglicht. In einem zweiten und einem dritten Schritt wird eine Erhebung mit Lehramtsstudierenden beider Universitäten durchgeführt.

⁶ Diesbezüglich sind aber auch Ausnahmen zu nennen, stellvertretend hier eine der führenden deutschen Vertreterinnen einer kinderrechtlichen Pädagogik und Ethik pädagogischer Beziehungen, Prof. Dr. Annedore Prengel und mit ihr der ExpertInnenkreis »Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen«, der sich regelmäßig auf Schloss Reckahn trifft und dort unter ihrer Leitung das Manifest der »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen« erarbeitet hat (vgl. <http://paedagogische-beziehungen.eu>, Zugriff am 20.05.2018).

Im interkulturellen Vergleich wird zum einen die für Empathie vorausgesetzte Fähigkeit des Lesens von Gesichtsausdrücken bei Kindern untersucht (Hoffman 2000) sowie zum anderen das Empfinden, das Situationsverständnis, der Umgang mit schulpädagogischen Situationen und das pädagogische Entscheidungsverhalten von Lehramtsstudierenden in Bezug auf schulpädagogische Fallvignetten. Es soll überprüft werden, ob Empathie – z.B. durch die Verknüpfung mit einem ethischen LehrerInnenleitbild und pädagogisch-ethische Schwerpunktsetzungen im Studium und/oder durch akademisch reflektierte professionelle pädagogische Erfahrungen im Umgang mit Kindern – gestärkt werden kann.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel:

Das erste Kapitel beinhaltet eine multiperspektivische Einführung in Empathie; dort wird der aktuelle wissenschaftliche Diskurs und Forschungsstand zur Empathie reflektiert und in interdisziplinäre wissenschaftliche Definitionen von Empathie eingeführt.

Das zweite Kapitel dient der explizit erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Empathie. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse werden in Bezug auf ihre Anschlussmöglichkeiten an das Thema Empathie analysiert.

Das dritte Kapitel thematisiert Empathie und Werte-Bildung als Auftrag und Funktion der Schule und zeigt diesbezüglich aktuelle Entwicklungen und Befunde aus der Schultheorie sowie der Werte- und Menschenrechtsbildung im Rahmen des Bildungsauftrags von Schule auf.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der pädagogischen Relevanz von Empathie im Kontext der LehrerInnenprofessionalisierung und geht in diesem Zusammenhang auf den aktuellen Forschungsstand sowie auf den Zusammenhang von Empathie, pädagogischer Ethik und einer menschen- und kinderrechtlichen Perspektive ein. Mit Blick auf die LehrerInnenbildung in Costa Rica wird hier die Auswahl des Kulturkontextes Costa Rica und der Universidad de Costa Rica für den interkulturellen Vergleich begründet und die Fragestellung der interkulturellen Vergleichsstudie abgeleitet.

Im fünften Kapitel werden die Methoden der empirischen Untersuchung erläutert.

Das sechste Kapitel beschreibt die Durchführung der Erhebung, zudem werden hier ihre Ergebnisse präsentiert und interpretiert.

Das siebte Kapitel enthält abschließend die Diskussion der Untersuchungsergebnisse sowie – ausgehend von dieser Erkenntnisgrundlage – einen Ausblick auf zukünftige thematische Schwerpunkte auf dem Gebiet der LehrerInnenprofessionalisierung und pädagogischen Ethik.

Teil I Theorie

1. Multiperspektivische Einführung in Empathie

Das Thema Empathie wird derzeit verstärkt diskutiert. Anlass für diese Diskussion gibt ein im Gemeinschaftswesen und in der Öffentlichkeit empfundener Mangel am Vorhandensein gelebter Empathie. Laut de Waal (2011) sei dieses beklagte Defizit z. B. zu spüren gewesen im Rahmen der Finanzkrise im Jahr 2008 – als eine Reaktion auf das rücksichts- und skrupellose Verhalten von BankerInnen und BörsenspekulantInnen, das ursächlich nicht zuletzt auf ein gefühlskaltes, eben: empathieloses Handeln der AkteurInnen zurückzuführen sei, welche wider jedem Gemeinsinn auf Kosten Anderer ihre Gewinnmaximierung als alleiniges, kurzfristiges Ziel fokussierten. Auch die Rahmenbedingungen, die solch ein Verhalten mit evozieren, standen und stehen damit in der öffentlichen Kritik und Diskussion. Somit stellt sich die Frage an das Erziehungs- und Bildungssystem, ob Empathie und Gemeinsinn nicht insbesondere in der staatlich verantworteten Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Universitäten stärker in den Vordergrund zu rücken sind, als es derzeit der Fall ist.

Circa 14 % der Deutschen, also mehr als jeder/jede zehnte BundesbürgerIn, seien alexithym, d. h. gefühlsblind, fand Isabella Heuser, Direktorin der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie an der Berliner Charité und leitende Professorin im DFG-geförderten Exzellenzcluster *Languages of Emotion* an der Freien Universität Berlin, in einer breit angelegten Studie heraus (vgl. Lebert 2008). Als Alexithymie wird die Unfähigkeit bezeichnet, Gefühle anderer Menschen lesen und eigene Gefühle ausdrücken zu können. Die Alexithymie wird nach Grabe/Rufer (2009) nicht als Krankheit, sondern als ein Charaktermerkmal der Betroffenen eingestuft. Kennzeichnend ist eine betonte Sachorientierung und Wortkargheit, wenn es um Gefühlsbereiche geht; auffällig oft gibt es bei Alexithymen Hinweise auf eine emotionale Vernachlässigung. Da das Erkennen von Gefühlen bei sich und Anderen eine wichtige Komponente von Empathie ist, sind diese Forschungsergebnisse nicht unerheblich für die weitere Argumentation und Diskussion.

Deutschland belegt weltweit nach den USA den zweiten Platz, wenn es um die Anzahl von Opfern und Verletzten bei Schulamokläufen geht (Nano-Spezial vom 5. März 2014). Aktuell sind hunderte von deutschen jungen Männern und Jugendlichen – auf *Zeit Online* wird allein für das Jahr 2014 von mindestens 24 Minderjährigen gesprochen – als gewaltbereite Dschihadisten nach Syrien und in den Irak ausgereist (vgl. *Zeit Online* vom 20. 9. 2014).

Eine Recherche in der wissenschaftlichen Literaturdatenbank FIS-Bildung hat ergeben, dass sich die Einträge zu Empathie im Zeitraum von 2000 bis 2010 knapp vervierfacht haben. Im Jahr 2014 finden sich im Vergleich zum Jahr 2000 dreimal so viele Einträge. Thematisiert wird Empathie hier insbesondere im Bereich der Internetgewalt – dem sogenannten *Cybermobbing* (Pfetsch et al. 2014) – und, wohl auch als Antwort auf die massive Gewaltbereitschaft, bei der Suche nach Gegenmaßnahmen z. B. durch Empathieförderung. Ereignisse wie der Fall der Münchner U-Bahn-Schläger im Jahr 2007 oder auch Amokläufe wie die von Winnenden 2009 und Utøya 2011 lösten zusätzlich eine tiefe gesellschaftliche Betroffenheit und Erschütterung über die massive Gefühlskälte, die hier von den Tätern an den Tag gelegt wurde, aus, was diese Entwicklung noch befördert haben dürfte.

Die Themen großer sowie spezifischer pädagogischer Bildungskongresse in den Jahren 2011 und 2012, z. B. des XII. Kongresses für Erziehung und Bildung unter der Überschrift »Selbstwert und Persönlichkeit. Kernpunkte der Entwicklung«, des Kongresses des Archivs der Zukunft unter dem Motto »Bildung Kultivieren« und die Leitfrage des 9. Bildungskongresses in Stuttgart »Wie lernen Kinder Empathie und Solidarität?«, spiegeln diesen Trend wider. Die Einträge wissenschaftlicher Publikationen in der Datenbank FIS-Bildung zum Thema »Empathie« umfassten im Jahr 2000 etwa 88 Publikationen. Im Vergleich dazu haben sich die Einträge zu dieser Thematik bis 2018 (451 Publikationen) mehr als verfünffacht. Bildungspolitisch zeigen thematische Schwerpunkte von Programmen der Bund-Länder-Kommission (BLK) wie »Demokratie lernen und leben«, aber auch Länderinitiativen wie die »Aktion Respekt« im Saarland, das Thüringer Bildungsmodell »Neue Lernkultur in Kommunen« oder Maßnahmen zur Streitschlichtung in Schulen, Ausbildung von Schülermentoren, Buddy-Projekte und viele weitere vergleichbare Vorhaben, dass soziales Lernen und damit auch die Schulung von Empathie als Bildungsziele gesellschaftlich gefördert und gefordert werden. Sie weisen womöglich aber auch darauf hin, dass die integrative, im Schulalltag verankerte, durch Lehrkräfte und ihre Unterrichtsgestaltung vermittelte Schulung dieser Fähigkeiten zurzeit nicht ausreichend zu gelingen scheint und durch ebendiese begleitenden Maßnahmen gestärkt werden muss.

Für den wissenschaftlichen Diskurs um Empathie ist maßgeblich, dass aufgrund aktueller Forschungen zunehmend eine genauere Betrachtung und De-

definition dessen, was Empathie ausmacht, möglich wird. Laut etymologischem Wörterbuch geht der Begriff zurück auf Rudolf Hermann Lotze (1817–1881), der den aus dem Griechischen entlehnten Begriff zur Übersetzung des deutschen Wortes Einfühlung verwendet. Später wird der Begriff vermutlich von dem englischen Psychologen Edward Bradford Titchener (1867–1927) aus dem deutschen in den englischen Wortgebrauch eingeführt, indem er den Begriff Einfühlungsvermögen aus den Werken Theodor Lipps als *empathy* übersetzt.

Die Einfühlung bzw. das Einfühlungsvermögen, die ursprüngliche Bedeutung von Empathie, kann damit differenzierter beschrieben und in seiner Prozesshaftigkeit zwischen Emotion und Kognition verortet werden. Dies geschieht vornehmlich vor dem Hintergrund interdisziplinärer Forschung sowie im fächerübergreifenden Dialog (vgl. Singer/Bolz 2013).

Die interdisziplinäre wissenschaftliche Diskussion um Empathie wird derzeit ausgehend von der Verhaltensforschung (de Waal 2011; Rizzolatti/Sinigaglia 2008), der Entwicklungspsychologie (Bischof-Köhler 2011), der Medizin (Aust 2013), den Neurowissenschaften (Singer/Bolz 2013; Keysers 2012; Bauer 2005) sowie den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (Breyer 2015, 2013; Rifkin 2012; Breithaupt 2009) geführt.

Zentrale Fragen sind dabei u. a. die nach der zivilisationsgeschichtlichen und damit gesellschaftlichen Bedeutung von Empathie. Der Soziologe Jeremy Rifkin (2012) zeichnet die Geschichte der menschlichen Zivilisation als eine Geschichte der Evolution von Empathie nach und kommt zu dem Ergebnis, dass der *Homo sapiens* im Grunde immer schon ein *Homo empathicus* gewesen sei (vgl. Rifkin 2012, S. 20–33). Für Rifkin ist die Empathie daher der »elementarste aller menschlichen Charakterzüge« (Rifkin 2012, S. 24). Der Verhaltensforscher Frans de Waal unterstreicht diese Aussage und bezeichnet die Empathie gar als den roten Faden in der menschlichen Evolutionsgeschichte (de Waal 2011, S. 10ff.).

Es geht aber auch ganz konkret um die menschlichen Möglichkeiten und Grenzen der Einfühlung bzw. des Gefühle-Lesens und des Sich-hineinversetzen-Könnens in die Situation des Anderen (vgl. Mayer 2013, S. 109ff). Im Kontext sozialer Beziehungen ist die Frage nach den Grenzen und dem Fehlen von Empathie eng verknüpft mit der Frage nach ihrer Entwicklung und Förderung. Als Voraussetzung für empathisches Verhalten gilt die eigene emotionale Erlebnisfähigkeit sowie die Fähigkeit, die eigenen affektiven Zustände und die der Anderen erkennen und benennen zu können (nach Feshbach 1978). Laut Doris Bischof-Köhlers Definition ist Empathie »[p]hänomenal [...] die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig.« Demnach sind die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens sowie der Situation des Anderen und