

Deistler, Anja

Gewaltprävention. Eine empirische Studie zur Bedeutung empathischer Kompetenz im Kontext schulischer Programme

Kassel : kassel university press 2013, 110 S. - (Reihe Studium und Forschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Deistler, Anja: Gewaltprävention. Eine empirische Studie zur Bedeutung empathischer Kompetenz im Kontext schulischer Programme. Kassel : kassel university press 2013, 110 S. - (Reihe Studium und Forschung; 22) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306634 - DOI: 10.25656/01:30663

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306634>

<https://doi.org/10.25656/01:30663>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Reihe Studium und Forschung | 22

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2013 des ZLB

Anja Deistler

Gewaltprävention

**Eine empirische Studie zur Bedeutung
empathischer Kompetenz
im Kontext schulischer Programme**

Anja Deistler

Gewaltprävention

Eine empirische Studie
zur Bedeutung empathischer Kompetenz
im Kontext schulischer Programme

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2013 des ZLB

Kassel 2013

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 22

Zu dieser Publikation gehört ein **Anhang** mit weiteren Materialien zur Durchführung und Auswertung der Studie (u.a. Feldprotokolle der teilnehmenden Beobachtung, Aufzeichnungen zu den Videografien sowie Materialien zu den fokussierten Interviews), der online veröffentlicht wurde bei KOBRA (Kasseler OnlineBibliothek, Repository und Archiv), dem digitalen Archiv für die wissenschaftlichen Dokumente der Universität Kassel: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-86219-522-0

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einleitung.....	7
2. Theoretische Einordnung der Studie	8
3. Die Untersuchungsfrage.....	16
4. Der Untersuchungsplan.....	17
4.1 Teilnehmende Beobachtung.....	25
4.2 Videointerpretation	27
4.3 Fokussiertes Gruppeninterview	30
5. Darstellung und Interpretation der eigenen Ergebnisse	33
5.1 Ergebnisse aus den unterschiedlichen Methoden.....	34
5.1.1 Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung.....	35
5.1.2 Ergebnisse aus der Videointerpretation	43
5.1.3 Ergebnisse aus den fokussierten Gruppeninterviews	76
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	91
6. Überblick über den Forschungsstand.....	99
7. Zusammenfassendes Fazit	102
8. Verzeichnisse	106
8.1 Literaturverzeichnis	106
8.2 Sekundärliteraturverzeichnis	108
8.3 Abbildungsverzeichnis.....	109

Vorwort

Rettet die Phänomene!

„Denn in unserem Jahrhundert sind sie mehr als jemals zuvor entfernt von den Fundamenten, das heißt: der primären, phänomenalen Wirklichkeit des Kindes und des Laien: fort von der freien Natur zur Apparatur, vom Wort zum Symbol, vom Satz zur Gleichung, von der Anschauung zu abstrakten Strukturen, vom Phänomen zur Modellvorstellung. Pädagogisch gesehen sind das Schritte von nie dagewesener Spannweite der Abstraktion. Ein nur hastig konsumierender Unterricht gefährdet die Kontinuität des Verstehens.“
(Martin Wagenschein 1976)¹

Mit diesem Satz des Physikdidaktikers und Phänomenologen Martin Wagenschein kennzeichnet er ein Dilemma, das bereits vor ihm so unterschiedliche Denker wie Edmund Husserl, Martin Heidegger, Günther Anders, aber auch Theodor W. Adorno als fundamentale Krise der Moderne charakterisiert haben: die Zersplitterung in Natur und Geisteswissenschaft und die Trennung von Wissenschaft und Kunst. Demnach zerfällt die Welt in zwei Hälften: eine rational und rationell funktionierende Vernunftwelt und eine Welt der spekulativen Metaphysik. In der Welt des rechnenden Denkens² herrscht instrumentelle Vernunft,³ und man beschäftigt sich mit festgestellten Dingen, mit Dingen, die auf dem Seziertisch liegen.⁴ Dem aus der Perspektive der Naturwissenschaft entgegenzutreten, war die Absicht Wagenscheins. Denn ohne die leibsinliche Bezugnahme auf die Phänomene ist nachhaltiges Lernen nicht denkbar. Es braucht die persönliche Perspektive, das Staunen und die ästhetische Erfahrung, damit Lernen ein mehrdimensionaler Prozess wird, ohne den fortschreitende Erkenntnis und eine humanistische Lebensweltgestaltung kaum möglich erscheinen. Aus der Hinwendung zum Phänomen ergibt sich auch eine didaktisch und pädagogisch gebotene Hinwendung zu kindlichen Perspektiven. Diese wissenschaftliche Haltung hat das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel bewogen, den Wagenschein-Preis auszuloben, wobei hier nicht nur ein großer Didaktiker gewürdigt, sondern eine bedeutende erziehungswissenschaftliche Tradition gefördert und aktualisiert wird. Anja Deistlers herausragende Examensarbeit ist in diesem Kontext angesiedelt und stellt einen impulsreichen Beitrag zur forschungsorientierten Lehrerbildung dar. Bezugspunkt ist eine empirisch gegründete ethnographische Kindheitsforschung und entwickelte Theorie aus einer verdichteten Analyse kindlicher Perspektiven.

Die Autorin untersucht die empathische Verfasstheit von Kindern im Grundschulalter und entwickelt daraus ein Bedingungsfeld für die Entwicklung schulischer Maßnahmen zur Gewaltprävention, wobei sie an geläufige Konzepte anschließt und diese erweitert (Petermann et al.).

¹ Wagenschein, M. (1976). *Rettet die Phänomene*. München.

² Heidegger, M. (2006). *Was ist Metaphysik?* Frankfurt am Main.

³ Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam.

⁴ Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie – Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hamburg.

Basis der empirischen Studie ist ein innovatives Forschungssetting, in dessen Zentrum eine spezifische und auf den Forschungsgegenstand angepasste Form der Videographie steht. Die videobasierte Unterrichtsforschung gilt immer noch als eine forschungsmethodologische Herausforderung. Denn die Ableitung von Aussagen aus einem überkomplexen Medium wie dem Film ist nicht nur im Hinblick auf seine theoretische Begründung problematisch. „Jegliche Beobachtung, die wissenschaftlich relevant werden soll, muss also durch das Nadelöhr des Textes hindurch“.⁵ Zum einen verliert der Film als audiovisuelles Konstrukt durch die Transkription seinen spezifischen Charakter; andererseits sind unbearbeitete präsentative Zeichensysteme im wissenschaftlichen Kontext schlichtweg inkommensurabel. Die Herausforderung in der Aufarbeitung filmischen Materials besteht daher in der symbolischen Transformation und Connection präsentativer und diskursiver Zeichen. Die hier vorgeschlagene Lösung ist nicht nur pragmatisch akzeptabel, sondern auch methodisch intelligent. Denn sie verbindet beide Ebenen zu einem analysierbaren Storyboard und lässt so dem Medium seine spezifische Ästhetik.

Die Studie verdichtet die erhobenen Daten (Filmstil, teilnehmende Beobachtung und fokussierte Gruppeninterviews) in Form von spezifischen Codes, durch die empathisches Verhalten greifbar wird (z.B. Kinder registrieren ungewöhnliche Situationen und reagieren). Diese werden dann spezifischen Kategorien zugeordnet (z.B. Körperkontakt, Selbstempathie, Herstellen empathischer Verbindung über Körper- und/oder Blickkontakt). Es werden somit habituelle und leibliche Konnotationen empathischer Annäherungen herausgearbeitet. Im Hinblick auf die konkreten Konzepte zur Gewaltprävention erarbeitet sie ein Bedingungsfeld für die positive Entfaltung empathischen Verhaltens. Anschlussfähig ist auch die These von der Beziehung zwischen der Relevanz von Ereignissen und dem kindlichen Vermögen, Hypothesen zu bilden.

Abschließend ist festzustellen, dass die vorliegende Forschungsarbeit die pädagogische Praxis und die pädagogische Forschung gleichermaßen impulsreich bereichert und weiterführendes Fragen evoziert. Und es wird auch deutlich: Die geläufige Forderung nach Etablierung des forschenden Lernens im Rahmen der Lehrerbildung ist kein frommer Wunsch, sondern kann konkretisiert werden. Durch die vom Wissenschaftsrat eingeforderte wissenschaftliche Profilierung der Lehrerbildung kann etwas an die Universität zurückkehren, was im Kontext des Bologna-Prozesses zu verschwinden drohte: die Lust am Denken und der Mut zur radikalen Frage. Dies ist beileibe kein revolutionärer Akt, sondern Ausdruck einer akademischen Frömmigkeit. Wie schreibt Martin Heidegger: „Das Fragen ist die Frömmigkeit des Denkens“.⁶

Kassel, im September 2013

Prof. Dr. Andreas Brenne

⁵ Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills, S. 29.

⁶ Heidegger, M. (2000). Vorträge und Aufsätze. GA 7. Freiburg.

1. Einleitung

Konflikte gehören zum Alltag, sei es unter Freunden, in der Familie, beim Einkaufen oder in der Schule. Potentiell überall und zu jeder Zeit, wo und wenn Menschen aufeinander treffen, kann es zu Missverständnissen bis hin zu einem handfesten Streit mit Beschimpfungen und ggf. körperlicher Auseinandersetzung kommen.

Aus diesem Grund ist in den Schulprogrammen vieler Schulen das Schlagwort „Gewaltprävention“ zu finden. Dieses Feld ist dabei sehr weit gefächert und geht von vereinbarten Regeln zum friedlichen, respektvollen Zusammenleben bis hin zu strukturierten Programmen, wie „Faustlos“, „Fit und stark fürs Leben“, „Lubo aus dem All“ oder „Magic circle“.

Auch in die rechtlichen Schulvorgaben hat das Thema Gewaltprävention Eingang gefunden. So postuliert der Hessische Rahmenplan beispielsweise:

„Der Auftrag, Kinder zum Frieden zu erziehen, erfordert angesichts der Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft, der Gewaltdarstellungen in den Medien und der Gewalttätigkeiten zwischen Völkern, sie dazu zu befähigen, Konflikte und persönliche Probleme ertragen oder gewaltfrei bewältigen zu können“ (Hessisches Kultusministerium 1995, S. 8).

Des Weiteren gelte es, eine Grundhaltung der Solidarität, der gegenseitigen Achtung und Hilfsbereitschaft auszubilden und zugleich zunehmende Sicherheit und Ausgewogenheit im moralischen, sozialen und politischen Urteilen der Schüler anzustreben (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995, S. 7). Auch der Perspektivrahmen Sachunterricht greift diese und ähnliche Aspekte der Gewaltprävention unter der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive auf (vgl. Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2002).

In der vorliegenden Arbeit wird das empathische Verhalten von Schülern¹ einer zweiten Klasse qualitativ untersucht.

In dieser Arbeit wird zunächst, unter Punkt 2, die durchgeführte Studie theoretisch eingeordnet. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Untersuchungsfrage dieser Studie näher beleuchtet (Punkt 3), woraufhin, im Kapitel 4, der Untersuchungsplan mit seinem Design, seinen Methoden der Erhebung und Auswertung dargelegt und deren theoretische Hintergründe vorgestellt werden. Im nachstehenden Teil der Arbeit, unter Punkt 5, werden die erhobenen Daten jeder Methode analysiert und interpretiert und am Ende zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zusammengefasst. Dabei werden zugleich der Kontext der Datenerhebung und das beobachtete Programm „Fit und stark fürs Leben“ kurz erläutert. Die entwickelte Theorie und die Ergebnisse werden sodann im

¹ Die männliche Form impliziert zugleich die weibliche. Diese Verkürzung dient der besseren Lesbarkeit (Anmerkung der Verfasserin).

6. Kapitel mit vorhandenen Theorien und Erkenntnissen verglichen und diskutiert. Ein zusammenfassendes Fazit, das weiterführende Aspekte benennt und Folgerungen für die Unterrichtspraxis aus der Untersuchung aufzeigt, schließt diese Arbeit ab (Punkt 7).

Im Anhang befinden sich neben den Materialien und Dokumenten aus den Erhebungen auch die aus dem Material generierten Kategorien und Achsenkategorien und eine abschließende Reflexion der gesamten Arbeit.

2. Theoretische Einordnung der Studie

Die vorliegende Studie ist der empirischen, qualitativen Forschung im Kontext der Ethnografie zuzuordnen. Die Begriffe Empirie, qualitative Forschung und Ethnografie werden im Folgenden kurz dargestellt und im Anschluss begründet, warum sie auf diese Studie zutreffen.

Die Forschungsmethode Grounded Theory, die hier Anwendung findet, und die Datenerhebungsmethoden werden im vierten Kapitel ausführlich vorgestellt und begründet.

Insgesamt lässt sich die Einordnung grafisch, wie es in Abbildung 1 zu sehen ist, darstellen:

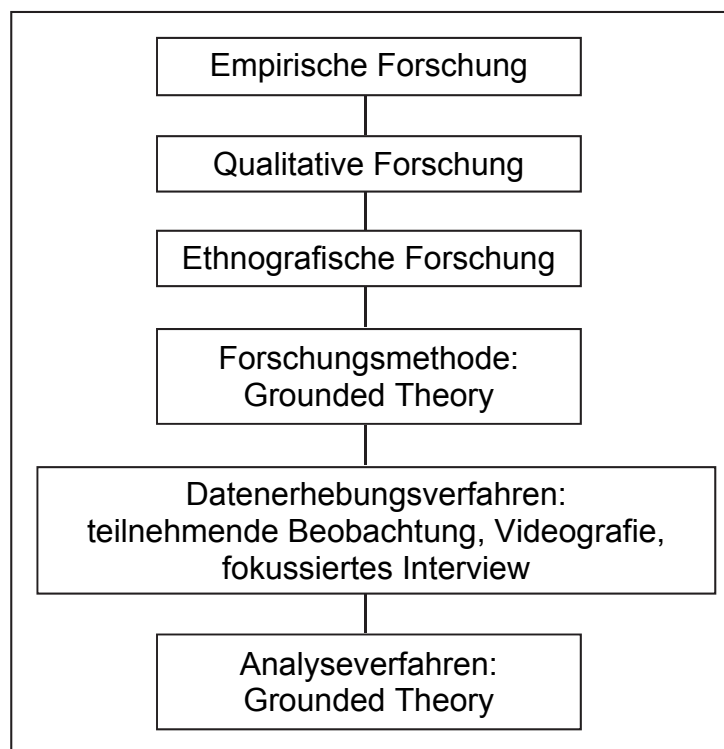


Abbildung 1: Überblick Einordnung dieser Studie

Empirie

Empirie, von dem griechischen *empeiria* stammend, was Erfahrung bedeutet, bezeichnet, laut Psychologischem Wörterbuch, „die Erfahrung selbst und die auf Erfahrung beruhende Erkenntnis“ (Häcker 2009, S. 258). In einem weiter gefassten Sinne ist unter Empirie, so beschreibt es der Duden, ein wissenschaftliches Vorgehen zu verstehen, das „sich auf Erfahrungen stützt, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen“ (Duden 2011, S. 292).

Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung ist ein wissenschaftliches Vorgehen, das den suchenden Aspekt des Erkenntnisprozesses betont und das passende, gegenstandsnahe Konstrukte und Theorien erzeugt. Dabei sollte möglichst der situative und strukturelle Kontext der Erhebung und Auswertung bewahrt werden (vgl. Hülst 2010, S. 283).

Seit den 1970er Jahren, der so genannten qualitativen Wende, ist eine Zunahme der qualitativen Verfahren zu verzeichnen. Das qualitative Denken kann bis zu Aristoteles zurückgeführt werden und findet sich auch bei William Dilthey und in der Hermeneutik wieder. Sie sind sich einig: Alles vom Mensch Hervorgebrachte, ist mit subjektiven Bedeutungen verbunden. Eine Analyse der rein äußerlichen Charakteristika eines Untersuchungsgegenstandes führt nicht weiter, wenn der subjektive Sinn nicht interpretativ herauskristallisiert werden kann (vgl. Bohnsack 2010, S. 205; Mayring 2002, S. 13 f.).

Mittlerweile hat sich die qualitative Forschung weit gefächert, besitzt vielfältige Methoden und beeinflusst auch die Pädagogik und Erziehungswissenschaften stark. So ist seit den letzten 10 Jahren eine deutliche Zunahme qualitativer Forschungen in den Erziehungswissenschaften zu verzeichnen. Typischerweise beschreiben und analysieren qualitative Forschungen soziale Kontexte unterschiedlicher Akteursgruppen, biografische oder episodische Abläufe, Arbeitsverläufe oder institutionelle Kontexte und Bedingungen. Sie untersuchen Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse, subjektive Sichtweisen, (latente) Sinnstrukturen und Handlungs- und Deutungsmuster. Dabei verbindet eine Grundannahme die unterschiedlichen Untersuchungen: Soziale Welt ist nicht einfach gegeben. Soziale Systeme gewinnen ihre Bedeutung durch Interpretationsleistungen der Handelnden, so dass, laut Bennewitz, soziale Welt „als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt“ (Bennewitz 2010, S. 45) verstanden werden kann, die für das Individuum aber auch für das Kollektiv sinnhaft strukturiert ist. Somit ist die soziale Wirklichkeit das Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen, welche nicht völlig beliebig sind, sondern durch Elemente, die sich zu einer Tradition, Institutionen oder Struktur

verdichtet haben, geprägt ist (vgl. Bennewitz 2010, S. 43 ff.; Mayring 2002, S. 17).

Mayring formuliert fünf Postulate, mit denen er die Grundsätze qualitativen Denkens umreißt: So spricht er von *Subjektbezogenheit*, also das Menschen untersucht werden, wobei sie sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Untersuchung sind. Des Weiteren betont er die *Deskription* und *Interpretation*, womit gemeint ist, dass am Anfang einer Analyse der Gegenstandsbereich genau und umfassend beschrieben werden muss und dass der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften stets alleine durch Interpretation erschlossen werden kann, weil dieser nie ganz offen liegt. Darüber hinaus sollte der Gegenstand in seinem *alltäglichen Umfeld* untersucht werden und nicht in der künstlichen Umgebung des Labors. Das fünfte Postulat betrifft die *Verallgemeinerung* der Ergebnisse, welche im Einzelfall schrittweise begründet werden muss (vgl. Mayring 2002, S. 22 ff.).

In diesem Zusammenhang lässt sich auch ein wesentlicher Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung feststellen: während quantitative Untersuchungen versuchen, die Komplexität der Wirklichkeit durch Zerlegung in Variablen zu reduzieren, verdichten qualitative Untersuchungen die Komplexität, indem weitere Kontexte einbezogen werden (vgl. Flick 2000, S. 57). Dennoch sind qualitative und quantitative Forschung nicht als Gegensätze zu sehen, sondern als sich ergänzende, wissenschaftliche Verfahren (vgl. Hülst 2010, S. 283).

Eine weitere Besonderheit der qualitativen Forschung ist, dass die Datengewinnung als kommunikativer Prozess zwischen dem Forschenden und den Beforschten gesehen wird, so dass der Forscher Einfluss auf die Daten nimmt, welchen er sich bewusst machen, reflektieren und in den Prozess der Erkenntnisgewinnung einbeziehen muss. Des Weiteren bedient sich die qualitative Forschung, im Gegensatz zu der quantitativen, linearen Forschungslogik, einer zirkulären Forschungsstrategie, was bedeutet, dass eine wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses zu berücksichtigen ist. Der wesentliche Punkt besteht darin, dass sich Datenerhebung und -auswertung in einem ständigen wechselseitigen Prozess vollziehen. Der lineare und zirkuläre Forschungsprozess werden in Abbildung 2 schematisch gegenübergestellt. Glaser und Strauss begründen das zirkuläre Vorgehen, indem sie sagen, dass während einer Beobachtung im Feld schnell Hypothesen entwickelt werden, die die weiteren Beobachtungen und die weiteren Handlungen des Beobachters lenken. Den Daten und dem untersuchten Feld wird somit eine Priorität gegenüber theoretischen Grundannahmen eingeräumt. Dies impliziert eine Offenheit des Forschers gegenüber dem Feld und den Vorkommnissen, nicht aber in Bezug auf seine Entscheidung für die zu

untersuchende Fragestellung. Diese zirkuläre Grundidee findet sich am deutlichsten in der Grounded Theory (s. Kapitel 4) wieder (vgl. Bennewitz 2010, S. 47 ff.; Flick 2000, S. 56 ff., 61; Glaser & Strauss 1984, S. 92 f.; Mayring 2002, S. 103 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 185, S. 194 f.).

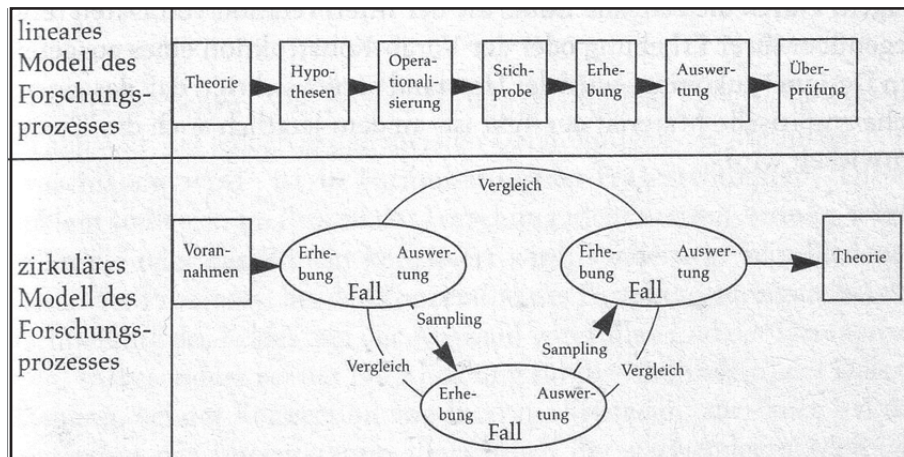


Abbildung 2: Linearer und zirkulärer Forschungsprozess

Die mit Hilfe von qualitativer Forschung entwickelten Theorien stellen eine Version der Welt dar, welche der ständigen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion unterworfen sind. So sind Theorien keine Abbildungen von gegebenen Fakten der Realität, sondern Versionen oder Perspektiven, aus denen die Welt gesehen wird. Diese Versionen sind durch Relativität und Vorläufigkeit charakterisiert. Aus diesem Grund nennen Przyborski und Kollegen als erstes der beiden Grundprinzipien der qualitativen Forschung und auch der Grounded Theory die Veränderbarkeit der untersuchten Phänomene und betont, dass prozessuale Methoden nötig sind, um diese Veränderung in den Blick nehmen zu können. Hülst spricht anschaulich davon, dass jede qualitative Theorie „nur eine Spielart möglicher Beschreibungen der Wirklichkeit“ (Hülst 2010, S. 284) ist. Auf diese Weise kommt der Interpretation der Daten eine besondere Bedeutung zu, dessen eigentliches empirisches Material der Text ist (vgl. Flick 2000, S. 60 ff.).²

² Flick sieht den Text als zentralen Bestandteil qualitativer Forschung. Er beschreibt den qualitativen Forschungsprozess „als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie“ (Flick 2000, S. 22). So werden verbale und visuelle Daten durch Dokumentation und Transkription zu Texten (meint: vom Text zur Theorie), wobei es sich hierbei um einen wesentlichen Schritt zur Konstruktion von Wirklichkeit im qualitativen Forschungsprozess handelt (vgl. Flick 2000, S. 14). Zuvor wurden theoretischer Hintergrund und Position der jeweiligen angewendeten Methode über Texte erarbeitet (meint: von der Theorie zum Text) (vgl. Flick 2000, S. 22). Alle Aufzeichnungen des Forschers, seien es Feldnotizen oder Transkriptionen, übersetzen Realität auf ihre eigene Weise in einen Text, der wiederum Gegenstand der Interpretation und somit der wissenschaftlichen Bearbeitung wird. Somit konstruiert der Text die untersuchte Welt (vgl. Flick 2000, S. 194 f.).

Das zweite Prinzip beschreibt die handlungstheoretisch beeinflusste *Akteursorientierung*, die meint, dass u.a. auch die Handlungsbedingungen der Beteiligten, ihre Entscheidungen und die daraus resultierende Konsequenzen einbezogen werden können (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 193).

Der wesentliche Vorteil der qualitativen Forschung ist, dass sie dem Individuum und dem Feld gerechter wird als quantitative Untersuchungen, weil sie sie aus verschiedenen Perspektiven genau betrachtet und analysiert, so dass menschliches Denken, Fühlen und Handeln verstehbar wird (vgl. Prengel u.a. 2010, S. 23 ff., 34).

Gütekriterien qualitativer Arbeiten

Aus diesem Grunde sind andere Gütekriterien in der qualitativen Forschung bedeutend als sie in der quantitativen Forschung zu finden sind. Diese „neuen“ Kriterien sind stark diskutiert (vgl. Steinke 2010, S. 319 ff.). So spricht sich Steinke für breite Kernkriterien aus, um der Individualität und der eingeschränkten Standardisierbarkeit der Methoden in der qualitativen Forschung Rechnung zu tragen. Des Weiteren sollten die Kriterien und Prüfverfahren untersuchungsspezifisch, also je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode gewählt werden (vgl. Steinke 2010, S. 324).

So nennt sie acht Kernkriterien: Erstens die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* durch die Dokumentation des Forschungsprozesses (Darlegung des Vorverständnisses des Forschers, der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontexts, der Regeln der Transkription, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen, der Entscheidungen und Probleme und der Kriterien, denen die Arbeit genügen soll), durch Interpretationen in Gruppen und durch die Anwendung kodifizierter Verfahren, also der Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens (vgl. Steinke 2010, S. 324 ff.). Als zweites Kriterium führt Steinke die *Indikation des Forschungsprozesses* auf und meint damit die Angemessenheit für das qualitative Vorgehen, der Methodenauswahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung und der Bewertungskriterien (vgl. Steinke 2010, S. 326 ff.). Darüber hinaus stellt das dritte Kernkriterium *Empirische Verankerungen* Anforderungen an die datenorientierte Theoriebildung, welche Möglichkeiten offen halten soll, Neues zu entdecken und die Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen oder zu modifizieren. Zugleich werden Anforderungen an die Theorieprüfung über deduktive Verifikation oder Falsifikation gestellt. Die empirische Verankerung kann u.a. durch kodifizierte Methoden, hinreichende Textbelege, Analytische Induktion, Prognosen und Kommunikative Validierung erfolgen (vgl. Steinke 2010, S. 328 f.). Des Weiteren führt Steinke als viertes Kriterium *Limitation* an, was meint, dass die Gren-

zen und Verallgemeinerbarkeit der Studie überprüft werden sollten. Dies kann u.a. mit Hilfe der Fallkontrastierung oder der Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle geschehen (vgl. Steinke 2010, S. 329 f.). *Kohärenz* bildet das fünfte Kernkriterium und beinhaltet, dass die gebildete Theorie in sich schlüssig und konsistent ist und auch Widersprüche und unge löste Fragen offen gelegt werden (vgl. Steinke 2010, S. 330). Des Weiteren bleibt die *Relevanz* hinsichtlich der Fragestellung und dem zu leistenden Beitrag zu prüfen (vgl. ebd.). Abschließend ist die *reflektierte Subjektivität* des Forschers, als achtetes Kriterium, zu beachten, wobei auf die Selbstbeobachtung, die persönlichen Voraussetzungen für die Erhebung, die Beziehung zwischen Forscher und Informant und die Reflexion während des Feldeinstiegs in Bezug auf Unbehaglichkeiten und Irritationen zu achten ist (vgl. Steinke 2010, S. 330 f.). Die Bewertung einer Studie sollte an Hand mehrerer dieser Kriterien erfolgen (vgl. Steinke 2010, S. 331).

Mayring führt ähnliche Kriterien wie Steinke auf, nennt darüber hinaus noch das Kriterium der *Triangulation* (vgl. Mayring 2002, S. 144 ff.).

Triangulation

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand oder, allgemeiner, bei der Beantwortung einer Forschungsfrage, aus denen heraus der Gegenstand betrachtet bzw. konstruiert wird (vgl. Flick 2011, S. 11 f.).

Flick, der sich an Denzin orientiert, unterscheidet in vier verschiedene Arten der Triangulation: Die Daten-, die Investigator-, die Theorien-Triangulation und die Methodologische Triangulation, welche sich in Within-Method-, also die Kombination verschiedener Messinstrumente innerhalb einer Methode, wie verschiedene Subskalen in einem Fragebogen, und die Between-Method-Triangulation unterscheiden lässt, die die Kombination von unterschiedlichen Methoden, wie z.B. von standardisierter Befragung und Beobachtung, meint.³ Die Ergebnisse der verschiedenen Methoden werden dann miteinander verglichen, so dass die jeweiligen Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufgezeigt und zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden können. Dabei sollen die Methoden möglichst gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden (vgl. Flick 2010, S. 311 ff.; Flick 2011, S. 12; Mayring 2002, S. 147 f.; Schröder-Lenzen 2010, S. 150).

³ Zumeist ist diese Methodentriangulation mit dem Begriff Triangulation im Allgemeinen verknüpft (vgl. Flick 2010, S. 313).

Ziel der Methodentriangulation sei es, so behauptete Denzin 1978, verschiedene Methoden so gegeneinander auszuspielen, dass ein möglichst valides Bild entstehe (vgl. Flick 2010, S. 310).

Dabei wird genau an der Triangulation kritisiert, dass sie zunächst vorgab, objektiv die „Wahrheit“ zu finden und zu beschreiben. Dem ist entgegenzusetzen, dass bei dieser Ansicht nicht genügend beachtet wird, dass jede Methode den Gegenstand, den sie erforschen will, auf spezifische Weise konstituiert.⁴ Außerdem wurde kritisiert, dass die Triangulation die Realität zerlege und dann wieder zusammensetzte, was so aber nicht möglich ist. Diese Kritik hatte zur Folge, dass Triangulation nun als Strategie gesehen wird, die Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse, im Sinne einer Explikation, begründet und absichert. Sie wird nicht mehr nur, wie es vorher der Fall war, als Validierungsstrategie gesehen. Darüber hinaus führt Flick auf, dass durch Triangulation die Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse verbessert wird (vgl. Flick 2010, S. 310 f., S. 318; Schröder-Lenzen 2010, S. 150 f.).

Ethnografie

Ethnografie, laut Duden auch „beschreibende Völkerkunde“ (Duden 2011, S. 311), beschäftigt sich als Forschung vor allem mit der Frage, *wie* Wirklichkeit konstruiert wird, wobei die sozialen und kulturellen Praktiken, Handlungsmodalitäten und deren institutionellen Rahmenbedingungen untersucht werden. Dabei entfremdet sich der Forscher von der Realität, während er in das Untersuchungsfeld geht, um seine Daten zu erheben, um diese auf kritischer, reflektierter Weise zu analysieren und zu untersuchen. So kann Ethnografie auch als allgemeine, offene Forschungshaltung gegenüber dem Feld und seinen Gegebenheiten beschrieben werden. Ziel der Ethnografie ist in der Regel die Entwicklung von Theorien (vgl. Flick 2000, S. 167; Lüders 2010, S. 390).

Lüders nennt drei wesentliche Charakteristika der Ethnografie: *längere Teilnahme*, *Ethnografie als flexible Forschungsstrategie* und *ethnografisches Schreiben* (vgl. Lüders 2010, S. 391).

So sei es notwendig, dass sich der Forscher *länger in dem Feld* aufhalte, um Daten zu sammeln, die sich durch die Teilnahme und den Mitvollzug des Forschers bei gegenwärtigen kulturellen Ereignissen auszeichnen (vgl. Lüders 2010, S. 391). Der Aspekt des längeren Aufenthaltes kann in dieser Studie vernachlässigt werden, weil es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

⁴ Dieser Diskurs wurde bereits auf Seite 11 dieser Arbeit angesprochen (Anmerkung der Verfasserin).

Ethnografie ist als *flexible Forschungsstrategie* zu verstehen, die unterschiedliche methodische Zugänge ermöglicht, so dass eine der Situation und dem Gegenstand angemessene Untersuchung möglich wird, in der der Forscher adäquat handelt und dieses Vorgehen reflektiert. Wichtig bei ethnografischen Untersuchungen ist, dass der Forscher sowohl in die Situation eintauchen, als auch eine gewisse kritische, reflexive Distanz zu dieser halten muss (vgl. Flick 2000, S. 161; Lüders 2010, S. 393 ff.). Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit dahingehend aufgegriffen, indem Reflexionen und Kommentare nach der Erhebung notiert und im Anhang dargelegt werden und auf diese Weise Einfluss auf die Interpretation nehmen.

Zum *ethnografischen Schreiben* ist anzumerken, dass es sich dabei in der Regel um Aufzeichnungen aus Erinnerungen des Forschers handelt, da er zum Zeitpunkt des Geschehens Teil der Situation war. So sind beispielsweise Beobachtungsprotokolle interpretierte Handlungen und Situationen (vgl. Lüders 2010, S. 396). In der vorliegenden Arbeit wird mit Feldprotokollen und Transkripten gearbeitet, die im Anschluss an die Erhebungen erstellt wurden. Diese Aufzeichnungen sind subjektiv geprägt, wobei versucht wurde, diese Subjektivität deutlich zu machen.

Bezug zur vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Untersuchung lässt sich in die Empirie einordnen, weil Erfahrungen und Erhebungen in dem Bereich der Schule und mit Kindern gemacht wurden, die letztendlich zu einer verdichteten, wissenschaftlichen Theorie führen.

Des Weiteren ist sie der qualitativen, ethnografischen Forschung zuzuordnen, weil sie sich mit dem Feld Schule direkt auseinandersetzt und die Forscherin für die Studie in das Feld „Unterricht“ geht. Darüber hinaus wurden die Daten in Auseinandersetzung mit den Schülern in ihrem alltäglichen Kontext generiert. Somit sind Subjekte sowohl Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung, wie Mayring es fordert. Im nachstehenden Kapitel wird der Gegenstand der Arbeit genau beschrieben und die vorgenommenen Interpretationen im fünften Kapitel dargelegt. Vorgenommene Verallgemeinerungen der Ergebnisse werden genau begründet (vgl. S. 4 f.).

Da die vorliegende Arbeit die drei Methoden teilnehmende Beobachtung, fokussiertes Interview und Videografie nutzt, um sich dem Untersuchungsgegenstand Empathie zu nähern, handelt es sich um eine Methodentriangulation. Diese wurde gewählt, um den Gegenstand möglichst ausführlich zu erfassen und so der Forschungsfrage auf den Grund zu gehen und zugleich die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass alle

drei Methoden gleichberechtigt behandelt und umgesetzt wurden. Auch wenn sich die teilnehmende Beobachtung inklusive Videografie über zwei Schulstunden erstreckte und die beiden Interviews jeweils nur circa 15 Minuten dauerten, werden die Ergebnisse aller drei Methoden in dieser Arbeit als äquivalent bewertet.

3. Die Untersuchungsfrage

Ein wesentlicher Grundbaustein von Gewaltpräventionsprogrammen im Allgemeinen ist die Entwicklung und Schulung der Empathie. Empathie kann, laut Psychologischem Wörterbuch, definiert werden als „die Erfahrung unmittelbar der Gefühlslage eines anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem anderen zugehörig“ (Häcker 2009, S. 257). Bischof-Köhler legt weiterhin dar, dass Empathie gleichbedeutend mit Einfühlung und Mitempfindung ist, hingegen von der Gefühlsansteckung und der Perspektivübernahme abgegrenzt werden muss. Gefühlsansteckung meint, dass die Stimmung den Beobachter selbst ergreift und zu dessen eigenem Gefühl wird, ohne dass ihm bewusst ist, dass ein anderer Auslöser dieser Emotionen ist. Perspektivübernahme indes beschreibt das rein rationale Erschließen der subjektiven Verfassung eines anderen. Dabei muss das eigene Mitempfinden nicht beteiligt sein (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 261).

Empathische Kompetenz wird in dieser Arbeit, in Anlehnung an Petermann u.a., als die Befähigung eines Individuums zum Ausdruck von Empathie einem anderen gegenüber definiert. Dabei wird die Empathie als eine Komponente der emotionalen Kompetenz verstanden (vgl. Petermann u.a. 2008, S. 13 f.).⁵

Weitere Vorüberlegungen der Forscherin waren, dass Empathie es uns ermöglicht, in sozialen Situationen die Empfindungen anderer nachzuempfinden, adäquat auf sie einzugehen und ihnen somit ein gutes Gefühl des Verstehens und des Vertrauens zu vermitteln, was letztendlich eine positive Atmosphäre schafft und somit auch Konflikten vorbeugt. Aber auch bei Diskussionen hilft Empathie, sein Gegenüber zu verstehen und ggf. anschließend Aspekte der Welt leicht verändert wahrzunehmen und Dinge innerlich anders zu konstruieren, wenn der andere mit seinen Argumenten überzeugt hat.

In der vorliegenden Arbeit wird daher angenommen, dass Empathie ein emotionales Verhalten ist, das sich zeigt, wenn Menschen feinfühlig, also aufeinander eingehend, miteinander in Interaktion treten. Empathisches Verhalten zeigt

⁵ Auf Grund des gewählten Forschungsdesigns wurde ohne das Anlesen von Vorwissen an das Thema „Empathie“ herangegangen (Anmerkung der Verfasserin).

sich in Gestik und Mimik, wie z.B. in einem Nicken, sowie über verbales Äußern von Verständnis.

In diesen Vorannahmen zeigt sich, dass in der Arbeit davon ausgegangen wird, dass Empathie und die soziale Welt durch Interaktionen immer wieder neu und sinnhaft konstruiert wird. Aus diesem Grund sind soziale Situationen nicht völlig identisch und somit nicht vollständig wiederholbar. Dennoch versucht die vorliegende Studie mit den ausgewählten Methoden, Empathie greifbar zu machen und zu rekonstruieren.

Für diese Studie wurde der Kontext des Gewaltpräventionsprogramms gewählt, weil vermutet wurde, dass in diesem öfter Gefühle thematisiert werden und Kinder daraufhin vermehrt Empathie zeigen. Außerdem fanden ausschließlich die Interaktionen zwischen den Schülern Eingang in die Daten, weil die kindliche Fähigkeit zur Empathie im Umgang miteinander untersucht wurde. Des Weiteren wurde angenommen, dass Menschen zu empathischen Verhalten fähig sind und auch Kinder in der zweiten Klasse dazu in der Lage sind.

Ziel und Gegenstand dieser Studie ist es nun, relevante Faktoren zu identifizieren, die dazu führen, dass Kinder komplexe Emotionen ihres Gegenübers empathisch verstehen.

4. Der Untersuchungsplan

Die Datenerhebung dieser Studie ist im Kontext der ethnografischen Feldforschung angesiedelt, wobei die Daten durch teilnehmende Beobachtungen, die in Form von Feldnotizen festgehalten wurden, erhoben werden. Hinzukommt eine videografische Bestandsaufnahme, die durch fokussierte Interviews begleitet wird.

Das gewählte qualitative Untersuchungsverfahren ist für das Thema Empathie besonders geeignet, weil es sich dabei um eine komplexe emotionale Reaktion auf das äußere Geschehen handelt, die in verschiedenen Situationen beobachtbar wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich mit verschiedenen Methoden diesem anzunähern und die gewonnen Daten detailliert auszuwerten, weshalb sich die vorliegende Studie einer methodischen Triangulation bedient. Mit quantitativen Mitteln wäre der Untersuchungsgegenstand Empathie nur sehr reduziert zugänglich.

Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden die hier angewendeten Forschungsmethoden theoretisch dargelegt und der Bezug zu der vorliegenden Arbeit hergestellt.

Grounded Theory

Die Grounded Theory ist ein rekonstruktives Verfahren und somit eine der Forschungsmethoden der qualitativen Forschung. Sie wurde von Glaser und Strauss in den 50er- und 60er-Jahren entwickelt. Zum Teil wird sie im Deutschen als gegenstandsbezogene Theorie bezeichnet, wobei sich ebenso die englische Bezeichnung eingebürgert hat (vgl. Mayring 2002, S. 103; Przyborski u.a. 2010, S. 185).

Das Anliegen von Glaser und Strauss, stark von der Chicagoer School und dem Symbolischen Interaktionismus beeinflusst, war es, mit der Grounded Theory die Kluft zwischen Theorie und Empirie zu überwinden. Zugleich kämpften sie für die Anerkennung qualitativer Methoden als theoriegenerierende und diese Theorie durch entsprechende, systematische Maßnahmen auch überprüfende Verfahren (vgl. Hülst 2010, S. 282; Przyborski u.a. 2010, S. 188 f.).

Nach Glaser und Strauss sei das Ziel qualitativer Forschung die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien. Dabei sei eine gegenstandsbezogene Theorie die Formulierung von Konzepten und deren Beziehungen zu einem Satz an Hypothesen für einen bestimmten Gegenstandsbereich. Eine gegenstandsbezogene Theorie sei somit die Grundlage für eine formale Theorie (vgl. Glaser & Strauss 1984, S. 91 f.).

Es kann von zwei Prinzipien der Grounded Theory gesprochen werden: 1. die *Veränderbarkeit* der untersuchten Phänomene (s. dazu auch Kapitel 2), so dass prozessuale Methoden nötig sind, um diese Veränderung in den Blick nehmen zu können, und 2. den handlungstheoretisch beeinflusste *Akteursorientierung*, die meint, dass u.a. auch die Handlungsbedingungen der Beteiligten, ihre Entscheidungen und daraus resultierende Konsequenzen einbezogen werden (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 193).

Das Verfahren der Grounded Theory durchläuft, ggf. mehrfach, drei Schritte: 1. die Analyse von bereits vorliegendem Datenmaterial und dem Prozess des Kodierens, 2. die Erhebung neuer Daten, dem so genannten „theoretischen Sampling“ (s. Seite 21), die durch die jeweiligen Erkenntnisse geleitet werden, und 3. die systematischen Theorieentwicklung und den Reflexionsprozess des Verfahrens, die durch Memos, welche während der ersten beiden Schritte notiert wurden, unterstützt wird (vgl. Hülst 2010, S. 285).

Diese Prozesse der Datenerhebung, des Kodierens und das Schreiben von Memos begleiten den gesamten Forschungsprozess und stehen somit in einer Beziehung zueinander: Nach dem Notieren von Memos⁶ werden in einem

⁶ In der vorliegenden Arbeit sind dies die im Anhang dargestellten Notizen (Anmerkung der Verfasserin).

nächsten Schritt die gebildeten Konzepte mittels Vergleichen der Kodes und Memos miteinander verknüpft.⁷ Dabei werden immer wieder Rückgriffe auf Daten und frühere Kodes gemacht, was die weitere Datenerhebung abermals beeinflusst oder ggf. weitere Datenerhebungen zur Folge haben kann. Diese Vorgehensweisen führen am Ende zu einer endgültigen Fassung der theoretischen Konzepte, also zu einer gegenstandsbezogenen Theorie (vgl. Mayring 2002, S. 106; Przyborski u.a. 2010, S. 203 f.).

Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, handelt es sich bei dem Vorgehen bei der Grounded Theory um einen zirkulären Forschungsprozess: Zu Beginn der Forschung besteht ein methodisches Vorverständnis des zu untersuchenden Gegenstandes, das die Auswahl der Personen, die Durchführung und die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden bestimmt. Im Folgenden werden erste Daten erhoben, die ausgewertet werden, und auf Grundlage dieser entwickelten, durchaus vorläufigen, Konzepte werden weitere Untersuchungsschritte geplant und durchgeführt. Es kann also von einem Wechselprozess zwischen Datenerhebung, Auswertung und theoretischem Sampling gesprochen werden (vgl. Flick 2000, S. 56 ff.; Glaser & Strauss 1984, S. 92 f.; Mayring 2002, S. 103 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 194 f.).

Kodieren

Das *Kodieren* als Analyseverfahren von Daten beschreibt den Interpretationsprozess von Daten vom offenen über das axiale bis hin zum selektiven Kodieren und wurde von Glaser und Strauss 1967 entwickelt. Ziel dieser Prozesse ist die Herstellung einer gegenstandsbezogenen Theorie. Glaser und Strauss sagen dazu: Kodieren sind „Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise wieder zusammengesetzt werden. Dies ist der zentrale Prozeß, durch den Theorien aus Daten aufgebaut werden“ (Glaser & Strauss zitiert nach Flick 2000, S. 197). Dabei sind diese drei Analyseschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens nicht klar voneinander trennbare Vorgehensweisen, sondern als verschiedene Umgangsformen mit textuellem Material zu sehen, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin- und herwechseln und diese kombinieren kann (vgl. Flick 2000, S. 197).

Ziel des *offenen Kodierens* ist das Aufbrechen und bessere Verstehen des Textes, indem Kategorien gebildet, entwickelt und geordnet werden, so dass die Daten und Phänomene in Begriffe gefasst sind (vgl. Flick 2000, S. 198 ff.).

⁷ Przyborski et al. führen auf, dass das ständige Vergleichen ein wesentlicher Teil des Prozesses der Grounded Theory ist: Die erhobenen Daten und Phänomene werden während des Forschungsprozesses beständig miteinander verglichen. Denn nur auf die Weise ist eine Theorieentwicklung möglich. Dies dient dem Präzisieren, Elaborieren und Stabilisieren der bereits entwickelten Konzepte und Kategorien und dazu, Abstufungen innerhalb dieser zu finden (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 199 f.).

Dazu wird der Text in Sinneinheiten, wie Worte oder kurze Wortfolgen zergliedert, um sie mit Anmerkungen und vor allem Begriffen, den so genannten Kodes, zu versehen. Diese Kodes werden im Folgenden um, für die Fragestellung relevante Phänomene gruppiert, so dass Konzepte entstehen, welche weiterhin kategorisiert werden. Diese Kategorien, welche somit als höherwertige, abstraktere Konzepte gesehen werden können, enthalten Eigenschaften, Kennzeichen oder Charakteristika der Sinneinheiten. Dabei sollten die Kodes den Inhalt annähernd treffend wiedergeben, so dass sie eine Erinnerungshilfe für den Bezug zur Kategorie bieten. Die verwendeten Begriffe können aus der sozialwissenschaftlichen Literatur stammen (konstruierte Kodes) oder aus Aussagen der Interviewpartner o. ä. übernommen werden (in-vivo-Kodes). Letztere sind auf Grund ihrer Nähe zum Material vorzuziehen. Die Eigenschaften der entstandenen Kategorien werden dann benannt und entlang eines Kontinuums verortet, also dimensionalisiert (z.B. bei der Eigenschaft „Dauer“ zwischen kurz und lang), damit die jeweilige Kategorie inhaltlich näher beschrieben wird und so eine tiefer gehende Analyse möglich wird. Dies liegt darin begründet, dass die Darstellung des untersuchten Phänomens dichter ist, je genauer eine Kategorie dimensionalisiert ist. Die unterschiedlichen dimensionalisierten Kategorien bilden ein einzigartiges Profil, welches nur für den untersuchten Fall gültig ist und später durch gezieltes Aussuchen ähnlicher oder kontrastierender Fälle, im Sinne des theoretischen Samplings, in einen allgemeingültigeren Zusammenhang gestellt werden kann.

Das Ergebnis des offenen Kodierens ist eine Liste der vergebenen Kodes und Kategorien, welche mit Erläuterungen und inhaltlichen Definitionen von Kodes und Kategorien, den so genannten Kodenotizen, und mit vielen Memos, die die Auffälligkeiten im Material und für die zu entwickelnde Theorie relevanten Gedanken enthalten, ergänzt wird (vgl. Flick 2000, S. 198 ff.; Hülst 2010, S. 285 f.; S. 289; Przyborski u.a. 2010, S. 198).

Für das offene Kodieren wird empfohlen, regelmäßig und wiederholt die W-Fragen an den Text zu stellen: Was? (Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?), Wer? (Welche Personen sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?), Wie? (Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen oder eben nicht angesprochen?), Wann? Wie lange? Wo? (Zeit, Verlauf und Ort), Wie viel? Wie stark? (Intensitätsaspekte), Warum? (Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?), Wozu? (In welcher Absicht, zu welchem Zweck?), Womit? (Mittel, Taktiken und Strategien zur Erreichung des Ziels). Neben den Fragen werden Vergleiche zwischen den Extremen einer Dimension oder mit Phänomenen aus ganz anderen Kontexten und das konsequente Infragestellen von Selbstverständlichkeiten angestellt, um die Dimensionen und Inhalte der Kategorie aufzuklären (vgl. Flick 2000, S. 200 f.).

Das *axiale Kodieren* zielt darauf, dass die Kategorien aus dem offenen Kodieren verfeinert und differenziert werden, indem so genannte Achsenkategorien gebildet werden, so dass Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes über das konkrete Material hinaus benannt werden können. Dies geschieht dadurch, dass viel versprechende Kategorien ausgesucht und dabei vor allem Beziehungen zwischen diesen Kategorien und ihren Unterkategorien und auch Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Achsenkategorien verdeutlicht bzw. gebildet werden und, wenn möglich, eine hierarchische Anordnung der Kategorien hergestellt wird. Über diese Relationen werden die Zwischenergebnisse geordnet (vgl. Flick 2000, S. 201 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 198).

Um den Blick unmittelbar auf die Sinn- und Situationsstrukturen des betrachteten Ausschnitts der Welt zu lenken, entwickelten Strauss und Corbin das „Kodierparadigma“ (1996) weiter. Es ermöglicht, Kategorien und Beziehungen zwischen ihnen leichter zu erkennen, zu ordnen und vergleichend zu durchdringen. Die folgenden Bereiche sollen theorierelevante Fragen an die Daten anregen:

1. die genaue Bestimmung des *Gegenstandes*
2. die konstitutiven *Ursachen* des Phänomens in den *Interaktionen* der Akteure
3. die *Kontextbedingungen des Handelns* bzw. der intervenierende Einflüsse
4. *Handlungsstrategien und Taktiken* der Akteure
5. *Veränderungen* der ursächlichen, kontextuellen *Bedingungen* und anschließenden *Handlungen* (vgl. Hülst 2010, S. 287 f.).

Mögliche Relationen wären Mittel-Zweck, Ursache-Wirkung, zeitliche oder räumliche. Die auf diese Weise gefundenen Beziehungen und als bedeutend behandelte Kategorien werden immer wieder, mit Hilfe der oben genannten Fragen und Vergleiche, am Text bzw. den Daten verifiziert und bilden somit die Ecksteine der zu entwickelnden Theorie. In seinem Vorgehen bewegt sich der Forscher zwischen induktivem Denken (Entwicklung von Begriffen, Kategorien und Beziehungen aus dem Text) und deduktivem (Überprüfung der gefundenen Begriffe, Kategorien und Beziehungen an anderen Textpassagen oder Fällen) (vgl. Flick 2000, S. 201 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 198).

Das *selektive Kodieren* setzt das axiale auf einem höheren Abstraktionsniveau fort. Ziel ist es, *eine* Kern- oder Schlüsselkategorie herauszuarbeiten und so die Geschichte des Falls, also den zentrale Gegenstand bzw. das zentrale Phänomen der Studie herauszuarbeiten und prägnant zu formulieren.

Diese Kernkategorie solle eine möglichst treffende Bezeichnung haben, plausibel sein und mit ihren Eigenschaften und Dimensionen zu (möglichst) allen

anderen Kategorien unter Verwendung der Bestandteile und Relationen des Kodierparadigmas in Beziehung gesetzt werden können. Des Weiteren soll die Kernkategorie nach Strauss (1994) *zentral* sein, um einen Bezug zu möglichst vielen Themen herstellen zu können, ihre Indikatoren sollten *häufig* im Material ausfindig gemacht werden können. Sie sollten weiterhin *Bezüge* zu anderen Schlüsselkategorien aufweisen und Extrakt der Analyse sein und zu der Produktion von *Annahmen/Hypothesen* und Verbindungen führen. Darüber hinaus sollten sie die maximale *Breite* der Thematik einschließlich potentieller *Variationen* erfassen (vgl. Hülst 2010, S. 289).

Am Ende dieser Analyse und Theorieentwicklung sollen Muster in den Daten sowie Bedingungen, unter denen sie zutreffen, stehen. Dank der Gruppierung der Daten nach dem Kodierparadigma ist die Theorie spezifisch und ermöglicht Aussagen wie: „Unter diesen (zu benennenden) Bedingungen passiert dieses, wogegen unter jenen Bedingungen jenes vorkommt“ (Strauss & Corbin zitiert nach Flick 2000, S. 203). Im Folgenden wird die Theorie ausformuliert und erneut an Daten überprüft, bis die theoretische Sättigung (s. Seite 21) erreicht ist. Dabei ist das Verfahren flexibel genug, dass der Forscher mit demselben Ursprungstext und denselben Kodierungen aus dem offenen Kodieren mit einer anderen Fragestellung einsteigen kann und so auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie zu einem anderen Gegenstand abzielen kann (vgl. Flick 2000, S. 202 f.; Hülst 2010, S. 288 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 198).

Den Zusammenhang von Codes, Konzepten, Kategorien und Kern-/Schlüsselkategorien stellt zur Verdeutlichung Abbildung 3 nochmals dar.

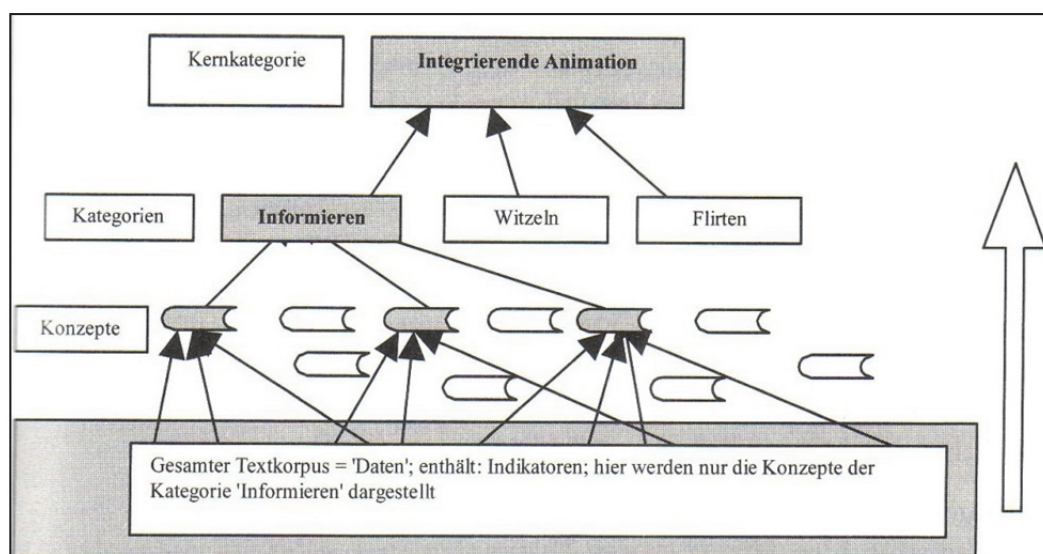


Abbildung 3: Zusammenhang Codes (hier: Indikatoren), Konzepte, Kategorien und Kernkategorien

Festzuhalten bleibt, dass das Kodieren eine methodische und handhabbare Textinterpretation ist, die die Ebene des reinen Textes verlässt, um Kategorien und Relationen und auf diese Weise eine Theorie zu entwickeln, so dass ein tieferes Verständnis des Textes ermöglicht wird. Dabei zeichnet sie sich durch eine gewisse Leichtigkeit durch die verschiedenen Techniken und die Flexibilität, mit der die methodischen Regeln formuliert sind, aus. Dementsprechend nimmt das Kodieren einen zentralen Stellenwert in der theoriegenerierenden Forschung ein (vgl. Flick 2000, S. 204 f.).

Schwierig ist die Vermittlung des Verfahrens, dessen Stärken meist erst in der Praxis deutlich werden. Darüber hinaus ist, laut Flick, die „potentielle Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten“ (Flick 2000, S. 204) problematisch, auch weil die Methode kaum Hinweise darauf gibt, woran sich bei der Auswahl von Textstellen orientiert werden soll und wonach sich der Abbruch der Kodierung oder des Samplings richtet. Eine Lösung wäre, immer wieder innezuhalten, eine Bilanz über das Gefundene zu ziehen und eine Prioritätenliste der Kodes mit Hilfe von theoriebezogenen Kriterien zu erstellen. Dabei dienen die Kriterien dazu, herauszufinden wie viel versprechend der nächste Fall ist und wie relevant dieser für die zu entwickelnde Theorie ist. An dieser Prioritätenliste orientiert sich sodann die weitere Interpretation (vgl. Flick 2000, S. 82, 205 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 185).

Das Vorgehen der Grounded Theory bewegt sich stets zwischen Induktion und Deduktion: So ist die Datenerhebung und Hypothesenbildung als induktiv zu bezeichnen, die weiterführende, theoriegeleitete Datenerhebung auf Grundlage dieser Hypothesen und die Überprüfung und Elaborierung der theoretischen Konzepte hingegen als deduktiv. Wichtig ist deshalb, dass der Forschungsprozess genau beschrieben, dokumentiert und reflektiert wird (vgl. Flick 2000, S. 59; Hülst 2010, S. 289; Mayring 2002, S. 104; Przyborski u.a. 2010, S. 190 ff.).

Theoretisches Sampling

Die Grounded Theory bedient sich des *theoretischen Samplings*, welches an der Weiterentwicklung und Kontrastierung von bisherigen Konzepten im Hinblick auf die Fragstellung orientiert ist. Dies meint, dass Personen, Methoden und Daten in Bezug auf ihren potentiellen Erkenntnisgewinn und nicht wegen ihrer Repräsentativität ausgesucht werden. Das theoretische Sampling hat sich in weiten Teilen der qualitativen Forschung durchgesetzt und kann als eine angemessene Strategie qualitativer Forschung gesehen werden (vgl. Flick 2000, S. 57 f., S. 81 ff.; Hülst 2010, S. 290).

Die Datenerhebung ist beendet, wenn eine „theoretische Sättigung“ eintritt, also keine neuen Erkenntnisse für die gebildete Theorie mit Hilfe neuen Materials gewonnen werden können (vgl. Flick 2000, S. 82 f.; Mayring 2002, S. 104; Przyborski u.a. 2010, S. 194 f.).

Memos

Theoretische Memos werden von Beginn bis Ende des Forschungsprozesses geschrieben. Sie sind ein zentrales Instrument bei dem Erarbeiten von gegenstandsbezogenen Theorieelementen. Immer, wenn der Forscher während der Erhebung auf einen zentralen Aspekt stößt, ist kurz innezuhalten und ein Memo zu verfassen. Dabei dienen Memos der Klärung neuer oder der Konkretisierung oder Differenzierung bestehender Aspekte und können somit zur Bildung von Kodes führen. Wichtig ist bei Memos, die der Erinnerung dienen, dass Kontextinformationen der zu Grunde liegenden Situation festgehalten werden, weil diese bei der Verallgemeinerung und Verknüpfung mit anderen Konzepten eine wichtige Entscheidungshilfe sein können. Darüber hinaus können Erinnerungsmemos beispielsweise Anmerkungen und Kommentare zur Analyse oder grafische Veranschaulichungen der Kategorien und ihren Beziehungen zueinander enthalten.

Memos beeinflussen die weitere Datenerhebung und können zu der Veränderung von Konzepten oder ggf. zu einer weiteren, notwendigen Datenerhebung führen. Dabei beziehen sich die Memos stets auf die gebildeten Konzepte und nicht auf ein konkretes Verhalten von untersuchten Personen; sie sind somit abstrakter (vgl. Hülst 2010, S. 290 f.; Mayring 2002, S. 105; Przyborski u.a. 2010, S. 201 ff.).

Grounded Theory und Erhebung

Die Grounded Theory ist gegenüber den Erhebungsmethoden offen, da der Schwerpunkt auf dem Prozess des Samplings und der damit verbundenen Theoriebildung liegt, welche parallel organisiert sind, und nicht auf der Form der Erhebung. Wichtig ist jedoch bei der Auswahl der Methoden, dass sie dem untersuchten Gegenstand angemessen sind (vgl. Flick 2000, S. 58; Przyborski u.a. 2010, S. 189).

Die vorliegende Studie bedient sich der Grounded Theory, weil eine gegenstandsbezogene Theorie, die die erhobenen Daten aufeinander bezieht und verdichtet, in Bezug auf die Faktoren der Empathie, das Ziel dieser Arbeit ist.

4.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung gilt, laut Mayring, als „Standardmethode der Feldforschung“ (Mayring 2002, S. 80) und auch der Ethnografie (vgl. Lüders 2010, S. 389). Dabei nimmt der Beobachter an der sozialen Situation teil, in die der Untersuchungsgegenstand integriert ist, und sammelt zugleich Daten, wobei dieser Vorgang sehr offen ist (vgl. Flick 2000, S. 158; Mayring 2002, S. 80). Zu ergänzen sind die Beobachtungen mit Reflexionen des Beobachters über seine Rolle und seinen Einfluss auf die Situation (vgl. Flick 2000, S. 157).

Bei der teilnehmenden Beobachtung kann in drei Phasen unterschieden werden: 1. die *deskriptive Beobachtung*, in der unspezifische Beschreibungen erhoben werden, die helfen, die Komplexität des Feldes möglichst vollständig zu erfassen und konkrete Fragestellungen zu entwickeln. Die zweite Phase, die *fokussierte Beobachtung*, verengt die Perspektive auf Prozesse und Probleme, die für die Fragestellung relevant sind. In der abschließenden dritten Phase, der *selektiven Beobachtung*, werden weitere Belege und Beispiele für die in der fokussierten Beobachtung entdeckten Verhaltensweisen gezielt gesucht (vgl. Flick 2000, S. 158).

Bei der teilnehmenden Beobachtung als qualitativer Technik werden u.a. Beobachtungsprotokolle genutzt, wobei gilt: je strukturierter diese sind, desto größer ist die Gefahr, dass nicht Vorhergesehenes vom Beobachter übersehen wird. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, bei deskriptiven Beobachtungen keine strukturierten Beobachtungsbögen zu nutzen, bei selektiven Beobachtungen können diese hingegen hilfreich sein (vgl. Flick 2000, S. 159). Mittlerweile hat es sich eingebürgert, mit maximal halbstandardisierten Beobachtungsleitfäden oder Feldnotizen in Form von Beobachtungsprotokollen vorzugehen, welche durch ausführliche Kommentare ergänzt werden. Diese können während der Beobachtung geschrieben werden, die so genannten Feldnotizen, oder am besten zeitnah im Anschluss (vgl. Flick 2000, S. 189; Mayring 2002, S. 81 f.; Przyborski u.a. 2010, S. 63).

Ein „guter“ Beobachter zeichnet sich durch situationsangemessenes Handeln, seinen geschulten Blick und seiner Fähigkeit, heterogenes Material zu einer plausiblen Beschreibung zu verdichten, aus. Zugleich behält er die Kontrolle der Beobachtung mit Hilfe von Beobachtungszielen und kann ebenso bewusst das Feld verlassen, wenn seine „Beobachtungskapazität“ (Flick 2000, S. 162) erschöpft ist. Solche Pausen stellten sich bereits in Untersuchungen als effektiv heraus (vgl. Flick 2000, S. 162 f.; Lüders 2010, S. 388).

Kritisch anzumerken bleibt bei der teilnehmenden Beobachtung, dass die Perspektive stets begrenzt ist, denn niemand ist in der Lage, alle Aspekte einer Situation zu erfassen und zu notieren, so dass automatisch typisierend, resü-

mierend notiert wird (vgl. Flick 2000, S. 159). Aus diesem Grund wird die teilnehmende Beobachtung im Sinne der Triangulation oft mit anderen Methoden kombiniert (vgl. Flick 2000, S. 164). So ist es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall.

Als Problem der teilnehmenden Beobachtung wird, wie Lüders ausführt, meist die mangelnde Standardisierung gesehen. Es zeigte sich jedoch als äußerst komplex, einen Katalog von Regeln zu erstellen, auch weil die teilnehmende Beobachtung im Spannungsfeld zwischen einerseits wissenschaftlichen Standards und Aufgaben und andererseits angemessenen sozial-kulturellen Verhalten des Beobachters in der Situation selbst steht (vgl. Lüders 2010, S. 385 f.).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich der Beobachter selbst Standards überlegt, an denen er seine Beobachtung misst und seine Rolle dahingehend reflektiert.

Gegenstandsangemessenheit und Flexibilität sind als zentrale Vorteile der teilnehmenden Beobachtung zu sehen. Des Weiteren ist das theoretische Sampling einfach: sobald etwas interessant erscheint, wird es beobachtet, um die Daten für die Theorie zu ergänzen (vgl. Flick 2000, S. 164; Mayring 2002, S. 80).

So ist die teilnehmende Beobachtung sehr gut für explorative, hypothesengenerierende Fragestellungen geeignet (vgl. Mayring 2002, S. 82).

Für die Analyse von Beobachtungen aus dem Feld stehen bei dieser, hier vorliegenden Untersuchung Feldnotizen zur Verfügung. Diese wurden während der Beobachtung in einer leicht vorstrukturierten Tabelle festgehalten. Es wurde sich für eine solche entschieden, weil sie eine gewisse Strukturiertheit in die Aufzeichnungen brachte, aber die Wahrnehmung nicht zu sehr auf bestimmte, antizipierte Aspekte lenkte. Darüber hinaus wurde es dank der Tabelle besser möglich, Beobachtung und Interpretation zu trennen, wie es in der Literatur gefordert wird (vgl. Flick 2000, S. 190).

Herrle und Kollegen betonen, dass bei der Verschriftlichung von Beobachtungsprotokollen darauf zu achten ist, dass sowohl die Tonebene, als auch die Bildebene des Geschehens miteinbezogen werden. Gesprochenes und Gesehenes werden von dem Interesse des Forschers geleitetet notiert (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 606). Aus diesem Grund wurden in den Feldprotokollen sowohl Gesagtes, als auch beobachtete Bewegungen notiert und kenntlich gemacht. Da vermutet wird, dass sich Empathie in Interaktionen in Gesagtem aber auch in Bewegungen, wie z.B. der Gestik, zeigt, ist die teilnehmende Beobachtung ein passendes Erhebungsinstrument für die zu untersuchende Fragestellung.

Darüber hinaus wurde das Gesehene und die Rolle des Beobachters im Anschluss an die Stunden reflektiert und kommentiert, um den Einfluss der Sub-

ektivität und Selektivität auf die Interpretation deutlich machen zu können, und Notizen und solche subjektiven Daten zu kontrastieren, wie es u.a. Flick fordert (vgl. Flick 2000, S. 190). Diese Reflexionen sind im Anhang unter I b und I d zu finden.

4.2 Videointerpretation

Die Nutzung von Videodaten für eine Analyse von Interaktionszusammenhängen spielt mittlerweile eine zunehmende Rolle in der Erziehungswissenschaft und auch in der quantitativen Unterrichtsforschung. In qualitativ-ausgerichteten Arbeiten ist die Anzahl eher gering, was u.a. in der komplexen Verschränkung von diachronen und synchronen Aspekten begründet liegt. Diese stellt methodisch eine Herausforderung dar, welche jedoch in Bezug auf den Informationsgehalt der Forschungsergebnisse überaus lohnenswert erscheint (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 601).

Allgemein befindet sich die Videoanalyse in einem starken Diskurs: So ist die Frage noch nicht geklärt, wie ein methodisch kontrollierter Zugang zu dem spezifisch Bildlichen der bewegten Bilder gefunden werden kann. Ein viel versprechender Zugang ist die dokumentarische Filmanalyse, die versucht, der Eigengesetzlichkeit des Mediums gerecht zu werden, indem darauf geachtet wird, dass kulturelle Narrative die Analyse nicht von Beginn an (vor)strukturieren (vgl. Geimer u.a. 2010, S. 595; dazu Bohnsack 2009).

Der vermehrte Einsatz von Videografie in der qualitativen Forschung ist, neben der zunehmenden Verfügbarkeit technischer Geräte, vor allem der Betonung des performativen Charakters von Handlungen und sozialen Situationen geschuldet – in der Kulturwissenschaft auch *performative turn* genannt. Es geht nun um die Frage, *wie* Bedeutung *hergestellt* wird und nicht mehr darum, was die Bedeutung einer Handlung und Äußerung *ist*. So wurde die Dominanz textinterpretativer Verfahren zugunsten visueller Daten und Analysen entkräftet (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 599; Wagner-Willi 2010, S. 43 f.).

Ein wesentlicher Vorteil der Videografie ist, dass sowohl Informationen über verbale als auch visuelle Phänomene, wie das Aussehen der anwesenden Personen und ihr körperliches Agieren, wie Gestik und Mimik, aufgezeichnet und somit Teil der Analyse werden können. Zwar erheben Beobachtungsprotokolle ebenso Interaktionszusammenhänge, allerdings sind diese stärker von dem Beobachter und seinem Erkenntnisinteresse bzw. seinem Fokus beeinflusst. Videos ermöglichen es, mehrere gleichzeitig auftretende Vorgänge aufzuzeichnen und diese beschleunigt, verlangsamt und wiederholt zu betrachten und so detailliert zu analysieren (vgl. Flick 2000, S. 174; Herrle u.a. 2010, S. 599, 602; Wagner-Willi 2010, S. 45).

Dabei ist es also wichtig, sich vor Augen zu führen, dass ein Video eine bestimmte Version der Welt konstruiert. Sie ist beeinflusst von dem gewählten Ausschnitt, dem Blickwinkel oder dem ausgewählten Moment der Aufnahme und dem interpretierenden Betrachter der Videos. Aus diesem Grund werden Filmanalysen methodisch meist mit anderen Methoden trianguliert und vorwiegend wie verbale Daten, wegen der anzufertigenden Transkripte, behandelt. Des Weiteren ist zu bemerken, dass die Situation, die mit Hilfe der Videografie aufgezeichnet wurde, auf Grund der Aufnahme mit der Kamera reduziert wird. So wird beispielsweise der dreidimensionale Raum in einen zweidimensionalen Raum überführt, aber auch Gerüche gehen verloren (vgl. Flick 2000, S. 175; Wagner-Willi 2010, S. 44).⁸

Die Untersuchung von Interaktionszusammenhängen mit Hilfe der Videografie kann als Zusammenhang von drei Handlungslogiken gesehen werden: die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 602). Vor der Durchführung der Datenerhebung müssen Entscheidungen getroffen werden, wie z.B. bezüglich des zu beobachtenden sozialen Ereignisses in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung. Die *Datenerhebung* selbst kann dann in vier Schritte gegliedert werden: 1. Kontakt zum Feld aufnehmen und Genehmigungen einholen. 2. Entscheidung über Aufnahmegeräte, deren Positionierung, welcher Fokus gewählt wird und ob bzw. wie mit Kamerazoom gearbeitet werden soll. 3. direkt vor der Aufzeichnung müssen die Positionen der Akteure antizipiert werden, um den letztendlichen Kamerastandort zu bestimmen. Bei der Aufzeichnung sind sowohl die Kameraführung und die Wahl des Bildausschnittes, als auch die Interaktion des Kameramanns und dem Feld zu berücksichtigen. 4. nach der Erhebung sollte ein Protokoll verfasst werden, in dem Zusatzinformationen für die Analyse verzeichnet werden, wie Unterrichtsmaterialien, technische Besonderheiten, Irritationen oder Auffälligkeiten (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 603 f.).

Für die *Datenaufbereitung* muss das Video zunächst auf DVD oder auf einen Computer überspielt werden. Anschließend gibt es verschiedene Möglichkeiten, das audiovisuelle Material aufzubereiten. So kann es schriftlich in Bezug auf den Ton- und/oder Bildkanal dargestellt werden. Dabei kann zwischen verschiedenen Arten der Wort- und Bildtranskripten, sowie der bildlichen Darstellung mit Stills und Stillfolgen und einer Mischform von Stillfolgen und Worttranskript gewählt werden. Die Aufbereitungsformen können je nach Bedarf zur

⁸ Es ist zwar davon auszugehen, dass sich Kinder vor der Kamera anders verhalten als sonst. Dennoch wurde diesem in dem Sinne Rechnung getragen, dass ein auf die Kamera zurückzuführendes Verhalten, wie Winken, in den Interpretationen vernachlässigt wurde. Außerdem wurde den Kindern der eigentliche Untersuchungsgegenstand „Empathie“ nicht genannt, so dass kein verändertes Verhalten hinsichtlich der Fragestellung möglich wurde.

Untersuchung verschiedener Fragestellungen mit Hilfe unterschiedlicher Analyseverfahren eingesetzt werden (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 604 ff.).

Das Ziel einer qualitativen *Datenanalyse* ist es meist, so Herrle et al., „Sinnstrukturen bzw. Strukturmuster des audiovisuell verfassten und räumlich situiereten Interaktionszusammenhangs zu rekonstruieren“ (Herrle u.a. 2010, S. 609). Ein zentraler Mechanismus hierfür ist das Aneinanderreihen von Äußerungen, dem das, für rekonstruktive Methoden zentrale, Analyseprinzip der Sequentialität entspricht. Aber Äußerungen vollziehen sich sowohl sequentiell, also nacheinander, als auch simultan, also gleichzeitig. So bewegt sich jemand, wenn er spricht, oder es interagieren zeitgleich ganz andere Personen miteinander, wie es in größeren Interaktionssystemen, beispielsweise im Unterricht, der Fall ist (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 609 f.).

Anzumerken bleibt an dieser Stelle, dass die Videografie zunächst überhaupt in der Lage ist, diese Verschränkung von Sequentialität und Simultanität zu konservieren und dem Forscher somit eine Fülle an Handlungs- und Interaktionselementen zur Verfügung stellt (vgl. Wagner-Willi 2010, S. 45).

Dieses Dilemma von Sequentialität und Simultanität stellt sich stets bei der Videografie und kann auch in dieser Studie nicht aufgelöst werden. Dennoch wird versucht, die für die Fragestellung interessanten Sequenzen genau zu beschreiben und in Bild und Text zu übersetzen.

In der vorliegenden Arbeit wurde sich bei der Transkription z.T. an die Empfehlungen von Kowal und O'Connell gehalten, die anregen, nur Merkmale zu transkribieren, die auch tatsächlich analysiert werden, dass in Transkripten eindeutig erkennbar ist, was Beschreibung, was Anmerkung und was Interpretation ist und dass ein Notationszeichen nur für jeweils ein Zeichen verwendet wird und andersherum (vgl. Herrle u.a. 2010, S. 609; Kowal u.a. 2010, S. 444 f.).⁹

Es ist nun anzumerken, dass das Trennen von objektiver Beobachtung und interpretierter Handlung, ebenso wie bei der teilnehmenden Beobachtung, auch an dieser Stelle sehr schwierig ist. Aus diesem Grund wurden die aus der Videografie gewonnenen Daten mit Hilfe des Wort-Bildtranskriptionsmodells von Hampl und Przyborski dargestellt (vgl. Bohnsack 2009, S. 179 ff.). Dieses wurde gewählt, weil auf diese Weise recht objektive Bilder und Wörter mit teilweise interpretierten Deutungen (bezüglich der Lautstärke

⁹ Kowal und O'Connell stellen das Transkribieren als theoriegeladenes Vorgehen dar. Das meint, dass es sich beim Transkribieren nicht um einen neutralen Prozess handelt, der Primärdaten (aus dem Originalgespräch) in Sekundärdaten (den Audio- bzw. Videoaufnahmen des Gesprächs) und dann in Tertiärdaten (dem Transkript oder der Videoaufnahme des Gesprächs) überführt, sondern, dass das Herstellen und Verwenden von Transkripten ein theoriegeladener, konstruktiver Prozess ist, der erheblich reduziert (vgl. Kowal u.a. 2010, S. 440). Dieses Verständnis kommt der Auffassung qualitativer Arbeit nahe (Anmerkung der Verfasserin).

des Gesagten oder bestimmter Bewegungen) kombiniert werden konnten. Dennoch wurde bei der Transkription darauf geachtet, dass das Gesprochene möglichst genau und somit teilweise umgangssprachlich wiedergegeben wird. So finden verbale Merkmale, also geäußerte Wortfolgen, und außersprachliche Merkmale, wie Gesten oder Blickverhalten, Eingang in die Transkripte, wie es u.a. Kowal und Kollege fordern (vgl. Kowal u.a. 2010, S. 438). Dies ist für die zu untersuchende Fragestellung nach den Faktoren, die Empathie zur Folge haben, bedeutend, da es sich bei Empathie um eine Emotion handelt, die sich in Gestik und Mimik zeigt, und die sich während der Interaktion mit anderen konstituiert. Mit Hilfe der Videografie lassen sich solche Momente festhalten, detailliert beschreiben und interpretieren.

Darüber hinaus konnten auf diese Weise simultane und sequentielle Aspekte der Videografie dargestellt werden.

4.3 Fokussiertes Gruppeninterview

Das fokussierte Interview ist ein offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren, welches einen sprachlichen Zugang zu den Befragten wählt, um die Fragestellung vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen zu erforschen, die vom Subjekt selber formuliert sind (vgl. Mayring 2002, S. 66 f.).

Das fokussierte Interview wurde von Merton und Kendall 1945 entwickelt, um die Wirkung von Massenmedien zu untersuchen (vgl. Mayring 2002, S. 67). Diese Art des Interviews war damals noch sehr stark vom Interviewer geleitet. Mittlerweile sind ebenfalls offenere Formen von fokussierten Interviews üblich (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 145).

Am Anfang des fokussierten Interviews steht ein Stimulus, der die Beteiligten interessiert und das Thema des Interviews eingrenzt, einen so genannten Fokus bildet. Darauf folgt ein Interview mit Hilfe eines lockeren, flexiblen Leitfadens, der die Wirkung des Stimulus untersucht. Ziel dieses Verfahrens ist es, Aspekte der Erfahrungen und Reaktionen der Befragten umfassend, thematisch konzentriert und detailliert auszuleuchten und deren persönliche Wahrnehmung und Einschätzung der Situation zu erfahren (vgl. Flick 2000, S. 94; Friebertshäuser u.a. 2010, S. 441; Hopf 2010, S. 353; Przyborski u.a. 2010, S. 146).

Vor der Durchführung des Interviews ist es nötig, dass der Anfangsstimulus auf bedeutsame Elemente, Muster und seine Gesamtstruktur hin, analysiert wird, so dass Hypothesen über die Bedeutungen und Wirkungen der Situation generiert werden können. Mit dieser Hilfe wird der Leitfaden für das Interview erstellt. Dieses Vorgehen kann als quantitativ bezeichnet werden, wobei der Kern des Verfahrens ein qualitatives Interesse, nämlich die Sicht und Erfah-

rungen der Befragten ist. Die Analyse kann bei Arbeiten mit u.a. der Grounded Theory jedoch auch entfallen, da dort im Prozess die Hypothesen formuliert werden (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 149). So geschieht es in der vorliegenden Studie, da diese mit der Grounded Theory arbeitet. Dennoch wurden die Bilder, die verwendet wurden, hinsichtlich ihrer Aussagekraft, die von verschiedenen Personen diskutiert wurden, ausgewählt. Die Fragen des Leitfadens wurden offen formuliert und bezogen sich z.T. auf das konkrete Bild, auf die Gefühle der abgebildeten Personen und auf selbst erlebte Erfahrungen.¹⁰

Nach Merton et al. gibt es vier Qualitätskriterien von fokussierten Interviews: Die *Reichweite* oder die *Nichtbeeinflussung der Interviewpartner*, womit gemeint ist, dass möglichst vielfältige Reaktionen der Befragten mit Hilfe von vor allem unstrukturierten (bspw.: Was fällt auf?) und halbstrukturierten Fragen (bspw.: Was wurde bei einer bestimmten Situation empfunden?) ermöglicht werden sollen. Die *Spezifität*, als zweites Qualitätskriterium, bedeutet, dass aufgeworfene Themen und Fragen in spezifizierter Form behandelt werden sollen. So sollen beispielsweise konkrete Erinnerungen und Gefühle geäußert werden und nicht globale Einschätzungen oder Wertungen. Dies gelingt mit offenen Frageformen, die die retrospektive Introspektion fördern und sich auf die konkrete Stimulussituation beziehen. Drittens wird die *Erfassung eines breiten Spektrums* angestrebt, so dass alle Themen, seien sie von den Interviewten angesprochenen und vom Interviewer im Leitfaden antizipiert, genügend besprochen werden. Das vierte Qualitätsmerkmal ist der *personale Kontext* bzw. *Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen*. Dies meint, dass der persönliche, individuelle Kontext der Deutung der Situation genügend erfasst wird und dass die kognitiven, affektiven und wertebezogenen Bedeutungen der Beteiligten zum Tragen kommen. Das Heben des Niveaus, in die bei der Tiefgründigkeit unterschieden werden kann, gelingt über Strategien wie „Fokussieren der Gefühle“, „Wiederholung impliziter oder geäußerter Gefühle“ und dem „Hinweisen auf vergleichbare Situationen“. Das Wissen über den Kontext ist zugleich Voraussetzung für die Interpretation des Interviewers von nicht antizipierten Reaktionen der Teilnehmer (vgl. Flick 2000, S. 94 ff.; Hopf 2010, S. 354; Przyborski u.a. 2010, S. 152).

Der Leitfaden dient der thematischen Eingrenzung des Gesprächs, so dass keine bzw. kaum Abschweifungen stattfinden. Hierzu werden Leitfragen vorformuliert, die im Interview gestellt werden. Über die Reihenfolge der Fragen und die Intensität, mit der über die Frage gesprochen wird, entscheidet der Interviewer (vgl. Flick 2000, S. 112 f.; Friebertshäuser u.a. 2010, S. 439). Wichtig bei Leitfadeninterviews ist, dass es nicht zu viele Fragen gibt, die zu eng gefasst sind. Dies soll ein einfaches „Abarbeiten der Fragen“ verhindern

¹⁰ Unter 5.1.3 werden die verwendeten Bilder und Fragen näher erläutert (Anmerkung der Verfasserin).

und davor schützen, dass der Interviewer am Leitfaden verhaftet bleibt (vgl. Hopf 2010, S. 358 f.).

Die Rolle des Interviewers während eines fokussierten Interviews ist eine zurückhaltende, wobei er sich einer nicht-direktiven Gesprächsführung bedient und keine eigene Wertung einfließen lässt. Die Fragen des Interviewers sollten im Idealfall an das von den Teilnehmern Gesagte anknüpfen (vgl. Flick 2000, S. 95; Hopf 2010, S. 355; Przyborski u.a. 2010, S. 151). Der Interviewer greift dann ein, wenn der Fokus verlassen wird, oder hilft bei der Anregung persönlicher, nicht immer leicht darzustellender Erinnerungen (vgl. Hopf 2010, S. 355; Przyborski u.a. 2010, S. 147).

Das fokussierte Interview kann sowohl als Einzel- als auch als Gruppeninterview durchgeführt werden (vgl. Hopf 2010, S. 352; Przyborski u.a. 2010, S. 146).

In dem Kontext dieser Studie wurde sich für ein Gruppengespräch entschieden, da sich die Teilnehmer bei dieser Durchführungsweise gegenseitig anregen und so kollektive Erfahrungen erhoben werden können (vgl. Przyborski u.a. 2010, S. 146 f.). Des Weiteren ist anzumerken, dass es sich bei den Befragten um Kinder handelt, die von einem fast fremden, erwachsenen Interviewer vermutlich eingeschüchtert sein können. So kann eine zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder ein positives, lockeres Gesprächsklima fördern, da so die Hierarchie zwischen Kind und Erwachsenen gelockert wird (vgl. Heinzel 2010, S. 711).

Das fokussierte Interview bietet sich bei Kindern an, weil sie generell spezifische Hilfen und Anreize benötigen, um zu erzählen (vgl. ebd.). Darüber hinaus ermöglicht ein solches, offenes Interview den Kindern Spielräume ggf. szenisch zu handeln, falls sie an die Grenzen ihrer sprachlichen Fähigkeiten gelangen, wie es Heinzel verlangt (vgl. Heinzel 2010, S. 716).

Insgesamt wurde sich bei der vorliegenden Studie für das fokussierte Gruppeninterview entschieden, da die subjektiven Empfindungen der Schüler bezüglich bildhafter Stimuli vertiefend untersucht werden sollten. Das Interview scheint geeignet, eine verdichtete Situation zu schaffen, in der vermehrt empathisches Handeln möglich wird. Weiterhin können Erfahrungen der Kinder direkt erfragt werden, was weder bei der teilnehmenden Beobachtung noch bei der Videografie möglich ist. Des Weiteren sind die konkreten Äußerungen der Kinder bei der Interpretation von Bedeutung.

5. Darstellung und Interpretation der eigenen Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, die aus den Daten der einzelnen Methoden gewonnen wurden, bezüglich der Fragestellung zu den Faktoren, die Empathie zur Folge haben, dargestellt, interpretiert und im Anschluss zu einer Theorie zusammengefasst.

Damit die Interpretationen nachvollziehbar sind, befinden sich sämtliche Rohdaten im Anhang dieser Arbeit.

An dieser Stelle ist zur Auswertung anzumerken, dass zunächst die, während der Beobachtung erstellten, Feldprotokolle vorlagen und erst im Anschluss, auf Grund der technischen Aufbereitung, die Videos. So hatten vor allem die teilnehmenden Beobachtungen Einfluss auf die weitere Datenerhebung. Des Weiteren ist anzufügen, dass die Datenerhebung wegen der Gegebenheiten im Feld auf zwei Stunden Beobachten und Videografieren und zwei fokussierte Interviews begrenzt war, dass aber dennoch von einer „theoretischen Sättigung“ gesprochen werden kann. Denn während dieser Erhebungen entstand eine Fülle von brauchbarem Datenmaterial, die sogar den Rahmen dieser Examensarbeit überschreiten würde.

Die hier aufgeführte Reihenfolge der Ergebnisse aus den Methoden entspricht ebenfalls der Reihenfolge der Analyse. Bei der abschließenden Auswertung wurden die Daten, die durch die verschiedenen Methoden gewonnen wurden, möglichst getrennt voneinander betrachtet, wie es die Triangulation proklamiert.

Zunächst wird das pädagogische Setting vor-, dann die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Methoden dargestellt und diese im Folgenden zu einer Theorie verdichtet.

Das pädagogische Setting

Die Daten der Arbeit wurden in der in einer Grundschule im Landkreis Kassel in einer zweiten Klasse erhoben. An dieser Grundschule wird seit acht Jahren das Programm „Fit und stark fürs Leben“ in den zweiten Klassen durchgeführt, das der Persönlichkeitsbildung und zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht dienen soll (vgl. Burow 1998).

Das Programm entstand auf der Grundlage eines Projekts des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holsteins und der Europäischen Kommission (Programm Europa gegen Krebs). Es gibt dieses Programm für die erste und zweite, dritte und vierte, fünfte und sechste und für die siebte und achte Klasse. Ziel ist es, die Persönlichkeitsentwicklung in den Unterricht aufzunehmen und Kinder gegen Sucht

zu schützen, wobei auch präventive Komponenten nach der Weltgesundheitsorganisation, wie soziale Kompetenzen, Selbstwertgefühl, Umgang mit negativen Emotionen und Problemlösefähigkeiten, gefördert werden. Zu diesem Zweck werden in dem Begleitheft Unterrichtseinheiten und -umsetzungen beschrieben und der theoretische Hintergrund von diesen beleuchtet (vgl. Burow 1998, S. 4).

Seit einem Jahr übernimmt eine Schulsozialarbeiterin die Arbeit an dem Programm „Fit und stark fürs Leben“ in den jeweiligen zweiten Klassen der oben genannten Grundschule. Eine Stunde in der Woche gibt sie Unterricht, der stark an dem Programm orientiert ist. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf die Persönlichkeit und Individualität eines jeden Kindes gelenkt. Für die Selbstwahrnehmung und für das Körperbewusstsein werden Themen wie „Meine Welt“, „Das bin ich“, „Meine Familie und ich“ und „Das ist mein Körper“ behandelt. Auch die Stressbewältigung wird in „Entspannen lernen“ thematisiert. Darauf folgt eine Einheit zur Kommunikation: „Ich erzähle dir etwas“, „Du erzählst mir etwas“ und „Mit dem Körper sprechen“, „Wie ich mich manchmal fühle“ und „Gefühle mit dem Körper ausdrücken“. Dann wird der Umgang mit negativen Gefühlen, wie Angst und Wut, fokussiert, was am Ende in Konfliktlösungsmöglichkeiten endet (vgl. Burow 1998, S. 38 ff.).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung der vorliegenden Studie befand sich die zweite Klasse, die aus 14 Kindern besteht, mit dem Themenkomplex Selbstwahrnehmung und Körperbewusstsein eher am Anfang des Programms.

Des Weiteren ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Schüler den genauen Untersuchungsgegenstand „Empathie“ nicht kannten, so dass keine bzw. kaum eine Verhaltensänderung in Bezug auf die Fragestellung möglich war. Die Forscherin stellte sich lediglich mit den Worten vor: „Ich möchte mir mal ansehen, was ihr hier in der Stunde macht.“

5.1 Ergebnisse aus den unterschiedlichen Methoden

Bei den Beobachtungen und der Videografie, die parallel abliefen, ist anzumerken, dass zunächst versucht wurde, sowohl zu beobachten, als auch zu videografieren. Bei der Reflexion der Beobachtung (s. Anhang I b) wurde jedoch festgestellt, dass beiden Methoden auf dieser Weise nicht gerecht werden konnte, so dass ein Kameramann für die zweite Beobachtungsphase für die Videografie engagiert wurde. Demzufolge konnte detaillierter beobachtet werden, so dass mehr Anhaltspunkte für die Fragestellung während der zweiten Beobachtung gewonnen werden konnten. Des Weiteren war es auf diese Weise möglich, konzentrierter zu videografieren.

5.1.1 Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung

In der ersten Stunde, in der vor allem deskriptiv und fokussiert beobachtet wurde, beschäftigte sich die Lerngruppe kurz mit dem Kinderbuch „Das kleine Ich bin ich“ von Mira Lobe und im Folgenden mit der Frage, wie groß die Schüler schon seien, wobei sie sich mit Hilfe eines Wollfadens maßen. Dies stand in dem Kontext der Individualität und darin, was sie als Kinder schon alles erreicht hatten.

In der zweiten Stunde der Erhebung, die der fokussierten und teilweise selektiven Beobachtung diente, spielten die Schüler das Achtsamkeitsspiel „Faxgerät“, bei dem jeweils drei oder vier Kinder und am Ende die ganze Klasse eine Stuhlschlange bildeten. Der Letzte bekam ein Bild gezeigt: eine Blume, ein Baum, ein Haus und am Ende mit der ganzen Klasse eine Sonne. Das jeweilige Bild mussten die Hintersten in der Schlange auf die Rücken des jeweiligen Vordermanns malen und dieser wiederum bei seinem usw. Das vorderste Kind in der Schlange malte das „gefühlte Bild“ auf ein Blatt Papier, welches an die Tafel gehängt und mit dem Originalbild und den Resultaten der anderen Schülergruppen verglichen wurde. Daraufhin wurden Punkte auf Ähnlichkeit zum Original vergeben. Im Anschluss beschäftigte sich die Klasse mit dem Thema „Schwäche“ und ob etwas gegen diese getan werden kann oder nicht. Diese beiden Schulstunden werden im Nachstehenden zusammenfassend, gemeinsam betrachtet.

Zu Beginn der Beobachtungen schauten die Schüler des Öfteren danach, was die Beobachterin machte. Nach einiger Zeit hatten sie sich an ihn gewöhnt und ignorierten ihn größtenteils. Im Laufe des Beobachtens wurde die Beobachterin sicherer und war in der Lage, mehr interessant erscheinende Situationen wahrzunehmen und zu notieren. Insbesondere auch, weil er sich in der zweiten Beobachtungsstunde allein auf das Beobachten konzentrieren konnte. Der Kameramann beeindruckte die Kinder kaum und sie ignorierten ihn meist. Außerdem verhielt sich dieser passiv und ging keine Interaktionen mit den Kindern ein.

Im Folgenden werden die Beobachtungen und ihr Kontext beschrieben, die mit Hilfe von Feldprotokollen festgehalten wurden. Diese Feldprotokolle befinden sich im Anhang unter I a und I c. Die daraus abgeleiteten Codes werden kursiv dargestellt, die daraus entwickelten Kategorien fett.

Die Schulsozialarbeiterin las das Buch „Das kleine Ich bin ich“ vor und fasste am Ende die Kernaussage des Buches „Jeder ist anders“ mit den Schülern zusammen. Dabei zeigte sie auf verschiedene Kinder¹¹ und sagte: „Da sitzt

¹¹ Im Folgenden werden die Begriffe „Kinder“ und „Schüler“ weitestgehend synonym verwendet (Anmerkung der Verfasserin).

eine Antonia,¹² da sitzt ein Marius, aber da, da sitzt kein Marius.“ Der Satz der Sozialarbeiterin „Da sitzt ein Marius.“ impliziert eine beabsichtigte Generalisierung von Marius. Üblicher wäre die Aussage „Da sitzt (der) Marius“. Der von der Sozialarbeiterin getätigte Aussagetyp, ist ungewöhnlich, woraufhin die Schüler mit Gekicher und Gemurmél reagierten. Dies lässt eine Irritation bei ihnen vermuten. Diese Situation lässt darauf schließen, dass die Schüler in der Lage sind, kleine Veränderungen in der Wortwahl und damit implizite Veränderungen „des Normalen“ wahrzunehmen. Hier zeigt sich das Bemerkén der Veränderung in einer Emotion, die ebenso unter Empathie gefasst werden kann, weil die Schüler die Spitzfindigkeit der Schulsozialarbeiterin verstehen. Daraus ergab sich zunächst der Kode *Kinder bemerken ungewöhnliche Situationen und reagieren darauf emotional*. Ein ähnliches Verhalten zeigte sich ebenfalls, als die Schüler bei dem „Faxgerätespiel“ die Augen schließen sollten: Sie begannen zu kichern, was deutlich macht, dass es sich um eine ungewohnte Situation handelt, die sie bemerken und der sie auf dieser Weise Ausdruck verleihen.

Ebenfalls während des Vorlesens, kam eine Stelle, an der das Ich-bin-ich von den Hunden abgewiesen wird, weil es nicht dazu gehört. Ein Schüler schüttelte dabei traurig seinen Kopf. Daraus leitete sich ab, dass sich Mitleid, als besondere Form der Empathie, zeigt, wenn jemand die Situation *nachvollziehen* kann. Demzufolge ergab sich der Kode: *Empathie, wenn Situation nachvollziehbar*.

In einer Episode des Geschehens maßen sich die Schüler untereinander mit der Hand ab, wobei sie die Hand von ihrem Kopf zu dem Kopf des anderen Kindes führten und so versuchten herauszufinden, wer von ihnen größer war. Dabei war festzustellen, dass sich der Gesichtsausdruck der Kinder veränderte und dass sie sich anschauten, wenn sie zu einer Lösung des Problems „Wer ist größer“ kamen. Dies wurde als emotionale Reaktion auf das Verstehen der beteiligten Kinder interpretiert. Daraus ließ sich zum einen ableiten, dass *Erkenntnis eine emotionale Komponente* hat, zum anderen dass das *Interesse am Vergleich* mit anderen vorhanden sein muss, damit Empathie entstehen kann. Des Weiteren konnten diese Interaktionen nur stattfinden, weil sich die *Beteiligten in ein- und demselben Kontext* befanden.

Am Ende der ersten Beobachtungsstunde konnte eine Diskussion zwischen Jakob und Benedikt beobachtet werden, bei der es vermutlich um die Nachmittagsgestaltung ging. Dabei sagte Benedikt, dass Jakob doch keine Lust zu einem bestimmten Spiel hätte. Zum einen teilten beide Kinder das *Interesse an der Klärung des Sachverhaltes*, zum anderen war die *Antizipation der Ge-*

¹² Die Namen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen und zur Anonymisierung geändert (Anmerkung der Verfasserin).

fühle des anderen, die in Benedikts Aussage zu sehen ist und die auf seine empathische Kompetenz schließen lässt, ein Mittel des Jungen, ein Argument für seinen *Standpunkt in der Diskussion* zu haben. Eine ähnliche Episode ergab sich als die gesamte Klasse überlegte, ob sich eine Schwäche ausgleichen ließ und sie somit mit einem Kreuz gekennzeichnet werden sollte oder nicht. Die Kinder meinten eher ja, die Schulsozialarbeiterin war der Meinung, dass dies eher schwierig sei. Ein Kind schlug vor, ein kleines Kreuz zu machen. Dieser *Kompromissvorschlag* lässt sich als empathisches Verhalten deuten, weil das Kind vermutlich beide Positionen der Diskussionsteilnehmer *nachvollziehen* konnte, sie beide für *persönlich relevant* empfand und daraufhin eine *Lösung* präsentierte, die beide Standpunkte widerspiegelte.

In einer Situation der zweiten Beobachtungsstunde kam Benedikt nach der Pause schnell auf seinen Platz gelaufen, weil der Unterricht begann. Dabei sagte er zu seinem Tischnachbarn Jakob: „Ich schwitze richtig, fühl mal.“ Dieser fühlte und antwortete: „Ich auch.“ Daraufhin fühlte Benedikt bei Jakob an der Stirn. Während des kurzen Gesprächs hielten sie Blickkontakt und nickten. Daraus leitete sich ab, dass der hier geforderte *körperliche Kontakt als Hilfe* dient, dass der andere ihn *versteht*. Der *Blickkontakt* hilft ebenfalls eine Verbindung zwischen ihnen herzustellen und auch hier lässt sich das *gemeinsame Interesse am Sachverhalt* feststellen.

Als die Schüler Gruppen für das „Faxgerätespiel“ bilden sollten, fassten sich prompt einige Kinder an die Hand. Dieser *Körperkontakt* manifestiert einerseits eine *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten, andererseits verdeutlicht sie die *empathische Akzeptanz der Kinder untereinander* als Gruppenpartner.

Eine Gruppe, die aus vier Jungen bestand, begann, nachdem sie sich in die Stuhlreihe gesetzt hatte, damit, dem jeweiligen Vordermann die Schultern zu massieren. Als die Schulsozialarbeiterin dies bemerkte, verstärkte sie dieses Verhalten mit einem Lob und forderte die anderen Kinder auf, ebensolches zu tun. Daraufhin massierten sich die meisten Schüler. Unaufgefordert hatte ein Junge die Idee gehabt, seinem Vordermann etwas Gutes zu tun, vermutlich weil die veränderte Sitzsituation ihm die Chance dazu gab. Hier zeigte sich *auf Grund der neuen räumlichen Anordnung und des sozialen Kontextes empathischer Körperkontakt*.

Es war öfter zu beobachten, dass die Kinder *sich selbst gegenüber empathisch* zeigten. So reagierte ein Mädchen, als es eine Aufgabe hörte, mit Aufreißen der Augen. Daraus wurde abgeleitet, dass es diese Aufgabe als eine *Herausforderung* für sich selbst empfunden hat und dieser Empfindung mimisch Ausdruck verlieh. Das gleiche Phänomen zeigte sich, als es Christoph bei der ersten Durchführung des Faxens nicht gelang, ein Bild auf das Papier zu bringen. Er überlegte lange, schaffte es aber nicht. Dabei sagte er grum-

melnd: „Oh Mann. [für die Beobachterin Unverständliches] Das nächste Mal macht das wer anders.“ Interpretiert wurde diese Situation so, dass Christoph die ihm gestellte Aufgabe als eine große *Herausforderung* wahrnahm, welche er nicht zu seiner Zufriedenheit meistern konnte. Im weiteren Verlauf des Spieles vermied es ebendieser Junge, als erster in der Schlange zu sitzen und so ein weiteres Bild malen zu müssen. Dieses Verhalten wurde ebenfalls als empathisches Verhalten sich selbst gegenüber interpretiert, welches dem *Schutz vor negativen Gefühlen und der Bloßstellung* von anderen diene. Christoph versteckte auch das Symbol „Häuschen“ für Hausaufgabe, das sie sich an eine Aufgabe zeichnen sollten, mit seiner Hand, als die Beobachterin an ihm vorbeiging und interessiert auf sein Blatt schaute. Auch dieses Verhalten wurde als Selbstempathie gedeutet, das dem Jungen negative Gefühle ersparte. Des Weiteren ist hier anzumerken, dass Christoph empathisch bemerkte, dass sich die Beobachterin für sein Arbeitsblatt interessierte, weil er in *Blickkontakt* mit ihm getreten war. Vermutlich empfand Christoph die Aufgabe des Zeichnens ebenso als *persönliche Herausforderung* wie das Mädchen, welches am Anfang beschrieben wurde. Diese Situationen wurden unter dem Kode „*Selbstempathie bei externen, als persönlich empfunden Herausforderungen*“ zusammengefasst. Ein ähnliches Phänomen zeigte sich bei Oliver, der der Beobachterin auffiel, weil er vermehrt die Aufmerksamkeit seiner Mitschüler und die der Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin forderte. Als die Klasse während des „Faxspiels“ die Klassenschlange bildete, rief Oliver aus: „Das ist ganz einfach“ und setzte sich an die erste Position, so dass er derjenige war, der das Bild auf Papier zeichnen sollte. Diese Handlung wurde so interpretiert, dass sich der Junge die Rolle selbst aussuchte, die ihm am meisten Aufmerksamkeit einbrachte. So hatte sich der Junge seine eigene *Rolle in dem Spiel ausgesucht*, die seinem *inneren Bedürfnis entsprach*. Er hatte sich also ebenso Selbstempathie gegeben und dementsprechend gehandelt.

In einer anderen Situation hörten sich zwei Jungen, Oliver und Benedikt, die Aufgabenstellung an, schauten sich dann länger an und Benedikt sagte: „Ich kann das nicht.“ Darauf ging sein Gesprächspartner nicht ein. Dieses *Ignorieren der Gefühlslage* wurde als wenig empathisches Verhalten interpretiert. Warum Oliver auf die Aussage von Benedikt nicht einging, ist auf Grund der Datenlage nicht zu erklären. Dennoch war es für Benedikt wichtig, seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, weshalb er den *Blickkontakt* zu Oliver hielt.

Auch als Christoph in einer späteren Situation mit seinem Vordermann flüsterte, um das gemalte Bild zu besprechen, schauten sich die beiden an. Somit wurde auch in diesem Geschehen der *Blickkontakt* zur Verständigung von den Jungen als wichtig empfunden.

In einer Situation der zweiten Beobachtung zählte die Schulsozialarbeiterin von zehn rückwärts, damit die Schüler mit ihren Zeichnungen fertig wurden. Dabei ahmte Benedikt das Zählen mit den Fingern nach und zählte synchron zu der Schulsozialarbeiterin mit. Aus dieser Episode kann gelesen werden, dass Benedikt das Anliegen der Leiterin verstand und sein Verhalten eine *Unterstützungsfunktion* beinhaltete. Für dieses Benehmen war es notwendig, dass Benedikt *aufmerksam* gegenüber dem Geschehen war und er sich in *demselben Kontext* bewegte wie die Schulsozialarbeiterin.

Während des „Faxgerätespiels“ entwickelten sich *Konventionen* in der gesamten Gruppe. Zunächst begann eine Gruppe damit, sobald der Hintermann mit seinem Bild fertig war, seinem Vordermann recht heftig auf die Schulter zu hauen, um ihm zu signalisieren, dass er fertig sei. Diese Konvention griff bald auf die restliche Lerngruppe über. Zum einen wurde dieses *heftige Hauen als wenig empathisches Verhalten* gedeutet, weil es dem Hinteren gleichgültig schien, dass er dem anderen wehtun könnte. Daraus wurde abgeleitet, dass die *Einhaltung von (selbstkonstruierten) Konvention über empathischen Verhalten steht*. Dem gegenüber steht, dass sich ein Junge bei seinem Vordermann ohne Blickkontakt entschuldigte, als er diesem subjektiv empfunden zu heftig auf die Schulter gehauen hatte. Als Wiedergutmachung strich er ihm mehrmals über die Schulter, was wieder in die Kategorie *Körperkontakt* passt. Vielleicht vermied der Junge den Blickkontakt, weil er sich wegen seines empfundenen Fehlverhaltens schämte, oder es wurde als unnötig empfunden, weil Körperkontakt bestand. Der Junge hatte also gemerkt, dass er die Grenze der Konvention überschritten hatte, und entschuldigte sich, um wieder im Reinen mit sich und dem anderen zu sein. Diese Handlung resultierte somit ebenfalls aus *Selbstepathie*.

Das Thema der Konvention tauchte am Ende des Spiels ein weiteres Mal auf, als die Schulsozialarbeiterin fragte, ob das Bild, das am Ende der Klassenschlange entstanden war, genau dem Original entsprach. Zunächst riefen viele Kinder „Ja!“. Erst nach der Aufforderung noch mal genau Original und Klassenbild zu vergleichen und Unterschiede zu finden, sagten einige Kinder, dass die Bilder nicht identisch seien. Dieser Ablauf wurde so gedeutet, dass es den Schülern wichtig war, eine gemeinsame Antwort auf die Frage zu haben und somit eine *Geschlossenheit der Gruppe* darzustellen. Diese *implizite Erwartung*, die oft in Gruppengefügen entsteht, wurde von den Kindern empathisch antizipiert und in dieser Situation demonstriert. Erst als sie Schulsozialarbeiterin genauer nachfragte, differenzierten die Schüler ihre Meinung, vermutlich um den Erwartungen der Leiterin zu entsprechen. Eine ähnliche Episode ließ sich am Ende der Stunde beobachten, als es darum ging, ob Schwächen verändert werden können. Die Mehrheit der Lerngruppe war der Meinung, dass eine bestimmte Schwäche veränderbar sei. Marius war anderer Meinung,

konnte diese, nachdem die Schulsozialarbeiterin ihn drangenommen hatte, jedoch nicht begründen. In dieser Situation blickte Marius nach unten auf seinen Tisch und fühlte sich sichtlich unwohl. Dieser Ablauf zeigt ebenfalls, wie wichtig das *Kollektiv* ist und dass es Ausreißer kaum duldet, also *empathisches Verhalten vermindert*. Denn Marius schien die Erwartung, dass er sich der allgemeinen Meinung anpassen sollte, zu spüren, weshalb er seine eigene zurückstellt, auch wenn er bereits den Mut hatte, diese zu äußern. Außerdem *schützt* sich Marius vor „Angriffen“ von anderen, indem er den (Blick-) Kontakt zu anderen vermeidet. Dabei gab er sich *selbst Empathie*.

Ein Mädchen, welches das Arbeitsblatt vorlas, stockte beim Vorlesen. Daraufhin schaute Marike von ihrem Blatt auf und zu dem Mädchen. Als das Mädchen weiter las, senkte sie ihren Blick wieder. In dieser Situation wurde empathisches Verhalten in soweit sichtbar, als dass Marike *bemerkte*, dass das Mädchen *Schwierigkeiten* mit dem Vorlesen hatte. Aus diesem Grund schenkte sie ihm *Aufmerksamkeit* in Form von *Blickkontakt*. Als die problematische Situation vorüber war, beendete Marike den Blickkontakt und wendete ihre Aufmerksamkeit von dem Mädchen ab.

Als das Unterrichtsgespräch auf die Angst vor Spinnen fiel, sagte ein Mädchen laut: „Hab’ ich“, wedelte mit den Armen vor dem Körper und verzog angeekelt das Gesicht. Das Mädchen war also in der Lage, die Aussage des Kindes auf dem Arbeitsblatt *auf ihren eigenen Kontext* zu übertragen und emotional darauf zu reagieren. Sie konnte sich empathisch in die Situation *hineinversetzen*, vermutlich weil sie für das Mädchen *nachvollziehbar* war. Ebenso erging es Marike, die bei der Schwäche „vor der Gruppe keinen Ton herausbringen können“ erzählte, dass es ihr auch schon öfter so gegangen sei und sie benannte zwei Möglichkeiten, was dagegen unternommen werden könne. Dies ließ die Vermutung zu, dass Marike diese Situation sehr gut kannte, weil es ihr selbst bereits *so ergangen* war. Außerdem schien ihr das *Thema wichtig*, denn sie hatte *Lösungsmöglichkeiten* für diese Problematik parat. Dies zeigt außerdem die *Selbstempathie*, die sich Marike bezüglich dieser Herausforderung gegeben hatte, weil sie *Lösungen* für sich gesucht hatte. Beide Mädchen kannten die im Arbeitsblatt dargestellte Situation aus *eigener Erfahrung*, konnten sie in ihren *persönlichen Kontext einbetten* und so *empathisch auf sie reagieren*, die eine vor allem *mimisch und gestisch*, die andere *verbal*.

In den Beobachtungen gab es ebenfalls Situationen, bei denen die Beobachterin empathisches Verhalten der Kinder erwartet hatte, aber dann nicht sehen konnte. So hätte die Beobachterin eine empathische Reaktion auf die Enttäuschung von Christoph erwartet, als dieser wegen seiner eigenen Leistung bei dem ersten Bild betrübt war. Die Gruppe, welche aus drei weiteren Jungen bestand, reagierte jedoch nicht auf Christoph. Sie waren vermutlich ebenso

enttäuscht und sauer auf ihn, so dass sie *nicht empathisch reagieren* konnten. Auch als es einem anderen Kind der Gruppe schwer fiel, eine Lösung auf das Papier zu bringen, sagte jemand: „Oh Mann. So schwer kann das doch nicht sein.“ Diese Aussage überraschte, wo der Junge zuvor selbst in derselben Rolle wie der Junge zu diesem Zeitpunkt war. Der Schimpfende konnte sich also *nicht in den anderen empathisch hineinversetzen, obwohl er dieselbe Erfahrung* gemacht hatte. Der Angegriffene versuchte sich zu verteidigen, indem er in einem entschuldigenden Tonfall sagte: „Ich hab’ nichts gefühlt.“, was die anderen jedoch als unmöglich abstritten. Der Entschuldigende bemerkte also empathisch, dass er die *Erwartungen* der anderen enttäuscht hatte und entschuldigte sich. Dabei ist anzumerken, dass er die anderen nicht angriff, sondern sich zurückzog. Eventuell um sich vor weiteren negativen Äußerungen zu *schützen*. Er gab sich also *selbst Empathie*.

Eine weitere Situation ließ ähnliche Schlüsse zu: Zwei von drei Mädchen freuten sich über einen Punkt, den sie in dem Spiel gewinnen konnten. Eines blieb still sitzen. Als das Spiel weitergehen sollte, stellte sich ein Mädchen neben das sitzende und schaute es an. Daraufhin stand das Mädchen auf und ging an den vorderen Platz der Schlange. Das fröhliche Mädchen bemerkte nicht, dass sich das andere nicht freute, sondern forderte es nonverbal auf, weiterhin an dem *Spiel teilzunehmen* und sich *regelkonform* zu verhalten. Diese *implizite Erwartung* erfüllte das andere Mädchen, indem es wieder an dem Spielbetrieb teilnahm. Es hatte also die *nonverbalen Signale verstanden*, weil sie die Regeln kannte, da sie den *gleichen Kontext* hatte, wie das andere Mädchen. Somit lässt sich festhalten, dass das *Einhalten von Regeln*, insbesondere von Spaß versprechenden Spielen, *empathisches Verhalten den Verstoßenden gegenüber hemmt*.

Insgesamt lassen sich aus diesen Interpretationen der Beobachtungen folgende Kategorien, fett markiert, ableiten:

Wichtig für das Zeigen von Empathie ist die *Relevanz des Themas*, worunter das *Interesse an dem Sachverhalt*, die sich auch in Diskussionen manifestieren kann, *Aufmerksamkeit* auf die Situation und *Nachvollziehbarkeit* der Situation auf Grund von eigenen *Erfahrungen* gefasst wurde. Auch das Finden von *Lösungsmöglichkeiten* passt in diese Kategorie. Eine besondere Rolle nimmt dabei die *Wahrnehmung, dass jemand Hilfe benötigt* ein, was als Teilgebiet der Aufmerksamkeit gedeutet werden kann. Dabei achtet das Kind nicht nur auf sich, weil sonst kein Kontakt entstehen würde, sondern interessiert sich ebenso für das Gegenüber.

Kritisch ist hier anzumerken, dass die selbst gemachte Erfahrung alleine nicht ausreicht, um empathisches Verhalten hervorzurufen, wie es sich beispielsweise am Ende der Beobachtung bei dem meckernden Jungen zeigte.

Ein weiterer, wenn vielleicht auch trivial erscheinender Faktor für Empathie, scheint der *gemeinsame Kontext* zu sein. Nur wenn Personen eine Idee davon haben, was vor sich geht, können sie empathisch darauf reagieren. Somit ist der gemeinsame Kontext als Voraussetzung für den ersten Punkt Relevanz des Themas zu sehen.

Des Weiteren ließ sich feststellen, dass das *Herstellen empathischer Verbindung über Körper- und/oder Blickkontakt* funktioniert. So suchten die Kinder immer wieder ebensolche Kontakte, um sich zu verständigen. In diesem Zusammenhang wurden zwei Funktionen von Empathie deutlich, nämlich zum einen die *Verständigungsfunktion*, zum anderen die *Unterstützungsfunktion*, wie sie Benedikt zeigte.

Ein weiterer Faktor, der zu empathischen Verhalten führen kann, ist die *räumliche Konstellation*. So können die Kinder vermehrt in empathischen Kontakt treten, wenn sie die Möglichkeit haben, sich zu berühren oder sich anzusehen. Es muss also eine gewisse Freiheit in der Bewegung herrschen. Somit ist eine enge Beziehung zu dem vorherigen Punkt zu sehen.

Darüber hinaus ist die häufig beobachtete *Selbstempathie* ein wesentlicher Punkt. Kindern scheint es möglich zu sein, ihre *eigenen Bedürfnisse empathisch wahrzunehmen und dementsprechend zu handeln*. Diese beobachtete Selbstempathie zeigte sich als *Reaktion auf herausfordernde Situationen*, als *Schutz vor negativen Gefühlen* oder gegenüber den *negativen Reaktionen anderer* oder auch als *Bedürfnisbefriedigung*. Weil diese Kategorie vermehrt auftrat, wurde die Begriffsdefinition der Empathie dahingehend verändert, dass auch Selbstempathie als Form der Empathie gezählt werden kann. Sie wird im Folgenden in Anlehnung an die Definition auf Seite 12 als Erfahrung gesehen, der Gefühlslage eines anderen *und der eigenen* unmittelbar teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen.

In den Beobachtungen konnten auch ambivalente Faktoren identifiziert werden. So führte das Bilden von *Gruppen* und das so entstehende *Wir-Gefühl* einerseits zu vermehrter Empathie und *Akzeptanz* unter den Schülern, andererseits entwickelten sich auf diese Weise implizite *Erwartungen*, wie das *Einhalten von Konventionen*, die als empathie-hemmende Faktoren bezeichnet werden können.

Des Weiteren können *eigene negative Gefühle*, wie *Enttäuschung* oder *Wut*, die Empathie anderen gegenüber vermindern.

5.1.2 Ergebnisse aus der Videointerpretation

Die beobachteten Schulstunden wurden zugleich mit der Kamera dokumentiert. In der ersten Stunde wurde vor allem mit einer feststehenden Kamera gearbeitet, was aber nur zum Teil möglich war, da es einige Kinder gab, die möglichst nicht in dem Film erscheinen sollten. Die feste Installation der Kamera in einer Ecke des Raumes ermöglichte einen recht großen Einblick in den Klassenraum und den darin Interagierenden. Wie oben bereits beschrieben, wurde in der zweiten Beobachtungseinheit ein Kameramann eingesetzt. Dieser bekam die Instruktion, vor allem die Interaktionen der Schüler zu filmen, da, wie bereits dargelegt, vermutet wurde, dass sich Empathie in der Interaktion zwischen Menschen zeigt und an Hand von Bewegungen, wie Gestik und Mimik, zu erkennen ist. Des Weiteren hatte sich der gemeinsame Kontext als wichtige Komponente der Empathie in den Beobachtungen herauskristallisiert. So wurden in der zweiten Stunde vermehrt Nahaufnahmen gewonnen, die es besser ermöglichten, Interaktionen zu verstehen und Veränderungen in der Gestik und Mimik auszumachen. Dies geschah mit dem Bewusstsein, dass auf Grund der gewählten Detaillierung „das Große und Ganze“ aus dem Blickfeld geriet.

Hier ist anzumerken, dass die aufgenommenen Szenen in der vorliegenden Arbeit mit Erkenntnissen und Wissen über die räumliche Konstellation oder die Stimmen der Personen ergänzt wurden, um die Reduktion der Kamera ein wenig auszugleichen. Hinzuzufügen ist ebenso, dass die beobachteten Stunden zeitgleich videografiert wurden, so dass sich die Kontexte der Codes und Kategorien ähneln. Dennoch wurde versucht, die Auswertungen der beiden Methoden möglichst unabhängig zu gestalten.

Weil das Videomaterial viele Aspekte von Empathie zeigt, wurde aus ökonomischen Gründen nicht das ganze videografische Material verschriftet, wie es auch u.a. in der Literatur empfohlen wird (vgl. Flick 2000, S. 193; Kowal u.a. 2010, S.444), sondern eine Auswahl getroffen. Das Material ließe durchaus noch weitere Interpretationen zu und die folgenden Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Doch eine noch genauere Analyse würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, wäre aber sicherlich interessant und lohnenswert für weitergehende Untersuchungen.

Die Auswahl der Sequenzen¹³ geschah an Hand der Kriterien Verständlichkeit (sowohl phonetisch als auch semantisch), Intensität des gezeigten empathischen Verhaltens und Bandbreite des gezeigten empathischen Verhaltens und der vorhergehenden Situationen. Die Verständlichkeit wurde gewählt, weil sie eine Nachvollziehbarkeit sowohl für den Interpreten als auch den Leser ge-

¹³ Die Begriffe „Sequenz“ und „Szene“ werden im weiteren Verlauf synonym verwendet (Anmerkung der Verfasserin).

währleistet. Die Intensität soll Aufschluss darüber geben, welche Facetten Empathie haben kann und über welche empathischen Verhaltensweisen Kinder der zweiten Klasse verfügen. Auf Ähnliches zielt die Bandbreite, die aber weiterhin möglichst treffende Aussagen zu empathischen Verhalten im Zusammenhang mit den verschiedenen Situationen ermöglichen soll.

Folglich wurde das Videomaterial zunächst gesichtet und interessant erscheinende Sequenzen wurden notiert. Diese wurden dann hinsichtlich ihrer potentiellen Aussagekraft analysiert und transkribiert. Diese Wort-Bildtranskripte befinden sich im Anhang in den Abschnitten II b und II c ab Seite 37. Die so entstandenen Transkripte wurden im Folgenden weiterhin interpretiert und kodiert.

Hier werden nun die Ergebnisse aus der Videografie mit Verweisen auf die Transkripte im Anhang (mittels der Angabe der Sequenz mit der entsprechenden Kennzeichnung oder den Zeiten aus den Notizen, wobei S das erste Video bezeichnet, SII das zweite) vorgestellt. Es folgen zunächst die aus den Transkripten entwickelten Codes, die kursiv dargestellt werden. Am Ende des Kapitels werden die daraus abgeleiteten Kategorien vorgestellt.¹⁴

Als Grundlage jeder Interaktion stellten sich die Faktoren *Interesse an der Situation oder der Thematik*, *Aufmerksamkeit*, *der gemeinsame Kontext*, ein *Wissen darum, was vor sich geht*, *Vorerfahrungen bzw. -wissen* und ein gewisses *Mitteilungsbedürfnis* seitens der Kinder heraus. Nur wenn die Schüler an der Situation Interesse haben und dieser Aufmerksamkeit schenken, sie verstehen und sich dazu äußern wollen, kommt es zu einem empathischen Kontakt.

Das *Interesse und Aufmerksamkeit an einem Thema* zeigt sich sowohl *verbal* (vgl. Sequenz 7, 16, 20, 26, 32, 33, 58, 69, 72) als auch *über Blicke* (vgl. Sequenz 7, 9, 12, 21, 24, 26, 41, 73) und *körperliche Nähe* (vgl. Sequenz 10, 11, 28). Dabei können diese Formen auch zeitgleich erfolgen. Des Weiteren kam es vor, dass Oliver Gesagtes auf die aktuelle Situation übertrug, als es darum ging, ob Zwillinge gleich aussehen und Marike Zwillinge beschrieb, die noch nicht einmal die gleiche Haarfarbe hätten. Oliver bemerkte: „Du [die Schulsozialarbeiterin] und Maïke haben die gleiche Haarfarbe“ (Sequenz 7).

Die Wichtigkeit des *gemeinsamen Kontextes* manifestiert sich insbesondere in den Szenen 1, 5, 6, 7, 10, 11, 13 und 55 und während des gesamten „Faxgerätespiels“ in der zweiten videografierten Schulstunde. Nur durch die Kenntnis, was vor sich geht, ist ein aufeinander bezogener Kontakt möglich.

¹⁴ Weil es sich um eine große Menge von Codes und Kategorien handelt, wird an dieser Stelle auf die übersichtliche, thematisch geordnete, stichpunktartige Darstellung der Codes und Kategorien im Anhang verwiesen (Anmerkung der Verfasserin).

Ein allgemeines *Wissen bzw. Erfahrungen auf einem Gebiet* sind insoweit bedeutsam, als das Kinder sich in bestimmten Situationen nur dann einbringen können, wenn sie schon einmal Ähnliches erlebt haben oder etwas zu diesem Thema wissen. Dies zeigt sich beispielsweise in den Sequenzen, in denen sich die Kinder untereinander messen, indem sie sich aneinander- oder gegenüberstellen und mit der Hand von sich zum anderen messen, wie es in Abbildung 4 zu sehen ist. Dieses Wissen hatten sie scheinbar bereits erworben, da diese Messmethode weder von der Lehrerin noch von der Sozialarbeiterin initiiert worden war. Die Schüler konnten dieses Wissen in dem neuen Kontext anwenden (vgl. Sequenz 11, 19).



Abbildung 4: Kinder messen sich

Des Weiteren wird dieser Aspekt in den Szenen 4, S 12:12-12:37, S 12:43-12:54, Sequenz 7 und 70 deutlich.

Darüber hinaus reagierten die Schüler auf die Aussagen der Schulsozialarbeiterin deutlicher, wenn ihre Aussagen an die Erfahrungen der Kinder anknüpften, wie z.B. in der 78. Sequenz, in der sie sagt: „Ich klecker mich immer voll.“ und Lisa sofort beginnt, von sich zu erzählen. Oder in der Szene 79, in der die Sozialarbeiterin fragt: „Das ist ja mal wieder typisch. Kennt ihr den Spruch?“ und mehrere Kinder nicken und zustimmend ein „Mhm“ von sich geben.

Als das Buch „Das kleine Ich bin ich“ vorgelesen wird, reagieren die Kinder an mehreren Passagen mit Lachen oder Seufzen, je nach dem, was dem kleinen Tier widerfährt (vgl. Sequenz 1, S 7:56-8:00 min). Dies wurde als emotionale Reaktion auf Gesagtes interpretiert. Des Weiteren veranschaulichen Kinder Abschnitte der Geschichte in Bewegungen (vgl. Sequenz 2, 4). Allgemein ließ sich feststellen, dass die Schüler verbal Geäußertes in Bewegung umsetzten (vgl. Sequenz 65, 69, 70). Daraus entstand der Kode „*Gesagtes wird in Bewegung umgesetzt*“. Die Bedeutung dieses Kodes hinsichtlich der Fragestellung ist darin gegeben, dass diese Aktionen der Schüler nahe legen, dass sie die Situationen verstanden, anschließend verinnerlicht und dann nach außen wiedergegeben haben.

Des Öfteren ist auch zu sehen, dass *Kinder ihre eigenen Aussagen mit Bewegungen betonen*, was als Fähigkeit gedeutet wurde, die eigene Innerlichkeit wahrzunehmen und sie nach außen wiederzuspiegeln (vgl. S 33:44-34:02, Sequenz 32, S 42:40-42:58, Sequenz 33, 40, SII 13:08-13:10, Sequenz 53, SII 17:35-17:41, Sequenz 56, 70, 71, 74, 89). Jakob verleiht beispielsweise seinem Unwissen bezüglich einer Aufgabe Ausdruck, indem er, wie es in Abbildung 5 zu sehen ist, die Hände nach oben geöffnet auf den Tisch sinken lässt (vgl. Sequenz 71) oder Benedikt, der sich für das Singen eines Liedes einsetzt, springt von seinem Stuhl auf (vgl. Sequenz 33) oder Lina, die bei der Erklärung ihres gemalten Bildes in die Luft malt, um sich zu verständigen (vgl. Sequenz 56).



Abbildung 5: Jakob drückt Unwissenheit aus

Es zeigt sich außerdem, dass sich die Kinder konventionalisierten Gestiken bedienen, wie z.B. Lina, die nachdenkt und den Kopf leicht schräg nach oben richtet (vgl. Sequenz 74) oder Maike, die ihr Gesicht in den Händen angesichts einer Herausforderung vergräbt (vgl. Sequenz 40). Auch Lisa, die bei dem Bericht von der Umsetzung des Bildes beim „Faxgerätspiel“ die Nase als Zeichen des Missfallens rümpft, zeigt solches Verhalten (vgl. Sequenz 56). Aber auch Lina die in der 70. Sequenz, als die Sprache auf Spinnenangst kommt, eine wegwerfende Handbewegung macht. Insgesamt kann von diesem Verhalten abgeleitet werden, dass die Schüler in der Lage sind, die *Ebenen der Kommunikation neben dem Verbalen auch auf das Nonverbale auszuweiten*, um so eine bessere Verständigung zu erreichen. Dies beinhaltet zugleich, dass die Kinder in der Lage sind, mögliche *Probleme bei dem Zuhörer zu antizipieren* und diesen auf diese Weise vorzubeugen.

Ganz deutlich wird eine *Antizipation der Lage des anderen* in der Diskussion von Jakob und Benedikt, die sich um eine Verabredung dreht (vgl. Sequenz 26). So sagt Benedikt zu Jakob: „Du willst doch sowieso nicht ähh.“. Woraufhin Jakob, auf Abstand gehend und den Blickkontakt beendend, nachfragt, was er denn sowieso nicht wolle, was Jakob mit „Fußball spielen.“ beantwortet. Benedikt nimmt die Einstellung von Jakob vorweg, um sie sozusagen gegen ihn

zu verwenden. Damit stärkt er seine Position in der Diskussion. Spannend ist auch, dass Jakob genau die Worte aufgreift, die Benedikt zuvor verwendet hatte. Er *imitiert die Wortwahl* und verdeutlicht somit die *Aufeinanderbezogenheit* der Gesprächsteile. Des Weiteren ist zu beobachten, dass Jakob während der Diskussion auf *Distanz geht und den Blickkontakt beendet* und sich seiner Schultasche zuwendet (s. Abbildung 6). Durch diese Aktion, die auch als *körperliche Betonung* seiner innerlichen nun distanzierteren Haltung gesehen werden kann, scheint sich Jakob *vor einem frustrierenden Erlebnis zu schützen*. Dies setzt eine *Selbstwahrnehmung* bei ihm voraus.



Abbildung 6: Jakob geht auf Distanz

Auch in der Sequenz SII 9:02-9:04 gelingt es Lisa, die Lage von der hinter ihr sitzenden Lina zu antizipieren, indem sie sagt: „Du hast ganz viel Platz hier.“ und sich selbst über den Rücken streicht. Zum einen zeigt dies, dass Lisa weiß, dass Lina Platz für die folgende Zeichnung benötigt und sie signalisiert Lina, dass sie sich diesbezüglich *keine Gedanken zu machen braucht*. Zum anderen betont sie das Gesagte mit einer Bewegung. Auch Marike kann die Lage des anderen antizipieren, als sie ihr Arbeitsblatt in Jakobs Richtung dreht, damit er besser sehen kann, wo sie sich grade im Unterricht befinden (vgl. Sequenz 66). Des Weiteren ist hier wieder zu beobachten, dass Marike diese Gestik nutzt, um eine bessere Kommunikation zu gewährleisten, weil sie Verständnisprobleme bei der Orientierung auf dem Blatt vorwegnehmen und den Verständigungsschwierigkeiten so vorbeugen kann (vgl. Sequenz 66).

Neben einer Betonung eigener Aussagen durch Bewegungen konnte bei Lina auch eine Betonung von Handlungen durch Handlungen beobachtet werden: Sie schließt ihre Federmappe, haut auf diese und verschränkt dann kurz ihre Arme vor der Brust (vgl. Sequenz 36 und s. Abbildung 7). Dies kann als Verdeutlichung ihres trotzigsten Verhaltens gedeutet werden, nach dem Motto: „Die Mappe ist nun zu. Basta.“



Abbildung 7: Lina verschränkt die Arme vor der Brust

Im Anschluss bemerkt sie, dass Marike sie anschaut, woraufhin sie sie anlächelt. Mit diesem Lächeln könnte sie vermitteln, dass nun alles wieder in Ordnung ist, was in Abbildung 8 zu sehen ist.



Abbildung 8: Lina lächelt Marike an, die sie anschaut

In den Videos kann darüber hinaus festgestellt werden, dass die Kinder auf *ungewohnte Fragen, Aussagen und Situationen emotional reagieren* (vgl. Sequenz 5, 6, 26, 36, SII 7:15-7:20, SII 7:38-7:42, Sequenz 42 und SII 14:03-14:05). So lachen die Kinder, als die Schulsozialarbeiterin die Kinder wiederholt fragt, wer sie denn seien, oder bei der Wortwahl „Da ist ein Jakob und da sitzt ein Marius“ (vgl. Sequenz 5, 6). Diese Aussagen sind für die Schüler ungewöhnlich, sie nehmen dies wahr und reagieren darauf mit Gelächter. Aber auch in der oben beschriebenen 36. Szene, schaut Marike, vermutlich auf Grund von Linas ungewöhnlicher Aktion, zu ihrer Nachbarin. Auch als die Kinder wegen des Spiels „Faxgerät“ die Augen schließen sollen, beginnen einige zu lachen. Zu beobachten ist dabei, dass manchmal erst ein Kind beginnt und sich dann weitere Kinder anschließen (vgl. Sequenz 42). Nur in einer Sequenz war eine Wiederholung des Ungewöhnlichen nötig, damit die Kinder diese verstehen und auf diese reagieren konnten (vgl. Sequenz 6). Diesem Phänomen des Reagierens auf Ungewöhnliches wurde der Kode *„emotionale Reaktionen übertragen sich auf andere“* zugeordnet und konnte auch in anderen Situationen wieder gefunden werden. So in der Sequenz 55, in der sich die Aufmerksamkeit, die Marike der Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin schenkt, auf Li-

na und später Lisa überträgt oder in der Sequenz 59, in der Jakob beginnt sirenenartig zu jaulen und Benedikt und Oliver kurz darauf ebenfalls einsteigen. Aus diesem Grund wurde der Kode auf „*emotionale Reaktionen, Aufmerksamkeit und Aktionen übertragen sich auf andere*“ erweitert. Er ist hinsichtlich der Fragestellung relevant, als das die Kinder die anderen Kinder wahrnehmen und Verhaltensweisen von ihnen auf ihre eigene Art wiedergeben.

Das eben angesprochene Lachen als Reaktion auf Ungewöhnliches lässt sich noch ausweiten, da sich *Lachen ebenfalls als ein Signal guter Verbindung* finden ließ. So lachen Oliver und Jakob über Olivers Witz (vgl. Sequenz 10) oder die Kinder, die sich gegenseitig messen, lachen immer mal wieder miteinander (vgl. Sequenz 11). Oder Marikes Nachbarin Lina grinst Marike an, nachdem sie auf ihr Mäppchen gehauen hatte, um ihr dann zu signalisieren, dass alles in Ordnung ist (vgl. Sequenz 36) oder Benedikt, der Marike entschuldigend angrinst, nachdem er ihr nicht zugehört hatte (vgl. Sequenz 86 und s. Abbildung 9).



Abbildung 9: Benedikt grinst Marike entschuldigend an

Auch in den Szenen 15, 25, 26, 37, 44, 49, 53, SII 18:24-18:27 und 63 findet sich solches Verhalten, dass darauf schließen lässt, dass Kindern ein gutes Miteinander wichtig ist und das Lachen oder Grinsen ein Weg ist, diese gute Verbindung untereinander auszudrücken.

In mehreren Szenen der Videos *entschuldigen sich Kinder für ein vermeintliches Fehlverhalten*, wie in den Sequenzen 26, 44, SII 12:48-12:51, SII 18:24-18:27 und Sequenz 86. In der 26. Szene räumt Benedikt ein, dass er vergessen habe, dass er sich bereits mit Jakob verabredet hatte, und grinst Jakob dann an. Dieses Verhalten kann als Entschuldigung gewertet werden, weil Benedikt eine Begründung für sein Verhalten anführt. Im Folgenden grinst er, was, wie bereits erwähnt, als ein Zeichen der guten Bindung zwischen den Interaktionspartnern gewertet werden kann. Diesbezüglich ist auch die Sequenz 44 interessant, in der Maike während des „Faxgerätespiels“ beim Aufmalen des Bildes helfenden Kontakt zu Christoph sucht, der hinter ihr steht und selbst versucht ein Bild zu malen. Maike dreht sich leicht um. Dabei sagt die Sozialarbeiterin: „Das seh’ ich. Es gibt hier gleich ’ne Disqualifizierung.“

Daraufhin grinst Maike, als sei sie ertappt worden, wie die Abbildung 10 zeigt. Diese Szene lässt sich so interpretieren, dass sich Maike trotz der Spielregeln Hilfe holen will, weil sie die Aufgabe als eine zu große Herausforderung für sich empfindet. Sie kann also in sich hineinspüren und dies wahrnehmen. Sie entscheidet sich dafür, gegen die Regeln zu verstoßen. Dabei wird sie aber erwischt, so dass sie ein entschuldigendes Lächeln aufsetzt. Sie ist sich also ihres Fehlverhaltens als Teilnehmerin des Spiels bewusst und erkennt somit das von der Schulsozialarbeiterin zugeschriebene Fehlverhalten an.

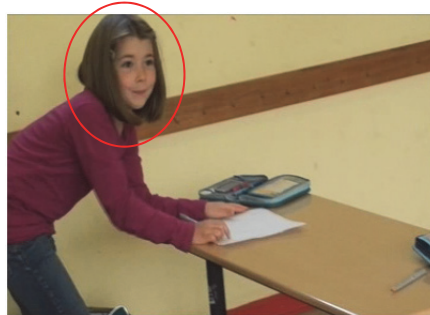


Abbildung 10: Maike grinst als Entschuldigung für Fehlverhalten

Auch in der 86. Sequenz erkennt Benedikt, dass er sich falsch verhalten hat, weil er mit Jakob spielte, während Marike mit der Sozialarbeiterin das Unterrichtsgespräch führte. Als die Schulsozialarbeiterin Benedikt indirekt darauf anspricht, murmelt er ein „Mhm.“, schaut Jakob und dann Marike an, die er im Folgenden angrinst. Somit wendet sich Benedikt genau an die Person, nämlich Marike, der er eigentlich hätte Aufmerksamkeit schenken sollen und grinst sie entschuldigend und als Versicherung der guten Bindung an.

In den Videos fällt weiterhin auf, dass sich die Schüler gegenseitig in ihren Aussagen unterstützen, indem sie die *Worte des Vorredners wiederholen*. Dies geschieht in den Sequenzen 5, S 12:12-12:37, Sequenz 33, 58 und 63 und wird als Zeichen gedeutet, dass sich die Kinder *Aufmerksamkeit* geschenkt, das Gehörte aufgenommen und mit ihrer eigenen Meinung abgeglichen haben und als Bekräftigung der Aussage das Gesagte nochmals wiederholen. Damit gehören neben der *Aufmerksamkeit* auch die *Kodes Kommunikationsbedürfnis* und *Selbstwahrnehmung* zu diesen Szenen. Durch das Wiederholen der Worte lassen die Kinder außerdem ein *Gruppengefühl* entstehen.

In der 37. Sequenz meint Benedikt, dass er schwitzt, woraufhin Jakob sagt, dass er dies auch tue. Dies wird so verstanden, dass *Kinder aktiv nach Gemeinsamkeiten suchen*, die eine *Zusammengehörigkeit* zeigen und somit ein *Gruppengefühl* herstellen.

Weitere Szenen bezüglich des Gruppengefühls sind die Sequenzen 38 und 51. In der Sequenz 38 sollen Gruppen zu je vier Schülern gebildet werden,

was die Kinder dazu veranlasst, die Arme ihrem Wunschpartner entgegenzustrecken und Geräusche wie „Häääm“ zu machen (s. Abbildung 11). So wird die *Zusammengehörigkeit körperlich und verbal dargestellt*.



Abbildung 11: Kinder signalisieren mit den Armen Zusammengehörigkeit

In der 51. Sequenz schaut Lisa die Kinder an, die wie sie, die einzigen sind, die in dem Moment des Spiels die Augen geöffnet haben dürfen, und grinst. Dieses Verhalten kann ebenfalls als Betonung der Gemeinsamkeit und des Gruppengefühls der „wachen Kinder“ gedeutet werden. So dass der Kode um den Blickkontakt und das Grinsen erweitert wurde, woraufhin er nun lautet *„Kinder betonen die Zusammengehörigkeit zu einer Gruppe körperlich, verbal, mit Blicken und Grinsen“*.

Ein *Gruppengefühl* spiegelt sich weiterhin darin wieder, dass die Schüler sich eher gegenseitig in ihrer Meinung unterstützen, als dass sie sich widersprechen. So dauert es länger, bis Marius einer Aussage eines Kindes mit einer eher langsamen, zögerlichen Meldung widerspricht. Marike, Lisa und Antonia benötigten weniger Zeit, der Aussage zuzustimmen (vgl. Sequenz 74). Des Weiteren ist an dieser Szene interessant, dass die Schulsozialarbeiterin zunächst fragt, wer dafür, dann wer dagegen ist und sich Lina meldete, diese Meldung dann in ein Streichen über den Kopf umwandelt (s. Abbildung 12).

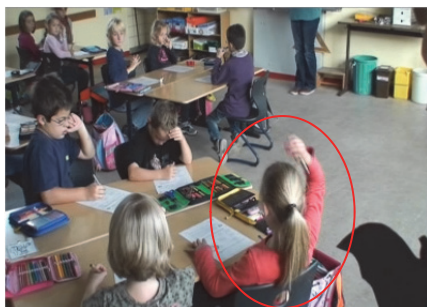


Abbildung 12: Lina wandelt Meldung in ein Über-den-Kopf-Streichen um

Dies lässt sich zum einen so deuten, dass sie sich verspätet dazu entschlossen hatte, der Aussage zuzustimmen oder zum anderen, dass sie sich nicht traute ihre eigene, andere Meinung kundzutun. Beide Interpretationen scheinen auf Grundlage des Datenmaterials denkbar. Insgesamt leitete sich aus dieser Szene der Kode „*Kindern fällt es schwer, der Gruppe zu widersprechen*“ ab.

Marike hingegen wagte es, anderer Meinung zu sein (vgl. S 12:43-12:54). Dieses Verhalten wurde als selbstbewusstes Auftreten des Mädchens gewertet, was wiederum ein Selbstbewusstsein und somit eine *Selbstwahrnehmung* voraussetzt.

In den Videos manifestiert sich auch, dass die *Kinder in der Lage sind, wahrzunehmen, wenn andere Schwierigkeiten haben* (vgl. Sequenz 8, 12, 15, 16, 30, 43). Dies wird auf diese Weise interpretiert, weil die Kinder, nach dem Wahrnehmen von den Problemen anderer, dem anderen *handelnd, verbal und nonverbal helfen*. So hilft Hans Jakob handelnd dabei, ein Stück Papier abzureißen, als es diesem nicht gelingt (vgl. Sequenz 8), Lisa zeigt Angela, wo sie ihr Ergebnis der Messung findet (vgl. Sequenz 30) oder Benedikt zeigt Jakob die Stelle, an der er ein Kreuz eintragen muss (vgl. Sequenz 76). Auch ruft Benedikt die Lösung einer Rechenaufgabe, die Lina nicht so schnell lösen kann, in die Klasse (vgl. Sequenz 15) oder er steht auf, als er bemerkte, dass Angela das Ergebnis ihrer Messung nicht lesen kann, um es ihr vorzusagen (vgl. Sequenz 30) oder Lisa setzt zu einer Erklärung an, um Angela das Ergebnis zu erklären (vgl. Sequenz 31). Auch nonverbale Hilfestellung sind zu beobachten: Als Jakob und Benedikt Oliver das, was dieser malen soll, nochmals in die Luft malen (vgl. Sequenz 43) oder Christoph aufstehen will um den Vorgänger seines Vorgängers auf die Schulter zu klopfen, um ihm zu signalisieren, dass dieser nun an der Reihe ist, und sein Vorgänger Nicolas dies vergessen zu haben scheint (vgl. Sequenz 61 und s. Abbildung 13).



Abbildung 13: Christoph will Nicolas helfen

In der Regel geht das *Helfen* anderer einher mit *körperlicher Nähe*, wie das Herantreten an den Hilfebedürftigen oder das Hinüberlehnen, die von beiden Seiten *akzeptiert* wird (vgl. Sequenz 8, 12, 15, 16, 66, 82).

Interessant ist, dass in einigen Situationen das *Problem für den Helfenden wichtiger wurde als für den, der ursprünglich das Problem hatte*, wie es sich in der Sequenz 67 manifestiert: Benedikt fragt Jakob etwas, dieser wendet sich nach kurzem Überlegen an Marike und fragt sie, wo sie denn auf dem Arbeitsblatt seien. Marike antwortet, Jakob vergleicht mit seinem Arbeitsblatt, während Benedikt in den Klassenraum blickt. Allgemein ließ sich feststellen, dass es den *Schülern wichtig schien, dem anderen zu helfen*, so dass sie sich lange mit der Hilfe beschäftigten und ihre eigene Arbeit vernachlässigten (vgl. Sequenz 12, 16, 82). Weiterhin kann an Hand dieses Verhaltens vermutet werden, dass die Kinder aus eigener *Erfahrung* wissen, dass es *gut tut, wenn einem geholfen wird*, so dass sie ihre Hilfe gerne zur Verfügung stellen.

Eingrenzend ist hinzuzufügen, dass die *Kinder soweit helfen, wie es ihnen möglich ist*. Maike verlässt in der zwölften Szene den Tisch, an dem sie Marike geholfen hatte, entweder weil Maike die Hilfe für beendet hielt oder weil sie selbst nicht weiter wusste. Dies ist auf Grundlage des Datenmaterials leider nicht ganz zu klären. Eindeutiger scheint die 16. Sequenz, in der Benedikt Jakob hilft im Hunderterraum zu rechnen.¹⁵ Dabei sagt er: „Irgendwas mit hundert.“ (überlegt:) „Irgendwas mit hundert und dann noch zwölf dazu. Plus (überlegt).“ Dann wendet er sich Nicolas mit den Worten: „Guck mal, was ich mach. Hier. Da.“ zu und beendet den Kontakt mit Jakob. Dieses Verhalten der Kinder kann so gedeutet werden, dass sie in sich selbst hineinspüren und *merken, wenn sie an ihre Grenzen kommen*. Bemerkten sie dies, *schützen sie sich vor Frustration* und beenden den Kontakt bzw. die Situation, in der sie halfen.

Ein anderer Aspekt des Helfens, der sich in den Videos zeigt, ist, dass sich die Kinder ebenso selbst *Hilfe holen*. Dieses Hilfeholen geschieht zum einen über *Blickkontakt* (vgl. Sequenz 34, 16, S 40:24-40:28, SII 11:00-11:02, Sequenz 44, 66, 71, 81, 82) oder verbal über *direktes Fragen*, wie in den Sequenzen 13, 18, S 35:38-35:39, 67, 76, 81 und 82. Dies impliziert einerseits bei den Kindern ein *Gespür für sich selbst*, ihre *Hilfebedürftigkeit*, *Unsicherheit* und *Grenzen*. Andererseits zeigt sich darin auch das Vertrauen, dass das Kind Hilfe bekommt, was auf ein *positives Klima in der Klasse* schließen lässt. Eine

¹⁵ Da sich die Klasse noch am Anfang des zweiten Schuljahres befindet, sind diese Rechnungen auch für leistungsstarke Schüler noch ungewohnt. In der Regel wird in der ersten Klasse bis 20, in der zweiten bis 100 und in der dritten Klasse bis 1000 gerechnet. So dass die geforderte Aufgabe, neben der nicht vorhandenen Kenntnis der Multiplikation, auch den bekannten Zahlenraum eines durchschnittlichen Schülers der zweiten Klasse übersteigt (Anmerkung der Verfasserin).

positive Atmosphäre kann somit als ein weiterer förderlicher Faktor für empathisches Verhalten gesehen werden.

Darüber hinaus äußern Kinder ihren *Stolz über das Lösen einer herausfordernden Situation*: Hans grinst, als er nach längerer Zeit sein Blatt Papier ablösen kann (vgl. Sequenz 8), Benedikt zeigt der Lehrerin sein Blatt, auf dem er seine Lösung notiert hat (vgl. Sequenz 14 und s. Abbildung 14), Jakob ruft Benedikt, als er endlich herausgefunden hatte, wie groß er ist (vgl. Sequenz 22), Marike zeigt Lina ihr Blatt mit der Lösung (vgl. Sequenz 25). Außerdem grinst Lina und sie, Lisa und Maike schauen sich an, als sie in dem Spiel „Faxgerät“ einen Punkt erhalten haben (vgl. Sequenz 57). Dieses Verhalten setzt ein *Gespür für sich selbst* voraus.

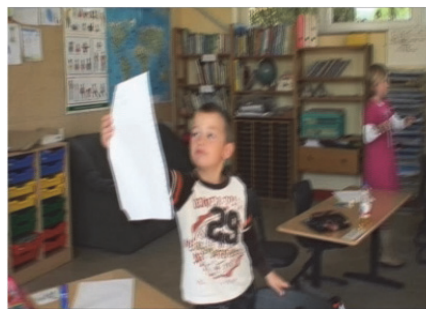


Abbildung 14: Benedikt zeigt stolz sein Blatt

Immer wieder wurde beobachtet, dass *Kinder untereinander Kontakt suchen*. Sei es in offeneren Unterrichtssituationen, in denen weder Lehrerin noch Sozialarbeiterin den Unterricht lenkten, oder in frontalen. So wendet sich Oliver an Jakob, um einen *Witz* zu machen (vgl. Sequenz 9) oder durch *körperliche Nähe*, wie Nicolas, der mit dem Kopf dicht über Benedikts Kopf geht und sie sich daraufhin ansehen (vgl. Sequenz 21) oder in den Szenen 9, 10, 13, 16, 25, 38, 65. Des Weiteren wurde der Kontaktaufbau *verbal* versucht (vgl. Sequenz 13, 25, 29, 66). Dieser Kode des Kontaktsuchens ist eng verbunden mit dem Ausdruck von Aufmerksamkeit, zielt jedoch mehr auf soziale Interaktionen als auf das Beachten und Verstehen des Sachverhaltes.

In anderen Situationen *fordern die Kinder ganz klar die Aufmerksamkeit anderer*, indem sie ein anderes Kind *auffordern* zu schauen (vgl. beispielsweise Sequenz 13, 14, 22 oder 25), *die körperliche Nähe verringern bzw. sich kurz berühren*, wie Jakob, der Marike kurz an die Hand fasst, als diese auf Ansprache nicht reagiert (vgl. Sequenz 66 oder 25). Oder sie machen *auffällige Bewegungen*, wie Lisa, die vor Linas Augen winkt (vgl. Sequenz 41 und s. Abbildung 15). Dieses Verhalten ist ein Indikator für die *Relevanz der Mitteilung und des Kontaktes* zu anderen und ein Zeichen dafür, dass sich die Kinder *selbst*

wahrnehmen können, und somit ein Faktor, der dazu führt, dass empathisches Verhalten möglich wird.



Abbildung 15: Lisa winkt vor Linas Gesicht

Als sich die Schüler selbst gegenseitig messen, wird deutlich, dass der *Vergleich mit anderen* den Kindern wichtig ist, denn sonst hätten sie es nicht mit einer solchen Akribie betrieben (vgl. Sequenz 11). Auch die Mess- und Malerergebnisse werden fleißig verglichen und diskutiert (vgl. beispielsweise Sequenz 13, 19, 21, 22, S 42:40-42:58, SII 18:34-18:39) und auch ob Jakob schwitzt, wie Benedikt es ebenfalls tut, wird ermittelt (vgl. Sequenz 37 und s. Abbildung 16).



Abbildung 16: Benedikt fühlt, ob Jakob schwitzt

Dieses Interesse am anderen findet sich also in vielen Situationen und scheint bei vielen Kindern vorhanden zu sein. Es lässt darauf schließen, dass die Schüler in der Lage sind, *sich und andere wahrzunehmen*, und dass sie Interesse zu haben scheinen, zu schauen, *wo sie in der Gruppe stehen*, beispielsweise bezüglich der Körpergröße. Auffällig ist, dass insbesondere dann der *Kontakt wichtig* wird, als die Schüler bemerkten, dass *bei anderen „was los ist“*, so kommen immer mehr Kinder bei dem selbstinitiierten Messen hinzu, um sich zu vergleichen: Erst sind Hans, Maike und Benedikt involviert, später Hans, Maike, Benedikt, Lisa, Angela und Jakob (vgl. Sequenz 11). Ebenso will Nicolas an das andere Ende der Stuhlschlange, als es dort lauter wird, und Marius versucht ihm zu folgen (vgl. Sequenz 60). Diese Verhaltensweisen

deuten also auch darauf hin, dass es Schülern wichtig ist, *Teil einer Gemeinschaft* zu sein.

Insbesondere bei dem Messen fällt auf, dass dieses mit mehr Schüleraktivitäten und empathischem Verhalten einher geht, wenn es von den Schülern selbst eingeleitet wird (vgl. Sequenz 11). Als die Lehrerin und die Schulsozialarbeiterin Marike und Marius in der 17. Szene miteinander vergleichen, wirken die beiden Kinder schüchtern, geradezu teilnahmslos und wagen nur einen kurzen Blickkontakt. Nur ein weiterer Schüler beteiligt sich an dem Messvorgang, indem er sich äußert: „Viel kleiner.“ (Sequenz 17). Diese Beobachtung wurde mit *„in selbstinitiierten Interaktionen findet mehr empathischer Kontakt statt als in fremdbestimmten“* kodiert. Außergewöhnlich an dieser Szene ist jedoch, dass die Klasse bis zu einem bestimmten Zeitpunkt sehr ruhig ist und den Kontakt zwischen Lehrerin und Schulsozialarbeiterin nicht stört. Daraus leitet sich ab, dass *Kinder den Kontakt zwischen Lehrpersonen nicht stören*, was in den internalisierten Erwartungen an einen „braven Schüler“ begründet liegen kann. Somit sind Kindern solche *Rollenerwartungen* bekannt und diese nehmen Einfluss auf ihr Verhalten.

Sowohl bei dem Messen der Schüler und bei dem Spiel „Faxgerät“ wird deutlich, dass es den Kindern *wichtig ist, zu gewinnen*: Sie zeigen sich freudig, wenn sie als Gewinner festgestellt werden (vgl. Sequenz 11, 48, SII 17:35-17:41, SII 22:10-22:27, Sequenz 64). Dies lässt vermuten, dass die Kinder sich selbst wahrnehmen können und womöglich das Dastehen als Gewinner für ein positives Selbstbild benötigen. Darüber hinaus freuen sich die Kinder in dem Spiel als Gruppe, was wiederum das *Wir-Gefühl* betont. Des Weiteren kann in den Videos beobachtet werden, dass die *Schüler dem Gewinnen-Wollen* Ausdruck verleihen, indem sie sich gegenseitig *verbal antreiben* (vgl. Sequenz 46, 47, SII 12:22-12:35, Sequenz 52, 54) und sich die am Ende malenden Kinder bei der Gruppe *entschuldigen*, wenn sie mit ihrer Leistung nicht zufrieden sind (vgl. Sequenz 53). Oder allgemein, indem sie sich bei den Bildern *konzentrieren und bemühen* (vgl. Sequenz SII 10:20-10:28, SII 10:30-10:40, SII 15:20-15:28, SII 16:46-17:02) oder indem sie dem Malenden aus der Gruppe, *gegen die Spielregeln verstoßend, helfen* (vgl. Sequenz 43 und s. Abbildung 17). Zum einen setzt das voraus, dass die Kinder in der Lage sind ihr *eigenes Bedürfnis nach dem Gewinnen-Wollen wahrzunehmen* und diesem *Ausdruck* zu verleihen, und ist somit eine Voraussetzung für empathisches Verhalten. Zum anderen wird z.T. dieses *eigene Bedürfnis über das der anderen gestellt*, wie z.B. das kollektive Einhalten von Regeln oder das alleinige Meistern einer Aufgabe, und kann somit als hemmender Faktor von empathischen Verhalten bezeichnet werden.

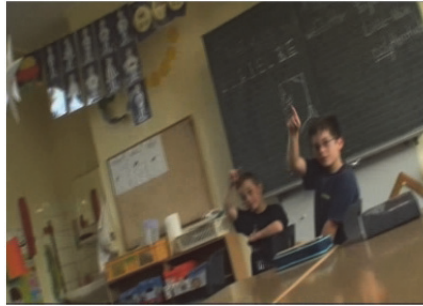


Abbildung 17: Benedikt und Jakob helfen Oliver

Anschließend an diesen Kode des Gewinnen-Wollens kann bei Christoph festgestellt werden, dass er der *Enttäuschung von sich selbst Ausdruck verleiht* (vgl. Sequenz 47) und somit zeigt, dass er gerne mehr geleistet hätte, es aber nicht geschafft hat. Dies setzt ein *Einfühlungsvermögen für sich selbst* voraus, kann aber ebenso als *Schutz* vor gemeinen Kommentaren anderer sein. Damit wäre das Kind in der Lage, die *Gefühle von anderen zu antizipieren*. Ähnliches tut ein Kind in der Szene SII 13:08-13:10. Es äußert sich auf die Nachfrage der Sozialarbeiterin: „So hat sich das angefühlt.“ Es scheint sich also für sein Bild regelrecht zu rechtfertigen, was ähnliche Schlüsse zulässt wie die Sequenz 47. Dennoch taten einige Kinder in ebendieser Situation ihre Enttäuschung von Christoph kund, indem eines ironisch bemerkt: „Hast ja viel gemalt“ und ein anderes regelrecht verzweifelt feststellte: „’n leeres Blatt“. Das erste Kind bedient sich der Ironie, um Christoph auf diese Weise anzugreifen, das andere verleiht seiner Innerlichkeit mit Hilfe des Tonfalls Ausdruck. Davon lässt sich ableiten, dass *Konkurrenzsituationen* und *eigene negative Emotionen* hemmende Faktoren von Empathie sind.

Andererseits *stellt* bei dem Größenvergleich von Maike und Benedikt Hans recht *sachlich fest, wer das größere Kind* von den gemessenen Kindern ist (vgl. Sequenz 11). Dies könnte zum einen darin begründet liegen, dass Hans nicht direkt beteiligt ist, zum anderen darin, dass das Gewinnen-Wollen nicht bei allen Kindern gleich stark ausgeprägt ist.

Neben diesen Kodes lässt sich anmerken, dass es den *Kindern (noch) nicht gelingt, sich für andere zu freuen*, wenn diese gewinnen und sie selbst nicht (vgl. Sequenz 48, SII 17:42-17:44, SII 17: 56-18:04, SII 22:10-22:27). So zeigen Maike, Lisa und Lina beispielsweise in der 48. Sequenz keinerlei Regung, als Oliver, Jakob und Benedikt einen Punkt verliehen bekommen. In der Sequenz 17:56-18:04 kann dies auch darin begründet liegen, dass sich Maike, Lina und Lisa in dem Moment mit einem anderen Sachverhalt beschäftigen und somit *die Aufmerksamkeit und das Interesse woanders* sind. Dieser Fall konnte in den Videos auch in den Sequenzen 3, 22, 31, 41 und 86 beobachtet

werden und wurde als hemmender Faktor empathischen Verhaltens identifiziert.

Den oben bereits kurz angesprochenen *Tonfall nutzen die Schüler dafür, ihre Emotionen auszudrücken*, wie es die Sequenzen 26, 47, 80 und 84 illustrieren. In der Szene 26 beispielsweise drückt Jakob zunächst seine *Enttäuschung* darüber aus, dass Benedikt die Verabredung offensichtlich vergessen hat (37:58-38:01 min), was dieser auch später zugibt. Im weiteren Verlauf dieser aufeinander bezogenen Unterhaltung, die über einige Zeit hinweg andauert, äußert Benedikt nachdrucksvoll: „Du hast kein Bock.“ (38:29 min) und noch später ebenso energisch: „Wir spielen bei dir!“ (38:32-38:33 min). Diese Bestimmtheit in Benedikts Aussagen lässt vermuten, dass er entweder genervt ist oder sich in einer höheren Position sieht als Jakob. Die letztere Interpretation verstärkt sich durch die Beobachtung, dass sich Benedikt während der Diskussion in eine höhere Sitzposition begibt (ab 38:04 min), was in Abbildung 18 zu sehen ist. Dies lässt den Schluss zu, dass Kinder um die Macht der räumlichen Konstellation wissen und diese gezielt einsetzen können.



Abbildung 18: Benedikt redet von einer höheren Sitzposition aus

In der 80. Sequenz antwortet Oliver ganz leise auf die Frage der Sozialarbeiterin, nachdem die Lehrerin ihn aufgefordert hatte, laut zu sagen, was er denn für ein Zeichen gemacht habe. Das *Unwohlsein* Olivers ist regelrecht zu spüren, weil er zu einer Aussage gedrängt worden war. Dieses Verhalten steht in einem ziemlichen Kontrast zu Olivers sonstigem, selbstbewussten und eher lauten Verhalten (vgl. bspw. Sequenz 21, 68). In der 84. Sequenz beschreibt Marike, wie es sich anfühlt, vor der Klasse nicht sprechen zu können. „Nicht gut.“ sagt sie leise und senkt den Tonfall. Dies wird als Ausdruck der eigenen *Traurigkeit* mit Hilfe des Tonfalls gewertet.

Oft schauen die Kinder während der Arbeit bei ihrem Nachbarn und vergleichen im Anschluss mit ihrem eigenen Arbeitsblatt (vgl. SII 10:20-10:28, SII 10:30-10:40, Sequenz 81, 87, 88). So malen alle Kinder bei dem „Faxgerätespiel“ konzentriert auf dem Rücken des Vordermanns (vgl. bspw. S 34:08-34:22, SII 10:20-10:28, SII 10:30-10:40) und während der Klassenschlange ist

die Klasse ausgesprochen still (vgl. Sequenz 61, 62, 63). Auch als die Schüler ihre Hausaufgaben mit einem kleinen Häuschen am Rand markieren sollen, schaut Lina bei Marike kurz auf das Blatt und anschließend Marike bei Lina (vgl. Sequenz 87). Ebenso blicken Jakob und Benedikt beim Einheften der Arbeitsblätter in die Mappe des jeweils anderen (vgl. Sequenz 88 und s. Abbildung 19).

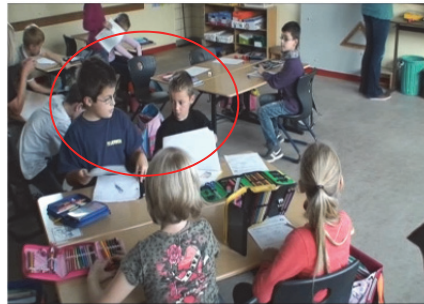


Abbildung 19: Jakob und Benedikt vergleichen

Aber auch während des Unterrichts guckt Benedikt, der zu diesem Zeitpunkt schon ein wenig ermüdet wirkt, bei Jakob auf das Arbeitsblatt, dann auf seines und radiert anschließend auf seinem (vgl. Sequenz 81). Daraus wurde der Kode *„Wichtigkeit der Richtigkeit der eigenen Arbeit“* abgeleitet. Dieser kann mit den *Erwartungen an einen Schüler oder an sich selbst* erklärt werden, die die Kinder kennen und übernommen oder aufgebaut haben.

Des Weiteren kann in den Videos entdeckt werden, dass die *Schüler Rücksicht aufeinander nehmen*. So passt Jakob die *Lautstärke* seiner Aussage an Benedikts Nähe an (vgl. Sequenz 22) oder die Kinder flüstern leise miteinander, um den Unterricht nicht zu stören (vgl. z.B. Sequenz 13, 53, 56, 66, 72). Dies impliziert, dass die Kinder *antizipieren* können, welche Lautstärke angemessen ist, damit das Gegenüber sie noch verstehen kann, aber auch dafür, welche Lautstärke den Unterricht nicht stört und somit die *Rolle* als „guter Schüler“ aufrechterhalten werden kann. Des Weiteren zeigt es, dass die Schüler bei dem Gegenüber „ablesen“ können, ob dieser grade gestört werden will oder nicht. In der 52. Szene ist ein Junge zu hören, der während des „Faxspiels“ anfängt die Zeit runterzuzählen, die Schulsozialarbeiterin ein „Psschsch“ von sich gibt und er das Zählen leiser fortsetzt. Diese Reaktion auf das *konventionalisierte Zeichen* lässt vermuten, dass der Junge *verstanden* hat, dass er gegen die Regeln verstoßen hat und nun leise sein soll. Dennoch macht er nach drei Sekunden mit dem Zählen leise weiter, weil es ihm wahrscheinlich ein Bedürfnis ist, seiner Angespanntheit bezüglich des Spiels Ausdruck zu geben, was wiederum ein *Gespür für die eigenen Bedürfnisse* voraussetzt.

Darüber hinaus gibt es viele Situationen, in denen die Kinder ihr *Interesse mit Blicken statt mit Aussagen äußern*, um den anderen nicht zu stören. So beispielsweise in den Sequenzen S 29:10-29:25, Sequenz 15, 16, S 31:20-31:30, Sequenz 20, 29, S 42:40-42:58, SII 11:00-11:02 und Sequenz 56. Zu sehen ist dies beispielhaft in der Abbildung 20, in der Benedikt und Angela die Interaktion von der Lehrerin und Lina gebannt verfolgen, aber nichts sagen.



Abbildung 20: Benedikt und Angela schauen interessiert zu

Auch dieses Verhalten lässt sich als rücksichtsvoll bezeichnen und lässt ein *Gespür der Schüler für die Situation und die Gefühlslage des anderen* vermuten, der in dem Moment nicht gestört werden will.

In vier Szenen zeigt sich, dass die Schüler auf *subjektiv empfundene Herausforderungen emotional reagieren*. So schreit Jakob kurz auf, als er die Rechnung im Hunderterraum¹⁶ bei seiner Tischnachbarin beobachtet (vgl. Sequenz 16 und Abbildung 21) oder Maike verbirgt ihr Gesicht in den Händen, als ihr klar wird, dass sie diejenige ist, die das gefaxte Bild auf Papier bringen muss (vgl. Sequenz 40 und s. Abbildung 22). Auch in den Sequenzen SII 8:20-8:25 oder SII 10:30-10:40 reagiert Lisa lachend auf eine Herausforderung. Diese Reaktionen zeigen, dass die Jungen und Mädchen in der Lage sind, *Herausforderungen* abzuschätzen, ihr eigenes Können in diesem Bereich *einzuschätzen* und diesem *Ausdruck* zu verleihen. Dass Kinder dies können, ist ein Bestandteil *empathischer* Kompetenz, zum einen *sich selbst*, zum anderen *dem anderen* gegenüber. Denn es lässt sich vermuten, dass sie, nur wenn sie dieses Einfühlen bei sich können, es auch bei anderen einschätzen und verstehen können.

¹⁶ Siehe Anmerkung 15, S. 53.



Abbildung 21: Jakob erschrickt vor Aufgabe



Abbildung 22: Maïke vergräbt Gesicht in den Händen

Dass *Kinder Körperkontakt suchen*, manifestiert sich insbesondere in den Sequenzen 19, 20, 37, SII 6:30-6:46 und SII 6:50-6:54.

In der 19. Szene streicht Nicolas Christoph beim Messen der Körpergröße drei Mal über den Kopf (s. Abbildung 23), in der 20. Sequenz stecken Marike und Lina die Köpfe dicht zusammen und tuscheln miteinander und in der Szene 37 stellen Benedikt und Jakob, durch Berühren der jeweiligen Stirn fest, dass sie beide schwitzen.



Abbildung 23: Nicolas streicht Christoph beim Messen über den Kopf

Auch in den Szenen SII 6:30-6:46 und SII 6:50-6:54 massieren sich die Schüler gegenseitig die Schultern zunächst ohne, dann mit Aufforderung der Schulsozialarbeiterin. Dieses gezeigte Verhalten lässt auf ein inneres *Bedürf-*

nis des Körperkontaktes und des Kontakts mit anderen schließen und beschreibt somit ebenfalls eine *Voraussetzung* für empathisches Verhalten.

Die Sequenz 26 ist u.a. auffällig, weil Benedikt zunächst mit Lina über Verabredungen spricht, diese sagte vermutlich,¹⁷ dass sie sich mit Marike verabredet habe, woraufhin Benedikt fragt: „Und kann die? Kannst du Marike?“. Dies lässt den Schluss zu, dass Benedikt merkt, dass seine zunächst gewählte Formulierung ungewöhnlich ist, insbesondere weil Marike an der gleichen Tischgruppe sitzt. Aus diesem Grund verbessert er sich selbst und spricht Marike direkt an. Aus dieser Szene lassen sich die Codes „Kinder bemerken Ungewöhnlichkeiten in der Wortwahl“ und „Kinder sprechen sich, wenn möglich, direkt an“ ableiten. Interessant ist auch, dass Jakob in ebendieser Sequenz auflacht, als Marike erklärt, dass sie erst noch fragen müsse, ob sie spielen könne. Jakob kommentiert sein Auflachen mit: „Fragen: Kann ich spielen?“ (Sequenz 26). Dies lässt vermuten, dass Jakob in diesem Bereich andere Vorerfahrungen hat und ihm somit die Äußerung von Marike ungewohnt erscheint, was er mit einem Lachen quittiert. Jakob scheint also in der Lage zu sein, äußere Impulse mit seiner eigenen Erfahrungswelt abzugleichen und dieses „Ergebnis“ zum Ausdruck zu bringen.

Eine spannende Beobachtung ist, dass Kinder Situationen intuitiv zu verstehen scheinen. So fragt Jakob die Lehrerin erst nach Hilfe, als sich abzeichnet, dass diese die Interaktion mit dem anderen Kind beendet (vgl. Sequenz 18). Außerdem scheint Maike in der 55. Sequenz zu verstehen, dass sich die Schulsozialarbeiterin und die Lehrerin über die Bilder unterhalten, ohne dass das konkrete Gespräch verständlich gewesen wäre. Auch Benedikt versteht die Berührung an der Schulter von der Schulsozialarbeiterin, als er sirenenartig heult, und wird still (vgl. Sequenz 59 und Abbildung 24).



Abbildung 24: Benedikt wird an der Schulter berührt

Als eine Pause in dem Spiel „Faxgerät“ geschieht, hebt Maike kurz den Kopf, bevor sie von Nicolas angetippt wird, als Zeichen, dass sie nun an der Reihe

¹⁷ Leider sind diese Worte unverständlich, aber der Kontext und Benedikts Reaktion lassen diese Vermutung zu (Anmerkung der Verfasserin).

ist (vgl. Sequenz 62). Nun stellt sich die Frage, woher Kinder eine solche Intuition haben. Dies hängt wohl mit *Vorerfahrungen* und somit mit *Erwartungen an die Situationen und an die in ihnen Handelnden* zusammen. Denn nur auf diese Weise sind dieses implizite, intuitive Wissen über Situationen und über die in den Situationen Handelnden und somit solche Phänomene zu erklären. Zwei weitere Situationen zeigen ähnliche Phänomene: Zum einen behauptet Maike beim Messen mit Benedikt, dass sie größer sei und grinst (vgl. Sequenz 11), zum anderen fragt Lina, ob Marike einen Kranz mit ihrem Faden gelegt hat, bevor sie Marikes Blatt sieht (vgl. Sequenz 20). Diese beiden Episoden veranschaulichen, dass Kinder u.a. mit Freude *Hypothesen über die Realität aufstellen*¹⁸ und diese im Folgenden prüfen.

Ebenso intuitiv scheinen Schüler *nicht vollständig explizierte Aufforderungen zu verstehen*. Dabei erscheint es irrelevant, ob das Kind direkt (vgl. Sequenz 35, SII 2:05-2:13, Sequenz 52 und 59) oder indirekt (vgl. Sequenz 35, SII 2:05-2:13) angesprochen wird. In der 35. Szene fordert die Lehrerin Marike mit den Worten: „So Marike, zackzack.“ auf, ihr Frühstück vom Platz zu räumen. Marikes Tischnachbarin Lina reagiert sofort, Marike nimmt noch einen Happen und räumt dann ihren Platz auf. Spannend ist, dass Oliver und Antonia dieser Aufforderung erst verspätet nachkommen. Ihr Bedürfnis etwas zu essen, ist anscheinend größer als die Erwartung an einen guten Schüler zu erfüllen. Des Weiteren sitzen diese Kinder weiter weg von Marike, so dass es auch in der *räumlichen Konstellation* begründet liegen kann. Entscheidend für ein Verstehen der Aufforderung scheint der *gemeinsame Kontext* zu sein. Des Weiteren ist zu vermuten, dass es sich um eine routinierte Tätigkeit des Aufräumens vor Unterrichtsbeginn und somit um ein *Wissen auch um die Erwartungen der Lehrerin an die Kinder innerhalb der Gruppe* handelt.

Ein ähnliches Phänomen tritt in der Sequenz SII 2:05-2:13 auf, als die Lehrerin äußert: „Alle bereit? Nee, alle noch nicht. Mäppchen zuklappen. Marius.“ Daraufhin packt Marius seine Federmappe ein und Jakob, Lina und Nicolas ebenfalls. Auch wenn diese Kinder nicht direkt angesprochen worden sind, wissen sie jedoch, dass auch sie gemeint sind. Die Gründe sind wohl dieselben, wie sie oben aufgeführt wurden.

Es kann weiterhin beobachtet werden, dass die Schüler ein *Gegenüber für ihre Aussagen suchen*. So bricht Benedikt seine Rede ab, als Jakob unvermittelt aufsteht und ihm nicht mehr zuhört (vgl. Sequenz 22 und s. Abbildung 25) und Jakob schaut Marike an, als er von der Höhenangst seiner Mutter spricht, wobei er zuvor eher zu sich selbst gesprochen hat (vgl. Sequenz 68).

¹⁸ An dieser Stelle wird von Hypothesen gesprochen, weil die Kinder eine begründete Vermutung über einen Ausschnitt der Wirklichkeit anstellen und diese mit ihren Mitteln prüfen (Anmerkung der Verfasserin).



Abbildung 25: Benedikt bricht Aussage ab, als er feststellt, dass sein Gegenüber weg ist

Auch blickt Jakob Marike an, als er behauptet, dass er eine Aufgabe nicht lösen kann (vgl. Sequenz 71). Vielleicht erhofft er sich Hilfe. Es ist aber ebenso möglich, dass es ihm ausreicht, seine Gefühlslage jemand anderem mitzuteilen. Gegen diesen Kode spricht die Tatsache, dass die Kinder oft während der frontalen Unterrichtssequenzen ohne konkretes Gegenüber in den Klassenraum hineinrufen: Oliver ruft zum Beispiel in S 24:00-24:02, dass er die pfiffige Idee des Um-das-Lineal-Wickelns als zweiter gehabt hätte, welches auf ein *großes Mitteilungs- und Selbstdarstellungsbedürfnis* und zugleich einer Fähigkeit zur *Selbstwahrnehmung* seinerseits verweist. Oder Jakob ruft, dass er ebenfalls 90 Zentimeter seit der Geburt gewachsen sei (vgl. Sequenz 32), was ebensolche Schlüsse zulässt. Es bleibt zu vermuten, dass ein potentielltes Gegenüber ausreicht. Insgesamt lässt sich dieses Verhalten des Reinrufens jedoch als wenig empathisch interpretieren, weil dabei andere gestört werden, also das *Mitteilungsbedürfnis* der Reinrufer *über das Bedürfnis der anderen gestellt* wird. Auch als Oliver in der 21. Sequenz zu der Interaktion von Nicolas und Benedikt tritt, spricht er Nicolas direkt an und berichtet, wie groß er sei. Im Folgenden erklärt Nicolas, wie groß er sei und die beiden verlassen Benedikts Tisch, wobei sich Benedikt wieder mit seiner Arbeit beschäftigt. Es scheint so, als würde Oliver die Aufmerksamkeit von Nicolas einfordern, ohne auf dessen Kontakt mit Benedikt zu achten. Aus diesem Grund entstand der Kode „*Konkurrenz um Aufmerksamkeit*“.

Ein weiterer wesentlicher Punkt in den Beobachtungen ist der der *Imitation*. So imitiert Jakob Benedikts *Tonfall*, obwohl es sich um einen ganz anderen Kontext handelt. Benedikt freut sich, dass er sein Blatt in die Mappe heften kann und Jakob nimmt seinen Kleber vom Tisch (vgl. Sequenz 23). Neben dem Tonfall konnten auch Kinder beobachtet werden, die *Handlungen* imitierten, wie es Lina in dem Abschlusslied der Klasse in der ersten Beobachtungstunde tat, in dem sie offensichtlich eine Bewegung vergessen hatte. Sie guckt bei anderen, holt sich also per Blick Hilfe, und ahmt im Folgenden die Bewegung der anderen nach (vgl. Sequenz 34 und s. Abbildung 26).



Abbildung 26: Lina schaut bei den anderen die Handlungen für das Lied ab

Auch Marius schaut sich in der 60. Sequenz bei Nicolas das Nehmen des Stuhls ab, um an das vordere Ende der Stuhlschlange zu gelangen, an der „mehr los“ ist. Darüber hinaus wurden *Äußerungen* imitiert: In Sequenz 55 ist die Lehrerin zu hören, die sich mit der Schulsozialarbeiterin unterhält und immer wieder zustimmend „Mhm.“ murmelt. Nach der zweiten Wiederholung des Mhms ist ein Kind zu hören, das ebenfalls „Mhm.“ sagt. Und in der 59. Szene beginnt Jakob sirenenartig zu heulen, woraufhin Benedikt und Oliver mitmachen.

Immer wieder treten in den Videos Sequenzen auf, in denen die Grundschüler zeigen, dass sie *Probleme selbst lösen können*. So lösen Benedikt und Jakob das Problem mit dem Spielort ihrer Verabredung (vgl. Sequenz 26) oder Benedikt schlägt vor, dass er eine Fernbedienung von zu Hause mitbringt, weil bei Jakob welche fehlen (vgl. Sequenz 28). Auch Messen sich die Kinder untereinander und wenden eigene Messtechniken an (vgl. Sequenz 11) und Marius wendet sich an Nicolas, als er einen fremden Kleber auf seinem Tisch entdeckt (vgl. Sequenz 29). Des Weiteren gelingt es Lisa einen Kompromiss zu finden (vgl. Sequenz 77). Diese *Problemlösefähigkeit* ist hinsichtlich der Fragestellung interessant, weil es eine komplexe kognitive und ebenso emotionale Aufgabe ist, bei der die *Lage aller Beteiligten berücksichtigt* werden muss. Darüber hinaus manifestiert sich eine *Relevanz des guten Gemeinsamen* (wie bei einem Kompromiss) und der *Angemessenheit an die Situation* (bspw. bezüglich der Messtechnik). Als Marius den fremden Kleber entdeckt, macht er es sich zur Aufgabe, den Besitzer zu finden. Dies lässt sich so deuten, dass es Marius wichtig ist, dass jeder seinen Besitz hat, was wiederum auf internalisierte *Erwartungen an einen guten Staatsbürger* schließen lässt. Weitere Sequenzen, die die Problemlösefähigkeit der Kinder zeigen, sind Szene 75 und SII 43:42-44:20.

Interessant ist, dass das Thema der Fernbedienungen zwischen Benedikt und Jakob insgesamt in drei Sequenzen (vgl. Sequenz 26, 27, 28) in einem Ab-

stand von 1:22 min auftaucht. Hier wird die *Relevanz des Themas* besonders deutlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler während der Videografien durchweg *gut und umsichtsvoll miteinander umgehen* (vgl. bspw. SII 10:20-10:28, SII 15:20-15:28, SII 15:31-15:38) und sich auch gegenseitig etwas Gutes tun, wie beispielsweise Lina und Lisa mit Maike, die sich unaufgefordert gegenseitig über den Rücken streichen (vgl. SII 6:30-6:46) oder Jakob und Benedikt mit Oliver, die sich ebenso unaufgefordert gegenseitig die Schultern massieren (vgl. SII 6:50-6:54). Nach der Aufforderung der Schulsozialarbeiterin, dass sich alle Kinder die Schultern massieren sollen, machen das, soweit ersichtlich, auch alle (vgl. SII 6:58-7:06). Dieses Verhalten lässt den Schluss zu, dass die Schüler den *körperlichen Kontakt akzeptieren*, sie in der Lage sind, aus ggf. eigenen Erfahrungen, zu *antizipieren*, was dem anderen an Berührung gefallen könnte und dass sie dies auch unaufgefordert tun, wenn die *räumliche Konstellation* dies zulässt. Dass die Schüler sich unaufgefordert berühren, kann als *inneres Bedürfnis, dem anderen etwas Gutes tun zu wollen*, gewertet werden.

Einerseits ist es den *Kindern wichtig, Regeln einzuhalten*, wie es die 34. Sequenz illustriert: Lina kennt die Bewegung in dem Lied nicht mehr und holt sich über Blicke Hilfe, so dass sie sich regelkonform verhalten kann. Auch meldet sich Lisa kurz, während sie ihren Beitrag, den sie zuvor in die Klasse gerufen hat, vorträgt (vgl. Sequenz 77). Andererseits ist es auch ein häufig zu beobachtendes Phänomen, dass die *Kinder gegenseitig darauf achten, dass die anderen die Regeln einhalten* (vgl. Sequenz 34, 39, 49, 50, 61, 76). So ermahnt beispielsweise Maike Angela, dass diese während des von der Sozialarbeiterin geforderten Massierens auch Antonia massieren soll (vgl. Sequenz 39) oder Marike scheint Angela nonverbal darauf hinzuweisen, dass diese sich richtig hinsetzt (vgl. Sequenz 49 und s. Abbildung 27). Diese Interpretation ist jedoch recht unklar, weil die Aussagen der Kinder nicht zu hören sind. Dennoch scheint es eine denkbare Interpretation und Marike dreht sich nach dem ermahnenden Blick zufrieden lächelnd nach vorne, als habe sie ihr Anliegen umsetzen können.



Abbildung 27: Marike weist Angela auf richtiges Hinsetzen hin

Eindeutiger ist die 50. Szene in der Lisa zu Maike sagt, sie möge nun einschlafen, wie es die Regeln vorgeben, so dass das Spiel fortgesetzt werden kann. Auch Benedikt achtet darauf, dass Jakob das in der Klasse besprochene Kreuz an der richtigen Stelle macht. Erst im Anschluss wendet er sich seiner eigenen Arbeit zu (vgl. Sequenz 76). Das Achten auf Einhaltung der Regeln kann weiterhin als *demokratische Einstellung* der Kinder gedeutet werden, die möchten, dass sich alle an die gemeinsamen Regeln halten. Was wiederum mit internalisierten oder selbst entwickelten *Erwartungen an einen guten Schüler und weitergehend an einen guten Staatsbürger* zu tun hat.

In der Sequenz SII 11:38-11:40 schindet Christoph, der sein Bild, mit dem er sichtlich Probleme hat, abgeben soll, Zeit, indem er leicht genervt sagt: „Ich denk’ noch ein bisschen nach.“ Zum einen gibt er sich *selbst Einfühlung*, so dass er äußern kann, dass er für die Bewältigung der *Herausforderung*, die er empfindet, noch ein wenig Zeit benötigt. Zum anderen wird hier auch die *Relevanz* der Aufgabe und die *Wichtigkeit* deutlich, die das Abliefern *einer guten Zeichnung* für Christoph hat. Er möchte ein möglichst gutes Resultat erzielen. Diese Wichtigkeit eines guten Ergebnisses wird auch in den folgend aufgeführten Sequenzen deutlich, in denen *Kinder ihre eigenen Handlungen kontrollieren* (vgl. Sequenz 53, SII 19:13-19:22, Sequenz 65 und 76). So wendet sich Lina, nachdem sie das Bild für ihre Gruppe gemalt hat, an ebendiese und diskutiert mit ihnen leise und gestenreich das Bild. Sie hat also das *Bedürfnis* sich über diesen Sachverhalt *mitzuteilen*, vermutlich auch weil sie sich in ihrer Lösung der Aufgabe *unsicher* ist (sie leitet das Gespräch mit „Häh?“ ein, 17:09 min). Lisa beschreibt anschließend zusätzlich gestisch, was sie ursprünglich gemalt hat, wobei sie zunächst zur Verdeutlichung auf Maikes Rücken malt (17:13 min), aber erst dann merkt, dass Lina das von vorne gar nicht sehen kann (vgl. Sequenz 53 und s. Abbildung 28). Dies lässt den Schluss zu, dass Lisa (noch) *nicht in der Lage ist, die Blickrichtung von Lina zu antizipieren*, diesen „Fehler“ jedoch schnell bemerkt.



Abbildung 28: Lisa malt auf Maikes Rücken

In der 65. Szene malt Angela auf Marikes Rücken, was sie von dem Gesagten der Sozialarbeiterin hört. Sie setzt das Gehörte in Bewegung um und probiert sich aus, was wiederum ein Gespür für sich selbst und für die eigenen Grenzen und Neugierde voraussetzt. Anschließend fragt Angela Marike, ob sie etwas gemerkt habe. Diese Frage kann als eine Kontrolle von dem gewertet werden, was von ihrer eigenen Aktion bei Marike angekommen ist. Auch Benedikt kontrolliert, ob Jakob das Kreuzchen an der Stelle macht, auf die er ihn hingewiesen hat. Erst nachdem Jakob gezeichnet hat, wendet sich Benedikt seiner eigenen Arbeit zu (vgl. Sequenz 76).

In der Szene SII 17:56-18:04 achten Lisa, Lina und Maike darauf, dass jedes Kind einmal die unterschiedlichen Positionen in dem Spiel einnimmt. Dies wird dahingehend interpretiert, dass den Mädchen eine Gleichberechtigung wichtig ist, was wiederum mit internalisierten Erwartungen zusammenhängt.

Interessant ist, dass die Schüler die Lehrperson¹⁹ als eine Art Kontrollinstanz sehen. So beschreibt Marike, wie es sich anfühlt, vor der Klasse nicht sprechen zu können, während Angela sie interessiert anschaut. Kaum hat Marike geendet, blickt Angela die Sozialarbeiterin an (vgl. Sequenz 83). Dies wirkt so, als wolle Angela wissen, ob die Aussage von Marike richtig sei oder nicht. Dieses Verhalten kann durch Erfahrungen in der Schule geprägt sein und hängt somit mit Rollenerwartungen an einen Schüler zusammen. Ähnliches lässt sich in der Szene 72 bei dem Gespräch zwischen Angela, Lisa und der Schulsozialarbeiterin vermuten, was aber nicht deutlich ist, da die Unterhaltungen nicht zu verstehen ist. Die Blicke von Angela und Lisa hingegen lassen einen solchen Schluss zu. Letztendlich lässt sich dieses Kontrollverhalten über den Lehrer als nachteiliger Faktor von empathischen Verhalten bezeichnen, weil sich die Schüler mehr auf die Meinung der Lehrperson verlassen als auf ihr eigenes Gespür oder die Meinung von anderen Kindern.

Die Konkurrenzsituation als hemmender Faktor findet sich in den Sequenzen 46, 47, SII 12:22-12:35, Sequenz 54. Herauszustellen ist die 54. Szene, in der die Sozialarbeiterin die Lösungen der Kinder vergleicht und die Güte eines Bildes betont: „Da sind die Stiele nämlich auch schon mit dabei.“, woraufhin Benedikt in die Klasse ruft, dass ihr Bild aber besser sei. Dieser Ausspruch lässt erkennen, dass Benedikt die Leistung der anderen Kinder nicht anerkennen kann. Auch Lisa treibt Maike beim Malen des Bildes mit den Worten „Maike! Jetzt mach!“ an, was Maike vermutlich noch zusätzlich unter Druck setzt (vgl. Sequenz 46).

Interessant ist weiterhin die Szene SII 38:24-38:28, in der Lina während der Stillarbeitsphase an den Arbeitsblättern ihr Mäppchen zwischen sich und Mari-

¹⁹ Dieser Begriff impliziert neben der Lehrerin auch die Schulsozialarbeiterin (Anmerkung der Verfasserin).

ke hochkant aufstellt. Damit betont bzw. konstruiert sie eine Konkurrenzsituation, die Kontakt vermeiden soll. Spannend ist auch, dass Marike dieses Verhalten in keinsterweise kommentiert und auf diese Weise diese Dramatisierung nicht annimmt.

Des Weiteren konnten in S 25:00-25:04, Sequenz 47 und 66 eigene negative Emotionen, wie Frustration, als hemmender Faktor identifiziert werden. So ärgern sich die Mitschüler über Christoph, der nicht in der Lage ist, ein Bild auf das Papier zu bringen und gehen auf seine Äußerungen nicht ein (vgl. Sequenz 47) oder ein Kind macht seinem Unmut darüber Luft, dass er nicht mitlesen könne, vermutlich weil Angela sehr stockend vorliest (vgl. Sequenz 66). Diese Sequenz kann so gedeutet werden, dass das Kind unzufrieden ist, weil sein Bedürfnis nach Verstehen beim Vorlesen nicht befriedigt wird.

Ein weiterer hemmender Faktor von Empathie ist *Zeitdruck*. So spricht Hans Jakob recht aggressiv und ungeduldig mit den Worten „Mann guck’ doch mal!“ an, als dieser versucht ein Blatt Papier zu lösen. Dennoch hilft er Jakob im Anschluss (vgl. Sequenz 8). In der 52. Sequenz zählt ein Junge rückwärts, um den malenden Kindern im „Faxgerätespiel“ aufzuzeigen, dass ihnen nur noch wenig Zeit bleibt. Letztendlich lassen diese beiden Verhaltensweisen auch auf *Ungeduld* bei den Schülern schließen.

Der bereits kurz angesprochene Kode „*Aufmerksamkeit und Interesse wanders*“ kann noch dahingehend verfeinert werden, dass es durchaus vorkam, dass die Schüler mit ihrer *eigenen Arbeit* beschäftigt waren und somit den Kontakt verspätet (vgl. bspw. Sequenz 9), gar nicht (s. bspw. Sequenz 10) oder nur sporadisch (vgl. bspw. Sequenz 13, 21) zuließen. Dies kann wiederum mit einer *höheren Relevanz* der eigenen Arbeit begründet werden.

Ganz banal scheint es zu passieren, dass eine *Kontaktaufnahme übersehen* wird, wie es die Sequenzen 3 und 10 illustrieren, in denen Hans jeweils mittels Blickkontakt versucht, Kontakt aufzubauen. Eine misslungene Kontaktaufnahme zeigt ebenso die Abbildung 29.



Abbildung 29: Hans Kontaktversuche werden nicht bemerkt

Oder Benedikt, der Jakob noch erzählen möchte, wie groß er ist, Jakob jedoch auf seine Arbeit konzentriert aufsteht und etwas für die Erledigung seiner Aufgabe holt (vgl. Sequenz 22). Dieses potentielle Übersehenwerden könnte auch die oben ausgeführte Varianz in den Möglichkeiten der Kontaktaufnahmen der Kinder erklären.

Das häufige Reinrufen der Schüler in den Unterricht wurde mit „*Mitteilungsbedürfnis über das Bedürfnis der anderen stellen*“ kodiert und als wenig empathisches Verhalten anderen gegenüber gedeutet, weil in diesen Fällen andere Kinder oder die Schulsozialarbeiterin gestört wurden. Es zeigte sich u.a. in S 24:00-24:02, Sequenz 32, 66, 68 und 71, SII 34:26-34:29.

Anknüpfend an diesen Punkt scheint es weiterhin für die Empathie von Schülern ungünstig zu sein, wenn die *Lehrperson viel anleitet*, was die 17. Sequenz, insbesondere im Gegensatz zu Sequenz 11, zeigt. Zum einen wird die Interaktion fremdbestimmt, wie bereits oben aufgeführt, zum anderen scheint das Interesse der Kinder auf Dauer abzunehmen. Dies wird daraus abgeleitet, dass sich nur ein Junge zu dem Sachverhalt äußert und ab 32:18 min, nach zwölf Sekunden der Aufmerksamkeit, wieder ein Stimmengewirr einsetzt. Im Vergleich dazu ist Maïke 39 Sekunden lang konzentriert in dem Sachverhalt des selbstinitiierten Messens involviert.

Neben den bereits aufgeführten hemmenden Faktoren sind noch die *Lehrpersonen* und die *Kamera* aufzuführen, die die Aufmerksamkeit auf sich, statt auf die Interaktion zwischen den Kindern ziehen (vgl. Sequenz 24, 45, 85). Hier ist relativierend anzumerken, dass frontaler Unterricht nur stattfinden kann, wenn der Lehrer die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsstoff lenkt. Die Kamera ist zu vernachlässigen, da es sich dabei um eine Ausnahme in Klassenzimmern handelt.

Im Folgenden werden nun kurz die aus den Kodes, weiterhin kursiv hervorgehoben, abgeleiteten Kategorien, welche fett dargestellt sind, benannt, und anschließend näher ausgeführt. Dabei sind die Verbindungen zu anderen Kategorien fett und kursiv markiert.

Als empathie-fördernde Faktoren konnten die *Relevanz*, die *Selbstwahrnehmung*, die *Selbstbestimmtheit*, die *Fähigkeit die Lage des anderen zu antizipieren*, die *Verbindung mit anderen*, die *Fähigkeit des Aufstellens von Hypothesen über die Realität*, die *Erwartungen an sich und andere* und das *Helfen* identifiziert werden. Hemmende Faktoren hingegen sind *Konkurrenzsituationen*, *eigene Emotionen*, z.T. das *Kollektiv*, die *Relevanz*, wenn sie woanders gelagert ist, und die *Lehrperson*.

Ein entscheidender Faktor, der Empathie zur Folge haben kann, ist die *Relevanz* der Thematik bzw. des Sachverhaltes. Darunter wird zusammengefasst das *Interesse* an der Situation oder der Thematik, die *Aufmerksamkeit*, die der Situation geschenkt wird und das *Wissen*, darum, *was vor sich geht*. Alle diese Aspekte beschreiben, dass sich die Kinder mit einem Sachverhalt beschäftigen und sich dabei empathisch verhalten können. Die Voraussetzung, dass sie das können, ist der *gemeinsame Kontext* und eine *Vorerfahrung* bezüglich des Themas, was wiederum zu einem *Mitteilungsbedürfnis* seitens der Kinder führt. Dieses Mitteilungsbedürfnis kann aber auch bestehen, wenn noch keine Vorerfahrungen vorhanden sind, sondern allein dadurch, dass das Thema für den Betroffenen interessant ist. Somit ist hier eine Verknüpfung zu einer der folgenden Kategorie der *Selbstwahrnehmung* zu sehen. Das Mitteilungsbedürfnis und die Selbstwahrnehmung zeigen sich auch darin, dass die Kinder auf *Geschehnisse* vielfältig *reagieren*, wie mit *Bewegungen* oder *Lachen*, wenn es eine Differenz zwischen der aktuellen Situation und den eigenen Vorerfahrungen gibt, was die *Reaktionen auf Ungewöhnliches* plausibel erklärt. Als interessant herauszuheben ist dabei das *Übertragen der emotionalen Reaktionen, Aufmerksamkeiten und Aktionen*, dessen Ursprung ebenfalls in der Relevanz, aber auch in der *Wahrnehmung von sich selbst und anderen* zu sehen ist: Der Sachverhalt muss relevant sein, damit eine Reaktion erfolgt. Weiterhin müssen die Kinder diese Wichtigkeit wahrnehmen und um dieselbe Reaktion zeigen zu können, müssen sie in der Lage sein, auch die anderen wahrzunehmen.

Des Weiteren ist das *Betonen der eigenen Aussagen mit Bewegungen* zum einen der empfundenen Relevanz der Thematik geschuldet, weil eine Betonung in der Regel die Relevanz für sich selbst aber auch für das Gegenüber betont, zum anderen ist dafür auch eine *Selbstwahrnehmung* in Bezug auf diese Relevanz des Sachverhaltes nötig.

Ein weiterer Verknüpfungspunkt mit der Relevanz ist die *Imitation*, die als Zeichen der *Aufmerksamkeit*, des *Mitteilungsbedürfnisses*, aber auch der *Herstellung von Verbindung* gedeutet werden kann.

An Hand dieser Ausführungen wird deutlich, dass diese Codes in einer engen Wechselbeziehung stehen, so dass eine Zusammenfassung in die Kategorie Relevanz sinnvoll erscheint.

Die Selbstwahrnehmung, über die die Kinder zu verfügen scheinen, stellt in den Ausführungen der Codes ebenso einen zentralen wie facettenreichen Punkt dar. Es scheint, als müssten sich die Kinder erst selbst wahrnehmen und verstehen, um dann in der *Lage* zu sein, *andere richtig wahrzunehmen und zu verstehen*. Inwieweit dies der Fall ist, kann auf Grundlage der erhobenen Daten nicht geklärt werden.

Es zeigt sich, dass sich Kinder *vor negativen Emotionen schützen* können, indem sie den Kontakt beenden oder verletzende Äußerungen von anderen vorweggreifen. Dies impliziert, dass sie ihr Bedürfnis nach Wohlbefinden wahrnehmen können und zugleich, dass sie *Hypothesen über die Realität erstellen* und auch die *Lage anderer antizipieren können*.

Auch wenn sich Kinder *Hilfe holen* oder *ihre Ergebnisse kontrollieren*, nehmen sie bei sich Grenzen, Unsicherheit und ähnliches wahr, so dass sie erkennen, dass sie Hilfe benötigen. Eine Voraussetzung für dieses Verhalten ist wiederum ein *positives Klassenklima*, was wiederum mit *Verbindung mit anderen* zusammenhängt.

Des Weiteren zeigen sich Kinder *stolz*, wenn sie eine subjektiv empfundene *Herausforderung gemeistert* haben, aber auch genauso *enttäuscht*, wenn sie mit sich selbst unzufrieden sind. Auch scheinen sie ein Bedürfnis zu haben, *anderen etwas Gutes zu tun*, wie Massieren oder Helfen, oder sich und seine *Grenzen auszuprobieren* und der *Neugierde nachzugeben*. Darüber hinaus bekommen Schüler ihre Bedürfnisse mit und geben ihnen *Ausdruck*, wie dem *Gewinnen-Wollen*, der *Kontrolle eigener Handlungen*, *Aufmerksamkeit*, die sie dann *einfordern*, und dem Streben nach einem *Gruppengefühl*, welches sie u.a. durch die *Imitation von Wort- oder Tonfall* demonstrieren. Der gesuchte und veranstaltete *Vergleich* mit anderen lässt ebenso auf ein Bedürfnis schließen, nämlich zu schauen, wo sie in der Gruppe und damit in der *Verbindung mit anderen* stehen, was wiederum impliziert, dass die Kinder in der Lage sein müssen, sich und den anderen wahrzunehmen. Des Weiteren gelingt es Kindern vielfältig, *eigene Emotionen* über den Tonfall oder die Sitzposition *auszudrücken*.

Alle diese hier aufgeführten Verhaltensweisen von Kindern sind Indikatoren dafür, dass sie ein Gespür für die eigenen Bedürfnisse besitzen, was als Voraussetzung für empathisches Verhalten gesehen werden kann. Denn je besser die Selbstwahrnehmung ist, desto besser kann die Situation wahrgenommen und eingeschätzt und desto adäquater danach gehandelt werden.

Immer wieder sind Situationen zu finden, in denen die Kinder *selbstbestimmt* handeln, was als ein weiteres *wahrgenommenes Bedürfnis der Kinder* gedeutet wird, und in welchen Empathie zu entdecken ist. So ist der *selbstinitiierte Vergleich* unter den Schülern, regelrecht im Gegensatz zum fremdbestimmten, voll mit empathischen Elementen. Auch zeigen die Kinder, dass sie von sich aus Kompetenzen im *Problemlösen* und im Vorschlagen von *Kompromissen* haben. Dafür muss die *Situation verstanden* und die *Lage aller Beteiligten berücksichtigt* werden, was wiederum die *Relevanz der Thematik* und der *Verbindung* einschließt.

In der Videografie zeigt sich vermehrt, dass die Grundschüler die *Lage des anderen antizipieren* können, was sich als weiterer entscheidender Faktor für empathisches Verhalten herausstellte. Unter „Lage des anderen“ werden an dieser Stelle sowohl Gefühle, Blickrichtungen als auch Handlungen u. ä. eines Gegenübers verstanden.

So nehmen Schüler *Rücksicht* aufeinander und *gehen gut miteinander um*, *imitieren die Wortwahl* ihres Vorgängers, um eine *Aufeinanderbezogenheit* herzustellen, *weiten die Kommunikation auf das Nonverbale aus*, um Missverständnissen vorzubeugen, oder *beruhigen sich gegenseitig*. Zum Teil ist es dafür nötig, dass die *räumliche Konstellation Körperkontakt* für solche Interaktionen zulässt. Auch wenn sich Schüler *vor verbalen Angriffen schützen*, indem sie Negatives vorwegnehmen oder zwischenmenschliche Probleme lösen, zeigt das, dass sie sich in den anderen einfühlen können.

Spannend ist, dass es *noch nicht allen Kindern* in der zweiten Klasse *gelingt*, die Lage des Gegenübers zu antizipieren, sie aber Fehler diesbezüglich schnell bemerken.

Eng mit der Antizipation ist der Faktor der *Verbindung mit anderen* verknüpft, weil eine Antizipation beim Gegenüber nur möglich ist, wenn es eine Verbindung zu einem anderen gibt. Darunter fällt das häufig *angestrebte Gruppengefühl*, was die *Relevanz* und eine *Selbstwahrnehmung* impliziert, das über Lachen, Blicke, Körperkontakt, Aussagen, Vergleich, Rücksicht, gesuchte Gemeinsamkeiten oder Imitation, also ganz allgemein über *Aufmerksamkeit für den anderen*, hergestellt wird. So *fordern Kinder* auch die *Aufmerksamkeit anderer*, was zugleich die *Wichtigkeit* von Verbindung verdeutlicht. Auch zum Lösen eines Problems, wie dem des Messens, kann eine Gruppe hilfreich sein (*Selbstbestimmtheit*), wie die Schüler demonstrieren, und sie zeigen, dass es sich gut anfühlt, *Teil einer Gruppe* zu sein, die sich beispielsweise *gemeinsam freut*. Des Weiteren scheint der Kontakt zu anderen insbesondere dann wichtig, wenn bei der Gruppe „*was los ist*“, was zum einen ein Indikator für die *Relevanz* ist, zum anderen als *wahrgenommenes Bedürfnis nach Aktion* gedeutet werden kann. Darüber hinaus bevorzugen es die Kinder in der Regel, wenn sie bei Äußerungen ein *direktes Gegenüber* haben, welches sie konkret ansprechen können.

Dennoch scheint Verbindung ebenso ein hemmender Faktor von Empathie zu sein, weil es Schülern z.T. schwer fällt, der Gruppe zu widersprechen.

Dass Kinder *Hypothesen über die Realität erstellen* und diese z.T. überprüfen, ist ein wesentlicher Aspekt der Empathie, denn nur auf diese Weise lassen sich Phänomene wie *intuitives Verstehen* von Situationen oder *von nicht vollständig explizierten Aufforderungen* erklären. *Nach diesen Hypothesen*, die die Kinder entweder *äußern* oder nach denen sie *handeln*, was wiederum eine

Wahrnehmung bei sich selbst voraussetzt, scheinen die Kinder auch soziale Situationen zu gestalten, wie beim *Helfen* oder beim *Verbindungen* eingehen. Dies scheint damit zugleich Grundlage für die *Antizipation der Lage anderer* zu sein. Die *Qualität der Hypothesen* scheint unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein und ist vermutlich abhängig von *Vorerfahrungen* jedes einzelnen und dem Bewusstsein von den in dem *gemeinsamen Kontext enthaltenen, Erwartungen an sich und andere*.

Die *Erwartungen* sind also eng verbunden mit den Hypothesen. Auffällig wurden die von den Schülern verstandenen Erwartungen in Sequenzen, in denen sich Kinder für ein vermeintliches *Fehlverhalten entschuldigen*, wobei sie niemand dazu aufgefordert hatte, oder in denen die Kinder ihre *eigene Arbeit* bei anderen *kontrollieren* oder den *Kontakt zwischen* den erwachsenen *Lehrpersonen nicht stören*. Diese Verhaltensweisen lassen sich durch internalisierte *Erwartungen an einen Schüler* oder ein Kind erklären. Darüber hinaus lassen sich Hinweise auf verinnerlichte Erwartungen an einen *guten Staatsbürger* finden, der darauf achtet, dass alle Mitglieder der Gemeinschaft *gleichberechtigt* sind, sich alle an dieselben *Regeln halten* und jeder seinen *rechtmäßigen Besitz* erhält. Dass Schüler *konventionalisierte Zeichen verstehen*, ist somit sowohl mit dem *Aufstellen von Hypothesen* (was kann dieses Zeichen wohl meinen?), als auch mit dem Wissen von Erwartungen (welche Erwartung an mich wird gerade dadurch betont?) verknüpft.

Hinzuzufügen bleibt, dass die Schüler ebenso *Erwartungen an andere*, wie z.B. an die *Lehrperson als Kontrollinstanz*, stellen.

Das gezeigte Phänomen des *Helfens* wurde auf Grund seiner auftretenden Häufigkeit zu einer Kategorie erhoben.

Auch das Helfen, welches *handelnd, verbal oder nonverbal* von staten geht, ist eng mit der *Hypothesenbildung* von Kindern verbunden, weil es erklärt, warum Kinder *erkennen, dass jemand anderes hilfebedürftig* ist. Weitere Aspekte dieser Kategorie sind, dass die Hilfe auch vom Gegenüber akzeptiert werden muss, was durch eine *Verbindung* und *Relevanz* gewährleistet sein kann, und dass sich *Hilfe ebenfalls geholt* wird, was wiederum eine *Selbstwahrnehmung* voraussetzt. Diese ist ebenfalls ein Gesichtspunkt des Helfens, dergestalt dass *Kinder soweit helfen, wie es ihnen möglich ist*, und dann die Hilfe z.T. abbrechen, um sich *selbst vor Frustration zu schützen*.

Auf Grundlage des hier erhobenen Datenmaterials scheint das Helfen eher in einem *wahrgenommenen Bedürfnis* in den Kindern begründet zu liegen, als in internalisierten *Erwartungen* an einen Schüler. Für diese Vermutung spricht, dass beobachtet werden konnte, dass das *Problem für den Helfenden wichtiger wurde als für den, der ursprünglich das Problem hatte*. Des Weiteren kann diese These damit gestützt werden, dass die Kinder bereits aus *eigenen Er-*

fahrungen wissen könnten, dass es *gut tut, wenn einem geholfen wird*, was wiederum mit der *Relevanz* und der *Verbindung mit anderen* verbunden ist. Dennoch ist hier eingrenzend anzumerken, dass das Datenmaterial eine pauschale Aussage nicht zulässt.

Durch die Videografie konnten ebenfalls empathie-hemmende Faktoren identifiziert werden. Zum einen ist an dieser Stelle die *Konkurrenzsituation* zu nennen, sei sie nun *fremdinitiiert*, wie in einem Spiel, oder *selbst konstruiert*. Die empfundene Konkurrenz kann mit einem *Gewinnen-Wollen* der Kinder begründet werden, das sie bei sich *selbst wahrnehmen* und ihnen scheinbar *wichtig* ist. Als nachteilig wurde dies gedeutet, weil die Schüler dabei das *eigene Bedürfnis über das der anderen stellten*, wie sie es auch beim *Reinrufen* taten. Dennoch lässt auch dieses Verhalten *empathische Grundsätze*, nämlich *sich selbst gegenüber zu*.

Andererseits wurde ein Kind beobachtet, dass *sachlich den Gewinner* eines Vergleiches *feststellte*, eventuell weil es selbst am Vergleich nicht direkt beteiligt war, so dass *die Wichtigkeit des Gewinnens nicht so hoch* war.

Darüber hinaus können *eigene Emotionen* empathisches Verhalten hindern, weil sich die Kinder mit *sich selbst beschäftigen, aber nicht mit dem Gegenüber*. So gibt es Kinder, denen es (noch) *nicht gelingt, sich für andere zu freuen*, wenn diese gewinnen und sie selbst verlieren. Zwar setzt dies eine *Selbstwahrnehmung* voraus, diese ist aber stärker als die des Engagements für ein Miteinander (*Relevanz woanders*). Ebenfalls kann ein mangelndes *Selbstvertrauen* dazu führen, dass die Schüler Angst davor haben, eine *andere Meinung* als die der Gruppe zu haben. Somit ist das *Kollektiv* als weiterer, wenn auch in der Videografie nicht sehr deutlicher Faktor zu nennen.

Unter dieser Kategorie „eigene Emotionen“ werden zugleich Faktoren wie Zeitdruck und Ungeduld gefasst, weil es sich dabei um subjektive Reaktionen auf äußere Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Zeitknappheit oder das Empfinden, dass jemand anderes zu langsam ist, handelt.

Ein deutlicher Faktor, der empathisches Verhalten verhindert, scheint ganz banal zu sein, nämlich dass die *Aufmerksamkeit* und das *Interesse woanders* als beim Gegenüber sind. Daraus leitet sich allgemeiner die Kategorie der *Relevanz woanders* ab, die beispielsweise erklärt, warum *Kontaktaufnahmen übersehen* werden, oder das *eigene Bedürfnis über das der anderen gestellt wird*, da das *eigene Bedürfnis*, z.B. *nach Aufmerksamkeit oder Mitteilung*, bei sich als wichtiger *wahrgenommen* wird.

Als letzte Kategorie ist die *Lehrperson* zu nennen, die das empathische Verhalten unter den Kindern hemmt. Zum einen zieht die Lehrperson vermutlich auf Grund ihrer Rolle, welche zugleich von den Schülern von ihr erwartet wird,

die *Aufmerksamkeit der Schüler stark auf sich* und weg von der Interaktion unter den Kindern. Zum anderen kann ein Sachverhalt an *Relevanz* verlieren, wenn die Lehrperson *zu viel anleitet*, oder die Schüler trauen sich nicht, auf Grund der an sie gestellten *Erwartungen* als Schüler, den *Kontakt zu einem anderen Kind während des Unterrichts aufzubauen* oder den *Kontakt von Erwachsenen zu stören*, so dass dann *keinerlei Interaktion* stattfinden kann. Des Weiteren scheinen die Schüler die Lehrperson, auf Grund ihrer *Erwartung an die Lehrperson* oder aus *Erfahrungen*, als eine *Kontrollinstanz* zu sehen, die das Eingehen auf andere Kinder überflüssig werden lässt.

5.1.3 Ergebnisse aus den fokussierten Gruppeninterviews

Nach der zweiten Beobachtungseinheit wurde mit zwei Gruppen, mit einmal vier und einmal drei Kindern, ein fokussiertes Interview à ca. 15 Minuten durchgeführt. Dabei war die Gruppenkonstellation durch die Entscheidung der Eltern über die Einverständnis des Films ihrer Kinder und der Klassenlehrerin determiniert, die festlegte, welche Kinder an dem Interview teilnehmen können und sollten. Dennoch konnte insoweit auf die Lehrerin Einfluss genommen werden, dass Oliver, der sich durch vermehrt gezeigte Empathie in der ersten Beobachtungsstunde herausgehoben hatte, und Christoph, der insbesondere während der zweiten beobachteten Schulstunden sehr gehemmt bezüglich seiner Emotionen wirkte, jeweils an einem Interview teilnahmen. Des Weiteren beteiligte sich Antonia an dem zweiten Interview, die der Schulsozialarbeiterin auf Grund ihrer weiten Entwicklung in den sozialen Kompetenzen aufgefallen war. Auch Marike nahm an dem zweiten Interview teil, die für die Beobachterin wegen ihrer empathischen Kompetenz aus der Gruppe herausgestochen hatte. So ergab sich, dass neben Christoph noch Marius, Maïke und Jakob an dem ersten Interview beteiligt waren und Oliver, Antonia und Marike in dem zweiten Interview zu Wort kamen. Marius war der Beobachterin bis dahin nicht aufgefallen, Marike war in der zweiten Beobachtungsphase am Ende wegen empathischen Verhaltens auffällig und auch Jakobs Interaktionen mit Benedikt waren durch Empathie gekennzeichnet.

Insgesamt wurde trotz der determinierten Auswahl ein recht weites Spektrum der empathischen Kompetenz der Klasse abgedeckt. Zugleich gelang es, dank der geringen Gruppengröße, thematisch in die Tiefe zu gehen, so dass spezifische Aussagen der Kinder erhoben werden konnten.

Als Fokus dienten drei verschiedene Bilder, die Kinder zeigten, die auf unterschiedliche Weisen emotional erregt waren (s. Anlage III b, ab Seite 166). Auf dem ersten Bild ist ein Mädchen zu sehen, das mit dem Fahrrad gestürzt ist und von einem anderen Mädchen getröstet wird. Auf dem zweiten hat ein

Mädchen versehentlich das Spielzeugauto eines Jungen kaputt gemacht und auf dem dritten Bild sitzen zwei Kinder mit nach unten gezogenen Mundwinkeln Rücken an Rücken aneinander.

Die Reihenfolge wurde auf Grund der Offenheit der Bilder gewählt. Das erste Bild ist recht eindeutig und sollte die Kinder zum Reden animieren. Bei dem zweiten Bild ist die Sachlage nicht ganz so eindeutig, was eine Diskussion anregen kann, und zu dem dritten Bild kann das Vorhergegangene offen assoziiert werden.

Die Leitfragen, an denen sich das Gespräch orientierte, waren allgemein gefasst und zielten auf die Fokussierung von Gefühlen und von Erfahrungen. Als Einstieg zu den Bildern war die Frage: „Was siehst du auf dem Bild?“ gedacht, die die Kinder zunächst zum Sprechen anregen sollte. Im Folgenden wurde, je nach dem, was von den Schülern als Antworten kamen, gefragt: „Wie fühlt sich die Person?“, „Was könnte passiert sein?“, „Wie könnte es weitergehen?“ oder „Ist dir so etwas auch schon einmal passiert?“. Insbesondere die letzte Frage sollte die Vorerfahrungen der Kinder explorieren, um einen eventuellen Zusammenhang zwischen Erfahrung und empathischen Verhalten herzustellen. Als Redeimpuls wurde die Aufforderung: „Erzähl mal.“ gewählt, welche offen für alle Äußerungen der Kinder ist. Auf Grund dieser offenen Leitfragen kann davon gesprochen werden, dass die Interviewerin die Kinder möglichst wenig beeinflusste, wobei er an der Stelle Z. 512 ff. größeren Einfluss auf den Interviewverlauf nahm, um das Spektrum der Reaktionen und somit der empathischen Kompetenz zu erweitern.

Die vorgenommenen Interviews wurden auf Video aufgezeichnet, so dass eine genaue Analyse mit Hilfe von Transkripten möglich wurde. Diese sind in dem Anhang unter III d zu finden.²⁰ Notizen wurden während der Interviews nicht gemacht, damit sich die Forscherin auf die Kinder und ihre Äußerungen konzentrieren konnte.

Zum größten Teil wurden die Interviews wortwörtlich transkribiert, wobei Gesagtes, Bewegungen, Tonfall sowie Gestik und Mimik beachtet wurde. Nur an einigen Stellen wurden aus ökonomischen Gründen, für die Fragestellung als nicht wesentlich erachtete Abschnitte gekürzt. Dies wird ebenfalls in der Literatur empfohlen (vgl. Flick 2000, S. 193; Kowal u.a. 2010, S.444). Diese Transkripte wurden dann interpretiert, analysiert, thematisch sortiert und so zunächst Codes, welche kursiv dargestellt werden, erstellt. Diese Codes wurden dann zu Kategorien abstrahiert und sind am Ende des Kapitels fett verdeutlicht. Verbindungen zu anderen Kategorien werden fett und kursiv dargestellt.

²⁰ Dass der Film ein Konstrukt ist, wie es in der Videointerpretation in dieser Arbeit thematisiert wird, tritt bei der Auswertung der Interviews in den Hintergrund. Hier sind Inhalte der aufgezeichneten Geschehnisse für die Analyse relevant.

Allgemein lässt sich sagen, dass die Kinder bei allen drei Bildern in der Lage waren, die *dargestellten Situationen schnell und umfassend* zu erkennen (vgl. Z. 3 ff., 80 ff., 252, 340 f., 411, 509). Interessant war die *heftige Reaktion* auf das dritte Bild in der ersten Gruppe (vgl. Z. 404 f.), die in den starken Emotionen, die mit einem Streit einhergehen, begründet liegen könnte. Des Weiteren war spannend, dass Christoph die Streitsituation erkannte, obwohl er nie Rücken an Rücken mit jemandem sitzt, mit dem er gestritten hat (vgl. Z. 452). Er scheint also die symbolische Darstellung zu verstehen.

Weitere Leistungen im Verstehen zeigten die Schüler, indem sie in ihren Interpretationen sowohl die Mimik (vgl. Z. 256, 354 f., 421, 531, 533) als auch die Gestik (vgl. Z. 257, 290, 349, 351, 533) beachteten. Daraus entstand der Kode: „*Kinder beachten Gestik und Mimik und können diese deuten*“.

In den Interviews kam es immer wieder vor, dass die Teilnehmer die *Wörter des Vorredners wiederholten* (vgl. Z. 3 f., 38, 57, 168 f., 351, 513, 531, 533) oder sehr ähnliche Wörter benutzten (vgl. Z. 369). Dies lässt den Schluss zu, dass die Kinder die Situation wahrnehmen, als für sie *bedeutsam* feststellen, *sich aufeinander beziehen* und untereinander die *Richtigkeit der Aussagen betonen*. Dafür scheint der *Kontext* als relevant, denn nur, wenn sie den *nachvollziehen*, können sie sich wiederum auf ihn berufen.

In der ersten Gruppe sagte die Interviewerin anfangs, dass ein *Melden* auf Grund der kleinen Gruppengröße wohl nicht nötig sei, die Schüler taten dies trotzdem (vgl. Z. 17, 18, 46, 112, 266, 290). Allgemein lässt sich das Melden als *Konvention* im schulischen Rahmen sehen, die die Kinder auch in dem Interview einhielten, was wiederum auf ein *Rollenerwarten* der Kinder an einen guten Schüler und auf *Rücksicht* auf den anderen schließen lässt. Des Weiteren melden sich Kinder im Allgemeinen, wenn ihnen etwas *wichtig* ist und sie dies *mitteilen wollen*. Weiterhin trat bei den Schülern geräuschvolles oder höheres Melden auf (vgl. Z. 408, 413, 412 f., 454), was zusätzlich damit begründet werden kann, dass *die Relevanz der eigenen Mitteilung* sehr hoch wurde, wobei die anderen Kinder nicht so sehr gestört wurden wie beim Reinrufen, was wiederum auf mehr Rücksicht als beim Rufen schließen lässt.

In den Interviews geschah es immer mal wieder, dass die Kinder, während sie sprachen, aus dem Fenster (vgl. Z. 20 f., 583) oder in die Luft (vgl. Z. 49) sahen oder den Kopf in den Nacken legten (vgl. Z. 64) oder ihr Nachdenken mit „Äh“ kommentierten (vgl. Z. 305). Diese *Darstellung des Nachdenkens* wird so gedeutet, dass die Kinder zum einen den *Kontakt aufrechterhalten* wollten, zum anderen aber auch *Richtiges* sagen wollten, auch weil dies den *Erwartungen* an einen guten Schüler entspricht.

Der Kode „*Erfahrungen mit Unfall*“ entstand, weil die Kinder von eigenen Unfällen berichten konnten, als das erste Bild mit dem Trösten besprochen wurde

(vgl. Z. 20 ff., 46 ff., 112 ff., 129 ff., 147 ff.). Dabei *erinnerten* sie sich *gut an den körperlichen Schmerz* (vgl. Z. 31, 96, 136, 122), wobei Jakob diesen zu dramatisieren schien (vgl. Z. 31), Oliver hingegen diesen relativierte (vgl. Z. 122). Bei ihren Ausführungen *vergaßen die Schüler z.T. wichtige Details* (vgl. Z. 23, 115 ff., 582 ff.), was als *Vertrauen auf den Kontext* gedeutet werden kann. So erwähnte Jakob beispielsweise nicht, dass er mit dem Fahrrad gestürzt war (vgl. Z. 23), weil dies ja bereits auf dem Bild zu sehen war.

Weitaus *schwieriger* schien es den Kinder zu fallen, *sich an die Rolle der anderen* beim Trösten (vgl. Z. 15 f., 41, 63, 127, 189), beim versehentlichen Kaputtmachen (vgl. Z. 373) oder bei den Streitenden (vgl. Z. 447) zu erinnern. Die Schüler benötigten dafür *mehr Zeit* (vgl. bspw. Z. 59). Spannend war die inhaltliche Wiederholung von bereits Gesagtem, der sich Oliver bediente, vermutlich weil er selber keine Antwort auf die Frage nach den Handlungen der anderen hatte (vgl. Z. 219 f.). Dies wurde so gedeutet, dass er seine *eigenen Grenzen erkannte*, sich daraufhin erinnerte, was *bereits gesagt* wurde und dies wiederholte und somit eine *Lösung für sein Problem* parat hatte. Antonia hingegen gelang es besser, sich an die Aktionen anderer zu erinnern (vgl. Z. 158 f.). Im Verlauf des Gespräches führte Marike auch an, warum in ihrer Erzählung Lücken entstanden seien. Sie begründete dies mit dem großen zeitlichen Abstand (vgl. Z. 144 f.). Des Weiteren wird ebendiese Bemerkung als unaufgeforderte *Entschuldigung* für die Lücken gedeutet.

Während des Gespräches benannte Christoph den Grund aber nicht Ausdrucksform von Traurigkeit (vgl. Z. 264 f.). Ebenso passierte es, dass die Kinder erst beim zweiten Mal Nachfragen benennen konnten, woran sie ihre Interpretation des Streits festmachten (vgl. Z. 527 ff.). Daraus wird der Kode abgeleitet, dass es den Schülern *schwer fällt die Ausdrucksform von Gefühlen zu benennen*. Auch fiel es den Kindern der ersten Gruppe in der Blitzlichtrunde zu ihrem Befinden schwer, ihre *eigenen Gefühle zu begründen* (vgl. Z. 597). Dies kann aber in sofern vernachlässigt werden, weil es Erwachsenen z.T. ebenfalls schwer fällt dies zu tun.

Über weite Strecken des Interviews waren die Kinder aber dazu *fähig, sich in andere hineinzudenken*, also empathisch zu sein. So beschreibt Marike, dass der Gestürzte auf Bild 1 Hilfe benötigt (vgl. Z. 85) oder Maike beschreibt, woran sie die Traurigkeit des Abgebildeten erkennt (vgl. Z. 268). Auch Antonia beachtet, sogar ohne Aufforderung, die Gefühle der Abgebildeten (vgl. Z. 511). Weitere Hinweise bieten die Textstellen Z. 154, 162 ff., 12 f., 107 f., 351 f. und 390. Dies lässt den Schluss zu, dass die *Bilder zum einen eindeutig genug waren, zum anderen aber soweit offen, dass sie Platz für eigene Gefühle und Erfahrungen ließen*. Des Weiteren wurde die *Kreativität* deutlich, mit denen die

Kinder die *Situationen und den Kontext wahrnahmen und hypothetisch deuteten*.

Im Zusammenhang damit steht, dass die Kinder *plausible Gründe für die Gefühle* der Abgebildeten nannten (vgl. Z. 359, 428, 585 f.). Interessant war, dass sie vermuteten, dass das kaputte Auto auf dem zweiten Bild neu war. Dieser Aspekt wurde im folgenden Gespräch immer wieder aufgegriffen (vgl. Z. 352, 361, 398). Zum einen werden wieder die *Relevanz des Themas*, die Wichtigkeit des *Kontextes* und die *Aufeinanderbezogenheit* der Kinder, die wiederum ein *Miteinander* schafft, zum anderen die *Kreativität*, mit der die Schüler die *Szene ausgestalten*, deutlich.

Auch *erkennen Kinder eine große Anzahl von Gefühlen*, wie Schuldgefühle (vgl. Z. 355), Trauer, Sauersein und Wut zugleich (vgl. Z. 357, 369, 533 ff.), den Zwiespalt bei versehentlichem Kaputtmachen (vgl. Z. 369 f.) und das Ruhebedürfnis nach einem Streit (vgl. Z. 546 ff.). Dies lässt neben *Kreativität*, der *Wichtigkeit des Kontext und des Miteinanders*, den Rückschluss zu, dass die Schüler bereits *Erfahrungen* gemacht haben (expliziert von Oliver, vgl. Z. 554 f.), aber auch *Zeit zum Überlegen* benötigen.

An einer anderen Stelle beschreibt Maike, dass sie Probleme hat, die Frage zu beantworten, wofür sie von Marius einen *verständnisvollen Blick* erntet (vgl. Z. 442 ff.). Diese Geste wurde als *Aufmunterung* verstanden, die zeigt, dass Marius Maike *helfen möchte*, wobei er *erkannt und verstanden* hat, dass Maike diese *Hilfe benötigt*. Des Weiteren schien es Marius wichtig, ein *Miteinander* mit Maike aufzubauen.

Als Gegensatz zu dem empathischen Verhalten steht das *Lachen über die Verletzung des anderen* (vgl. Z. 28), welches auf Grund der Datenlage nicht gedeutet werden kann.

Die Kinder zeigten, dass sie in der Lage sind, *kreative Lösungsideen und -strategien zu entwickeln und zu beschreiben*. So stellte Marius beispielsweise dar, wie Trösten möglich wäre (vgl. Z. 71) oder Marike schlug vor, dass Antonia mit ihrer Oma ein Zeichen vereinbaren könne, damit kein Unfall mehr passiere (vgl. Z. 166 f.). Auch Antonia beschrieb, wie sie sich bemühte, einen Streit mit ihren Freundinnen zu beenden (vgl. Z. 587). Ebenfalls an den Stellen Z. 172 und 199 f. wird deutlich, dass es Kindern möglich ist, Lösungen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, wie wichtig den Schülern eine *Entschuldigung* ist, *um einen Streit zu beenden*, weil eine solche öfter als Lösung eines Konflikts dargestellt wurde (vgl. Z. 349 f., 546 ff., 592 f.). Des Weiteren lässt sich daraus ableiten, dass die Kinder um ein gutes *Miteinander* bemüht sind.

Als ein wesentlicher Kode stellte sich die „*Bewegung zur Verdeutlichung und Verständigung*“ heraus. Die Kinder bedienten sich des Nickens, um die *Bestätigung zu betonen* (vgl. Z. 18, 29, 32, 43, 126, 176, 211, 333, 343, 385, 415, 491, 500, 545, 550), oder des Kopfschüttelns, um *deutlich zu verneinen* (vgl. Z. 138, 292, 305 f., 400, 459 f., 470 f.), oder um *Emotionen* wie Unwissenheit (vgl. Z. 115, 210, 370 f.) oder Ernst (vgl. Z. 578 f.) darzustellen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Bewegungen einerseits eine *Klarheit* liefern, die den Kindern *wichtig* zu sein scheint, andererseits aber auch als *Ausdrucksmittel für Gefühle* dienen. Darüber hinaus *setzten sie Gesagtes in Bewegung um*, wie Schmerz (vgl. Z. 183 f.), Hauen (vgl. Z. 480), Arme verschränken (vgl. Z. 288 f., 482) oder Schubsen (vgl. Z. 489). Zum einen lässt das darauf schließen, dass sie die *Umwelt wahrnehmen und auf sie reagieren*, zum anderen aber auch auf *Spaß*, den es ihnen bereitet, sich zu bewegen.

In vielfältiger Weise dienten *Bewegungen* der Kinder in den Interviews der *besseren Verständigung*, nach dem Motto: „Der macht so.“ (vgl. Z. 7 f., 246, 257 f., 268 f., 278, 354, 417 f., 421, 426 f., 463, 534 f.). Dies schien nötig, weil die *Benennung der Gestik und Mimik durchaus schwierig* für die Kinder war. Des Weiteren kann es als Hilfe für den Zuhörenden gedeutet werden, dessen *Lage der Erzählende und zugleich Bewegende antizipierte*. So überlegten sie sich eine *Lösung* für mögliche Verständigungsprobleme und wählten die Bewegung als geeignetes Mittel.

Die Bewegung trat auch als *Imitation* auf, nämlich in Form von der Haltung, die von einem anderen Kind (vgl. Z. 295, 421 f.) oder von den Impulsbildern (vgl. Z. 246) übernommen wurde oder von einer Handlung, die von der Interviewerin kopiert wurde (vgl. Z. 599 f.). Dieses Verhalten lässt darauf schließen, dass die Kinder die *Umgebung wahrnehmen* und sich *ausprobieren*.

Eine weitere Form der Bewegung war die *Bewegung, um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen* (vgl. Z. 409 f.), was als Ausdrucksform eines *großen Mitteilungsbedürfnisses* gedeutet wird.

Interessant war auch, dass die Schüler die *Bilder zu Szenen ausgestalteten*, deren *Gestiken und Mimiken sie dann ausprobierten und nachspielten*. Sie ergänzten beispielsweise das zweite Bild um die passenden Aussprüche „Ohhh.“ (Z. 258) und „Ups“ (Z. 260), was Jakob mit Mimik und Gestik nachspielte (vgl. Z. 261) oder das erste Bild, das um das Gefühl des Brennens der Wunde ergänzt wurde (vgl. Z. 93 f.). Dieses *Ausprobieren der Mimik und Gestik* findet sich weiterhin in den Stellen Z. 270 f., 274, 276 f., 281, 293, 302, 319, 327, 333 f., 419 f., 421, 423, 463. Herauszuheben ist, dass sich Jakob und Maike absprachen und im Folgenden die ganze Situation des dritten Bildes *gemeinsam nachstellen* (vgl. Z. 429 f.). Zum einen lässt das Nachspielen vermuten, dass dieses den Kinder *Spaß* bereitet. Zum anderen zeigt es auch,

dass sie in der Lage sind, auf *kreative Weise hypothetisch einen sinnhaften Kontext zu erzeugen*, der wiederum voraussetzt, dass die Kinder über *Blicke komplexe Situationen* (mit u.a. Gefühlen und Körperhaltungen) *verstehen und darstellen* können. Das Einnehmen der Haltung und des Gesichtsausdrucks kann dabei als *Empathiehilfe* gesehen werden, denn die Haltung nimmt, wie allgemein bekannt ist, Einfluss auf die Emotionen und andersherum.

Dieses Nachspielen nahm mit der Anzahl der Bilder zu und lässt die Vermutung zu, dass es *je mehr genutzt wird, je offener die Bilder* in ihrer Ausgestaltung sind.

Spannend war auch, dass Jakob, nachdem der Interviewerin die Gefühle versprachtlacht hat (vgl. Z. 325 f.), diese wieder aufgreift, die Gestik und Mimik wiederholte und die Übereinstimmung mit dem, was er gemeint hat, bestätigte (vgl. Z. 330 f.). Dies lässt auf *die Relevanz der Thematik* schließen und darauf, dass es *Kindern wichtig ist, verstanden zu werden*. Darüber hinaus lässt sich eine *Aufeinanderbezogenheit* feststellen.

Als wesentlicher Bestandteil empathischen Verhaltens stellten sich die *Blicke* heraus. Zum einen dienten sie dazu, nonverbal *Interesse* zu signalisieren (vgl. Z. 37, 48, 53, 56, 120 f., 133 f., 253 f., 265, 276, 278 f., 281, 289, 295, 319 f., 324, 333, 379, 423, 461, 465, 489, 490 f., 556). Zum anderen dienten sie der Kontaktaufnahme und -beibehaltung (vgl. Z. 47, 162, 179, 221, 223 f., 374, 383, 422, 444, 460, 515, 583). Weiterhin gelang es den Kindern, über Blicke *Emotionen auszudrücken* wie Verständnis (vgl. Z. 444), Bedauern (vgl. Z. 550) oder Ernsthaftigkeit (vgl. Z. 578 f.).

Das oben angesprochene *Interesse* wurde von den Schülern auch über die *Verringerung der Distanz* (vgl. Z. 238, 258 f., 264, 338 f.) und über die *Augenweite* (vgl. Z. 484) ausgedrückt. Allgemein lässt sich sagen, dass oft alle Kinder mit ihrem Interesse bei der Thematik waren (vgl. bspw. Z. 46, 253, 270, 415, 478). Dieses Interesse lässt auf die *Relevanz* schließen, die das Thema für die Kinder hat.

Die Schüler *überprüften* auch mit Blicken, ob die *Aussagen für ihr jeweiliges Gegenüber in Ordnung* sind. So blickt Oliver Antonia an, als er die Hilflosigkeit von ihrer Oma beschreibt (vgl. Z. 162) und Antonia schaut bei der vagen Beantwortung von Maikes Nachfrage Maike an (vgl. Z. 583). Häufig wurde die Interviewerin während oder nach der eigenen oder fremden Beantwortung von Fragen angeschaut (vgl. Z. 28 f., 71 f., 184, 413 f., 537 f., 578, 593 f.). Dieses *Kontrollverhalten*, das vermutlich aus einer *empfundenen Unsicherheit* resultiert, wurde so gedeutet, dass es den Kindern wichtig ist, etwas *Richtiges* zu sagen und ggf. eine zustimmende oder ablehnende *Reaktion* am Gesicht des anderen abzulesen. Das Anblicken der Interviewerin kann weiterhin als *typi-*

sches Schülerverhalten gedeutet werden, weil es im Unterricht üblich ist, dass der Lehrer eine Rückmeldung über die Richtigkeit der Schüleraussage gibt.

Dennoch kam es öfter vor, dass die Schüler mit ihrem *Interesse woanders* waren. Dies wurde daraus abgeleitet, weil sie aus dem Fenster (vgl. Z. 27, 37 f., 47 f., 53 f., 196 f., 312, 313 f., 333, 378 f., 580 f.) oder in den Raum sahen (vgl. Z. 465 f.). Auch beendete ein Kind seine Aufmerksamkeit, als es nicht drangenommen wurde (vgl. Z. 420). Einerseits kann dies als Erschöpfung andererseits als Desinteresse an der Thematik bzw. *Interesse an einem anderen Sachverhalt* gedeutet werden. In diesem Kontext ist dieses Verhalten jedoch als hemmender Faktor empathischen Verhaltens zu werten.

Immer wieder kam der Aspekt der *Hilfe* vor. So holten sich die Kinder *über Blicke Hilfe*, wenn sie in ihren Ausführungen nicht weiterkamen (vgl. Z. 196, 217, 221, 322 f., 473, 559). Außerdem *half* Marius Jakob beim Zeigen auf dem Bild, weil dieser weiter weg saß (vgl. Z. 469). Dabei erkannte er die Grenzen des anderen, sah, dass er weniger Anstrengung benötigte und entschied sich, Jakob zu helfen. Zum einen zeigt dieses Verhalten, dass das *Helfen wichtig ist*, zum anderen veranschaulicht es, dass Marius in der *Lage ist, Jakobs Situation zu antizipieren*. Auch als Oliver nervös und unsicher wird, weil die Stunde zu Ende ist, holt er sich *verbal Hilfe* bei Marike (vgl. Z. 584 f.). Allgemein setzt das Helfen voraus, dass die Kinder ihre eigenen *Grenzen erkennen*, indem sie *in sich selbst hineinfühlen*, und auf das *Gegenüber vertrauen, dass es ihnen hilft*.

Ein besonderer Fall des Helfens ist das im Interview durch das erste Bild initiierte *Trösten*. Dies scheint den Kindern *wichtig*, auch weil sie u.a. aus *Erfahrung* berichten, dass es *gut tut, getröstet zu werden* (vgl. Z. 38, 83, 96 f., 195, 198 ff., 229). Ein weiterer Aspekt, der zur Sprache kam, war, dass Antonia von *Eltern im Allgemeinen erwartet*, dass diese trösten. Sie drückte es so aus: „weil von seinen Mamas und Papas wird man dann auch gedrückt und getröstet. Das fühlt sich auch gut an“ (Z. 199 f.). Marike hingegen bezieht eine generelle Nachfrage des Tröstens auf ihre eigene Geschichte vom Anfang (vgl. Z. 229). Dies zeigt zum einen die *Relevanz*, die diese Geschichte für sie hat, zum anderen findet hier im Gegensatz zu Antonia *keine Verallgemeinerung* statt.

Auch an *Freunde* wurde die *Erwartung des Helfens* thematisiert (vgl. Z. 84 ff., 101 ff., 523 f.). Interessant war dabei, dass Antonia davon sprach, dass Freunde aneinander helfen *müssen* (vgl. Z. 101). Auf Nachfrage erklärt sie, dass Freunde sich helfen wollen (vgl. Z. 103). Die erste Wortwahl impliziert eine starke Erwartungshaltung an Freunde. Darüber hinaus beschrieb ebenfalls Antonia die Schwere bei einem Streit mit einem Freund (vgl. Z. 359 f.), was die *Wichtigkeit von Beziehungen* betont. Antonia ist es ebenfalls, die die *Fragilität der Beziehung* anspricht (vgl. Z. 519 f.). Dennoch scheint es für sie

recht *einfach*, *wieder befreundet zu sein*. So beschreibt sie „Ich hab mich bei beiden entschuldigt und hab gefragt, bei beiden gefragt, ob sie vielleicht auch wieder Freunde sein wollen“ (Z. 592).

Als die Kinder erzählten, stellten sie untereinander an bestimmten Stellen immer wieder *Nachfragen*. So nach dem Auto (vgl. Z. 55), was in der geschilderten Unfallsituation eine Gefahr für Maïke hätte darstellen können oder nach der Schwere der Verletzung beim Unfall (vgl. Z. 98, 137). Auch nach einer widersprüchlichen Aussage fragte Antonia nach (vgl. Z. 221 f.). Darüber hinaus baten die Kinder um Details in den Geschichten (vgl. Z. 382, 574, 580). An einer Stelle stellt Jakob das Gesagte in Frage (vgl. Z. 479). Insgesamt lässt sich das Nachfragen als Zeichen des *Interesses* an der Geschichte, also der *Thematik*, aber auch an dem *Gegenüber* deuten. Insbesondere der *Vergleich* der Schwere von Verletzungen und Unfällen scheint ein wichtiges Thema zu sein (vgl. Z. 146, 176 ff., 181 ff., 202 ff.). Des Weiteren zeigt das Nachfrageverhalten, dass die Kinder *für das Verständnis Wichtiges identifizieren* und sie sich daraufhin die *Situation vorstellen können*, so dass sich Jakob beispielsweise nach der Gefahr in der Situation erkundigt (vgl. Z. 55). Darüber hinaus weist das Nachfragen darauf hin, dass die Kinder denselben *Kontext* teilen und *sich aufeinander beziehen*, so dass ein *Miteinander* entsteht.

Ein hemmender Faktor empathischen Verhaltens, das sich in den Interviews zeigte, ist die *Ungeduld*, die sich in der Zeile 44 manifestiert, wo Christoph fragt, wann das nächste Bild komme. Darüber hinaus lässt sich dieses Verhalten einerseits so deuten, dass er in der Lage ist, *in sich hinein zu spüren* und diese Ungeduld feststellen kann, andererseits lässt es sich als Erfüllung von der *Erwartung an Schüler* deuten, die in kurzer Zeit viele Aufgaben lösen sollen. So ist es für Christoph vielleicht ungewohnt, sich so viel Zeit für eine Aufgabe zu nehmen. Des Weiteren kam es öfter vor, dass Kinder in das Gespräch *hineinriefen* (vgl. Z. 66 f., 245, 247). Außerdem ließ sich eine *Konkurrenz um das Drangenommen* werden feststellen (vgl. Z. 68, 497, 404 f.). Die beiden letzten Codes lassen auf ein *großes Mitteilungsbedürfnis* und auf eine hohe *Relevanz der Thematik* bei den Schülern schließen. Auch das Konkurrenzempfinden, dass bei dem *Vergleich der Schwere der erzählten Unfälle* entstand (vgl. Z. 176 ff., 181 ff., 202 ff.), lässt eine ähnliche Deutung zu, die aber um den Aspekt des *Gewinnen-Wollens beim Vergleich* erweitert werden kann.

Im Zusammenhang mit dem dritten Bild kam das Thema Konflikte auf, mit dem sich die Kinder beschäftigten. Zunächst beschrieben sie Konflikte mit *körperlicher Auseinandersetzung* wie Hauen (vgl. Z. 477 f.), Treten (vgl. Z. 486) und Schubsen (vgl. Z. 488). Nach einer Diskussion kamen sie zu dem Schluss, dass nach einem solchen Streit beide Konfliktpartner sauer seien (vgl.

Z. 501 ff.). In der zweiten Gruppe kam die Sprache darauf, dass Konflikte auch *mit Worten* ausgetragen werden können (vgl. Z. 518, 559). Interessant war, dass sie die Streitsituationen so darstellten, dass *Aktion und Reaktion gleich waren*, also wenn einer schubst, wird der andere zurückgeschubst (vgl. Z. 502 f.) und die Reaktion auf böse Wörter seien wiederum böse Wörter (vgl. Z. 518 f.). Dies scheint den *Erwartungen* von Kindern *an Konflikte* zu entsprechen. Des Weiteren schilderten die Kinder *facettenreich* ihre *Erfahrungen mit Streitereien* (vgl. Z. 434 f., 552 ff., 564 ff., 567 ff.). Als Folgen von Konflikten beschrieben die Kinder, dass sie keine Freunde mehr seien (vgl. Z. 519 f.) und Gefühle wie Trauer, Bedauern und Alleinseinwollen (vgl. Z. 554 f., 569 f., 572 f.). Interessant ist, dass Antonia davon sprach, dass sich die Beteiligten eines Streits zusammenraufen sollen (vgl. Z. 521 ff.). Diese Floskel impliziert einerseits eine *Erwartung an Streitende bzw. Vertragende*, andererseits kommt die Einstellung zum Vorschein, dass das *soziale Miteinander Arbeit ist*, was wiederum die *Wichtigkeit des Miteinanders* betont.

Spannende Aspekte waren, dass sich Oliver *mehr darüber* zu *ärgern* schien, dass er in einer Konfliktsituation *nicht zurückgeärgert hatte als über den Streit an sich* (vgl. Z. 559 f.). Im Gegensatz dazu *schämte* sich Antonia *für „böse Wörter“* (Z. 577) *und für das Anschreien* während eines Streits (vgl. Z. 577 f.). Diese ganzen Verhaltensweisen lassen die Interpretation zu, dass das *Thema „Konflikt“* für die Schüler *relevant* ist. Scham oder Ärger setzen *Selbsteinfühlung* voraus, wobei das Streiten an sich eher Situationen sind, in denen Kinder *weniger empathisch* handeln (z.B. Zurückärgern) bzw. in denen das *Miteinander nicht mehr so wichtig* ist (bspw. Alleinseinwollen).

Interessant ist, dass die Kinder zahlreiche Situation beschreiben können, in denen sie in einen Konflikt verwickelt waren, aber kein Kind von sich aus eine Situation beschrieb, in der es aus Versehen einen Gegenstand von jemand anderen kaputt machte. In diesen Erzählungen waren es immer andere, die das Spielzeug kaputt machten (vgl. Z. 364 ff., 377 ff.). Entweder ist den Kindern so etwas noch nicht passiert, sie haben also noch *keine eigenen Erfahrung* damit, oder aber sie schämten sich, davon zu erzählen, was zum einen eine *Selbsteinfühlung* voraussetzt, zum anderen ein Bewusstsein über die *Erwartungen* an ein „liebes Kind“.

In den Interviews kam es immer mal wieder vor, dass sich die Kinder untereinander anlächelten oder -grinsten. Dies wurde als ein *Signal* dafür gedeutet, dass die *Beziehung* zwischen den jeweiligen Kindern in Ordnung ist. Jakob beispielsweise ärgerte sich, weil nicht er sondern Marius drangenommen wurde. Im Anschluss sah er Marius an und lächelte (vgl. Z. 69). Weitere Textstellen sind Z. 322 f., 514 und 578. Außerdem kann Lächeln weiterhin als *Entschuldigung* gedeutet werden: So lächelte Antonia verlegen, als sie zugibt,

dass sie schon einmal etwas versehentlich kaputt gemacht habe (vgl. Z. 363) (diese Geschichte führt sie im weiteren Verlauf jedoch nicht aus) und Oliver lächelte die Interviewerin an, als dieser äußerte, dass es in Ordnung sei, dass er nicht weiterrede (vgl. Z. 515) und Antonia grinste, nachdem sie von ihrem Streit mit den Freundinnen berichtet hatte (vgl. Z. 578). Dies zeigt, dass den Kindern das *Miteinander wichtig* ist und das sie *eigenes Fehlverhalten erkennen* und sich dafür, in diesem Fall mit einem Lächeln, *entschuldigen*.

Der Kode „*Lachen als Reaktion auf Ungewöhnliches*“ wurde dafür vergeben, dass die Kinder über eine ungewöhnliche Aussage der Interviewerin lachten (vgl. Z. 308), über das ungewöhnliche Verhalten eines anderen, nämlich Oliver, der nichts mehr sagte, obwohl er weiterhin dran war (vgl. Z. 513 f.) oder über die „unsinnige“ Antwort „Darum.“ von Christoph (Z. 598) auf die Frage „Warum?“ (Z. 598). Die Schüler *verstanden* also die *Ungewöhnlichkeit in den Situationen* und reagierten mit einem Lachen. Diese Ungewöhnlichkeiten entstanden daraus, dass die Schüler vermutlich aus *Erfahrungen* andere Aktionen *erwarteten*. Die Zeilen 513f. lassen sich weiterhin so deuten, dass Marike, nachdem Oliver lange nichts gesagt hatte, ebenso *intuitiv verstand*, dass keine weiteren Ausführungen mehr von ihm zu *erwarten* waren. Des Weiteren trat das *Auflachen* als Zeichen der *Erleichterung* auf, als die Interviewerin feststellte, dass Marike bei ihrem Fahrradunfall Glück gehabt habe, woraufhin Marike kurz und leise auflachte (vgl. Z. 179 f.).

Wie bereits schon öfter erwähnt, wurde immer wieder das Thema der Entschuldigung angesprochen. Einerseits stellte sich die *Entschuldigung* als wichtiges Hilfsmittel zur *Streitbeendigung* und Wiedergutmachung dar (vgl. Z. 374, 391, 457 f., 536, 592) und Jakob wiederholt Maikes bereits verworfene Vermutung, dass eines der beiden streitenden Kinder des dritten Bildes „Das tut mir Leid“ (Z. 468) denken könnte. Dies zeigt die *Wichtigkeit der Entschuldigung* und *des guten Miteinanders*, die wiederum auch *Erwartungen* an Streitende deutlich macht. Des Weiteren beschreibt Marike die Enttäuschung, die entstehen kann, wenn eine Entschuldigung nicht angenommen wird (vgl. Z. 540 ff.). Dies zeigt, dass sie die *Komplexität des Entschuldigens und des sozialen Miteinanders* in einem Gedankenspiel darstellen kann. Auf Grund des häufigen Auftretens kann auch von einem *großen Interesse* am Entschuldigen gesprochen werden.

Die *Selbsteinfühlung* kam in den Interviews ebenso zum Tragen. Christoph holte beispielsweise zwei Mal für sich *Zeit heraus*, indem er sagte: „Ich denk grad noch nach“ (Z. 15 f.) und „Ich denk noch darüber nach“ (Z. 74). Darüber hinaus *kommentierte* Oliver die Akzeptanz der Interviewerin für sein nicht-mehr-Weiterreden mit „Ok“ (Z. 516) und Maike macht ihre *Unsicherheit* in ihrer Aussage mit „denke ich“ (Z. 232) *kenntlich*. Außerdem kam es zu Reaktionen

der Schüler auf *Herausforderungen*: Jakob reagierte mit einem „Pfff“ (Z. 440) auf eine Frage der Interviewerin, Maike hingegen reagierte deutlicher mit dem Ausspruch „Oh Mann“ (Z. 441) und Maike beschrieb am Ende des Interviews ebenfalls ihre Erleichterung über das Meistern der Aufgabe des Interviews (vgl. Z. 602). Diese Verhaltensweisen setzen voraus, dass die Kinder die *Situation wahrnehmen und einschätzen*, dann *sich selbst und ihre Gefühle wahrnehmen* können. Mit einer Reaktion auf Herausforderung *schützen sie sich zugleich vor Überforderung*.

Neben der verbalen Äußerungen und den Blicken stellte sich ebenfalls der *Tonfall* als bedeutsam für den Ausdruck der Kinder heraus. Mit diesem konnten sie *Verneinung* (vgl. Z. 110, 318, 375, 472, 494), *Zustimmung* (vgl. Z. 118, 187, 192, 481 f., 491 f., 526, 590) und Emotionen wie Ernsthaftigkeit (vgl. Z. 18), Erleichterung (vgl. Z. 124), Verlegenheit (vgl. Z. 363), Unsicherheit (vgl. Z. 457 f.), Bedauern (vgl. Z. 580) und Anteilnahme (vgl. Z. 580) ausdrücken. Spannend war, dass der Tonfall von Jakobs Imitation einer Pistole (vgl. Z. 295 f.) den *Handlungsablauf* von Christoph *beeinflusste*, der ähnliche Bewegungen machte wie Jakob zuvor (vgl. Z. 298 f.).

Immer wieder kam es vor, dass sich die Kinder untereinander mit Bewegungen (vgl. Z. 271) und mit Äußerungen (vgl. Z. 461, 598) amüsierten und so eine *lockere Atmosphäre schafften*. Dies lässt darauf schließen, dass dieses *gute Miteinander* den Kindern *wichtig* ist.

Das Aufstellen von *Hypothesen über die Realität* ²¹ wurde in der Zeile 410 besonders deutlich, wo Christoph sagt: „Ich weiß was kommt.“ auch Marike meldet sich erst, als Antonia zum Ende ihrer Ausführungen gelangt (vgl. Z. 535). Diese Phänomene lassen den Schluss zu, dass die Schüler ihre Umgebung wahrnehmen und analysieren und über den weiteren Verlauf Vermutungen anstellen, nach denen sie dann reagieren.

Aus den Interviews entstand weiterhin der Kode „*Richtigkeit ist wichtig*“. Dass den Schülern die Richtigkeit wichtig ist, zeigt sich beispielsweise in der *Selbstkorrektur* Christophs, der zunächst behauptet, dass der Junge das Auto kaputt gemacht habe, nach Überlegungen aber zu dem Schluss kommt, dass es doch das Mädchen gewesen sei (vgl. Z. 238 ff.). Darüber hinaus korrigierten die Kinder auch Sachverhalte wie das Geschlecht der abgebildeten Kinder auf dem dritten Bild (vgl. Z. 537) oder ihre Aussagen bezüglich des unabsichtlichen Kaputtmachens von anderen Kindern (vgl. Z. 365 f., 378, 397 f.). Das letztere Verhalten wurde ferner so gedeutet, dass die Kinder darauf achteten, den *anderen nicht anzugreifen*, auch wenn dieser nicht anwesend war. Dies lässt wiederum darauf schließen, dass den Kindern das *Miteinander* wichtig

²¹ In diesem Zusammenhang wird von Hypothesen gesprochen, weil die Kinder begründete Vermutungen anstellen (Anmerkung der Verfasserin).

ist. Auch die oben erwähnten *Wortwiederholungen* können als Bedeutung der Richtigkeit ausgelegt werden, weil mit der Wiederholung die Aussage und damit ihre Gültigkeit betont wird. Auch Marike nimmt die Ergebnisse aus der Diskussion um das Geschlecht der Kinder auf dem dritten Bild (vgl. Z. 536 ff.) auf und spricht im Folgenden von „Kind“ (Z. 540). Mit diesem *Kompromiss* ist sie auf der sicheren Seite: Sie entspricht den *Erwartungen* der anderen, die meinen, dass es ein Junge sei, aber auch noch ihrer *eigenen*, die besagte, dass es ein Mädchen sei.

Diese *Erwartungen*, die die Kinder erkennen und danach handeln, finden sich auch in der Zeile 432 f., in der Jakob verbal und mit Hilfe von Körperkontakt Maike darauf hinwies, dass das Nachspielen der Szene vorbei ist. Anschließend schaut er in die Kamera. Er *erinnerte Maike quasi an das richtige Schülerverhalten vor der Kamera*, das nicht das szenische Nachspielen, sondern gerade Sitzen, Zuhören und sich Melden beinhaltet. Auch Christoph reagierte mit *Erschrecken*, als ihn die Interviewerin beim *Nicht-Aufpassen* „erwischte“ und ansprach (vgl. Z. 448 f.). Christoph scheint zu bemerken, dass er sich nicht regelkonform verhalten hat und korrigiert seine Haltung.

In den Interviews kam es darüber hinaus vor, dass die Kinder die *Aufmerksamkeit* eines anderen suchten. So versuchte Jakob über Blicke die Kontaktaufnahme mit Christoph, welche aber misslang (vgl. Z. 333 f.). Außerdem war es Jakob, der oft die Szenen nachspielte und dafür die Aufmerksamkeit seiner Mitschüler bekam (vgl. Z. 489). Dies lässt die Frage offen, ob das Nachspielen neben dem Spaß und der Empathiehilfe ebenso ein Mittel ist, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, welches in diesem Fall Jakob einsetzte. Allgemein lässt sich dieses Erregen von Aufmerksamkeit ebenfalls als ein Versuch deuten, ein *Miteinander* zu schaffen.

Die aus diesen Kodes abgeleiteten Kategorien sehen wie folgt aus:

Zunächst ist bei den empathie-förderlichen Faktoren die *Relevanz* zu nennen, die die Aspekte *Kontext*, *Aufmerksamkeit*, *Interesse*, *Mitteilungsbedürfnis* und *Nachfragen* einschließt. Des Weiteren kann der Kode *Spaß* dazugezählt werden, denn je höher der potentielle Spaß an einer Sache ist, desto höher ist die Relevanz. Hinzuzufügen ist, dass wenn das *Interesse woanders* ist, auch die Relevanz für ebendiese beachtete Situation nicht gegeben ist. Somit ist die Relevanz als wesentliche Voraussetzung für empathisches Verhalten zu sehen.

Eine weitere Kategorie ist die der *Erwartungen*. Darunter ist in diesem Kontext das Verhalten zu verstehen, was die Schüler an den Tag legen, weil sie vermuten, dass es von ihnen seitens anderer erwartet wird. So wie das *Melden*, das *Darstellen des Nachdenkens*, das *Entschuldigen* oder die *Richtigkeit*. Des

Weiteren wird unter dieser Kategorie auch das *Stellen an Erwartungen an andere*, wie an *Freunde* oder *Eltern*, zusammengefasst.

Eng verbunden mit den Erwartungen ist also auch das *Miteinander*, welches eine weitere Kategorie bildet. Das Miteinander, in dem sich jemand gerade befindet, bestimmt zugleich die *Erwartungen*. So verhält sich ein Kind in der Schule, wo es mit den Erwartungen der Lehrer an einen Schüler konfrontiert wird, anders als zu Hause, wo es die Erwartungen einer Tochter oder eines Sohnes erfüllen soll. Auch in den Beziehungen ändern sich die Erwartungen, je nach dem in welchem Rahmen sie stattfinden: Von einem Freund zu Hause wird eventuell mehr Nähe erwartet als von einem Freund in der Schule. Wie oben dargestellt investieren Kinder z.B. *Lächeln*, *Helfen* und *Trösten*, *Aufmerksamkeit* schenken in eine *lockere Atmosphäre*, damit das Miteinander gut funktioniert. Aber auch das *Erfüllen von Erwartungen* führt zu einem guten Miteinander.

Die *Erfahrung* ist weiterhin eine Kategorie, die empathisches Verhalten fördert. So scheint es, dass die Kinder *Situationen besser deuten* können, wenn sie bereits Erfahrungen mit einer ähnlichen Situation gemacht haben. Problematisch an dieser Kategorie ist, dass die Erfahrungen in den Interviews nicht in allen Bereichen von den Schülern expliziert werden konnten und so die Begründung auf Erfahrungen z.T. nur auf Annahmen beruht. Dennoch wurde deutlich, dass es den Schülern leichter fiel, sich an *eigene Situationen* zu erinnern (insbesondere der *körperliche Schmerz* war sich gut zu vergegenwärtigen) als die *Rolle eines anderen* zu beschreiben oder die *Gefühle der Abgebildeten* zu erkennen.

Als eine Voraussetzung für die Reflexion von Erfahrungen wird darüber hinaus die *Selbsteinfühlung* gesehen, welche eine weitere Kategorie darstellt. Darunter wird verstanden, dass die Kinder *sich, ihre Gefühle und Leistungen wahrnehmen* und daraufhin adäquat auf die Situation *reagieren* können, wie z.B. bei Reaktionen auf *Herausforderungen*. Letztendlich ist die Selbsteinfühlung auch dafür verantwortlich, was als *relevant* bzw. irrelevant empfunden wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt aus der Analyse der Interviews ist der *Ausdruck*. So sind Kinder in der Lage, sich auf verschiedenen Ebenen auszudrücken: über *Blicke*, *Tonfall*, *Gestik* und *Mimik* oder *Bewegungen*. Diese *probierten* die Schüler in den Interviews auch auf vielfältige Weise *aus*. Des Weiteren kann die Ausdrucksform, wie oben bereits beschrieben, ebenso Einfluss auf das innere Empfinden nehmen, so dass sie auch in diesem Sinne als *Empathiehilfe* gesehen werden kann.

Darüber hinaus kann das Ausdrucksverhalten als Mittel gedeutet werden, *Klarheit* in ihrem Ausdruck und in der Situation allgemein zu schaffen. Denn je besser sich jemand ausdrücken kann, desto klarer sind seine Absichten und

somit letzten Endes die Situationen und das *Miteinander* inklusive aller *Erwartungen*. Wenn eine Situation klar(er) ist, fällt es leicht(er), sich *in andere hineinzuversetzen* oder *Details einer Geschichte auszulassen*.

Eine Voraussetzung für den Ausdruck und somit der Klarheit ist die *Kreativität*, die es einem möglich macht, auf verschiedene Arten und Weisen zu *reagieren* oder sich *auszudrücken*. Auch das Vermuten über *Gründe für das Verhalten anderer* oder das Vorschlagen von *Lösungsideen* und *Kompromissen* setzt Kreativität voraus. Des Weiteren kann vermutet werden, dass jemand kreativer ist, je vielfältiger seine *Erfahrungen* sind, in denen er Verhaltensweisen *ausprobieren* konnte.

Als förderlicher Faktor für Empathie kann ferner die *Zeit* genannt werden. Denn wenn sich Zeit genommen wird bzw. einem Zeit gelassen wird, sind *Selbsteinfühlung*, *Kreativität* und somit auch *Klarheit* in einem größeren Maße möglich.

All diese aufgeführten Faktoren Relevanz, Erwartungen, Erfahrungen, Selbsteinfühlung, Ausdruck, Klarheit, Kreativität und Zeit führen dazu, dass eine *Hypothese* über die Situation *aufgestellt* werden kann, auf deren Grundlage agiert wird. Nur wenn jemand beispielsweise zunächst *vermutet*, dass jemand anderes Hilfe benötigt, kommt es zu dem *Akt* des Helfens. Je höher die Relevanz ist, je vielfältiger die Erfahrungen, je klarer die Erwartungen und der Ausdruck ist und je kreativer jemand in der Deutung ist und je mehr Zeit für all diese Aktionen zur Verfügung steht, desto treffender wird die Hypothese über die Situation und die Personen in dieser ausfallen.

Als hemmende Faktoren der Empathie konnten aus der Analyse der Interviews folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

Es stellte sich als schwierig heraus, etwas zu besprechen, zu dem die Kinder *wenige Erfahrungen* gemacht hatten. Weil dies ein so wesentlicher Punkt ist, wurde er zu einer Kategorie erhoben. Dass Kinder wenige Erfahrungen in einem Bereich hatten, zeigte sich zum Beispiel ganz allgemein in dem *Benennen der Ausdrucksform* und der *Gründe für Gefühle*, für die die Schüler z.T. *viel Zeit benötigten* oder gar *keine Antwort* hatten.

Außerdem konnten *Konflikte* als hemmender Faktor identifiziert werden. Auch wenn die Schüler viele *Erfahrungen* in diesem Bereich hatten, war es interessant, dass es für die Kinder normal schien, auf eine *negative Aktion mit einer ebensolchen negativen Reaktion zu antworten* (z.B. wer geschubst wird, schubst zurück). Dieses Denken lässt auf wenig Empathie in Konfliktsituationen schließen. Mit (zeitlichem) Abstand zu der Situation scheinen die Schüler jedoch zu differenzierteren Reaktionen fähig. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass die Kinder in den Interviews in keinen Konflikt gerieten, aber

dass die Beschreibungen der Kinder von emotionsgeladenen Situationen einen solchen Schluss zulassen.

Eng verwandt mit dem *Konflikt* ist auch das Empfinden einer *Konkurrenzsituation*, die ebenfalls empathisches Verhalten vermindert. Dabei steht das eigene Bedürfnis, z.B. nach *Mitteilung* oder nach *Gewinnen*, über dem des anderen.

Auch die *Ungeduld* ist als solcher Faktor zu sehen, da wegen der Ungeduld Verhaltensweisen, wie *Reinrufen*, stattfinden, so dass das eigene Bedürfnis über das der anderen gestellt wird. Ungeduld kann aber auch entstehen, wenn Kinder die *Erwartungen* an einen Schüler geradezu übermotiviert erfüllen wollen, wie z.B. möglichst viele Aufgaben in kurzer Zeit zu lösen und dies darstellen zu wollen, ohne dabei auf Langsamere Rücksicht zu nehmen.

Die letzten drei Kategorien Ungeduld, Konkurrenz und Konflikte können weiterhin als Situationen zusammengefasst werden, die *Stress auslösen*. Je mehr Stress vorhanden ist, desto unwahrscheinlicher ist Empathie.

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Kategorien aus den unterschiedlichen Methoden miteinander in Beziehung gesetzt und zu einer eigenständigen Theorie verdichtet, die angibt, welche Faktoren dazu führen, dass Kinder komplexe Emotionen ihres Gegenübers empathisch verstehen.

Dafür werden zunächst alle entwickelten Kategorien benannt, im Anschluss die unterschiedlich ausgefallenen Begrifflichkeiten geklärt und für die folgenden Ausführungen handhabbar gemacht, weil diese auf Grund der unabhängigen Analysen der einzelnen Methoden recht unterschiedlich sind.

Die Kategorien aus der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung waren die „Relevanz des Themas“, der „gemeinsamer Kontext“, das „Herstellen empathischer Verbindung über Körper- bzw. Blickkontakt“, die „räumliche Konstellation“, die „Selbstepathie“, als ambivalenter Faktor die „Gruppe“ und als empathie-hemmender Einfluss „eigene negative Emotionen“.

Die Kategorien der empathie-förderlichen Faktoren aus der Videoanalyse waren die „Relevanz“, die „Selbstwahrnehmung“, die „Selbstbestimmtheit“, die Fähigkeit die „Lage des anderen zu antizipieren“, die „Verbindung mit anderen“, das „Erstellen von Hypothesen über die Realität“, die „Erwartungen“ und das „Helfen“. Als hinderlich konnten die Kategorien „Konkurrenz“, „eigene Emotionen“, „Relevanz woanders“ und „Lehrperson“ herausgearbeitet werden.

In der Auswertung der Interviews konnten folgende Kategorien als förderlich identifiziert werden: „Relevanz“, „Erwartungen“, „Miteinander“, „Erfahrungen“,

„Selbsteinfühlung“, „Ausdruck“, „Klarheit“, „Kreativität“, „Zeit“ und „Aufstellen von Hypothesen“. Empathie-hemmend hingegen sind „wenige Erfahrungen“, „Konflikte“, „Konkurrenzsituationen“ und „Ungeduld“.

Die in der teilnehmenden Beobachtung beschriebene Kategorie der „Selbstempathie“ findet sich in der Videografie unter „Selbstwahrnehmung“ und in den Gruppeninterviews als „Selbsteinfühlung“ wieder. Diese Begriffe sind weitestgehend synonym verwendet worden und werden nun im Folgenden unter *Selbstwahrnehmung* zusammengefasst, da dieser Begriff am allgemeinsten ist und auf diese Weise die meisten Aspekte unter ihm erfasst werden können. Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Selbstwahrnehmung ist das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse.

Die Kategorie „Relevanz“ erscheint in allen drei Auswertungen der Methoden. In der teilnehmenden Beobachtung ist sie noch mit dem Zusatz „des Themas“ eingegrenzt. Diese Eingrenzung ist auf Grund des Vergleichs mit den anderen Analysen aufzuheben, so dass die Relevanz die Wichtigkeit des Themas beinhaltet, darüber hinaus aber auch Aspekte wie Wichtigkeit des Gemeinsamen und der eigenen Mitteilung einschließt.

In allen drei Auswertungen tauchen Kategorien auf, die die Gemeinschaft betreffen. In der teilnehmenden Beobachtung wird sie unter „Gruppe“ geführt, in der Videografie unter „Verbindungen mit anderen“ und in den Interviews unter „Miteinander“. Im Folgenden wird von dem *Kollektiv*²² gesprochen, da dieser Begriff am treffendsten scheint.

Die „räumliche Konstellation“ hingegen tritt in der teilnehmenden Beobachtung als eine Kategorie, in der Videografie nur als Kode auf. Da sie sich als wesentlicher Faktor für empathisches Verhalten entpuppte, wird sie weiterhin als Kategorie geführt.

Der „gemeinsame Kontext“ als Kategorie aus der teilnehmenden Beobachtung wurde in der Analyse der Videos und der Interviews jeweils als Unterpunkt der Relevanz gesehen. Dennoch ist sie die wesentliche Voraussetzung für Relevanz, denn es kann nur etwas relevant sein, wenn der Kontext nachvollzogen und verstanden wurde. So scheint die Aufstufung zu der Achsenkategorie *gemeinsamer Kontext* sinnvoll.

Die Kategorien „Erwartungen“ aus der Videografie und der Interviewanalyse wurden nach dem Abgleich um den Zusatz „und Konventionen“ bzw. konventi-

²² Mit Kollektiv wird allgemein die Gemeinschaft oder Gruppe bezeichnet. Im engeren Sinne, also in der Theorie sozialistischer Gesellschaftssysteme, meint der Begriff eine von gemeinsamen Zielvorstellungen getragene Arbeitsgemeinschaft, die von gegenseitiger Unterstützung bei gleichen Rechten und Pflichten abhängig ist (vgl. Brockhaus 2000, S. 223). Dieser Begriff ist passend, weil es sich bei einer Klasse um eine Gemeinschaft handelt, in der dieselben Regeln und Pflichten für alle gelten.

onalisierte Regeln ergänzt, weil diese eng miteinander verbunden sind: Konventionalisierte Regeln prägen die Erwartungen und aus Erwartungen werden unter Umständen nach längerer Zeit zu Konventionen.

Die in der Videoanalyse identifizierte „Antizipation der Lage des anderen“ wurde im Abgleich mit den anderen Analysen zu einem Unterpunkt herabgesetzt, der sich vor allem in der „Selbstwahrnehmung“ und im Kontakt zum *Kollektiv* wieder findet. Denn die Antizipation benötigt Kreativität und ein Gegenüber.

Die aus der teilnehmenden Beobachtung entstandene Kategorie „Herstellen empathischer Verbindung über Körper- bzw. Blickkontakt“ ist in den beiden anderen Analysen ebenfalls aufgefallen, wurde aber unter „Selbstwahrnehmung“ in der Videografie und dem „Miteinander“ in der Interviewauswertung gefasst. So ist sie als Unterkategorie zu sehen und weniger als eine eigenständige Kategorie.

Die „Ungeduld“ als hinderlicher Faktor von empathischen Verhalten zeigte sich in den Interviews. Diese war ebenso in den „eigenen Emotionen“ der Videografie zu finden. In der teilnehmenden Beobachtung wurde die Kategorie „eigene negative Emotionen“ vergeben. Diese Kategorien stehen alle miteinander in Beziehung. Ungeduld wird künftig als Emotion verstanden. Der Unterschied zwischen eigenen Emotionen und eigenen negativen Emotionen ist darin zu sehen, dass sich in der Videografie zeigte, dass es genügt, wenn die Kinder mit sich selbst beschäftigt sind, so dass sie den anderen nicht wahrnehmen. Dies wird nunmehr unter Selbstwahrnehmung gefasst. Die Negativität der Emotionen scheint relevanter zu sein, so dass insgesamt die empathiehemmende Kategorie „eigene negative Emotionen“ entsteht.²³

Die Kategorien wurden dann zu Achsenkategorien, im Folgenden kursiv hervorgehoben, zusammengefasst:

Wie oben bereits dargestellt, entstanden die Achsenkategorie *gemeinsamer Kontext* als entscheidende Voraussetzung für zwischenmenschliche Interaktionen und *Selbstwahrnehmung*. Des Weiteren werden die Kategorien *räumliche Konstellation* und die *Zeit* auf Grund ihrer wesentlichen Bedeutung zu Achsenkategorien erhoben.

Als Unterpunkte der *Selbstwahrnehmung* sind weiterhin die Beachtung eigener Bedürfnisse nach Klarheit und Selbstbestimmtheit und ein kreatives Ausdrucksverhalten, welches Interaktionen eindeutig(er) macht, zu nennen. Außerdem ist hier die Relevanz der Situation einzuordnen, die jeder bei sich

²³ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass einzelne Facetten der Kategorien z.T. in den Auswertungen der verschiedenen Methoden anders interpretiert und zugeordnet wurden. Diese alle aufzuführen übersteigt jedoch den Rahmen dieser Arbeit und ist an Hand der Darstellung der Ergebnisse in den einzelnen Methoden nachzuvollziehen. Darüber hinaus ist eine Übersicht über die Kategorien im Anhang unter IV zu finden.

selbst wahrnehmen muss. Darüber hinaus sind diese Faktoren Voraussetzung dafür, dass Hypothesen über die die Realität aufgestellt werden, an denen sich das folgende Verhalten des Kindes orientiert. All diese Punkte sind je besser ausgeprägt, desto mehr Erfahrungen in diesem Bereich gemacht werden konnten.

Ein weiterer Einflussfaktor auf empathisches Verhalten ist, wie oben kurz erwähnt, das *Kollektiv*. Darunter werden die Erwartungen und Konventionen, die in einer Gemeinschaft entstehen, zusammengefasst. Dieser Faktor ist durchaus ambivalent zu sehen, da es zum einen ein Bedürfnis danach gibt, andere zu Beachten, um ggf. ein Teil der Gruppe zu werden, zum anderen grenzen Erwartungen und Konventionen das individuelle Handeln ein.

Bei den empathie-hemmenden bzw. -hinderlichen Faktoren lassen sich eigene negative Emotionen, Konkurrenz (-situationen) und Konflikte unter Achsenkategorie *Stress auslösende Einflüsse* zusammenfassen. Als Bestätigung der bereits dargestellten empathie-förderlichen Faktoren Relevanz und Erfahrungen stellten sich die Kategorien „Relevanz woanders“ und „wenige Erfahrungen“ als hinderlich heraus.

In dem Kontext der Untersuchung kommt weiterhin die Lehrperson hinzu, die ein wesentlicher Bestandteil der Erwartungen und Konventionen innerhalb der Schule ist, so dass sie im Folgenden unter ebendieser Achsenkategorie zu finden ist.

Alle Kategorien lassen sich wie folgt in einer Theorie zusammenfassen: Als Schlüsselkategorien, die eine weitere Abstraktion der Achsenkategorien sind, lassen sich die *inneren* und *äußeren Gegebenheiten* und das *Kollektiv* herausarbeiten. Diese stehen, wenn Individuen aufeinander treffen, in einem permanenten Spannungsfeld. Auf der einen Seite gibt es das Kind mit seinen individuellen Dispositionen und Wahrnehmungen. Auf der anderen Seite gibt es die Situationsbedingungen, wie z.B. zeitliche Eingrenzungen oder die Art der teilnehmenden Personen, und das Kollektiv mit beispielsweise Erwartungen an die Teilnehmenden. Diese Spannungsfelder sind in Abbildung 30 dargestellt.

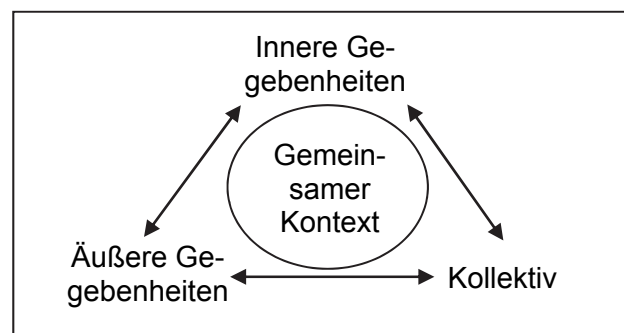


Abbildung 30: Spannungsfelder der Empathie

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass empathisches Verhalten stattfindet, wenn in dem Kind folgende Faktoren in seinen inneren Gegebenheiten zutreffend sind: Das Kind muss *sich selbst und seine Bedürfnisse*, wie nach *Selbstbestimmtheit* oder nach *Mitglied-einer-Gruppe-sein-wollen*, *wahrnehmen* können. Des Weiteren ist es von Vorteil, wenn es über ein klares, kreatives *Ausdrucksvermögen*, wie Mimik und Gestik, verfügt. Unter Beachtung der eigenen Lage, der Situation und des Kollektivs, stellt jedes Kind eine *Hypothese über die Realität auf, nach der es handelt*. Wird eine Situation mit anderen Personen wahrgenommen, kann diese auf Grund der eigenen Interessenlage als *relevant* empfunden werden. Die Selbstwahrnehmung ist von den bereits gemachten *Erfahrungen* geprägt: Je mehr Erfahrungen gemacht wurden, desto besser ist die Selbstwahrnehmung geschult.

Förderliche Anhaltspunkte für Empathie seitens der äußeren Gegebenheiten sind die *Zeit*, die es den Kindern ermöglicht, die oben beschriebenen Aktionen durchzuführen, und die *räumliche Konstellation*, welche Körper- und Blickkontakt potentiell ermöglicht.

Unter dem Kollektiv werden die *Erwartungen und Konventionen* verstanden, die die Gemeinschaft, in der interagiert wird, prägen.²⁴ Die *Erwartungen und Konventionen* werden zum einen von der jeweiligen Situation, wie z.B. der Schule, beeinflusst. Zum anderen beeinflusst das Kollektiv auch die inneren Gegebenheiten, wie beispielsweise, ob jemand das Bedürfnis hat zu der Gruppe zu gehören oder zu helfen. Des Weiteren hat das Kollektiv Einfluss auf die Hypothesenbildung. Denn je klarer die Erwartungen in dem Kollektiv sind, desto passendere Hypothesen können aufgestellt werden.

Um weitere solcher Aussagen über günstige Faktoren empathischen Verhaltens von Schüler zu treffen, werden nun die Achsenkategorien mit Hilfe ihrer entscheidenden Charakteristika, welche in den Ergebnisdarstellungen der vorhergegangenen Kapitel kurz dargelegt wurden, dimensionalisiert. Diese sind in der Abbildung 31 dargestellt. Dabei geben die roten Striche aus den Daten abgeleitete Bereiche an, in denen Empathie wahrscheinlich ist, wobei diese Darstellung auf keinen ermittelten, arithmetischen Kenntnissen beruht. Diese Bereiche und ihre Grenzen genauer zu untersuchen, könnte der Gegenstand einer weiteren Arbeit sein.

²⁴ Das Kollektiv wird an dieser Stelle als sozial konstruiert verstanden. Es ist im Gegensatz zu den äußeren Gegebenheiten dynamisch.

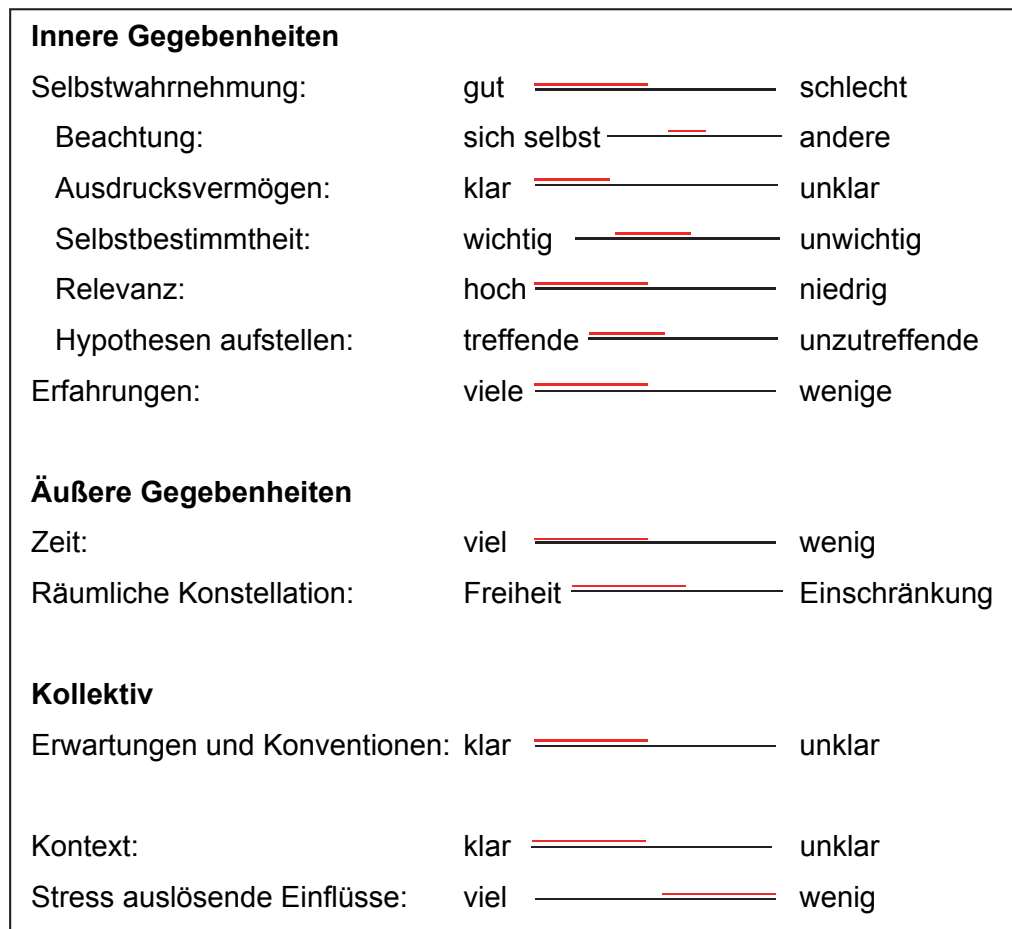


Abbildung 31: Günstige Faktoren für Empathie

Zu den inneren Faktoren kann auf Grundlage der in dieser Studie erhobenen und dargestellten Daten vermutet werden, dass je besser die Selbstwahrnehmung ist, desto besser können Situationen verstanden und desto besser kann auf andere eingegangen werden.

Je vielfältiger und klarer das Ausdrucksvermögen des Kindes ist, umso besser kann es seine Bedürfnisse ausdrücken und sich seinem Gegenüber verständlich mitteilen. Dies ist sowohl Voraussetzung, im Sinne einer Antizipation der Lage des anderen, als auch Ausdruck von Empathie. Wenn ein Kind ganz mit sich beschäftigt ist, nimmt es die anderen nicht oder kaum wahr, so dass keine Interaktion stattfinden kann. Hat es jedoch Interesse an dem anderen und beachtet denjenigen, wird Empathie möglich. Darüber hinaus schafft eine Klarheit im Ausdruck eine ebensolche Klarheit in den Erwartungen an andere.

Unter Selbstbestimmtheit ist das Bedürfnis von Kindern zu verstehen, Sachverhalte alleine, insbesondere ohne Erwachsene zu bewältigen. Dennoch darf dieses Bedürfnis nicht allzu stark ausgeprägt zu sein, weil sonst auch die Zusammenarbeit mit anderen Kindern vermieden wird. Je höher die Relevanz

eines Sachverhaltes ist, desto wahrscheinlicher ist das Interagieren zwischen Kindern und somit auch empathisches Verhalten untereinander. Auch die Hypothesen sind treffender, je mehr Erfahrungen gesammelt wurden, und je treffender diese Hypothesen sind, umso passender sind die daraus abgeleiteten Verhaltensweisen, wie z.B. Helfen. Eine ähnliche Aussage ist über die Erfahrungen zu machen: Je mehr Erfahrungen in Bezug auf Interaktionen und die Selbstwahrnehmung gemacht wurden, desto besser werden die Situationen verstanden und umso angemessener ist das Verhalten.

Zu den äußeren Gegebenheiten bleibt zu sagen, dass je mehr Zeit zur Verfügung steht, desto mehr Zeit bleibt für die inneren Vorgänge und desto wahrscheinlicher ist empathisches Verhalten. Darüber hinaus ist anzumerken, je mehr Freiheit in der räumlichen Konstellation, wie z.B. bei der Sitzordnung, möglich wird, umso mehr kann diese genutzt werden, um empathischen Kontakt aufzubauen.

In Bezug auf das Kollektiv kann folgende These aufgestellt werden: Je klarer der Kontext und die darin enthaltenen Erwartungen und Konventionen sind, desto angemessener und auch intensiver kann auf das Gegenüber eingegangen werden.

Zuletzt ist zu nennen, dass je weniger Stress vorhanden ist, umso wahrscheinlicher ist empathisches Verhalten. Dabei kann der Stress sowohl auf der Ebene der inneren Gegebenheiten, wie Ungeduld, und äußeren Gegebenheiten, wie z.B. wenig Zeit, als auch auf der Ebene des Kollektivs, beispielsweise ein Konflikt, greifen. Auch der Kontext betrifft alle drei Ebenen. Es kann dazu gesagt werden: Je klarer der Kontext ist, desto klarer das Verhalten jedes einzelnen, und desto klarer die Rahmenbedingungen und Erwartungen in diesem Kontext.

Insgesamt konnte also an Hand der erhobenen Daten gezeigt werden, dass sich empathisches Verhalten, welches in einem gemeinsamen Kontext stattfindet, zusätzlich in den Spannungsfeldern von inneren und äußeren Gegebenheiten und dem Kollektiv bewegt.

Des Weiteren kam zum Vorschein, dass solches Verhalten ebenso eine entwicklungsbedingte Komponente hat (vgl. S. 71), die aber in diesem Rahmen nicht weiter untersucht werden konnte. Inwieweit die Selbstwahrnehmung und die damit einhergehende Selbstempathie Voraussetzung für die Empathie anderen gegenüber ist, gilt es in weiteren Studien zu klären (vgl. S. 44 f.).²⁵

²⁵ Dass das Entwickeln und Erleben der eigenen Gefühle sich in etwa zur gleichen Zeit entwickelt wie das Verständnis für die Gefühle anderer, wurde bereits entwicklungspsychologisch untersucht (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 240). Dies klärt jedoch nicht die offen gebliebene Frage nach der Selbstempathie als Voraussetzung für Empathie anderen gegenüber umfassend genug.

Abgleich der eigenen Studie mit den Qualitätsmerkmalen (vgl. S. 9 f.)

Der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wurde in soweit Rechnung getragen, als dass das Vorverständnis der Forscherin, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, der Erhebungskontext, die Regeln der Transkription, denen gefolgt wurde, und alle Entscheidungen über Kategorien dargestellt wurden. Darüber hinaus wurde mit der Grounded Theory, einem kodifiziertem Verfahren gearbeitet. Außerdem wurde eine *Methodentriangulation* angewendet, bei der alle drei Methoden sowohl in der Durchführung, als auch in der Auswertung gleichwertig behandelt wurden.

In Bezug auf die *Indikation des Forschungsprozesses* kann gesagt werden, dass das Vorgehen, die Methodenauswahl, die Transkriptionsregeln, die Samplingstrategie, und die methodischen Einzelentscheidungen der Untersuchung angemessen sind. Mit Hilfe der gewählten Vorgehensweisen konnte eine solide, schlüssige Theorie aus dem Material heraus entwickelt werden, so dass zugleich das Kriterium der *Kohärenz* als erfüllt anzusehen ist. Darüber hinaus wurden am Ende offene Fragen und Widersprüche in dem Material thematisiert.

Durch die Anwendung der Grounded Theory und die Vielzahl an aufgeführten Textbelegen kann von einer *empirischen Verankerung* im Material gesprochen werden.

Die *Limitation* der Arbeit wäre ein weiterer Schritt, der neue Datenerhebungen nötig macht. Dies würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Die *Relevanz* der Arbeit lässt sich im Hinblick auf die Wichtigkeit der Empathie als wesentlicher Bestandteil des sozialen Miteinanders begründen. So ist ein empathisches Umgehen, in der Schule und auch überall sonst, wünschenswert. Ein Wissen darum, welche Faktoren Empathie zur Folge haben können, kann dazu führen, dass empathisches Verhalten vermehrt stattfinden kann.

Auch die *Subjektivität* der Forscherin wurde *reflektiert* und insbesondere im Anhang dargelegt.

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass diese Arbeit die Qualitätsansprüche von qualitativen Studien erfüllt, wenn auch, auf Grund des Kontextes und dem damit gesetzten Rahmen dieser Studie, nur bedingt.

6. Überblick über den Forschungsstand

Die Untersuchung von Empathie hat einen lebhaften Diskurs hinter sich. So wurde Empathie zunächst mit der Gefühlsansteckung²⁶ gleichgesetzt, im Folgenden hingegen ihr kognitiver, verstehender Aspekt, also die Perspektivübernahme, zunehmend betont.²⁷ In den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts wurde die Gewichtung der kognitiven und affektiven Anteile von Empathie stark diskutiert (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 262).

Weiterhin werden hier nun Untersuchungen und Ergebnisse zur Empathie und hinsichtlich der Fragestellung nach den Faktoren, die Empathie zur Folge haben, dargestellt. Dabei wird am Ende ebenso auf den neurobiologischen Aspekt der Empathie eingegangen.

Bischof-Köhler (1998) und Eisenberg et al. (1998) konnten in ihren Untersuchungen folgende Voraussetzungen für Empathie, die ab dem 12 bis 18 Monaten aufkommt, identifizieren: Zunächst muss das Kind sich selbst von den anderen unterscheiden, des Weiteren muss ein Mindestmaß an eigener Gefühlskontrolle und das Wissen, dass die Emotionen anderer beeinflussbar sind, vorliegen. Das Mitgefühl von Kindern am Ende des zweiten Lebensjahres wird als Ausdruck einer frühen Form der Rollenübernahme gesehen. Erst einige Jahre später, mit etwa fünf bis sechs Jahren, ist es den Kindern in der Regel möglich, die situativen Ursachen der Emotionen anderer zu verstehen. Des Weiteren konnten Eisenberg et al. (1998) feststellen, dass die Effektstärke der Empathie und des prosozialen Verhaltens²⁸ in Bezug auf die Altersunterschiede positiv ist, wobei die Unterschiede stets zugunsten der jeweils älteren Gruppe ausfallen. Lediglich zwischen Kleinkindern und Vorschulkindern und zwischen zwei Altersgruppen der Jugendlichen konnten keine Unterschiede identifiziert werden (vgl. Oerter u.a. 2002, S. 204 f., 249).

Bischof-Köhler stellt die physische Ich-Andere-Unterscheidung, in Anlehnung an Hoffman, als wesentliche Bedingung für Empathie dar. Dabei kann das Kind das Ich, dem Ich-eigenen Erleben zuordnen und den Anderen als Träger

²⁶ Dieses Phänomen der Gefühlsansteckung (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 241 ff.) konnte auch in der vorliegenden Studie beobachtet werden und wurde mit dem Kode „Übertragen der Emotionen, Aufmerksamkeit und Aktionen auf andere“ (s. S. 51) gekennzeichnet. Weiterhin kann eine Verbindungen zu der joint attention in der Literatur gefunden werden (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 249 ff.).

²⁷ An dieser Stelle ist beispielsweise die qualitative Untersuchung von Szczyrba zu nennen (vgl. Szczyrba 2008, S. 105 ff.). Ein weiteres bekanntes Modell der Entwicklung von sozialem Verstehen entwickelte Selman 1984. Dabei verband er entwicklungs- und sozialpsychologische, strukturelle und inhaltliche Aspekte sozialen Verstehens, woraus er in vier Bereichen (Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung) fünf hierarchisch aufbauende Stufen interpersonalen Verstehens entwickelte (vgl. Selman 1984). Dabei bezieht sich Selman vor allem auf kognitive Aspekte, so dass die Perspektivübernahme und nicht die Empathie als Ganzes in den Blick genommen wird.

²⁸ Also Verhalten, welches dem Anderen gegenüber förderlich ist (Anmerkung der Verfasserin).

des ihm zugehörigen Erlebens identifizieren. Außerdem ist es von Bedeutung, dass sich die Kinder selbst im Spiegel erkennen können. Diese Aspekte lassen sich unter der Fähigkeit zur Selbstobjektivierung zusammenfassen, was meint, dass sich das Kind als Objekt sehen und reflektieren kann (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 265, 267 ff.). Darüber hinaus unterscheidet Bischof-Köhler in ihren Ausführungen in ausdrucks- und situationsvermittelte Empathie. Dabei meint sie mit ersterem, dass jemand dem anderen mitteilt, wie er sich fühlt, woraufhin dieser empathisch reagieren kann. Die situationsvermittelte Empathie bedeutet, dass die Situation des anderen zur Kenntnis genommen wird und daraus Gefühle vermutend abgeleitet werden (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 271).

Hastings et al. (2000) haben in ihren Längsschnittuntersuchungen die Rolle von Empathie bei Kindern mit frühen Verhaltensproblemen im Kindergarten hinsichtlich der Steigerung dieser Probleme zu psychisch diagnostizierten Verhaltensstörungen untersucht. Es zeigte sich u.a., dass Verhaltensstörungen weniger auftraten, wenn die Kinder im Kindergartenalter mehr Mitgefühl zeigten. Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Empathie höher war, wenn die Mütter früher weniger herrisch und deutlich induktiv in ihrem Erziehungsverhalten²⁹ waren. Somit kann von einer protektiven Funktion von Empathie bezüglich Verhaltensstörungen gesprochen werden (vgl. Oerter u.a. 2002, S. 615 f.).

In dem Vergleich von Studien von Ulich und Kollegen wurde der Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und der Empathie untersucht. Als Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass sich Wärme³⁰, ein induktives Erziehungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes, wie z.B. Schüchternheit, insbesondere in Wechselwirkung mit dem Erziehungsverhalten, positiv auf Empathie und prosoziales Verhalten auswirken. Weiterhin führen Ulich et al. hemmende Faktoren von Empathie auf. Dazu zählen übernommene Erwartungen seitens der Erwachsenen, beispielsweise dass eher jemandem geholfen wird, der unverschuldet in Not geraten ist bzw. dass es Konventionen gibt, die z.B. Hilfe einschränken (wie z.B. „das könnte demjenigen, dem geholfenen wird, peinlich sein“). Außerdem konnten zu wenig Bestärkung im prosozialem Verhalten sowie zu wenig Zeit für solches oder das Verständnis der Kinder, dass ein Erwachsener, wie z.B. die Erzieherin,

²⁹ Induktiver Erziehungsstil meint hier eine Erziehung, die versucht negative Verhaltensweisen von Kindern zu ändern, indem auf deren Folgen für eine andere Person hingewiesen wird, also Zusammenhänge hergestellt und Einsichten vermittelt werden (vgl. Ulich u.a. 2002, S. 118).

³⁰ Unter Wärme wird dort ein einfühlsamer, freundlicher und unterstützender Umgang mit dem Kind verstanden (vgl. Ulich u.a. 2002, S. 118).

anderen Kindern helfen soll, als nachteilige Faktoren von Empathie herausgearbeitet werden (vgl. Ulich u.a. 2002, S. 120 ff.).³¹

Bischof-Köhler untersuchte ebenso die Zusammenhänge zwischen Bindungstyp und Empathie und entdeckte eine sehr signifikante Korrelation zwischen diesen beiden Komponenten: Kinder mit sicherer Bindung zeigten häufig empathisches Verhalten, nicht-empathische Kinder häuften sich bei den unsicher gebundenen Kindern (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 297 f.).

Des Weiteren lässt sich Empathie ebenso aus neurobiologischer Sicht erklären. Jeder Mensch und auch jedes Tier besitzt so genannte Spiegelneurone, die aktiviert werden, wenn jemand eine Aktion bei anderen beobachtet. Dies wurde zunächst an Affen getestet, bei denen anfangs die Neurone identifiziert wurden, die für das Greifen nach einer Nuss aktiviert werden. Auch als dieser Affe nur beobachtete, dass jemand anderes nach der Nuss griff, wurden diese Neurone, die für die eigentliche Handlung nötig sind, aktiviert. Dieses Phänomen wird als neurologische Resonanz bezeichnet und die Neurone, die eine bestimmte Handlung realisieren und dann aktiviert werden, wenn beobachtet wird, dass andere diese Handlung ausführen, werden Spiegelneurone genannt. Interessant ist, dass es nach einigen Wiederholungen der Übung ausreicht, die Anfangssequenz des Greifens zu zeigen und daraufhin das gesamte Netzwerk der Spiegelneuronen für „Greifen nach einer Nuss“ aktiv wird. Diese Beobachtung erklärt u.a. intuitives Verstehen. Spiegelneurone konnten ebenso bei Menschen nachgewiesen werden, die auch bei dem Beobachten von Empfindungen anderer aktiviert werden. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass Stress und Angst die Aktivierung der Spiegelneurone hemmen. Die ausführenden Neurone, die zu einer tatsächlichen Handlung benötigt werden, können jedoch inaktiv bleiben, was bedeutet, dass nicht jede beobachtete Handlung eines anderen zu einer eigenen Handlung führt (vgl. Bauer 2006, S. 22 ff., 30, 34, 36, 44).

Diskussion der Ergebnisse

Es lassen sich einige Parallelen in den Ergebnissen von Ulich et al. und der vorliegenden Studie herstellen: So fanden Ulich und Kollegen heraus, dass Wärme in der Beziehung, ein induktives Erziehungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes förderliche Faktoren von Empathie sind. Es kann

³¹ Interessant sind ferner die Ergebnisse aus Jugendstudien, die an dieser Stelle kurz aufgeführt werden. Mitgefühl ist u.a. stärker ausgeprägt 1. bei Mädchen, 2. bei nicht-deutschen Jugendlichen, 3. bei Jugendlichen mit einem starken Glauben an eine „gerechte Welt“ (bei 13- und 16-Jährigen), 4. bei Jugendlichen, die von ihren Eltern und ihren Peers Wertschätzung erfahren und in diesem Sinne bindungssicher sind (nur bei 11- bis 13-Jährigen, nicht bei 14- bis 17-Jährigen) (vgl. Ulich u.a. 2002, S. 129).

also davon gesprochen werden, dass innere Gegebenheiten einen Einfluss auf empathisches Verhalten nehmen, so wie es diese Arbeit formuliert. Des Weiteren wird bei Ulich et al. der Erziehungsstil der Eltern in den Fokus genommen. Dies kann wiederum so interpretiert werden, dass der Erziehungsstil, als äußere Gegebenheit (aus Sicht des Kindes), an die Erwartungen und Konventionen und somit an das Kollektiv gebunden ist. Auch bei den empathie-hemmenden Faktoren können Gemeinsamkeiten festgestellt werden, wie die Erwartungen und Konventionen, die einschränkend wirken können, der Zeitmangel oder gestellte Erwartungen an andere, die statt der Kinder aktiv werden sollen.

In der Neurobiologie tauchen ebenfalls Aspekte dieser Arbeit auf, wie die Wiederholung der Ereignisse zur Festigung, was in der vorliegenden Arbeit als Erfahrung und somit als innere Gegebenheit gedeutet wurde, und der Stress als hemmender Faktor.

Des Weiteren lässt sich nach diesem Abgleich die Grundannahme dieser Studie, dass Kinder der zweiten Klasse zu empathischen Verhalten fähig sind, entwicklungspsychologisch belegen. Wobei ebenso eine Abhängigkeit von dem Alter der Kinder aufgezeigt werden konnte, so dass das Phänomen, das einige Kinder in bestimmten Bereichen noch nicht zu empathischen Verhalten fähig sind, erklärbar wird.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Empathie bereits Gegenstand vieler Untersuchungen war. Zumeist wurde sie entwicklungspsychologisch erfasst. Nur wenige Studien, wie die von Ulich u.a., beschäftigen sich, ebenso wie die vorliegende Arbeit, mit der Empathie als soziales Phänomen, so dass weitere Untersuchungen in diesem Bereich wünschenswert sind.

7. Zusammenfassendes Fazit

In dieser Arbeit wurden zunächst die theoretischen Hintergründe der Arbeit und des Vorgehens wissenschaftlich fundiert dargelegt und begründet. Daraufhin erfolgte die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse an Hand des Materials aus den unterschiedlichen Methoden, die mit Hilfe der Grounded Theory ermittelt wurden. Diese Ergebnisse wurden sodann zu einer tragfähigen Theorie verdichtet: Empathie vollzieht sich im Spannungsfeld von inneren und äußeren Gegebenheiten und dem Kollektiv. Dabei wurden Faktoren identifiziert, die empathisches Verhalten bei Kindern wahrscheinlich machen. Im Folgenden wurde ein Überblick über weitere Studien zur Empathie sowie hinsichtlich der Fragestellung gegeben und deren Ergebnisse mit der hier entwickelten Theorie in Beziehung gesetzt.

Dennoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass das gesamte, im Rahmen dieser Studie erhobene Material durchaus noch weitere Interpretationen zuließe und die hier dargestellten Ergebnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Darüber hinaus sollte die hier entwickelte Theorie weitere Untersuchungen nach sich ziehen, wie z.B. hinsichtlich genauerer Bereiche und Grenzen der einzelnen Komponenten von Empathie. Des Weiteren wäre es, über den entwicklungspsychologischen Ansatz hinaus, interessant, herauszufinden, inwieweit die Selbstwahrnehmung Voraussetzung für Empathie ist.

Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Einzelarbeit handelt, ist sie von Subjektivität geprägt. Diese wurde zwar versucht mit Hilfe von Reflexionen (insbesondere im Anhang vorzufinden) darzustellen, dennoch könnte es gewinnbringend sein, weitere Interpreten für dasselbe Material einzusetzen oder die Generalisierbarkeit der Ergebnisse mit Hilfe der Untersuchung weiterer Kinder und Klassen zu erhöhen. Dabei wären auch durchaus qualitative Studien denkbar, die beispielsweise untersuchen, inwieweit sich Zweitklässler empathisch kompetent fühlen.

Auf Grund des Kontextes dieser Studie ist es ein weiteres Anliegen der Verfasserin nun ebenso auf die möglichen Konsequenzen für den schulischen Alltag hinzuweisen, die aus dieser Untersuchung gezogen werden können, um Empathie zu fördern.

Zunächst ist generell zu sagen, dass Gewaltpräventionsprogramme in ihrer Realisierung dazu führen, dass sich Kinder vielfältig empathisch verhalten, wie die Menge des Datenmaterials zeigt, so dass der Einsatz solcher Programme in Schulen auch in diesem Kontext der Empathie sinnvoll erscheint.³² Dies wäre ein Einflussfaktor auf der Ebene der äußeren Gegebenheiten, durch den die Kinder Zeit ermöglicht bekommen, sich empathisch zu verhalten und sich mit sich und den eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen.

Des Weiteren ist der Körperlichkeit der Kinder Rechnung zu tragen, die viele Emotionen und Beziehungen über den Körper ausdrücken. So sollte dementsprechend die räumliche Konstellation immer wieder Körperkontakt und Partner- bzw. Gruppenarbeit ermöglichen, was wiederum die Ebene der äußeren Gegebenheiten betrifft.

Weiterhin sollte den Kindern in der Unterrichtspraxis hin und wieder Interaktionen untereinander ermöglicht werden, in denen sie sich und ihr Verhalten ausprobieren können. Dabei scheint es lohnenswert eine gepflegte Rückmeldekultur zu entwickeln und in diesem Hinblick die Selbstwahrnehmung (bei-

³² Ob dies in anderen Schulstunden in einem solchen Maß ebenfalls möglich ist, wurde hier nicht untersucht, könnte aber Untersuchungsgegenstand weiterer Arbeiten werden.

spielsweise im Sinne von „Du hast mir das jetzt gesagt, was löst das bei mir aus“) zu schulen. Hierbei handelt es sich abermals um die äußere Gegebenheit Zeit, die den Kindern gegeben werden sollte, so dass eine Schulung der inneren Gegebenheiten ermöglicht wird. Auf diese Weise können sich die Kinder erproben und Rückmeldung zu ihrem Verhalten erhalten.

Außerdem ist der Aspekt des Kollektivs in der hier entwickelten Theorie zu erwähnen, der seine Wichtigkeit insbesondere auf Grund der Tatsache erhält, dass es sich bei einer Klasse um ein soziales Gefüge mit Erwartungen und Konventionen handelt, welches wiederum das empathische Verhalten beeinflusst. Aus diesem Grund sind Klassenregeln ebenfalls hinsichtlich des Aspekts der Empathie aufzustellen bzw. mit den Kindern zusammen zu entwickeln. Dabei sollten insbesondere der Respekt und die Akzeptanz eines jeden im Zentrum stehen, wie beispielsweise beim Nicht-Auslachen. Aber auch förderliche Gesichtspunkte für eine gute Atmosphäre in der Klasse, wie z.B. die Regel „Wir helfen uns gegenseitig“, sollten beachtet werden.

Es lässt sich also festhalten, dass eine Förderung der Empathie auf allen drei Ebenen der hier entwickelten und dargelegten Theorie im Unterricht möglich ist. Dabei kann auf die inneren Gegebenheiten nur indirekt Einfluss genommen werden, indem Raum für die Kinder geschaffen wird, in dem sie sich ausprobieren und reflektieren können. Eine wesentliche Bedingung ist die Zeit, die jedoch im Schulalltag zum Teil schwer zu erübrigen ist. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Weiterentwicklung der Empathie um eine wichtige Komponente, die sowohl im Alltag als auch in der Arbeitswelt, als so genannte „soft skills“, bedeutsam ist. Des Weiteren kann die Förderung von empathischen Verhalten als Aufgabe von der Grundschule zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung gesehen werden und somit als zu erfüllender Bildungsauftrag.

Es ist zu vermuten, dass die Kinder zunächst vermehrt Unterstützung benötigen, um sich zu reflektieren oder auch auszuprobieren, um so ihre empathischen Fähigkeiten verbessern zu können. Dies setzt zugleich kompetente Lehrer in diesem Bereich voraus. Die Investition zur Steigerung der empathischen Kompetenz scheint jedoch gerechtfertigt und lohnenswert.

Empathie ist aber auch über den Klassenraum hinaus eine wichtige Fähigkeit, die mit Hilfe von beispielsweise Schulungen in der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach Rosenberg, die das Wahrnehmen der Bedürfnisse ausbildet (vgl. Rosenberg 2010), weiterentwickelt werden kann.³³ Außerdem wurde während der Recherchen zu dieser Arbeit ein Buch entdeckt, das auf Grundlage von empirischen Untersuchungen versucht, den Leser in dem Lesen von Gesichtsausdrücken und somit dessen Empathie zu trainieren (vgl. Ekman 2010).

³³ In einem weiteren Buch führt Rosenberg die Bedeutung der „Gewaltfreien Kommunikation“ im Hinblick auf den schulischen Alltag aus (vgl. Rosenberg 2007).

Abschließend lässt sich sagen, dass empathische Kompetenz, etwas ist, in der möglichst jeder möglichst gut geschult sein sollte, um ein harmonisches Miteinander aufzubauen. Zugleich ist sie aber auch Grundlage für ein gelungenes, als sinnvoll empfundenes Leben nach seinen eigenen Bedürfnissen und Neigungen.

8. Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. 5. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 43-59), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205-218), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brockhaus (2000). *Der Brockhaus von A-Z in drei Bänden*. Sonderausgabe für den Weltbild Verlag GmbH. Augsburg.
- Burow, F. u.a. (1998). *Unterrichtsideen. Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung von Aggression, Rauchen und Sucht*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Duden (2011). *Das Fremdwörterbuch*. 10., aktual. Aufl. Weltbild Sonderausgabe. Dudenverlag Mannheim.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318), 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. u.a. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Geimer, A. u.a. (2010). Qualitative Filmanalyse in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 589-598), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Kempten.

- Glaser, B. & Strauss, A. (1984). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf u.a. (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Häcker, H. u.a. (Hrsg.) (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 15., überarb. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Heinzel, F. (2010). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 707-721), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Herrle, M. u.a. (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599-619), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995). *Rahmenplan Grundschule*. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Hopf, C. (2010). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360), 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281-300), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kowal, S. u.a. (2010). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447), 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lüders, C. (2010). Beobachten im Feld und Ethnografie. In U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401), 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oerter, R. u.a. (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.
- Petermann, F. u.a. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Prengel, A. u.a. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17-39), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Przyborski, A. u.a. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rosenberg, M. B. (2010). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. 9. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

- Rosenberg, M. B. (2007). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 149-158), 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331), 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Szczyrba, B. (2008). Perspektivenübernahme als Forschungsgegenstand und qualitatives methodisches Werkzeug. Typische Rollenmuster in interprofessionellen pädagogischen Kooperationsbeziehungen. In P. Mayring u.a. (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 105-122), 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ulich, D. u.a. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner-Willi, M. (2010). Handlungspraxis im Fokus: die dokumentarische Videointerpretation sozialer Situationen in der Grundschule. In F. Heinzel u.a. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 43-77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

8.2 Sekundärliteraturverzeichnis

- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern: Verlag Hans Huber.
- Eisenberg, N. u.a. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of child psychology* (pp. 701-778), Vol. 3. New York: Wiley.
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. 2. Aufl. Spektrum. Heidelberg: Akademischer Verlag.
- Hastings, P. D. u.a. (2000). *The development of concern for others in children with behaviour problems. Developmental Psychology*. Vol. 36, 531-546.
- Lobe, M. u.a. (1992). *Das kleine Ich bin ich*. Wien: Jungbrunnen Verlag.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

8.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick Einordnung dieser Studie. Selbst erstellt	8
Abbildung 2: Linearer und zirkulärer Forschungsprozess. Aus: Flick, U. (2000): <i>Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften</i> . 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 61	11
Abbildung 3: Zusammenhang Kodes (hier: Indikatoren), Konzepte, Kategorien und Kernkategorien. Aus: Hülst, D. (2010): <i>Grounded Theory</i> . In B. Friebertshäuser u.a. (Hrsg.): <i>Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft</i> . 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, 287	22
Abbildung 4: Kinder messen sich. Selbst erstellt, Anhang S. 57, Sequenz 11, 22:28 min.....	45
Abbildung 5: Jakob drückt Unwissenheit aus. Selbst erstellt, Anhang S. 135, Sequenz 71, 34:20 min.	46
Abbildung 6: Jakob geht auf Distanz. Selbst erstellt, Anhang S. 91, Sequenz 26, 38:16 min.....	47
Abbildung 7: Lina verschränkt die Arme vor der Brust. Selbst erstellt, Anhang S. 105, Sequenz 36, 2:10 min.	48
Abbildung 8: Lina lächelt Marike an, die sie anschaut. Selbst erstellt, Anhang S. 105, Sequenz 36, 2:11 min.	48
Abbildung 9: Benedikt grinst Marike entschuldigend an. Selbst erstellt, Anhang S. 147, Sequenz 86, 44:25 min.	49
Abbildung 10: Maike grinst als Entschuldigung für Fehlverhalten. Selbst erstellt, Anhang S. 111, Sequenz 44, 11:18 min.....	50
Abbildung 11: Kinder signalisieren mit den Armen Zusammengehörigkeit. Selbst erstellt, Anhang S. 107, Sequenz 38, 4:29 min.	51
Abbildung 12: Lina wandelt Meldung in ein Über-den-Kopf-Streichen um. Selbst erstellt, Anhang S. 138, Sequenz 74, 36:46-36:47min.	51
Abbildung 13: Christoph will Nicolas helfen. Selbst erstellt, Anhang S. 123, Sequenz 61, 24:42 min.	52
Abbildung 14: Benedikt zeigt stolz sein Blatt. Selbst erstellt, Anhang S. 67, Sequenz 14, 29:50 min.	54
Abbildung 15: Lisa winkt vor Linas Gesicht. Selbst erstellt, Anhang S. 109, Sequenz 41, 9:23 min.	55
Abbildung 16: Benedikt fühlt, ob Jakob schwitzt. Selbst erstellt, Anhang S. 106, Sequenz 37, 2:35 min.	55

Abbildung 17: Benedikt und Jakob helfen Oliver. Selbst erstellt, Anhang S. 110, Sequenz 43, 11:07 min.	57
Abbildung 18: Benedikt redet von einer höheren Sitzposition aus. Selbst erstellt, Anhang S. 90, Sequenz 26, 38:06 min.	58
Abbildung 19: Jakob und Benedikt vergleichen. Selbst erstellt, Anhang S. 148, Sequenz 88, 48:16 min.	59
Abbildung 20: Benedikt und Angela schauen interessiert zu. Selbst erstellt, Anhang S. 68, Sequenz 15, 30:16 min.	60
Abbildung 21: Jakob erschrickt vor Aufgabe. Selbst erstellt, Anhang S. 70, Sequenz 16, 30:44 min.....	61
Abbildung 22: Maike vergräbt Gesicht in den Händen. Selbst erstellt, Anhang S. 108, Sequenz 40, 8:35 min.....	61
Abbildung 23: Nicolas streicht Christoph beim Messen über den Kopf. Selbst erstellt, Anhang S. 78, Sequenz 19, 33:31 min.	61
Abbildung 24: Benedikt wird an der Schulter berührt. Selbst erstellt, Anhang S. 112, Sequenz 59, 22:50 min.....	62
Abbildung 25: Benedikt bricht Aussage ab, als er feststellt, dass sein Gegenüber weg ist. Selbst erstellt, Anhang S. 83, Sequenz 22, 35:29-35:30 min.	64
Abbildung 26: Lina schaut bei den anderen die Handlungen für das Lied ab. Selbst erstellt, Anhang S. 103, Sequenz 34, 44:57 min.	65
Abbildung 27: Marike weist Angela auf richtiges Hinsetzen hin. Selbst erstellt, Anhang S. 114, Sequenz 49, 14:14 min.	66
Abbildung 28: Lisa malt auf Maikes Rücken. Selbst erstellt, Anhang S. 116, Sequenz 53, 17:13 min.	67
Abbildung 29: Hans Kontaktversuche werden nicht bemerkt. Selbst erstellt, Anhang S. 39, Sequenz 3, 5:01 min.	69
Abbildung 30: Spannungsfelder der Empathie. Selbst erstellt	94
Abbildung 31: Günstige Faktoren für Empathie. Selbst erstellt	96

ISBN 978-3-86219-522-0