

Ursula R. Ungerboeck

Bildungsdirektion Niederösterreich, Außenstelle Baden

Marie-Kristin Spindler

Volksschule 6, Wels

Empathie schafft Vertrauen in der Führung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a372>

Empathie ist im Schulalltag in zahlreiche positive Prozesse involviert und hat positive Auswirkungen zur Folge (vgl. z.B. Gassner, 2006; Warren, 2013), weshalb sie als eine wichtige Kompetenz von Pädagog*innen angenommen werden kann. Die Bedeutung von Empathie bei Lehrpersonen sowie Indikatoren empathischen Handelns – auch in Zusammenhang mit Vertrauen und (Klassen-)Führungskompetenzen in Unterricht und Schule – werden analysiert. Dabei zeigt sich, dass es, basierend auf Carl Rogers Ansatz, gewisser Grundhaltungen bedarf, die sich in möglichen Ausdrucksweisen von Empathie in Lehr- Lernprozessen sowie in der Führung und Gestaltung professioneller Beziehungen spiegeln.

Empathie, Demokratie, Authentizität

„Eine Demokratie, deren Bürgern es an Empathie mangelt, bringt zwangsläufig Marginalisierung und Stigmatisierung hervor, wodurch ihre Probleme nicht gelöst, sondern vielmehr verschärft werden.“
Martha Nussbaum (2012, S. 9)

Relevanz

Der gesellschaftliche Wandel bedingt einen Paradigmenwechsel im Führungsstil von Bildungseinrichtungen, weg von traditionell autoritären Ansätzen hin zu einem stärker demokratischen, beziehungsorientierten Modell. In professionellen, zwischenmenschlichen Beziehungen, wie der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, wird Fischer und Hansen (2018) zufolge Beziehungsarbeit als das Klären unterschiedlicher Gefühle, Emotionen und Deutungen aller Beteiligten angesehen. Wichtige Vertreter*innen der humanistischen Psychologie und Pädagogik und ihr Menschenbild, das den Menschen in seiner Ganzheit und als freies Wesen versteht, unterstrichen die Beziehungsgestaltung einmal mehr (vgl. Rogers, 1957). In diesem

Sinn betont Zwicker-Pelzer (2022) die personalen Kompetenzen einer Lehrperson und spricht von der Bedeutung aner kennender pädagogischer Beziehungen, die Grundlage für gelingendes Wachstum jedes Einzelnen und für zukünftig positives Wirken in der Gesellschaft seien (vgl. Prengel & Winkelhofer, 2014).

In Bezug auf Martha Nussbaums (2012) oben angeführtes Zitat sollten ihrer Auffassung zufolge Erziehung und Bildung nicht in erster Linie dem Wirtschaftswachstum dienen, denn Wirtschaftswachstum führe nicht automatisch zu einer besseren Lebensqualität. Für die Lebensqualität und das gute Funktionieren von Demokratien dürften Nussbaums Verständnis nach Kunst und Geisteswissenschaften (besonders auch in der Schule) nicht vernachlässigt werden.

Hansen und Fischer (2018) sprechen von Erziehung als eine voraussetzungsreiche und immer in bestimmten Kontexten eingebundene Beziehungsarbeit. Pädagogische Arbeit wiederum sei eingebunden in die Umwelt, in der dieses Tun passiert – mit Fokus auf das Kind und seine Entwicklung. Erwartungen, Wahrnehmungen und Interpretationsmuster speisen das Handeln von Menschen. Im Setting Schule jedoch treffen Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven auf Lernen und Schule sowie damit verbundenen unterschiedlichen Interessen und Erwartungen aufeinander. Kurzum – viele verschiedene Vorstellungen und Erwartungen können hier aneinanderprallen, die allesamt richtig sind, nur eben aus unterschiedlicher Perspektive (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist Unterricht neben seiner Komplexität auch durch „[...] ein ganzes Bündel konkurrierender, zum Teil auch antinomischer (gesetzmäßig einander widersprechender) Ansprüche und Strukturen gekennzeichnet“ (Meyer, 2004, S. 166). Es liege an den Lehrer*innen, diese konkurrierenden Ansprüche auszubalancieren. Eine dieser Balancierungsaufgaben sei die Ausbalancierung von Führung und Selbsttätigkeit (vgl. ebd.).

Reich (2014) spricht von Offenheit und Toleranz, die es an Schulen lebenspraktisch zu realisieren gilt. Dies gelinge, wenn Maßnahmen in demokratischer Hinsicht getroffen werden, das heißt, dass Formen des akzeptierenden, einfühlsamen und wertschätzenden Miteinanders, in der Verschiedenheit aller, ausgeübt und gelebt werden.

Möglichkeiten zur Schaffung von Vertrauen: Grundvoraussetzung und Umsetzung

In der humanistischen Psychologie und Pädagogik bedingen Lernen und Beziehung einander. Carl Ransom Rogers (1902–1987), der Begründer der personenzentrierten Gesprächspsychotherapie und Vertreter der humanistischen Psychologie, spricht von drei weit über diesen Ansatz hinaus bekannte Variablen: Kongruenz, Empathie und Akzeptanz.

Es war ihm zu Lebzeiten ein Anliegen, einen wesentlichen Beitrag zur Pädagogik zu leisten, und so setzte er sich damit auseinander, wie eine auf Lernerfahrungen der Psychotherapie aufgebaute Erziehung aussehen könnte (vgl. Rogers, 1994).

Carl Rogers (1987) postuliert die Aktualisierungstendenz als zentrales Paradigma. Menschen haben die natürliche Neigung, sich in Richtung Wachstum zu entwickeln. Darunter versteht

er Selbstverwirklichung und die Entwicklung persönlichen Wachstums nach all seinen Möglichkeiten (vgl. Motschnig-Pitrik & Standl, 2013).

Im Führungskontext spielt das Vertrauen der Führungskraft – im Setting Schule damit das Vertrauen der Lehrperson – in die angeborene Tendenz der Schüler*innen zur Selbstverwirklichung eine entscheidende Rolle. Dies schließt die Befriedigung von Bedürfnissen ein, die entweder auf die Erhaltung oder Entfaltung des Einzelnen ausgerichtet sind. Daher sollte die Lehrperson ein grundlegendes Vertrauen ihren Schüler*innen entgegenbringen, um deren individuelle Entfaltung hin zu Wachstum, Ausdifferenzierung und Erweiterung des eigenen Selbst zu ermöglichen und zu fördern. Das Vertrauen in die Selbstaktualisierungstendenz wird als eine wesentliche Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen und erfolgreiche Führung angesehen. Die drei Variablen, Kongruenz, Empathie und Akzeptanz unterstützen die persönlich-individuelle und zugleich die Entwicklung der Gruppe insgesamt (vgl. Ungerböck, 2016).

Kongruenz: bezeichnet die Offenheit und Transparenz im Fühlen und Erleben des Einzelnen im Hinblick auf seine Beziehung zum Gegenüber (Hansen & Fischer 2018, S. 15). Sie schafft die Grundlage für einführendes Verstehen (Empathie) und bedingungsloser Akzeptanz (Wertschätzung) (vgl. Ungerböck, 2016).

Empathie: verstanden als ein nicht wertendes, einführendes Verstehen im Sinne des Erfassens von Gefühlen und Erfahrungen des Gegenübers von seinem inneren Bezugsrahmen heraus; ein „Eintauchen“ in die Wahrnehmungswelt einer Person und ein Vermitteln des Verstehens (Hansen & Fischer, 2018, S. 15).

(Bedingungslose) Akzeptanz: im Sinne des Respekts gegenüber der Person, unabhängig von ihren Erfahrungen und Berichten, Respekt der Individualität jedem Einzelnen gegenüber (ebd.).

In Studien (z.B. Tausch 2008) wurde deutlich, dass eine von Wertschätzung, Empathie, Akzeptanz und Authentizität geprägte Haltung zu einer förderlichen Kommunikation führt – eine Grundvoraussetzung für gelungene Führung. Dabei komme es in Rogers' (1957) Verständnis von Empathie darauf an, die private Welt eines Klienten so zu spüren, als wäre es die eigene, jedoch niemals diese „als-ob-Bedingung“ („as if“) zu verlieren.

Bedeutung für die Praxis

Die persönliche Präsenz der Lehrperson und ihre Relevanz in der Klasse

Rogers (2001) hebt die Authentizität als wichtigste Grundhaltung hervor. Diese ermögliche die Fähigkeit der Empathie und der Wertschätzung. Daraus ergibt sich der Schluss, dass eine Person, die eine Gruppe leitet, zunächst Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und ihrem eigenen Erleben hat. Hier spricht Rogers (2001) von Kongruenz. Dieses Verstehen führe Cohn (2015) zufolge zu der Art und Weise, wie eine Lehrkraft die persönlichen Eindrücke zum Ausdruck bringe. Es beinhalte die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, Werten und Einstellungen (vgl. Cohn, 2015).

Aus dieser Position heraus kann die Lehrperson auf das prozessuale Gruppen- und Lerngeschehen eingehen und mit etwaigen Konflikten oder unangenehmen Gefühlen umgehen. Eine kongruente Lehrperson hat Präsenz in der Klasse und interagiert mit den Schüler*innen. Sie ist Teil des Gruppenprozesses und die Methode und Didaktik beruhen auf ihrer Haltung und Persönlichkeit (vgl. Lietaer & Keil, 2002).

Eine empathische Haltung ist hier insofern entscheidend, da Schüler*innen dadurch Respekt entgegengebracht wird, und auch die Lehrkraft Respekt erfahre, wie Steins (2005) argumentiert: Um guten Unterricht durchführen zu können, müsse es einen „[...] ständigen Austausch zwischen Lehrperson und Schüler/-innen geben“ (ebd., S. 192). Empathie sei damit aus sozialpsychologischer Perspektive ein Faktor (neben anderen), der mitbegründe, ob eine Lehrkraft respektiert werde oder nicht. Je mehr eine Lehrperson bereit sei, die Perspektive ihrer Schüler*innen zu übernehmen, sie also „[...] deren Welt aus deren Augen betrachten kann“ (ebd., S. 190), desto mehr würde sie respektiert werden.

Empathische Kompetenz wiederum sei Liekam (2012, S. 11) zufolge insofern von Bedeutung, da effektive Kommunikation erst mit dem Wissen über die eigene, persönliche Wirkung auf Gesprächspartner*innen möglich sei. Empathie stelle genau die Voraussetzung für die Wahrnehmung dieser Wirkung bei anderen Menschen dar. Eine empathische Haltung könne damit wiederum eine wertschätzende Kommunikation begünstigen. Empathie beinhalte zudem auch eine reflektierte Sozialhandlung und löse eine Handlungsmotivation gegenüber einer (fremden) Person aus (vgl. Gassner, 2006).

Was können und müssen Schulen nun tun, um Bürger*innen in einer und für eine gut funktionierende Demokratie heranzubilden? Nussbaum (2012) nennt hier an erster Stelle die Entwicklung der Fähigkeit bei Schüler*innen, „[...] die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen [...]“ (Nussbaum, 2012, S. 62). Darüber hinaus käme es u.a. auf die Vermittlung einer Einstellung von menschlicher Schwäche als Gelegenheit zu Zusammenarbeit und Unterstützung an, die Entwicklung der Fähigkeit für echte Rücksichtnahme und die Förderung von Verantwortlichkeit und kritischem Denken. Die Umsetzung dieser Aufgaben bedürfe nicht nur bestimmter Bildungsinhalte, sondern Nussbaum (2012) zufolge auch einer besonderen pädagogischen Vorgehensweise.

In der Umsetzung dieser kommt der Lehrkraft, der die Klassenführung obliegt, eine entscheidende Rolle hinzu. Denn eine Führungskraft gelte zuallererst als *role model*, an dem sich Schüler*innen orientieren. Eine Lehrkraft müsse wahrnehmen, was eine andere Person denkt und fühlt, auch wenn dies stark von der eigenen Perspektive abweicht (vgl. auch Badea & Pana, 2010). Dieses Wahrnehmen von Gedanken und Gefühlen einer anderen Person führt wiederum zu dem Begriff Empathie. Empathie, häufig auch mit Einfühlungsvermögen übersetzt, als die Fähigkeit, sich vorstellen (kognitiv) und nachempfinden (affektiv) zu können, was in einer anderen Person vor sich gehen könnte (vgl. Wirtz, 2013), und dabei seine eigenen Gefühle wahrzunehmen. Auch hier stellt sich die empathische Haltung der Lehrkraft wieder als entscheidend für Lernen und Beziehung heraus.

Wie kann dieses Wissen nun konkret in der Schulpraxis umgesetzt werden?

1. Empathie im Klassenzimmer – Stärkung von Schüler*innen, um Vertrauen in sich selbst und die Gemeinschaft aufzubauen

Cooper (2004) postuliert hier, dass das gezeigte Ausmaß an Empathie einer Lehrperson den Grad der Empathie, die Schüler*innen zeigen, beeinflusst. Selbes kann hier auch für Vertrauen angenommen werden: Vertrauen schafft Vertrauen und beruht auf Gegenseitigkeit. Denn Schule ist keinesfalls nur Wissensinstanz, sondern ein Lebensraum für Kinder und Jugendliche. Zudem gehöre ein wertschätzender Umgang mit Schüler*innen aus Sicht von Lehrpersonen zu einer empathischen Grundhaltung (vgl. Spindler, 2023). Rogers Grundhaltungen (Wertschätzung, Kongruenz und Empathie) wiederum sind für die Gestaltung wertschätzender Beziehungen bedeutsam. Weiter spricht Gassner (2006) davon, dass durch Empathie das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen günstig bestimmt werde. Dass Empathie wichtig für die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung ist, sprachen befragte Lehrpersonen ebenso in ihren Begründungslinien für die Wichtigkeit einer empathischen Lehrkraft an (vgl. Spindler, 2023).

2. Empathisches Lehren zur Schaffung sicherer Bindungen, Vertrauen und letztlich Lernförderung

Die Erreichung eines professionellen Könnens lasse sich weder allein auf theoretisches Wissen noch auf eine Ebene des praktischen Tuns, der mechanischen Wiederholung und Aneignung von Fertigkeiten reduzieren (vgl. Rosenberger, 2005, S. 261). Im Schulkontext käme es 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 Unterrichten bedürfe damit auch einer gewissen Haltung von Lehrpersonen, die sich durch Neugierde auf Menschen auszeichne. Denn Empathie ist eine wesentliche und unabdingbare Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln in zwischenmenschlichen Kontexten und eine empathische Haltung eine notwendige Eigenschaft von Lehrpersonen für die Gestaltung wertschätzender und vertrauensvoller Beziehungen.

Dies zeige sich nicht nur in der Notwendigkeit eines Gespürs für die Motivationslage der Kinder und Jugendlichen, das wiederum Rückwirkungen auf die eigene Didaktik hat. Eine ausgezeichnete ausgearbeitete Unterrichtsstunde könne völlig wirkungslos sein, wenn die Bereitschaft der Schüler*innen, auf das Angebot der Lehrkraft einzugehen, zu einem bestimmten Zeitpunkt niedrig ist. Die Perspektivenübernahme für die momentanen emotionalen Befindlichkeiten einer Gruppe ist demnach eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht (vgl. Steins, 2005). Dies bedürfe wiederum einer gewissen Haltung von Lehrpersonen, die sich durch Neugierde auf Menschen auszeichnet.

Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung zeichnet sich letztlich auch als Passung zwischen Unterricht und den Bedürfnissen der Schüler*innen aus sowie der Berücksichtigung von Interesse und Motivation der Lernenden. Gleichzeitig beinhaltet empathisches Lehren und Unterrichten auch folgende sechs Punkte:

Veränderung der Methodik und Didaktik mit Fokus auf lernförderliche Umgebungen vs. Lehrbuch und hin zu selbstgesteuertem und selbstentdeckendem Lernen

Die Selbstbestimmungstheorie betont die Bedeutung von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit, um individuelle Autonomie und selbstbestimmtes Verhalten zu fördern (vgl. Deci & Ryan, 1993). Selbstgesteuertes oder selbstreguliertes Lernen zeichnet sich durch einen hohen Grad an (subjektiv wahrgenommener) Autonomie in mehreren oder allen Teilaspekten des Lernens aus (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 645). Empathisches Verstehen unterstützt hierbei, den Standpunkt des Lernenden zu verstehen und zu bestätigen und dadurch die Selbstbestimmung zu fördern. Wertschätzung fördert die Anerkennung einzigartiger Qualitäten und Beiträge eines*r Schülers*in (vgl. Rohlfs & Rohlfs, 2011).

Offenheit gegenüber dem Lernprozess, Beobachtung und Reflexion

Auch dem Aspekt der Beobachtung von Körpersprache und Motivationslage der Lernenden kommt Bedeutung zu, um die eigene Didaktik maßschneidern zu können (vgl. Steins, 2005). Beobachtung und Reflexion pädagogischer Interaktionen können ebenso helfen, eigenes Denken zu hinterfragen, Perspektiven zu wechseln, sich in andere hineinzusetzen und pädagogisch taktvolles Handeln zu reflektieren (vgl. Faber, 2022). Die Reflexion von Unterrichtsstunden aus der Perspektive der Schüler*innen – beispielsweise hinsichtlich erlebter Gefühle, motivationaler Aspekte – könne empathische Führung begünstigen.

Rolle der Lehrperson als Begleiter*in und Facilitator*in

Unterrichtsgestaltung hängt oft von pädagogischen Grundorientierungen ab, denen jeweils wissenschaftlich mehr oder weniger abgesicherte Auffassungen von Lehren und Lernen zugrunde liegen – unabhängig davon, welche konkreten Methoden und Techniken im Einzelnen zur Anwendung kommen (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 616). John Dewey (1859–1952) zufolge ist der Wissenserwerb weder vom sozialen Umfeld noch vom konkreten Handeln zu trennen. Lehren besteht für Dewey primär darin, „[...] Arrangements zu schaffen, in denen verständiges Lernen realisiert wird und Inhalte erworben werden, die einen Bezug zum realen Leben in der Gesellschaft haben“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 633). Rogers (1994) spricht ebenso von „signifikantem“, bedeutungsvollem Lernen und schließt sich mit seiner Meinung der Deweys an. Lernen braucht einen Bezug zur Lebensrealität der Schüler*innen, sonst tritt reine Wissensvermittlung, routinemäßiges Auswendiglernen ein. Durch diese Lehrhaltung wird die Selbstwirksamkeit, die intrinsische Motivation der Schüler*innen, erhöht,

die einen wichtigen Erfolgsfaktor darstellt (vgl. Hattie & Zierer, 2018). Deshalb: „Die Lehrperson muss dafür ein Klima schaffen, in dem sich Schülerinnen und Schüler trauen, Fehler zu machen“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 14).

Offenheit und Transparenz der Notengebung

Die Bewertung sollte in einem transparenten und klaren Prozess erfolgen, der in enger Zusammenarbeit besprochen wird. Wertschätzendes und empathisches Feedback der Lehrperson sind für den Lernfortschritt der Schüler*innen ein wichtiges pädagogisches Instrument (vgl. Hattie, 2018). Die Beurteilung hängt nicht alleine von der Lehrperson ab, sondern die Selbstbewertung der Schüler*innen spielt dabei eine wesentliche Rolle. Eine gleichwertige und empathische Beziehung fördert die Entwicklung innerer Bewertungskriterien bei Schüler*innen (vgl. Ungerböck, 2016).

Personzentriertes ressourcenorientiertes Lernen

Ein schüler*innenzentrierter Unterricht legt den Fokus in erster Linie auf ein positives, persönliches und empathisches Lernumfeld. In diesem Vertrauensklima haben Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit ihrer inneren Welt auseinanderzusetzen, sich auf sie einzulassen und sich mitzuteilen. Dies fördert die Selbstfindung der Lernenden und ermöglicht es ihnen, ihren Selbstwert unabhängig von schulischen Leistungen zu erleben. Die Schüler*innen erfahren ihre eigene Person als wertvoll. Aus dieser Grundlage können Begabungen und Ressourcen, aber auch Defizite besser erkannt werden, und sie dienen als Motivation für gezieltes Lernen (vgl. Ungerböck, 2016).

Gesprächsführung mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Behr (2005) konnte zeigen, dass durch das Einstreuen empathischer Äußerungen der Lehrkraft in ein Elterngespräch die Probanden einen signifikant besseren positiven Gesprächseindruck unter der Empathiebedingung als unter der Kontrollbedingung hatten. Das heißt, dass durch empathische Interventionen der Lehrkraft die Eltern das Gespräch mit der Lehrkraft positiver erlebten. Für die Gesprächsführung mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten wäre es wichtig, dem Aspekt der Wertschätzung als Grundhaltung einer empathischen Lehrperson sowie dem empathischen Kommunizieren im Schulalltag, insbesondere im Beratungskontext, mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Denn Grewe (2005, S. 337) zufolge ist vor allem im Beratungskontext das gründliche Verstehen der Sichtweise der anderen Person wichtiger als das schnelle Produzieren von Lösungsideen. Dem aktiven Zuhören in der Eingangsphase des Gesprächs kommt dabei besondere Bedeutung zu, auf dessen Grundlage dann Lösungsmöglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen gemeinsam abgewogen werden können. Hier kann es auch manchmal notwendig sein, dass eine Lehrkraft professionell zwischen zwei Rollen (Berater*in und Lehrer*in) während eines Gesprächs wechselt. Studierende und Lehrkräfte könnten hier beispielsweise im Führen von Beratungsgesprächen geschult werden, indem ihnen Grundlagen der Gesprächsführung – wie z.B. Rogers Grundhaltungen Wertschätzung, Kongruenz und Empathie – für die Gestaltung wertschätzender Beziehungen vermittelt werden.

Schlussbemerkungen

Nicht vergessen sollten Lehrpersonen sich selbst, indem sie sich hin und wieder auf eine reale oder imaginäre „Auszeit-Insel“ begeben, denn, wie Rosenberg (2009) es formulierte, müsse man sich manchmal mit Selbstempathie versorgen und seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen die gleiche Aufmerksamkeit zukommen lassen wie anderen.

Da Empathie Faber (2022) zufolge als selbstverständliche Kompetenz bei angehenden Pädagog*innen vorausgesetzt wird, wurde ihr bislang wenig Beachtung im öffentlichen, professionellen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugestanden. Hier könnten in der Pädagog*innenaus- und -weiterbildung Akzente gesetzt werden. Denn die Förderung empathischen Denkens und Fühlens könnte zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen und gelungener Führung von Gruppen und sich selbst beitragen.

Literaturverzeichnis

- 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 selbstbringenden Interventionen im Rollenspielexperiment. *Empirische Pädagogik*, 19(3), 244–264.
- Cohn, R. (2015). *TZI – Die Kunst sich selbst und eine Gruppe zu führen. Einführung in die klientenzentrierte Interaktion. Mit einem Gespräch zwischen Ruth C. Cohn und Friedemann Schulz von Thun*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Faber, L. (2022). Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(1), 121–131.
- 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.
- Grewe, N. (2005). Beratung in der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 336–342). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen, C. & Fischer, K. (2018). „Erziehung als Gestaltungsraum“ – Pädagogisches Handeln unter kontextueller Perspektive. *Person – Beziehung – Kollektive – Systeme*. Berlin: LIT-Verlag.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

- 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.
- Lietaer, G. & Keil, W. (2002). Klientenzentrierte Gruppenpsychotherapie. In: W. Keil & G. Stumm (Hrsg.), *Die vielen Gesichter der personenzentrierten Psychotherapie* (S. 295–317). Wien: Springer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Motschnig, R. & Standl, B. (2013). Person-centered technology enhanced learning: Dimensions of added value. *Computers in human behavior, 29*(2), 401–409.
- Nussbaum, M. (2012). *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen: TibiaPress.
- Prenzel, A. & Winkelhofer, U. (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (Band 1, Praxiszugänge; Band 2, Forschungszugänge). Opladen: Budrich.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 95–103.
- Rogers, C.R. (1994). *Freedom to learn*. Bookman by Macmillan College Publishing Company.
- Rogers, C.R. (2001). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rohlf, C. & Rohlf, C. (2011). Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan. *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*, 93–102.
- 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.
- Spindler, M.-K. (2023). *Empathieverständnis und Empathiebewusstsein bei Grundschullehrkräften*. Dissertation an der Universität Passau.
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Ungerböck, U. (2016). *Der Traum von der guten Schule und seine Realisierung. Auf zur Wachheit! Auf zur Entfaltung! Auf zur Wachsamkeit!* Neckenmarkt: Novum Verlag.
- Warren, C.A. (2013). Towards a Pedagogy for the Application of Empathy in Culturally Diverse Classrooms. *The Urban Review, 46* (3), 395–419.
- Wirtz, M.A. (Hrsg.). (2013). *Lexikon der Psychologie* (16. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Zwicker-Pelzer, R. (2022). Beziehung und Beratung. Neue und alte Diskurse. In: S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 107–121). Weinheim und Basel: Beltz.

Autorinnen

Ursula R. Ungerboeck, Mag.^a, BEd

Studium des Volksschullehramtes an der PÄDAK Baden (1989), Studium der Pädagogik mit Fächerkombination der Sonder- und Heilpädagogik und der Psychologie sowie Theaterwissenschaft an der Universität Wien (1996), Personenzentrierte Psychotherapeutin und Psychotraumatologin (2008), seit 2018 Diversitätsmanagerin im Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der Bildungsdirektion NÖ, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema der Haltung der Lehrperson im Lehr-Lernkontext

Kontakt: ursula.ungerboeck@aon.at

Marie-Kristin Spindler, Dr.ⁱⁿ

Studium des Volksschullehramtes an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (2011), Masterstudium Schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse an der Universität Passau (2013), Promotion im Fach Bildungswissenschaften an der Universität Passau (2023), seit 2013 klassenführende Volksschullehrerin an der Volksschule 6 in Wels

Kontakt: mariekristin.spindler@gmail.com