



Sich-Einfühlen

Eine bedeutsame pädagogische Kompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln

Barbara Saxer

Pädagogische Hochschule Tirol
barbara.saxer@ph-tirol.ac.at

EINGEREICHT 6 MAR 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Dieser Beitrag widmet sich dem *Sich-Einfühlen* und seiner Bedeutung für professionelles Lehrer*innenhandeln. Das *Sich-Einfühlen* ist ein komplexer, mehrphasiger Prozess, der die menschliche Fähigkeit und Bereitschaft umfasst, sich dem Erleben anderer anzunähern. Im schulischen Alltag ist er deshalb von großer Bedeutung, weil es mit seiner Hilfe möglich wird – wenn auch in deutlichen Grenzen –, einen Zugang zum Erleben von Schüler*innen zu finden und damit ein Stück weit zu erfahren, wovon sie in Anspruch genommen werden. Auf Basis einer theoretischen Rahmung und Begriffsbestimmung des *Sich-Einfühlens* werden zwei phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten vorgestellt, mittels derer es gelingt, das *Sich-Einfühlen* von Lehrer*innen als Erfahrung zu thematisieren. Im Hinzeigen auf Einfühlungserfahrungen in den Vignettenlektüren wird das konkrete Geschehen beleuchtet und in Hinblick auf professionelles Lehrer*innenhandeln untersucht. Anschließend wird den Fragen nachgegangen, wie Vignetten für den Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* in der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht und bereits Studierende des Lehramts für seine Bedeutung sensibilisiert werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: *Sich-Einfühlen*, Lehrer*innenhandeln, Professionalisierung
im Lehrer*innenberuf, Vignettenforschung, Phänomenologie

1. Einleitung

Der schulische Alltag ist dicht. Die Erwartungen sind hoch. Lehrer*innen sollen gerecht sein, taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen erkennen und pädagogische Defizite ausgleichen. Sie sollen Unterstützung und Hilfe anbieten, aber auch den Moment erkennen, wann es gefragt ist, sich zurückzunehmen und den Schüler*innen Raum zu geben, damit sie sich aktiv in das Lehr-Lerngeschehen einbringen können und nicht nur als reine Wissensempfänger*innen fungieren. Genauso wichtig ist es, eine professionelle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufzubauen. Wann gilt es distanziert zu handeln, wann ist es notwendig die Nähe der Schüler*innen zu suchen? Was ein*e Schüler*in als aufdringlich empfindet, in-

terpretiert ein*e andere als Interesse an ihrer*seiner Person. Da keine Situation einer anderen gleicht und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sehr heterogen sind, ist ein hohes Maß an pädagogischem Geschick gefragt. Dabei spielt das *Sich-Einfühlen* eine wichtige Rolle. Mittels zweier phänomenologisch orientierter Unterrichtsvignetten und der darauf bezogenen Vignettenlektüren wird in diesem Beitrag den Fragen nachgegangen, wie und als was sich das *Sich-Einfühlen* im Forschungsfeld Schule zeigen kann und welche Bedeutung ihm für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln zukommt. Anschließend wird diskutiert, wie bereits bei angehenden Lehrer*innen ein Bewusstsein für das *Sich-Einfühlen* geschaffen und ein entsprechender Kompetenzaufbau gefördert und organisiert werden kann. Dazu bietet sich die Lehrer*innenbildung ideal an.

2. Theoretische Rahmung des *Sich-Einfühlens*

Etymologisch entwickelte sich der Begriff ‚Einfühlung‘ aus dem west-germanischen Verb ‚fühlen‘, das vom althochdeutschen ‚fuolen‘ bzw. dem mittelhochdeutschen ‚vüelen‘ abgeleitet wird. Die Herkunft dieser beiden Verben ist bislang unbekannt (Kluge, 2002). Laut Duden Bedeutungswörterbuch (2002) findet ‚fühlen‘ sowohl im Zusammenhang mit ‚betasten‘ und ‚berühren‘ Verwendung als auch für ‚mit den Nerven wahrnehmen‘. Mit dem Wort ‚fühlen‘ werden aber auch körperliche und seelische Empfindungen zum Ausdruck gebracht, wie etwa Hunger und Durst oder auch die Freude über das Erleben der Natur. Während sich sinnliche Empfindungen auf der körperlichen Ebene vollziehen, sind geistige Empfindungen dem seelischen Bereich zuzuordnen und somit als intrapsychische Prozesse einzuordnen. Damit ist jene Bedeutungsform von ‚fühlen‘ angesprochen, die in diesem Beitrag von Interesse ist. Die Präposition ‚ein‘ verweist auf eine Richtung (Duden, Herkunftswörterbuch, 1997), die im Fall von ‚einfühlen‘, wie es in diesem Beitrag verwendet wird, hin zu anderen gedacht wird. Das Reflexivpronomen ‚sich‘, das die Autorin dem Verb ‚einfühlen‘ voranstellt, betont, dass es sich um etwas handelt, was der eigenen Person passiert. Es stellt den Bezug auf einen Ausdruck in seinem Nahbereich sicher (Duden, Grammatik, 2006). Damit verfügt das reflexive Verb ‚sich einfühlen‘ über das Potenzial, dem im Einfühlen auftretenden Selbstbezug Rechnung zu getragen, der im Bezug zur Erfahrung eines anderen auftritt.

Als philosophischer *terminus technicus* taucht das Verb ‚einfühlen‘ erstmals bei Johann Gottfried Herder (1744–1803) auf. Dieser sieht im Einfühlen die Option, „sich die affektive Situation und die Wahrnehmung von Menschen in fremden Kulturen und vergangenen Epochen so weit in der Imagination wachzurufen, dass jene Welten angemessen diskutiert werden konnten“ (Curtis, 2009, S. 18). Wenig später verwendet ihn Novalis (1772–1801), der in seinem 1802 posthum veröffentlichten Werk *Die Lehrlinge zu Sais*, das Einfühlen als Möglichkeit in Betracht zieht, der Natur so nahe zu kommen, wie es die Sehnsucht jener Zeit vorschreibt. Ab

Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Frage des *Sich-Einfühlens* in der ästhetischen Theoriebildung bedeutsam. Hier ist vor allem der Kunsthistoriker und Literaturwissenschaftler Friedrich Theodor von Vischer (1807–1887) zu nennen, der sich der Schönheitserfahrung von Kunstwerken und Naturerscheinungen widmet. Indem der Akt der ästhetischen Wahrnehmung in den Mittelpunkt rückt, wird eine Annäherung an die Psychologie vollzogen, die als wissenschaftliche Disziplin die Einfühlungstheorie der folgenden Jahrzehnte bestimmt. Dabei spielt der Philosoph und Psychologe Theodor Lipps (1851–1914) eine wichtige Rolle. Unter Berufung auf die Instinktlehre der inneren Nachahmung beschreibt er mit dem Begriff ‚Einfühlung‘¹ eine Projektion, bei der die mentalen Aktivitäten anderer auf Grundlage von Beobachtungen körperlicher Akte und leiblicher Ausdruckserscheinungen wie Gestik, Mimik etc. imitiert werden (Lipps, 1903, S. 121).

Neben Lipps beschäftigt sich Anfang des 20. Jahrhunderts der Philosoph und Mathematiker Edmund Husserl (1859–1938) mit der Einfühlungsthematik. Dieser orientiert sich zunächst am Lipps’schen Einfühlungsbegriff, den er jedoch schon bald zugunsten einer kritischen Stellungnahme gegenüber Lipps’ Theorie aufgibt. So weist er etwa dessen Berufung „auf die ‚wunderbaren und nicht weiter erklär-baren‘ Instinkte der Lebensäußerung und der Nachahmung fremder Ausdrucks-bewegungen zur Erklärung der Einfühlung als ‚ein Refugium phänomenologischer Ignoranz‘ zurück“ (Kern, 1973, S. 29). Im Laufe seines Schaffens entwickelt Husserl (1962) einen Einfühlungsbegriff, mittels dessen er die „Intentionalität im eigenen Ich, die in das fremde Ich hineinführt“ (S. 321), bezeichnet. In seinen *Cartesianischen Meditationen* und den zahlreichen Forschungsmanuskripten zur Intersubjektivität dient ihm die Einfühlung als Ausgangspunkt für eine phänomenologische Erklärung der Konstitution der objektiven Welt. Husserl geht von einem intersubjektiven Ich aus, das sich in derselben Lebenswelt wie andere Ichs befindet und mit denen es wechselseitig verflochten und verwoben ist. Diesen Gedanken greift Edith Stein (1891–1942), seine Schülerin, in ihrer Dissertation *Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung* auf. Sie entwickelt eine differenzierte und detailreiche Einfühlungstheorie, bei der

1 Der amerikanische Psychologe Titchener kreiert im Laufe einer Übersetzung eines Textes von Lipps Anfang des 20. Jahrhunderts in Anlehnung an das spätgriechische ‚empátheia‘ und in absichtsvoller Nähe zum Begriff ‚sympathy‘ für den deutschen Ausdruck ‚Einfühlung‘ das Wort ‚Empathie‘. Daraus entwickelt sich ein bedeutsamer Begriff, der sich im angelsächsischen Sprachraum schnell verbreitet und Mitte des 20. Jahrhunderts auch in der deutschen Sprache Fuß fasst. Im Verlauf seines Umweges über das Englische gewinnt er neue Konnotationen hinzu, die auf den Ausdruck ‚Einfühlung‘, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, nur begrenzt anwendbar sind. Exemplarisch sei auf zwei Ansätze der gegenwärtigen Emathieforschung aus dem Umfeld der ‚Theory of Mind‘ Debatte verwiesen: die ‚Theory-Theory‘ und die ‚Simulation Theory‘. In der ‚Theory-Theory‘ wird unter ‚Empathie‘ eine Theorie des Geistes verstanden, bei der von bestimmten Mustern mentaler Zustände ausgegangen und auf bestimmte Bewusstseinsprozesse anderer inferenziell geschlossen wird. In der ‚Simulation Theory‘ wird der Begriff ‚Empathie‘ für die Beschreibung imaginativer Simulationen fremdpsychischer Zustände verwendet. De Vignemont & Jacob (2012) hingegen plädieren dafür, den Ausdruck ‚Empathie‘ für eine ganz spezielle Form des Verstehens zu reservieren, das Sorge und Interesse für einen anderen voraussetzt.

sie ‚Einfühlung‘ als „eine Art erfahrender Akte *sui generis*“ (Stein, 1917/2010, S. 20; Hervorh. i. O.) definiert, die sie als „Erfahrung von fremdem Bewusstsein überhaupt“ (ebd.) beschreibt und als einen mehrphasigen Prozess erklärt, bei dem ein Erlebnis völlig unvermittelt auftaucht und uns als Objekt gegenübersteht, wie etwa die Trauer, die wir anderen vom Gesicht ablesen können. Indem wir den implizierten Tendenzen nachgehen und uns die Stimmung, in der sich andere befinden, im Zuge eines Perspektivenwechsels vergegenwärtigen, ist es nicht mehr im eigentlichen Sinne Objekt, „sondern hat [uns] in sich hineingezogen, [wir sind] ihm jetzt nicht mehr zugewendet, sondern in ihm seinem Objekt zugewendet“ (ebd., S. 19), wir sind „bei seinem Subjekt, an dessen Stelle; und erst nach der im Vollzug erfolgten Klärung tritt es [uns] wieder als Objekt gegenüber“ (ebd.). Dabei machen wir eine Erfahrung, die auf der unmittelbaren, leibhaftigen Begegnung mit den eingefühlten anderen beruht. Diese Erfahrung wird ‚originär‘ erlebt, während die Erfahrung der anderen, die den Gehalt der Einfühlungserfahrung bilden, ‚nicht originär‘ gegeben ist. So wie Husserl vertritt auch Stein ein Weltverständnis, demzufolge der Mensch nicht nur aus einem physischen Körper besteht, sondern aus einem Leib², dem ein Ich zugehört, das empfindet, denkt und fühlt. In dieser Welt gibt es außer dem Ich auch noch andere, die sich gleichermaßen leiblich erleben und wechselseitig aufeinander beziehen. Die Art und Weise, auf die wir andere erfahren, ist weder eine Sache von Erinnerung, Erwartung oder Phantasie, noch erfordert sie mentale Bilder, Inferenzen oder Kommunikation.

In den letzten zehn Jahren sind zahlreiche Arbeiten über die Phänomenologie der Einfühlung erschienen (De Preester, 2008; Smith, 2010; Ratcliffe, 2012; Gallagher, 2012; Walsh, 2014). Dan Zahavi (2014) etwa weist auf die Bedeutung phänomenologischer Darstellungen der Einfühlung, wie sie Husserl und Stein verstehen, für die aktuelle philosophische Debatte hin und unterzieht die Diskussion zwischen Theory-Theory-Theoretiker*innen und Simulations-Theoretiker*innen einer kritischen Analyse. James Jardine (2016) vertritt unter Bezug auf Husserl und Stein die These, Einfühlung sei ein intentionaler Akt, „der unmittelbar die andere Person und ihr Erleben erfasst, unabhängig davon, ob die dabei erfassten Erfahrungen gleichzeitig vom sich einfühlenden Subjekt in der ersten Person durchlebt werden – sei es in seiner Vorstellung oder auf andere Weise“ (S. 357). Weiter kommt er zum Schluss, Einfühlung sei zumindest von einer gewissen Vollzugsstufe an, im Sinne einer „intuitive[n] Erfahrung eines transzendenten Objekts in der uns umgebenden Welt [...], das durch Erfahrung als solches erfasst wird“ (S. 358), als ein Wahrnehmungsvorgang aufzufassen.

2 Der Leib gilt in der Phänomenologie als Grundphänomen des menschlichen Seins. Er dient als Exempel für das präreflexive und präpersonale Ineinander von Materialität und Bewusstsein, Aktivität und Passivität. Er verbindet Natur und Geist miteinander und setzt sich über rationalistische und intellektualistische Interpretationen hinweg. Er ist „das Vehikel des Zur-Welt-seins“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 106) und durch ein individuelles formgebendes Denken und Handeln charakterisiert, das sich der ganzen Umwelt mit ihrem Potenzial von taktilen, visuellen und akustischen Sinneserfahrungen zueignet. Der Leib ist Voraussetzung für das *Sich-Einfühlen*. Erst durch ihn wird es möglich, einen Zugang zum Erleben und der Erfahrung anderer zu gewinnen.

Im Rahmen dieses Beitrags wird unter *Sich-Einfühlen* eine Erfahrung verstanden, die von einer Wahrnehmung grundgelegt ist, welche die leibliche Verbindung zur Welt ausdrückt. Das Wort Erfahrung verweist „auf einen Vorgang, der sich durch das Bewusstsein nicht vereinnahmen lässt. Denn von ‚Erfahren‘ im eigentlichen Sinn des Wortes kann nur dort die Rede sein, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewusstsein gelangt“ (Tengelyi, 2004, S. 788). Da die Wirklichkeit sich dadurch auszeichnet, dass etwas Neues entsteht, das sich der Verfügungsgewalt des sinngebenden Bewusstseins entzieht und sich im Bewusstsein selbst als bewusstseinsunabhängig herausstellt, muss das *Sich-Einfühlen* im phänomenologischen Sinne *als* eine Erfahrung aufgefasst werden. Die Konjunktion ‚als‘ kommt einem „Scharnier“ (Waldenfels, 2002, S. 29) gleich, „das zwischen dem, was ist, und dem, als was etwas ist, [fungiert], indem es zugleich eine Kluft zwischen beiden aufreißt“ (ebd.) und „einen Spalt öffnet zwischen dem, was erscheint, und der Art, wie es erscheint“ (S. 30). Indem das *Sich-Einfühlen als* Erfahrung aufgefasst wird, wird dem Umstand Rechnung getragen, dass nicht alle Sinnmomente aus einem sinngebenden Bewusstsein hervorgehen. Die Entstehung des Neuen geht vielmehr auf einen Anstoß zurück, den das Bewusstsein in Form einer Sinnregung von außen erhält. Genauer gesagt, werden wir im *Sich-Einfühlen* von etwas getroffen werden, das einen fremden Anspruch laut werden lässt, auf den wir im Modus des *Sich-Einfühlens* antworten. Mit Bernhard Waldenfels (2002) gesprochen handelt es sich dabei um ein „Antworten im weiteren Sinne (to respond)“ (S. 365), das von „einem Antworten im engeren Sinne (to answer)“ (ebd.) zu unterscheiden ist. Mit Letzterem ist die Erteilung einer bestimmten Auskunft oder die Vermittlung von Wissen gemeint. Es wird quasi eine Wissenslücke geschlossen. Beim Antworten im weiteren Sinne wird generell auf einen fremden Anspruch eingegangen. Dies geschieht beim *Sich-Einfühlen* in der Nachträglichkeit einer sinnlich-empfundener Wahrnehmung, die nicht beim Einfühlenden, sondern beim eingefühlten anderen beginnt. Wenngleich der Anspruch dem Antworten vorausgeht, beglaubigen wir ihn erst in unserer Antwort. Das *Wovon* des Getroffen-Seins wird in das *Worauf* des Antwortens verwandelt, d. h. wir wenden uns im *Sich-Einfühlen* dem fremden Anspruch zu, respondieren darauf und beziehen uns auf das, wovon wir getroffen sind. In diesem Moment fungieren wir als Beteiligte, die im Modus des *Sich-Einfühlens* etwas aufgreifen, was wir noch nicht eigens begreifen und vollbringen, was sich an uns vollzieht. Folglich lässt sich von einem Widerfahrnis mit einem aktiv-passiven Doppelcharakter sprechen. Im *Sich-Einfühlen* treten wir als die auf, denen etwas widerfährt und widerfahren ist. „Diese Verzögerung lässt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müssten [wir unser] eigenes ‚Vor-Sein‘ aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist“ (S. 59). Während Stein mit Husserl in der Einfühlung von Intentionalität ausgeht, die sich in Bewusstseinsakten bzw. in der Seele manifestiert, rückt in diesem Beitrag in Anlehnung an Waldenfels ein leiblich dimensioniertes

Antwortgeschehen in den Vordergrund. Im Rahmen dieses Geschehens ereignet sich das *Sich-Einfühlen* im Ineinanderübergleiten des Leibes des Sich-Einfühlenden und dem Leib der eingefühlten anderen in einem Zwischen. Dabei versetzen wir uns in die Lage anderer, sodass wir uns deren Erleben vergegenwärtigen können. Die anderen erscheinen uns als existierende Realitäten, die sich in der Art ihrer Gegebenheit auf eigentümliche Weise sowohl von uns selbst wie von bloßen physischen Gegenständen unterscheiden. All die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen – das Wahrnehmen, das Getroffen-Werden von etwas, das einen fremden Anspruch laut werden lässt, auf den wir antworten, das Widerfahrnis mit seinem aktiv-passiven Doppelcharakter – gehören so wie der Perspektivenwechsel und das Vergegenwärtigen fremden Erlebens zum *Sich-Einfühlen* als Erfahrung, wie es in dieser Arbeit verstanden wird.

3. Zur Relevanz des *Sich-Einfühlens* für professionelles Lehrer*innen-handeln

Das *Sich-Einfühlen* ist ein komplexer, mehrphasiger Prozess, der die Fähigkeit und Bereitschaft umfasst, sich dem Erleben anderer Menschen anzunähern. Im schulischen Alltag ist er deshalb von großer Bedeutung, weil es mit seiner Hilfe möglich wird – wenn auch in deutlichen Grenzen –, einen Zugang zum Erleben von Schüler*innen zu finden und damit ein Stück weit erfahrbar zu machen, wovon sie in Anspruch genommen werden. Je mehr wir darüber Bescheid wissen, desto besser gelingt es uns, auf die Schüler*innen einzugehen, ihre Bedürfnisse zu erkennen, Begabungen zu fördern, pädagogische Defizite auszugleichen etc. Damit bildet das *Sich-Einfühlen* eine wichtige Voraussetzung für professionelles Lehrer*innenhandeln, das wesentlich dazu beiträgt, den Lernerfolg von Schüler*innen zu verbessern.

Im Folgenden werden zwei phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten vorgestellt, mittels derer der Frage nachgegangen wird, wie und als was sich *Sich-Einfühlen* im Forschungsfeld Schule zeigen kann.³ Als narrative Deskriptionen gleichen sie „Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35). So entstehen sprachliche Stimmungsbilder, die geeignet sind, Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und diese auch mit zu vollziehen. Mithin gelingt es an das *Sich-Einfühlen* heranzukommen, allerdings nur an das, was sich in der *Miterfahrung*⁴ gelebter Erfahrungen zeigt. Die Vignetten werden mit darauf bezogenen Vignettenlektüren ausgewertet. Während Vignetten sich am Konzept des Beispiel-Gebens

3 Die Vignetten wurden von der Autorin dieses Beitrags auch in ihrem Werk *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie* publiziert (Saxer, 2021, S. 136–137 sowie S. 116). Dort wurden sie aber anders gelesen.

4 Bei der *Miterfahrung* handelt es sich um eine Erfahrung über die Erfahrung einer bzw. eines anderen, die durch das Mitvollziehen einer Erfahrung zustande kommt.

orientieren, rückt in den Vignettenlektüren das Beispiel-Verstehen ins Zentrum des Interesses. Dabei transzendiert „die eigentliche Struktur des Beispiels seine eigene Absicht, sodass gezeigt und nicht gesagt wird, wie das Beispiel verstanden werden soll“ (Agostini, 2016, S. 77). In diesem Moment kommt das von Finlay (2009) beschriebene Hindeuten („pointing to“; S. 11) zum Einsatz, mit dem „Erkenntnis nicht ‚hinter‘ dem Text gesucht [wird], sondern dort, wo sie sich im Text selbst zeigt: Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?“ (Agostini, 2019, S. 96). Die Vignettenlektüren werden bewusst offen gehalten und allgemeine Aussagen, abschließende Analysen und Interpretationen ebenso vermieden wie definite Schlüsse. Durch das Aufwerfen von Fragen wird versucht, die Leser*innen zum Weiterdenken anzuregen. Die Namen der Protagonistinnen von den Vignetten sind aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

Vignette 1: Frau Dohm und Daniela

Frau Dohm erteilt der Klasse den Arbeitsauftrag, in Vierergruppen ein Märchen zu verfassen. In Danielas Gruppe entsteht sofort eine rege Diskussion, an der sich auch Daniela beteiligen möchte. Sobald sie jedoch das Wort ergreift, wird sie jedes Mal abrupt unterbrochen. Nach mehreren ergebnislosen Anläufen erhebt sie sich mit finsterem Gesichtsausdruck von ihrem Platz und geht mit kurzen, schnellen Schritten auf Frau Dohm zu. Als sie vor der Lehrerin steht, sagt sie geradeheraus: „Darf ich bitte mit einer anderen Gruppe arbeiten?“ „Warum willst du mit einer anderen Gruppe arbeiten?“, möchte Frau Dohm wissen. Ihre Augen weiten sich. „Ich, ich“, stammelt Daniela, während sie ihr Körpergewicht von einem Bein auf das andere verlagert. „Oder“, sprudelt es aus ihr hervor, „kann ich alleine arbeiten?“ Frau Dohms Blick wandert zu Danielas Gruppe, die nach wie vor eifrig diskutiert. Die Lehrerin kneift die Augen leicht zusammen, dann sagt sie: „Komm, gehen wir einmal gemeinsam zu deiner Gruppe.“ Ihre Stimme klingt sanft. Als Daniela irritiert aufschaut, fragt Frau Dohm: „Warum möchtest du alleine arbeiten? Sind dir die Mädchen zu laut und zu hektisch? Macht dich das nervös oder geht es dir sonst nicht gut?“ Als Daniela, ohne zu antworten, den Kopf senkt, nimmt sie die Schülerin leicht beim Arm und meint ein weiteres Mal: „Komm, gehen wir einmal gemeinsam zu deiner Gruppe.“ Daraufhin setzt sich Daniela mit ihrer Lehrerin in Richtung der Mädchen in Bewegung.

Vignettenlektüre *Sich-Einfühlen* als Ergründen

Diese Vignette rahmt eine Deutschstunde, in der die Schüler*innen einer sechsten Schulstufe die Aufgabe erhalten, zu viert je ein Märchen zu verfassen. In der illustrierten Gruppe wird eifrig diskutiert. Daniela versucht sich mehrmals einzubringen. Die anderen Kinder lassen sie aber nicht zu Wort kommen. Nach mehreren vergeblichen Versuchen verlässt sie die Gruppe. Ihr Gesichtsausdruck ist finster.

In kurzen, schnellen Schritten geht sie auf ihre Lehrerin, Frau Dohm, zu. Aufgrund dessen, was sich in der Vignette an Mimik und Bewegung zeigt, liegt die Vermutung nahe, Daniela sei verärgert. Ohne sich mit Erklärungen aufzuhalten, bittet sie die Lehrerin rundheraus, mit einer anderen Gruppe arbeiten zu dürfen. Frau Dohm schaut Daniela mit großen Augen an. Was bedeutet dieser Gesichtsausdruck? Ist die Lehrerin überrascht? Kann sie sich keinen Reim darauf machen, warum Daniela diesen Wunsch äußert? Daniela beginnt zu stammeln und ihr Körpergewicht von einem Bein auf das andere zu verlagern. Was ist mit ihr los? Ist sie wütend? Oder ist verletzt und traurig? Oder hat sie vor etwas Angst? Befürchtet sie vielleicht, vor der Klasse als Denunziantin dazustehen? Wenn ja, so heißt das nicht, dass sie von ihrer Bitte Abstand nimmt. Vielmehr bekräftigt sie ihren Wunsch, indem sie sich erkundigt, ob sie den Arbeitsauftrag alleine ausführen dürfe. Frau Dohm schaut zu Danielas Gruppe und sieht, dass die Schülerinnen eifrig diskutieren. Die Lehrerin kneift die Augen leicht zusammen. Versucht sie in diesem Moment im Sinne einer reflektierenden Praktikerin, die Situation durch „reflection-in-action“ (Schön, 1987) kritisch zu hinterfragen? Im Folgenden zeigt sich, dass sie Daniela mit sanfter Stimme vorschlägt, mit ihr gemeinsam zu den Mädchen zu gehen. An dieser Stelle der Illustration wird der Beginn eines *Sich-Einfühlens* miterfahrbar, das sich als Ergründen artikuliert. Die Lehrerin erkundigt sich bei Daniela, ob ihr die Gruppe ‚zu laut und hektisch‘ sei, sie das womöglich ‚nervös‘ mache oder es ihr sonst nicht gut gehe. Sie scheint zu spüren, dass in diesem Moment professionelles Handeln gefragt ist, das von Achtsamkeit geprägt ist und der Schülerin Vertrauen vermittelt und Sicherheit und Halt bietet. Trotz ihres *Sich-Einfühlens* gelingt es der Lehrerin nicht, Daniela zum Reden zu bringen. Das Mädchen senkt vielmehr den Kopf. Daraufhin nimmt es die Lehrerin behutsam am Arm. Sie bohrt nicht lange nach und versucht auch nicht, Daniela eine Antwort zu entlocken, die sie unter Umständen später bereuen könnte, weil sie auf Drängen der Lehrerin etwas preisgibt, das sie eigentlich lieber für sich behalten würde. Stattdessen versucht Frau Dohm Daniela ein weiteres Mal dazu zu überreden, mit ihr gemeinsam die Gruppe aufzusuchen. Dieses Mal geht die Schülerin auf das Unterstützungsangebot ein und setzt sich gemeinsam mit ihrer Lehrerin in Richtung der Gruppe in Bewegung. Das *Sich-Einfühlen* scheint zu guter Letzt doch wirkmächtig zu werden und dazu beizutragen, dass es Frau Dohm aufgrund ihres umsichtigen Handelns gelingt, auf Danielas Bedürfnisse einzugehen und die Schülerin zu motivieren, sich den Herausforderungen der Unterrichtsstunde zu stellen.

Vignette 2: Frau Brunner und Bettina

Frau Brunner bespricht mit den Schüler*innen die römischen Gottheiten. Dabei stellt sie immer wieder Verbindungen zur griechischen Mythologie her. Als sie wissen möchte, wie der griechische Kriegsgott heißt, zeigt Bettina blitzschnell auf. Mit

einem Kopfnicken fordert Frau Brunner das Mädchen zum Sprechen auf. „Das ist Ares“, antwortet Bettina laut und deutlich. „Sehr gut!“, erwidert Frau Brunner lächelnd. „Und“, fährt sie eifrig fort, „weiß jemand, wie der Kriegsgott der Römer heißen hat?“ Dieses Mal bleibt es in der Klasse still. Plötzlich platzt Bettina heraus: „Ah! Ich weiß es! Das war Merkur.“ Frau Brunner schüttelt den Kopf. „Nein“, meint sie gedehnt. „Das stimmt nicht ganz. Aber du bist schon ganz nah dran. Er heißt wie ein Planet. Damit hast du vollkommen recht, aber Merkur war es nicht. Denkt noch einmal alle nach“, fordert Frau Brunner die gesamte Klasse auf. „Jupiter“, ruft ein anderes Mädchen in die Klasse. „Nein“, meint Frau Brunner erneut lächelnd. „Der war es auch nicht.“ „Mars?“, wirft Bettina fragend ein. „Genau!“, bestätigt Frau Brunner lachend. Erfreut wirft Bettina mit einem lauten ‚Ja‘ ihre Arme in die Luft.

Vignettenlektüre *Sich-Einfühlen* als Ermutigen

In dieser Vignette wird ein gelenktes Unterrichtsgespräch illustriert, bei dem die Lehrerin, Frau Brunner, den Bogen von der griechischen Mythologie zur polytheistischen Religion im antiken Rom spannt. Als sie wissen möchte, wie der griechische Kriegsgott heißt, antwortet Bettina blitzschnell: ‚Ares‘. Die Lehrerin scheint sich über die richtige Wortmeldung zu freuen. Darauf lässt zumindest ihr Lob und ihr Lächeln schließen. Als Nächstes fragt sie nach dem Namen des römischen Kriegsgottes. Dieses Mal bleibt es in der Klasse still. Keines der Kinder scheint die Antwort zu wissen. Plötzlich platzt Bettina heraus: ‚Ich weiß es! Das war Merkur.‘ Frau Brunner schüttelt den Kopf. Zugleich lässt sie ein langgezogenes ‚Nein‘ verlauten. Was bedeutet die Dehnung des Wortes? Ist die Lehrerin irritiert, weil niemand die Antwort weiß? Befürchtet sie, die Kinder könnten das Interesse am Unterricht verlieren und sich nicht mehr aktiv einbringen? Fügt sie deshalb aufmunternd hinzu, die Antwort sei nicht ganz richtig, aber Bettina sei schon ganz nah dran? Er heiße wie ein Planet, damit habe das Mädchen vollkommen recht, allerdings handle es sich nicht um Merkur. Anschließend fordert sie die ganze Klasse auf nachzudenken. In diesem Moment wird ein *Sich-Einfühlen* miterfahrbar, das sich dieses Mal als Ermutigen zeigt. Die Lehrerin hebt Bettinas Teilerfolg hervor und motiviert die Klasse, den eingeschlagenen Weg auf der Spurensuche nach Neuem fortzusetzen. Was bedeutet dies für Bettina? Gelingt es ihr durch Frau Brunners *Sich-Einfühlen* die hereinbrechenden Störungen und Irritationen, die Lernen bekanntlich begleiten und mit denen sie in diesem Moment konfrontiert wird, besser auszuhalten? Wird dadurch der Erfolg ihres Lernens positiv beeinflusst? Als ein Mädchen ‚Jupiter‘ ruft, gibt Frau Brunner der Schülerin lächelnd zu verstehen, dass es dieser auch nicht sei. Die falsche Antwort wird weder geahndet noch führt sie dazu, dass die Schülerin zurechtgewiesen oder gar beschämt wird. Vielmehr scheint sie als etwas Natürliches angesehen zu werden, das zum Lernen ganz selbstverständlich dazugehört und einen Blick auf fehlgeschlagene Verstehensprozesse werfen lässt. Nun rückt wieder Bettina ins Zentrum der Auf-

merksamkeit. Mehr fragend als wissend ruft sie ‚Mars‘ in die Klasse. Mit einem ‚Genau‘ bestätigt Frau Brunner lächelnd, dass die Antwort dieses Mal richtig ist. Bettina zeigt sich hochofren. Sie wirft die Arme in die Luft und stößt ein lautes ‚Ja‘ aus. Damit verleiht sie wohl ihrer Begeisterung Ausdruck, dass es ihr durch Frau Brunners *Sich-Einfühlen* und ihr beharrliches an der Sache bleiben gelungen ist, neues Wissen zu erwerben.

Lässt man die abgebildeten Vignetten und die darauf bezogenen Vignettenlektüren Revue passieren, fällt auf, dass sich das *Sich-Einfühlen* zwar unterschiedlich zeigt, in beiden Fällen aber eine wichtige Voraussetzung für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln bildet. Mit seiner Hilfe gelingt es den Lehrerinnen, eine positive Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen und sich deren Gefühlen und Motiven anzunähern. Sie nehmen die Bedürfnisse der Kinder wahr und stellen deren Interessen in den Mittelpunkt. Dabei zeigen sie Verständnis und einen respektvollen, wertschätzenden Umgang, der von Feingefühl und Achtsamkeit geprägt ist. Es wird eine positiv gestimmte Lernatmosphäre *miterfahrbar*, die Vertrauen schafft und den Schüler*innen Sicherheit und Halt bietet. Ein *Sich-Einfühlen*, wie es sich in den Vignetten zeigt, lässt Lehrer*innen ein Gespür dafür entwickeln, wann es gilt, distanziert zu handeln und wann es notwendig ist, die Nähe der Schüler*innen zu suchen. Eine derartige Haltung fördert schulisches Wohlbefinden, welches den Lernerfolg von Schüler*innen nachweislich positiv beeinflusst (vgl. Hascher, 2004, 2009; Meyer, 2004; Helmke, 2010; Hattie, 2013). Angesichts der weitreichenden Relevanz des *Sich-Einfühlens* für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln stellt sich die Frage, wie diesem Phänomen, dem in den Bildungswissenschaften bislang wenig Beachtung geschenkt wurde, künftig mehr Raum gegeben werden kann. Dazu bietet sich die Lehrer*innenbildung ideal an.

4. Conclusio: Entwicklung und Förderung des *Sich-Einfühlens* in der Lehrer*innenbildung

Studierende des Lehramts sollen im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können erwerben, sondern auch fundierte pädagogische Kompetenzen entwickeln. Dazu zählen Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen, Durchsetzungs- und Kompromissfähigkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit und Gruppenkompetenzen, analytische und synthetische Fähigkeiten etc. Eine wichtige Fähigkeit ist das *Sich-Einfühlen*. Geht es nach der Verfasserin dieses Beitrags, weist sie einen deutlichen Entwicklungsbedarf auf. Es stellt sich die Frage, wie die Studierenden als angehende Lehrer*innen für die Bedeutung des *Sich-Einfühlens* sensibilisiert und ein entsprechender Kompetenzaufbau gefördert und organisiert werden kann. Als Einstieg bietet sich an, das durch persönliche Erfahrungen aufgebaute, bislang unreflektierte Wissen und die damit

zusammenhängenden Meinungen zum *Sich-Einfühlen*, in der Literatur zusammenfassend als ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) bezeichnet, in Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung aufzudecken und mit den Studierenden zu erarbeiten, was sie persönlich unter dem Begriff des ‚*Sich-Einfühlens*‘ verstehen. So lässt sich eine solide Basis schaffen, um in einem nächsten Schritt unterschiedliche Einfühlungstheorien zu diskutieren, die den Studierenden zur Bewusstwerdung und Weiterentwicklung ihrer eigenen unbefragten Meinungen und impliziten Wissensbeständen dienen und dem Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* unterstützen. Das Erarbeitete kann anschließend beispielsweise mittels einer gemeinsamen diskursiven Bearbeitung einer exemplarischen Unterrichtsvignette, in der sich das *Sich-Einfühlen* im schulischen Kontext artikuliert, praxisnah veranschaulicht werden. Darüber hinaus lässt sich das Potenzial von Vignetten nutzen, um auf verschiedene Facetten des Phänomens hinzudeuten und seine Wirkmacht ins Zentrum zu rücken. Durch eine differenzierte Wahrnehmung der verdichteten Erfahrungssituation werden die Einfühlungserfahrungen der Lehrer*innen für die Studierenden nachvollziehbar. „In der Absicht, jemanden zum Nachdenken zu bewegen, vergegenwärtigen Vignetten einen bestimmten Erfahrungsvollzug. Die Nachvollziehenden brechen mit der Unmittelbarkeit gelebter Erfahrung. Das bislang nicht-thematisierte Vorwissen wird als unreflektiertes Verständnis eines besonderen Falles thematisch. Ausgehend von eigenen vorreflexiven Erfahrungen, in einer reflexiven Rückwendung auf ihr eigenes Vorverständnis, werden sie mit sich selbst konfrontiert und dabei zu wissenden Nichtwissenden, welche die Dinge *neu und anders sehen und verstehen lernen*“ (Agostini, 2019, S. 95–96; Hervorh. i. O.). Auf diese Art und Weise wird ein Raum für eigene (Lern-)Erfahrungen eröffnet, der für den Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* genutzt werden kann. Ferner eröffnet die Arbeit mit phänomenologisch orientierten Unterrichtsvignetten die Option, die Studierenden mittels gezielter Fragen zu ermuntern, sich in die Lage der illustrierten Schüler*innen zu versetzen und sich deren Erleben aus deren Perspektive zu vergegenwärtigen. So können sie schrittweise an das *Sich-Einfühlen* herangeführt werden und bereits in der Ausbildung erfahren, wie wichtig es für professionelles Lehrer*innenhandeln ist, in die Bewusstseinsaktivitäten von Schüler*innen einzutauchen und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was bei den Kindern und Jugendlichen im Entstehen begriffen ist. Je mehr die Studierenden über das *Sich-Einfühlen* Bescheid wissen, desto besser wird es ihnen später im Berufsalltag gelingen, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und – wenn auch in deutlichen Grenzen – zu eruieren, was diese brauchen, um sich den vielfältigen Herausforderungen des Lernens erfolgreich stellen zu können. Unter diesem Blickwinkel ist das *Sich-Einfühlen* eine Schlüsselkompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln, die Schulen zu einem Ort werden lässt, an dem Schüler*innen einen taktvollen, wertschätzenden Umgang erfahren, der es ihnen ermöglicht, die Menschen zu werden, die sie gerne sein möchten.

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Schöningh.
- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung* 19(4), 92–101.
- Curtis, R. (2009). Einführung in die Einfühlung. In R. Curtis & G. Koch (Hrsg.), *Einfühlung. Zu Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts* (S. 11–30). Fink.
- De Preester, H. (2008). From ego to alter ego: Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 7(1), 133–142.
- Duden. (1997). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der Sprache. Band 7. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* (überarbeiteter Nachdruck der 2. Auflage). Duden.
- Duden. (2002). *Das Bedeutungswörterbuch. Band 10* (3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Duden.
- Duden. (2006). *Die Grammatik. Band 4. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* (überarbeiteter Nachdruck der 7. völlig neu erarbeiteten und erweiterten Auflage). Duden.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Gallagher, S. (2012). Empathy, Simulation, and Narrative. *Science in Context*, 25(3), 355–381.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2009). Emotionen und Lernen. In H. Ganthaler, O. Neumaier & G. Zecha (Hrsg.), *Rationalität und Emotionalität* (S. 81–96). LIT.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Husserl, E. (1962). *Phänomenologische Psychologie. Husserliana Band 9*. Martinus Nijhoff.
- Jardine, J. (2016). Wahrnehmung und Explikation. Husserl und Stein über die Phänomenologie der Einfühlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 64(3), 352–374.
- Kern, I. (1973). Einleitung des Herausgebers. In E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Erster Teil. 1905-1920. Husserliana, Band 13* (S. 17–48). Martinus Nijhoff.
- Kluge (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (24. durchgesehene und erweiterte Auflage). de Gruyter.

- Lipps, T. (1903). *Grundlegung der Ästhetik*. Voss.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 7* (aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von R. Boehm. Hrsg. C. F. Graumann & J. Linschoten). de Gruyter.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Ratcliffe, M. (2012). Phenomenology as a Form of Empathy. *Inquiry*, 55(5), 473–495.
- Saxer, B. (2021). *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie*. Springer.
- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Smith, J. (2010). Seeing other people. *Philosophy and Phenomenological Research*, 81(3), 731–748.
- Stein, E. (2010). *Zum Problem der Einfühlung. Edith Stein Gesamtausgabe. Band 5* (2. Aufl., eingeführt und bearbeitet von M. A. Sondermann OCD). Herder.
- Tengelyi, L. (2004). Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In W. Högrefe & J. Bromand (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen* (788–800). 19. Deutscher Kongress für Phänomenologie.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Walsh, P.J. (2014). Empathy, embodiment, and the unity of expression. *Topoi*, 33(1), 215–226.
- Zahavi, D. (2014). *Self and Other. Exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford University Press.

