

## EMPATHIE UND PÄDAGOGISCH-PROFESSIONELLES TAKTVOLLES HANDELN – EIN INTEGRATIVER, PÄDAGOGISCHER WISSENSBESTAND?

*Summary:* This contribution examines the educational importance of empathy on the basis of the interdisciplinary research status and the current scientific definitions of empathy. The first step is a comparison of empathy and educational tact, a concept which is already known in the educational context. Moreover, the contribution deals with the situation of being a teacher and, as a result, the tasks that arise from dealing with children and adolescents. In this context, the text discusses the question whether empathy can be formed in the course of academic teacher education. With regard to the present special issue, it gives an explanation to whether empathy can be described as non-discursive knowledge.

### 1. Forschungsstand: Was ist Empathie und was wissen wir über sie?

Das Thema Empathie wird derzeit verstärkt diskutiert. Anlass für solch eine Diskussion gibt ein im Gemeinschaftswesen und in der Öffentlichkeit empfundener Mangel am Vorhandensein gelebter Empathie. Laut DE WAAL 2009 z. B. im Rahmen der Finanzkrise, als eine Reaktion auf das rücksichtslose und skrupellose Verhalten von Bankern und Börsenspekulanten, das ursächlich auch auf das gefühlskalte Handeln der Akteure zurückgeführt wird, welche wider jedem Gemeinsinn auf Kosten Anderer die Gewinnmaximierung als alleiniges, kurzfristiges Ziel fokussierten. Auch die Rahmenbedingungen, die so ein Verhalten mit evozieren, stehen und standen damit in der öffentlichen Kritik und Diskussion. Eine Recherche in der wissenschaftlichen Literaturdatenbank FIS-Bildung hat ergeben, dass sich die Einträge zu Empathie vom Jahr 2000 bis 2010 mehr als verdreifacht haben, 2013 sind es noch immer doppelt so viele. Gründe für die Thematisierung liegen hier u. a. in einer erhöhten Gewaltbereitschaft, insbesondere im Bereich der Internetgewalt, dem sogenannten Cybermobbing (PFETSCH et al. 2014). Weitere Gründe sind Fälle wie 2007 der Fall der Münchner U-Bahn-Schläger oder auch Amokläufe wie die von Winnenden 2009 und Utøya 2011 sowie das öffentliche Erschrecken und Schockiert-Sein über die massive Gefühlskälte, die hier von den Tätern an den Tag gelegt wurde, was eine tiefe, gesell-

schaftliche Betroffenheit und Erschütterung auslöste, aber auch die Frage nach dem warum?

Deutschland ist weltweit gleich nach den USA auf Platz zwei wenn es um die Anzahl von Opfern und Verletzten bei Schulamokläufen geht (NANO SPEZIAL vom 5. März 2014).

Für den wissenschaftlichen Diskurs um Empathie ist es maßgeblich, dass aufgrund aktueller Forschungen eine genauere Betrachtung und Definition dessen was Empathie ausmacht möglich wird. Die Einfühlung bzw. das Einfühlungsvermögen, die ursprüngliche Bedeutung von Empathie, kann damit differenzierter und in seiner Prozesshaftigkeit zwischen Emotion und Kognition beschrieben werden. Dies geschieht zunehmend vor dem Hintergrund interdisziplinärer Forschung und im interdisziplinären Dialog (vgl. SINGER/BOLZ 2013).

Die interdisziplinäre, wissenschaftliche Diskussion um Empathie wird derzeit, ausgehend von der Verhaltensforschung (DE WAAL 2009, RIZZOLATTI/SINIGAGLIA 2008), Entwicklungspsychologie (BISCHOF-KÖHLER 2011), Medizin (AUST 2013), Neurowissenschaften (SINGER/BOLZ 2013, KEYSERS 2012, BAUER 2005,) sowie auch in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (BREYER 2013, RIFKIN 2012, BREITHAUPT 2009) geführt.

Fragen sind 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 ist. Wann immer sich in der Menschheitsgeschichte auf Empathie, Zusammenhalt und Fürsorge für den Nächsten besonnen wurde, hat dies meist Veränderungen zum Positiven und Fortentwicklung zur Folge gehabt. RIFKIN bezeichnet die Empathie daher als einen der elementarsten aller menschlichen Charakterzüge. Der Verhaltensforscher FRANS DE WAAL untermauert diese Aussage und bezeichnet die Empathie gar als den roten Faden in der menschlichen Evolutionsgeschichte (DE WAAL 2009).

Es geht aber auch ganz konkret um die menschlichen Möglichkeiten und Grenzen der Einfühlung bzw. des Gefühle-Lesens und Sich-Hineinversetzen-Könnens in die Situation des Anderen (vgl. MAYER 2013, S.109ff). Im Kontext sozialer Beziehungen ist hier die Frage nach den Grenzen und des Fehlens von Empathie eng verknüpft mit der Frage ihrer Entwicklung und Förderung.

Ca. 14% der Deutschen, also mehr als jeder 10. in Deutschland, sei 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 (nach WISSENSCHAFTSMAGAZIN FUNDIERT vom

12.06.2008). Als Alexithymie wird die Unfähigkeit bezeichnet, Gefühle anderer Menschen lesen und eigene Gefühl ausdrücken zu können. Die Alexithymie wird nach Heuser nicht als Krankheit, sondern als ein Charaktermerkmal der Betroffenen beschrieben. Kennzeichnend ist die betonte Sachorientierung und das Kurz-Angebunden-Sein, wenn es um Gefühlsbereiche geht, und 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 Diskussion.

Doch wie genau wird Empathie heute definiert?

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 durch den englischen Psychologen EDWARD BRADFORD TITCHENER (1867–1927) aus dem Deutschen in den englischen Wortgebrauch eingeführt, als TITCHENER den Begriff Einfühlungsvermögen aus den Werken THEODOR LIPPS übersetzte.

Laut dem BROCKHAUS WISSENSSERVICE ist Empathie „die, [...], Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Erlebensweise anderer Menschen hineinzusetzen und ihre Gefühls- und Stimmungslage nachzuempfinden.“ Dazu ist zu ergänzen, dass als Voraussetzung für ein solches Verhalten gilt, die eigene emotionale Erlebensfähigkeit sowie die Fähigkeit, affektive Zustände Anderer zu erkennen und zu benennen (nach FEHSBACH 1978). DORIS BISCHOF-KÖHLER betont in ihrer Definition von Empathie „Phänomenal ist Empathie die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig.“ Die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens beim Anderen sowie die Wahrnehmung der Situation des Anderen und die damit verbundene Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme sind demnach zentrale Elemente der Empathie. Empathie hat sowohl eine emotionale wie auch eine kognitive Komponente, wobei es laut BISCHOF-KÖHLER primär die besondere emotionale Qualität des empathischen Mitempfindens ist, welche die Erkenntnis vermittelt. Tania Singer bezeichnet allein den Moment des Teilhaftig-Werdens der Gefühlslage des Anderen als Empathie (SINGER/BOLZ 2013). Für sie ist die spannende Frage, was dafür verantwortlich ist, dass dieser Moment entweder in Mitgefühl (compassion) oder aber auch in Schadenfreude umgesetzt wird und womit diese Art von Entscheidung für oder gegen ein pro-soziales Verhalten zusammenhängt. Hier werden eventuell auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zur Werte-Bildung bei Kindern und Jugendlichen relevant. Deutlich wird bei dieser letzteren, engen Definition von Empathie, dass Empathie zwar

eine Resonanz auslöst, aber für sich genommen noch nicht (automatisch) die positive Ausrichtung des Handelns auf das Wohl des Anderen beinhaltet. Andersherum ist Empathie jedoch eine notwendige Voraussetzung für pro-soziales und altruistisches Verhalten (vgl. BATSON 1981, 2008; Empathy-Altruism-Hypothesis: Empathische Sorge erwächst auf dem Boden imaginärer Perspektivenübernahme und kann Menschen zu uneigennütigen, pro-sozialen Handlungen bewegen.).

## 2. Welche erziehungswissenschaftliche Bedeutung hat Empathie?

Zum genuin Pädagogischen zählt das, was Pädagogik(en) pädagogisch ausmacht und Pädagogik(en), bzw. ihre Einordnung, Analyse, Erforschung und Erneuerung sind nach PASCHEN (1997) Gegenstand von Erziehungswissenschaft. Ließe sich also aufzeigen, dass Empathie eine feste Komponente dessen ist, was als genuin Pädagogisch gilt, dann wäre sie so gesehen potenzieller Gegenstand der Erziehungswissenschaft und damit auch von erziehungswissenschaftlicher Bedeutung. Angelehnt an HEINRICH ROTH (1906–1983) führt WOLFGANG NIEKE z. B. Handlungskompetenz als einen genuinen pädagogischen Begriff in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein (vgl. NIEKE 2002) und verbindet damit zentrale pädagogische Kompetenzen wie Fach- und Sachkompetenzen, Methodische Kompetenz, Personale Kompetenz und Soziale Kompetenz mit den Aufgaben der Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstreflexion. Als genuin pädagogisch bezeichnet PRANGE auch die Zeigestruktur der Erziehung (PRANGE 2005) oder anders formuliert, die Kunst des Hin- und Heranführens an Wissensgebiete, die die Fähigkeit beinhaltet, das Interesse von Kinder und Jugendlichen für die ausgewählten Themen und Fragestellungen zu wecken und sie didaktisch durchdacht an eine bewusste Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen, für das Leben in der Gemeinschaft bedeutsamen Wissensgebieten heranzuführen (Pädagogische Dreieck). Bezogen auf den schulischen Kontext (nicht allein hier, aber hier insbesondere) ist die Stärkung des Vertrauens in den eigenen Lernprozess dabei ebenso bedeutsam, wie der Vertrauensaufbau im zwischenmenschlichen Kontakt, zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen sowie auch zwischen den SchülerInnen untereinander. (Zur Bedeutung von Vertrauen im Schulalltag siehe u. a. SCHWEER/PADBERG 2002). Vertrauen (sich trauen!) ist eine wesentliche Grundlage für das Lernen und gilt als eines der basalen menschlichen Grundbedürfnisse. Vertrauen setzt dabei Sicherheit voraus und diese die Achtung der kindlichen Würde und den respektvollen Umgang im zwischenmenschlichen Miteinander (zwischen Erwachsenen, Erwachsenen und Kindern und Kindern untereinander). Ein wesentlicher Aspekt des öffentlichen Erziehungsauftrags, aber

auch der meisten Pädagogiken, ist es, Kinder und Jugendliche in die Grundlagen und Verhaltensweisen eines respektvollen zwischenmenschlichen Umgangs einzuführen und dies für die verschiedenen Altersstufen pädagogisch umzusetzen (vgl. KMK 2014, v. HENTIG 2009). Eine Voraussetzung für die Erfüllung aller dieser Aufträge/Ansprüche ist es, dass ErzieherInnen wie LehrerInnen Empathie entwickelt haben und dafür ausgebildet sind beides auch bei Kindern und Jugendlichen zu stärken und mit ausbilden zu helfen.

Das bedeutet auch für die LehrerInnen eine hohe professionelle Herausforderung, für die sie wissenschaftlich fundiert ausgebildet sein müssen. Es erfordert von ihnen, neben den fachlichen Kompetenzen, kreative und intelligente aber auch kommunikative und sozial-empathische Führungskompetenzen, für die sie aber meist nicht genügend ausgebildet sind (vgl. POPP 2012, BERTELSMANN STIFTUNG 2007). Daher muss auch professionstheoretisch noch deutlicher geklärt werden, über welche pädagogischen Kompetenzen die in der Institution Schule tätigen Professionellen, also die LehrerInnen und auch Schulleitungen, verfügen sollten, um diese Aufgaben zu erfüllen und welche Funktion die Empathie dabei einnimmt.

Zentral erscheint dabei das Argument, dass Kinder ganzheitlich wahrnehmen, lernen und durch ihre Umwelt sozialisiert werden und sich im Rahmen der Bedingungen, die sie vorfinden entwickeln, so gut es eben geht. Daraus erwächst eine Verantwortung von SchulpädagogInnen eine kindgerechte d. h. adaptive und ausgewogene Steuerung schulpädagogischer Prozesse zu leisten, die die individuellen Profile und Bedürfnisse von Kindern wahrnimmt und professionell auf sie einzugehen weiß. Dafür muss sie, und diese Meinung scheint sich verstärkt durchzusetzen, empathisch sein (vgl. KUHLMÜLLER-USING/SOLZBACHER 2011, MÜLLER-USING 2010, S. 35f; BAUER 2006, HÜTHER 2006).

### 3. Pädagogischer Takt und Empathie, zwei Seiten einer Medaille?

Mehr Aufmerksamkeit als der Empathie wurde im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher einem Anderen, der Empathie verwandten Begriff geschenkt: Dem pädagogischen Takt. Schon von HERBART (1776–1841) in den pädagogischen Diskurs eingebracht und über MUTH (1962) und VAN MANEN (1991, 1995a+b) bis heute in seiner Bedeutung für pädagogisches Handeln diskutiert, gilt er als in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt und wesentlich häufiger thematisiert als die Empathie. Doch worin liegt seine Verwandtschaft und worin sein Unterschied zur Empathie?

Die Herausbildung von Empathie sowie von Taktgefühl sichern die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für den Standpunkt der Anderen und damit auch für die

Dialogfähigkeit. Beides ist auch für pädagogisches Handeln und das Anstoßen von Bildung grundlegend. Sicherlich ist der achtsame und respektvolle Umgang im sozialen Miteinander und Austausch eine wesentliche Grundbedingung für die Bildung und das miteinander Lernen. Nach JAKOB MUTH ist das pädagogische Taktgefühl, welches er in Anlehnung an Herbart und Schleiermacher beschreibt, Ausdruck von Zurückhaltung und Feingefühl gegenüber den Mitmenschen und bei ihm insbesondere gegenüber den SchülerInnen bzw. den zu Erziehenden. Das Feingefühl beschreibt er mit Bezugnahme auf Martin Buber als Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für seine Eigenart und sein Eigenrecht und als Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des Anderen (vgl. MUTH, S. 20). Er beschreibt Takt als Form der Mitmenschlichkeit, die er mit der Begrifflichkeit des pädagogischen Takts auf den Prozess der Erziehung und Bildung überträgt sowie mit der Vorbildfunktion des LehrerInnen und/oder ErzieherInnen im pädagogischen Handeln verknüpft sieht.

Herbart siedelte den Takt bzw. das pädagogische Taktgefühl als vermittelndes Element zwischen die Theorie und die Praxis an und zwar an die Stellen, welche „die Theorie leer ließe“. (HERBART 1887, zitiert nach Muth 1962, S. 69). MUTH ergänzt dazu: „Der Takt tritt in die Stellen ein, welche die Theorie notgedrungen leer lassen musste, weil sie nicht im Vorhinein abzusehen sind.“ (MUTH, S. 70.). Takt äußert sich nach MUTH und auch VAN MANEN als blitzartig schnelle Beurteilung- und Entscheidungsfähigkeit, die für eine Neuanpassung und Feinjustierung z. B. des geplanten Unterrichtsstoffes an den Moment bzw. an die realen Bedingungen und jeweiligen Unterrichtssituation sorgt.

Auch wenn schon HERBART und MUTH den pädagogischen Takt von der „bloßen“ Einfühlung und Empathie abzugrenzen suchten, liegen die Nähe und Parallelen dennoch auf der Hand. Die Zurückhaltung und Rücksichtnahme, die dem pädagogischen Takt zu Eigen sind, basieren auf einem Feingefühl für den Anderen, so beschreiben es insbesondere MUTH und später auch VAN MANEN (1995). Taktgefühl wird von HERBART bis VAN MANEN als Gefühl und Form von Mitmenschlichkeit im zwischenmenschlichen Umgang beschrieben. Ohne das empathische Empfinden jedoch, die Wahrnehmungsfähigkeit für den Rhythmus, um in der Sprache der Musik und des Takts zu bleiben, ist das Interesse für den Anderen, das Gegenüber sowie die Auseinandersetzung mit dem „Du“ meiner Ansicht nach nicht geweckt. Das Grundgefühl der Empathie weckt womöglich erst die Aufmerksamkeit, aus der heraus dann ein taktvoller Umgang erwachsen kann. So gesehen sind pädagogischer Takt und empathisches Empfinden nicht von Grund auf verschieden, sondern eher die Anwendung und die Basis als zwei Seiten der einen Medaille, also zwei Aspekte von Mitmenschlichkeit. Für den taktvollen pädagogischen Umgang liefert die empathische Empfindung Anlass und Entscheidungsgrundlage für eine aktive Gestaltung pädagogischen Handelns in Realzeit.

Die Feinabstimmung pädagogischen Handelns mit Bezug auf die Bedarfs- und Bedürfnislage einzelner SchülerInnen – aber auch ganzer SchülerInnengruppen – findet durch und in dieser bewussten Verarbeitung der empathischen Empfindung statt. Erst aus ihr kann dann taktvolles, pädagogisches Handeln abgeleitet werden. Beiden Aspekten liegen das Moment der Mitmenschlichkeit, des Gemeinsinns und die Sorge um den Anderen zugrunde.

Ist das „nicht planbare“ Taktgefühl geschult, so bahnt es sich im pädagogischen Alltag seinen Weg: Zurückhaltung, Respekt und Feingefühl (Empathie) im Umgang mit Kindern und Jugendlichen (und auch ihren Eltern und den KollegInnen) machen es aus bzw. sind seine Grundlage. Die Empathie ist dabei, nach allem was wir heute über sie wissen, dass der Mitmenschlichkeit und dem Gemeinsinn zugrundeliegende, tiefe Gefühl und Empfindungsvermögen, an dem zur Schulung und Stärkung für ein positives soziales Miteinander als solide Grundlage für ein gelingendes Lernen anzusetzen ist. Es ist hinreichend bekannt, dass die Empfindung im menschlichen Erkenntnisapparat durch sinnliche Wahrnehmung ausgelöst wird (FRÖHLICH 2002, S. 470f.; SHI 2011), daher ist auch bei der Schulung und Stärkung des empathischen Empfindens u. a. auf die multi-sensorische Wahrnehmung (Sinneseindrücke) und Integration zu achten. Diesem Aspekt könnte im Zusammenhang mit Empathie und einem sich aus ihr ergebenden taktvollen Umgang mit Kindern/Jugendlichen sowie ihrer pädagogischen Vermittlung eine zentrale Bedeutung zukommen. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung wird dieser mögliche Zusammenhang bisher aber kaum thematisiert und erforscht. Damit unmittelbar verknüpft ist dann auch eine funktionierende Wahrnehmung durch die fünf grundlegenden Sinne wie das Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen und Weiteren, die unmittelbar mit dem Gefühlserleben korrespondieren, in Bezug auf den eigenen Körper, das soziale Umfeld und die Bezugsgruppe sowie Grundlage für die geistige Erkenntnisprozesse bilden (Ästhetik). Dieser Aspekt des Wissens (LANGER 1987, CASSIRER-SCHÜLERIN) ist zwar über die Ästhetik auch fest im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verankert, ihm wird aber in der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung viel zu wenig Bedeutung geschenkt. Wenn der Charité-Studie von HEUSER zur Folge tatsächlich über 14 % der Deutschen alexithym, also gefühlsblind sind und das zu meist aufgrund emotionaler Vernachlässigung (in der Kindheit) und ein dadurch verursachtes Verkümmern der Sinne, dann erwächst daraus meiner Ansicht nach eine pädagogische und damit auch erziehungswissenschaftliche Aufgabe. Grundlegend ist dabei, dass in professionellen, pädagogischen Kontexten und öffentlichen Bildungseinrichtungen (formal, non formal) darauf geachtet und hin gearbeitet wird, dass Kinder in öffentlichen und/oder staatlich anerkannten pädagogischen Einrichtungen, seien es nun Kindertagesstätten, Schulen, Jugendzentren/Jugendhilfeeinrichtungen oder

Universitäten, auf Erwachsene treffen, die ihre Empathiefähigkeit ausgebildet und professionell entwickelt haben und in pädagogisch taktvolles Handeln umsetzen können. Es muss gesichert sein, dass Kindern mitmenschlich und auf der Basis eines gesunden, empathischen Empfindens und Taktgefühls begegnet wird, sie von diesem ausgehend pädagogisch „geführt“ werden und in diesem Kontext ein eigenes, gesundes Selbst- und Sozialempfinden entwickeln können. Auch vernachlässigten und in ihrer Wahrnehmung und Sinnesentwicklung bereits beschädigten Kindern und Jugendlichen können Bildungswege und Wege des sozialen Lernens ermöglicht werden sowie auch Entwicklungsschritte nachgeholt werden können. Dies geschieht über ein pädagogisches Handeln, welches die Sinne als Körper-sinne, Sozialsinne und Erkenntnis-sinne mit einbezieht und im zwischenmenschlichen Umgang entwickeln hilft. Hierfür besteht heutzutage leider ein erhöhter Bedarf (dazu aktuell MYSCHKER/STEIN 2014).

#### 4. Kann Empathiefähigkeit gesichert bzw. ausgebildet werden?

Empathie sowie auch pädagogischer Takt sind so gesehen wesentliche Aspekte des professionellen pädagogischen Handelns und sind im erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Diskurs auch immer wieder thematisiert worden (SCHLEIERMACHER, HERBART, MUTH, VAN MANEN). Sie betreffen insbesondere den professionellen Umgang und die Umgangsformen mit Kindern und Jugendlichen. Da Empathie und Taktgefühl eng mit pädagogischen Denken, Fühlen und Handeln verknüpft sind, werden sie vermutlich als selbstverständlich vorhanden vorausgesetzt, sozusagen als automatisierte Grundlage pädagogischen Handelns, so dass im professionellen und auch öffentlichen Diskurs (bis auf einige Ausnahmen z. B. MUTH, VAN MANEN) kaum bewusst über sie gesprochen und debattiert wird. Die selbstverständliche Annahme ihres Vorhandenseins bzw. automatisierten Voraussetzung im pädagogischen Alltag (ver)führt leicht dazu, dass diesen Aspekten fachlich, also auch professionstheoretisch keine allzu große Bedeutung beigemessen wird. Somit ist der Stellenwert der Empathie und des taktvollen pädagogischen Umgangs zwar im pädagogischen Allgemeinwissen unbestritten, im erziehungswissenschaftlichen Wissen und Diskurs z. B. um LehrerInnenprofessionalisierung ist er derzeit jedoch völlig unterrepräsentiert.

Die Fähigkeit zur Empathie äußert sich im alltäglichen Umgang mit den Kindern recht offensichtlich und ist daher in der direkten Beobachtung gut zu erkennen und damit auch zu evaluieren, zumindest für denjenigen, der um ihren Stellenwert im pädagogischen Handeln und der pädagogischen Führungskunst weiß. Ich mache dies an dem folgenden Beispiel deutlich:

Vor einigen Wochen konnte ich zufällig eine Situation beobachten, in der eine Gruppe von Studierenden eine Gruppe von 10 Vorschulkindern in der Universität empfing. Der Tag stand unter dem Motto „Geräusche“. Für die Begrüßung und Aufwärmphase hatten sie sich das Spiel „Ich packe meinen Koffer“<sup>41</sup> überlegt, allerdings in einer Abwandlung, so dass die Kinder „Geräusche“ aufzählen bzw. nachahmen sollten. Der Platz für einen Sitzkreis wurde erst auf meine Nachfrage hin vorbereitet. Im Sitzkreis wurde das Spiel vorgestellt. Die Kinder reagierten begeistert, als sie den Namen „Ich packe meinen Koffer“ hörten, weil sie das Spiel kannten. Als sie aber von der Spielvariante mit Geräuschen hörten, war für die Kinder nicht einsichtig, wieso man „Geräusche“ in einen Koffer packen sollte (unlogisch!) und sie zeigten sich darüber enttäuscht. Kurz darauf folgten dann auch die ersten Wortmeldungen: „das ist doof“, „das macht keinen Spaß mit Geräuschen“ und „dazu hab ich gar keine Lust“. Die Studentinnen schauten sich aufgrund dieser Reaktion sehr irritiert und hilflos an und wussten nicht so recht, was sie dazu sagen sollten. Die Kinder begannen sich innerlich zurückzuziehen und machten nicht mehr mit. Eine der Studentinnen erkannte oder erspürte die Tragweite der Situation und, dass die Kinder schon bevor es richtig angefangen hatte, dabei waren inhaltlich auszusteigen. Sie ging auf die Kinder ein, in dem sie sagte: ach wisst Ihr, ich kenne aber auch ganz lustige Geräusche, bei mir im Zimmer z. B. da knatscht die Tür so: „nieeeäääh knack“. Alle Kinder lachten, als sie das Geräusch nachahmte und schon war die erste Unlust wieder ein wenig durchbrochen. Nun rückte das Nachahmen von Geräuschen und weniger das „in den Koffer packen müssen“ in den Vordergrund und beschäftigte die Kinder. Der anfängliche Widerstand war damit gelöst und die Situation gerettet.

Was war es nun, was diese eine Studentin dazu befähigte, beherzt zu agieren und nicht irritiert und hilflos aufzugeben? Hatte sie das im Studium gelernt? Brachte sie bereits Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit? Verfügte sie über ein empathisches Talent? Dies sind offene Fragen.

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.

Mir gab diese Situation sehr zu denken, da ich den Eindruck hatte, dass die Studierenden auf diesen Kinderbesuch in der Universität kaum vorbereitet waren. Ein Perspektivenwechsel im Sinne von: wie ist es für die Kinder, wenn wir sie hier zu uns einladen und was gilt es für die Begrüßung und den Ablauf zu beachten? Worauf kommt es im Umgang mit Kindern (gerade mit so jungen Kindern)

an? All dies schien kaum vorbereitet zu sein. Das bewusste empathische Empfinden ist Ausdruck eines Wissens um die Bedeutung des Aufeinander-Angewiesen-Seins, hier bezogen auf das pädagogische Miteinander. Auch die genaueste inhaltliche Vorbereitung ist hinfällig, wenn sie nicht auf die Kinder/Jugendlichen abgestimmt ist, denen das Angebot zuteilwerden soll. Die letzte Feinabstimmung kann dann meist erst in der Situation selbst erfolgen im Sinne eines „knowing in action“ (VAN MANEN 1995b), durch eine gute Beobachtung der Kinder: wie sitzen sie im Kreis? Sehen sie dem Vorhaben vertrauensvoll entgegen oder sind sie noch sehr schüchtern? Muss ich erst etwas tun um ihr Sicherheitsbedürfnis zu stärken bevor ich mit dem „Eigentlichen“ fortfahre? usw. Kinder zu verstehen, setzt Empathie voraus und die Fähigkeit die Befindlichkeit/Stimmung in der Gruppe aufzugreifen, aber auch individuelle Bedürfnisse zu sehen und im professionellen pädagogischen Agieren zu berücksichtigen. Das tatsächliche Verstehen ihres Denkens und ihrer Vorstellungsgabe, die sie u. a. in ihrer Sprache und Erzählungen ausdrücken, setzt eine gut ausgebildete Beobachtungsfähigkeit, aktives Zuhören und auch Erfahrung im Umgang mit Kindern voraus. Das pädagogische Verstehen als Verstehen von Kindern ist keine Fähigkeit, die „einfach so“ bei jungen Menschen, die sich für ein erziehungswissenschaftliches Studium entscheiden, vorauszusetzen ist. Es ist ein pädagogisches Wissen, welches in Verbindung mit Empathie im akademischen Studium thematisiert und von Grund auf zu vermitteln ist.

Das vorangegangene Beispiel veranschaulicht, dass es im pädagogischen Umgang mit Kindern auf das Verstehen des kindlichen Erlebens ankommt und, dass dies der Fähigkeit der Empathie bedarf, die Gefühle liest, Sprache(n) versteht und den Perspektivenwechsel zu vollziehen weiß. Dies gilt es auch in der Lehrerbildung hervorzuheben.

Folgende Teilaspekte könnten helfen Empathie als pädagogisches Wissen mit in die Lehrerbildung zu integrieren:

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

Zu 1. Werte-Bildung und auf ihrer Grundlage die Reflexion der Intention von Erziehung und Bildung

LehrerInnen stehen unter einem hohen gesellschaftlichen Erwartungsdruck: Es wird von Ihnen erwartet, dass sie die Kinder und Jugendlichen in die gesellschaftliche Kultur von heute und ihre relevanten Techniken einführen sowie auf die Anforderungen von Morgen vorbereiten. Sie sollen den Heranwachsenden die dafür relevanten Bildungsinhalte nahe bringen und sicherstellen, dass dies auf einer gemeinsam geteilten demokratischen Wertgrundlage geschieht, die den Zusammenhalt in der Gesellschaft erhält, sicherstellt und weiterhin befördert.

In so einem genuin pädagogischen Aufgaben- und Anforderungsgeflecht, ist die Rolle der Erziehungswissenschaft auch eine orientierungsstiftende sowie eine zwischen den unterschiedlichen, oben genannten Ansprüchen und Bedürfnissen vermittelnde. Eine für pädagogisches Handeln und initiierte Bildungsprozesse maßgebliche Frage ist dabei, auf welcher Wertegrundlage das pädagogische Handeln vollzogen wird bzw. vollzogen werden kann und mit welchen Zielen/Intentionen es geschieht (MÜLLER-USING 2013). Hierfür kann die Empathie wertvolle Hinweise beisteuern. Ohne die Wissensgrundlage der Empathie stehen Werte und Werteinterpretationen oftmals für sich. Erst in Verbindung mit einem empathischen Grundverständnis (mitmenschlicher Gemeinsinn) werden sie Teil eines dialogischen Prozesses, der gemeinsames Wachsen und damit Lernen und Bildung ermöglicht.

Zu 2. Praktische Erfahrung(en) im Umgang mit Kindern (noch nicht das Unterrichten selbst!)

Eine Möglichkeit ist z. B. ein universitär begleitetes pädagogisches Praxissemester, welches den Umgang mit Kindern zu erlernen und wissenschaftlich zu reflektieren ermöglicht und als Semester 1 vor jedem pädagogisch ausgerichteten Studiengang steht. Die Erfahrung zeigt, dass viele Studierende der Pädagogik, ähnlich wie in dem vorangegangenen Beispiel skizziert, kaum Erfahrungen im Umgang mit Kindern mitbringen und oftmals mit den ganz normalen alltäglichen Anforderungen des Umgangs schon überfordert und hilflos sind. Für eine solide Basis und Sicherung eines gewissen Maßes an Grundverständnis für kindliches Verhalten und Agieren könnte so ein erfahrungsbasiertes Semester konzipiert werden und zur Ausgangsbasis eines Studiums der Erziehungswissenschaft, aber insbesondere der LehrerInnenbildung und Elementarpädagogik werden. Die Reflexion der Praxiserfahrung müsste durch eine universitäre Begleitung gesichert werden.

Zu 3. Das Lernen an Fallbeispielen

Pädagogische Kasuistik und das Lernen an pädagogischen Fallbeispielen ist ein wesentliches Element der Professionalisierung angehender LehrerInnen. Im Rückblick auf die großen Erziehungsromane der Aufklärung (ROUSSEAU, SALZMANN,

später PESTALOZZI etc.) stellen sie eine ursprüngliche Wissensform der Pädagogik dar und sie gehören als solche zum festen Bestandteil der akademischen LehrerInnenbildung. Fallarbeit bedeutet, sich mit einer individuellen oder gruppenbezogenen Bildungs- und /oder Erziehungsgeschichte auseinanderzusetzen. In der Schulpädagogik kommen die Fallszenen meist aus dem schulpädagogischen Kontext und markieren eine bestimmte Situation oder ein Problem, sowie es im professionellen pädagogischen Alltag der Schule vorkommen kann. In der Fallarbeit können u. a. Lernentwicklungen und typische schulische Probleme einzelner Kinder, Lehrerverhalten, Szenen aus einem Elternabend oder Diskussionen von LehrerInnen vorgestellt und analysiert werden. Laut der fast 10jährigen Erfahrung im Fallarchiv an der Universität Kassel, trägt diese Arbeit dazu bei, die Lehrerbildung anschaulicher zu machen und ermöglicht ein (Aus)Bilden an *realistischen Erfahrungen der Berufsarbeit von LehrerInnen bei gleichzeitiger Befreiung vom Handlungsdruck*. Sie ermöglicht einen (selbst)kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis, bietet ein Diskussionsforum von Interpretationen und Handlungsentwürfen und kann bei der Suche nach Handlungsalternativen helfen.

Zu 4. Das Einüben von aktivem Zuhören und gelingender Kommunikation  
Eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Empathie in pro-soziales Verhalten ist die Fähigkeit eines genauen, sinnentnehmenden Zuhören- und Hinhören-Könnens.

In einem Berufsfeld, dass vom miteinander Kommunizieren bestimmt ist, sollte diesem Aspekt auch in der Ausbildung eine wesentliche Bedeutung zugesprochen werden, zumal in einer bewussten Kommunikation und dem sich Gegenseitig-Zuhören und Verstehen-Lernen schon ein großer Teil gelebter Empathie enthalten ist (ROGERS 2005, ROSENBERG 2003).

Zu 5. Kontemplation und Wahrnehmungsschulung

Ein letzter Aspekt, den ich hier nennen möchte, ist die Kontemplation und Wahrnehmungsschulung. ErzieherInnen, LehrerInnen können sich während ihrer Berufsausübung kaum innerlich zurückziehen und reflektieren, sind jeden Tag mit ihrem ganzen Sein präsent und müssen sich mit vielfältigsten Anforderungen auseinandersetzen und dazu verhalten lernen, die meist von außen an sie gestellt werden. Eine finnische Lehrerin brachte diese tagtägliche Herausforderung in einem Interview (MÜLLER-USING 2010, S.178) wie folgt auf den Punkt:

“I think this is one of the most challenging jobs or work, the most challenging work I can imagine, because there are no limits what you can really do. Probably your own health and your own energy only make the limits. Like what you can ... how much energy you can find from yourself and to give to the children and that's the only one of the main things which controls over what you can do.

And this is a very demanding job because the only tool to do this is actually your own personality. So it's really sort of demanding if you happened to have a bad day I shouldn't still show it to my pupils, because it's not their fault if I'm feeling sad someday. Well if I'm happy I suppose it will show, the pupils can easily read me they learned to know me very well and they know what kind of a day I do really have. So it's really hard because your personality is the main tool that you really have."

Die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit für den LehrerInnenberuf wird in dieser Aussage hervorgehoben. Die Sorge für die Anderen, in diesem Fall die SchülerInnen, kann langfristig aber wohl nur mit einer guten Sorge für sich selbst einhergehen (vgl. dazu auch SCHAARSCHMIDT 2005). Ein Bewusstsein und eine Kenntnis der eigenen Person, des individuellen Lernzugangs (verknüpft mit der individuellen, sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit) kann die Wahrnehmung für die Kinder und ihre Bedürfnisse, sowie ihrer prioritären sensuellen Lernzugänge erkennen und unterstützen helfen. Die Empathie und das empathische Miteinanderumgehen unterstützt dies insofern, da je mehr wir von unseren eigenen individuellen Bedürfnissen, Stärken und auch Schwächen wissen, diese umso besser auch bei den Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, erkennen und entwickeln helfen können.

## 5. Ist Empathie ein nicht-diskursives Wissen?

Als nicht-diskursive Wissensbestände gelten diejenigen Wissensarten, die u. a. nach LANGER (1942) auch als präsentisch codiertes Wissen (z. B. Künste wie die Musik) oder nach POLANYI (1985) als implizites Wissen (z. B. Intuition und „sudden insights“) bezeichnet werden. PASCHEN (2005, 2009) und auch VAN MANEN (1991, 1995) übersetzen diese philosophische Denkrichtung für den Bildungsbereich und machen damit auch neu anerkannten Wissensformen, wie z. B. gefühltes Wissen und Körperwissen (vgl. dazu auch STORCH et al. 2010, WILKENING 2011) für den bildungsphilosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig (vgl. dazu auch KlemenZ/Paschen in diesem Heft).

Meiner Ansicht nach gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass auch die Empathie in die Kategorie des nicht-diskursiven, impliziten Wissens zählt. RIFKIN (2012) und DE WAAL (2009) bezeichnen sie als roten Faden der menschlichen Evolution bzw. als Grundlage elementaren, menschlichen Verhaltens und von der Säuglingsforschung und Entwicklungspsychologie wird dieses bestätigt (BISCHOF-KÖHLER 2011). Ausgehend von einem sich im Lauf der Evolution entwickelten Gemeinsinn und Wissens um das Aufeinander-Angewiesen-Sein, scheint Empathie eine der Grundvoraussetzungen für das gegenseitige Verstehen von Individuen zu sein.

Das empathische Empfindungsvermögen von Lehrkräften ist daher ein erziehungswissenschaftlich zentraler Begriff, weil er die pädagogische Interaktion an sich betrifft und darin die Feinabstimmung und das Austarieren von Erziehung, Selbs-Bildung und Unterrichten.

VAN MANEN beschreibt insight als eigene Wissenskategorie, eine Kategorie des nicht-diskursiven Wissens oder auch impliziten Wissens. Es ist ein Wissen, welches verfügbar ist und wenn es professionell genutzt wird, den pädagogisch Handelnden innerhalb von Sekunden Entscheidungen über pädagogisch förderlich oder nicht, gut oder schlecht, richtig oder falsch, passend oder unpassend treffen lässt und welches auch als individuelles bzw. kollektives Erfahrungswissen und sogar Körperwissen (embodied knowledge) vorliegen kann. Die aktive Nutzung dieser Wissensdomänen ermöglicht professionell Handelnden ihr Handeln auch während des laufenden Prozesses zu justieren und damit z. B. die pädagogische Eignung des Tuns (MUÑOZ 2009) im Handeln zu prüfen und sicherzustellen, z. B. in Bezug auf die Intention und Reaktion. VAN MANEN beschreibt dieses Wissen in Bezug auf tact als eine Facette nicht-diskursiven Wissens, die es für den Lehrberuf stärker zu nutzen gilt. „To act tactfully as an educator may mean, in a particular situation, to be able to see what goes on with children, to understand the child’s experience, to sense the pedagogical significance of this situation, to know how and what to do, and actually to do something right“.

Den Beschreibungen VAN MANENS folgend, geht „pedagogical tact“ mit einem hohen Maß an Empathiefähigkeit einher, die meiner Meinung nach dem pädagogischen Taktgefühl als Basisfähigkeit zu Grunde liegt.

Was aus dem bisher Ausgeführten deutlich wird, ist, dass pädagogische Abstimmungsprozesse und die Umsetzung einer adaptiven und individuell förderlichen Unterrichtsgestaltung sinnvollerweise auf der Grundlage von Empathie erfolgen, die abstrakte und selbstreflexive Denkleistungen mit beinhaltet und damit über bloßes Mitfühlen hinausgeht. Handlungsabsichten können durch sie erspürt, aber eben auch erkannt sowie kognitiv nachvollzogen werden, was dann wiederum die adäquate Bezugnahme auf Blick- und Zielrichtung des Verhaltens eines Anderen gewährleistet. Die pädagogische Relevanz dieses Phänomens ist offensichtlich. Sprechen wir also von der Empathie als Komponente pädagogischen Wissens, dann ist davon auszugehen, dass hier auf empathische Grundfähigkeiten aufgebaut wird, die ein Gespür für das richtige Maß (Takt!) im Umgang mit dem individuellen SchülerInnen aber auch mit einer Schülergruppe möglich macht oder wie MUÑOZ (2009) es ausdrücken würde, um SchülerInnen eine Bildung zu ermöglichen, die für sie geeignet ist.

Da das Professionswissen von Lehrkräften und darin das pädagogische Wissen immer auch Teil professionellen Handlungswissens ist, integriert es theoretisches Wissen sowie auch praktisches, pädagogisches Handlungswissen und Können

(BAUMERT/KUNTER 2006, BROMME 2004, NEUWEG 2005). Professionelles pädagogisches Wissen ist aber gleichsam auch an Erfahrungswissen gebunden, z. B. an Fälle, Episoden und Skripts, soll aber in seiner Umsetzung dennoch so flexibel sein, dass es die erfolgreiche intuitive Feinabstimmung im Vollzug ermöglicht. Daher ist insbesondere die Arbeit an pädagogischen Fällen ein wichtiger Inhalt in der Lehrerbildung.

Wie u. a. BAUMERT/KUNTER (2006) international recherchiert und deutlich herausgestellt haben, liegen zu diesen pädagogisch zwar sehr relevanten, forschungsperspektivisch aber eher „weichen“ Bereichen kaum bzw. zu wenige gesicherte Forschungsdaten vor, sodass folglich noch viel Unsicherheit bezüglich des geeigneten pädagogischen Umgangs mit SchülerInnen z. B. in Bezug auf Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten bestehen. Dies zu ändern ist ein Ziel meiner Arbeit und forschenden Tätigkeit. Um hier jedoch eine nachhaltige Veränderung zu erreichen, muss meiner Erfahrung nach in der Lehrerbildung noch gezielter als bisher für den reflektierten Umgang mit solchen pädagogischen Situationen vorbereitet werden, die ein hohes Maß an empathischen Wissen und Abstimmung auf Schülerbedürfnisse erfordern.

## Anmerkungen

- 1 Bei diesem Spiel ist das Gedächtnis gefragt. Alle Mitspieler setzen sich in einen Kreis. Eine Mitspieler beginnt, und sagt: „Ich packe meinen Koffer und lege z. B. Schuhe hinein“. Der nächste Mitspieler muss sich das genannte vom Spieler vorher 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 Spieler zu Spieler und Runde zu Runde schwieriger, sich alles zu merken. Zählt ein Mitspieler einen falschen Begriff auf, vergisst er einen Begriff oder verwechselt er die Reihenfolge, so scheidet er aus. Am Ende bleibt der Mitspieler mit dem besten Gedächtnis über und dieser gewinnt das Spiel.

## Literatur

- Aust, Sabine et al. (2013): The Role of Early Emotional Neglect in Alexithymia. In: *Psychological Trauma* 5 (3), 225–232.
- Batson, Charles D. et al. (1981): Is empathic emotion a source of altruistic motivation? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 290–302.
- Batson, Charles D. et al. (2008): Prosocial motivation. In: J. Shah/W. Gardner (Hrsg.): *Handbook of motivational science* New York, 135–149.

- Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg.
- Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. ZfE, 47, 469–520.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit. Gütersloh.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart.
- Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt.
- Breyer, Thiemo (Hrsg.) (2013): Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München.
- Brockhaus Wissensservice (o.J.): Empathie. [https://ub-osnabrueck.brockhaus-wissensservice.com/\(21.7.2014\)](https://ub-osnabrueck.brockhaus-wissensservice.com/(21.7.2014)).
- Bromme, Rainer (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 22–48.
- De Waal, Frans (2009): Das Prinzip Empathie. Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können. München.
- Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel (o.J.): <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de> (21.7.2014).
- Fehsbach, Norma D. (1978): Studies of empathic behavior in children. In: Maher, B. A. (Hrsg.): progress in experimental personality research. New York, 1–47.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden.
- Fröhlich, Werner D. (2002): Wörterbuch Psychologie. München.
- Hart, Sura/Hodson, Victoria K. (2010): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehrern und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn Hoffend, Alexandra (2010): Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Münster.
- Keyzers, Christian (2012): The empathic brain. How the discovery of mirror neurons changes our understanding of human nature. Los Gatos.
- Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg.
- Langer, Susanne K. (1987, Origl. 1942): Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main.
- Levinas, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München: Carl Hanser
- Mayer, Andreas (2013): Grenzen der Empathie im Angesicht von Opazität. In: Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München, 109–134.

- Melzer, Wolfgang/Al-Diban, Sabine (2001): Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Melzer, W./ Sandfuchs, U.: Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, 37–64.
- Muñoz, Vernor (2009): Vortrag zum Recht auf Bildung des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Prof. Vernor Muñoz, am 7. Juni 2009 in Oldenburg (Oldb) in der Vortrags- und Podiumsveranstaltung „Bildung ist ein Recht und keine Ware – Für eine Bildung gleich hoher Qualität für alle“ im städtischen Kulturzentrum PFL. [http://www.munoz.uri-text.de/\(21.07.2013\)](http://www.munoz.uri-text.de/(21.07.2013)).
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg.
- Müller-Using, Susanne (2010): Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Opladen.
- Myschker, Norbert/Stein, Roland (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart.
- Nano Spezial (2014): <http://www.3sat.de/page/?source=/nano/gesellschaft/175379/index.html> (21.07.2014).
- Neuweg, Georg H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 205–228.
- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, 13–27.
- Paschen, Harm (2005): Zur Entwicklung menschlichen Wissens. Die Aufgabe der Integration heterogener Wissensbestände. Münster. Pfetsch, Jan et al. (2014): Cyberbullying und Empathie. Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 9 (1), 23–37.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.
- Popp, Ulrike (2012): Individuelle Förderung und die Gestaltung von Zeit- und Lernräumen. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. München, 389–401.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Rifkin, Jeremy (2012): Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein. Frankfurt am Main.
- Rizzolatti, Giacomo/Sinigaglia, Corrado (2008): Empathie und Spiegelneurone: die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt am Main.
- Rogers, Carl (2005): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 17. Aufl. Frankfurt am Main.
- Rosenberg, Marshall (2003): Gewaltfreie Kommunikation. 4. Aufl. Paderborn.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (21.7.2014).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (21.7.2014).
- Schulz von Thun, Friedemann (2011): Miteinander reden 1–3. Sonderausgabe. Reinbek.
- Schweer, Martin K. W./Padberg, Jutta (2002): Vertrauen im Schulalltag: eine pädagogische Herausforderung. Neuwied.
- Shi, Zhuanghua (2011): Multisensorische Wahrnehmung: [http://www.psy.lmu.de/exp/people/ma/shi/docs/sl\\_ohne\\_bg.pdf](http://www.psy.lmu.de/exp/people/ma/shi/docs/sl_ohne_bg.pdf) (15.08.2014).
- Singer, Tania/Bolz, Matthias (Hrsg.) (2013): Mitgefühl in Alltag und Forschung. München.
- Solzbacher, Claudia et al. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. München.
- Storch, Maja et al. (2010): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2., erw. Aufl. Bern.
- Van Manen, Max (1995a): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Anonymous Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim, 61–80.
- Van Manen, Max (1995b): On the Epistemology of Reflective Practice. Teachers and teaching 1 (1), 33–50.
- Van Manen, Max (1991): The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. SUNY series, the philosophy of education. Albany.
- Von Hentig, Hartmut (2009): Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? In: Zeitschrift für Pädagogik. 55 (4), 509–527.
- Wilkens, Friedrich/Cacchione, Trix (2011): Children's intuitive physics. In: Goswami, U. (Ed.): The Wiley- Blackwell Handbook of childhood cognitive development, 2nd ed. Chichester, 473–496.
- Wissenschaftsmagazin fundiert (2008): Verlorene Emotionen. [http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/fundiert/archiv/2008\\_01/08\\_01\\_lebort/index.html](http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/fundiert/archiv/2008_01/08_01_lebort/index.html) (10.11.2014).
- Zumbach, Jörg/Haider, Karin/Mandl, Heinz (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In Zumbach, J./Mandl, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen, 1–11.

## Kurzbiographie

Dr. *Susanne Müller-Using*, geb. 1977, Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Leiterin der Forschungsstelle Costa Rica Zentrum sowie Sprecherin der Forschungsstelle Werte-Bildung an der Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte (meist international vergleichend) sind: Pädagogische Ethik und Empathieforschung, Werte-Bildung, Individuelle Förderung und Beziehungskulturen, Kreativität und individuelle Talent(e), Pädagogische Professionalisierung, Lehrerbildung und -fortbildung.

Anschrift: Universität Osnabrück, FB 3, Costa Rica Zentrum, 49069 Osnabrück.

