

Steffen Wittig (Universität Kassel)

Empathie als hegemoniale Ordnungspraxis. Eine Diskursanalyse affektiver Zählbarkeiten im Klassenzimmer

Abstract

Empathie gilt im pädagogischen Diskurs weithin als positive Kernkompetenz professionellen Handelns. Pädagogische Fachkräfte – und bereits Studierende in pädagogischen Ausbildungsgängen – werden in Lehramtscurricula und Professionalisierungsdiskursen systematisch als Träger:innen empathischer Kompetenzen adressiert, die für die Gestaltung professioneller Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Anpassung pädagogischen Handelns an die Bedürfnisse Lernender erwartet werden (vgl. Villena-Martínez et al. 2024; Malm 2009; Faber 2022). Empathie wird dabei nicht nur als persönliche Fähigkeit, sondern als Schlüsselkompetenz des professionellen Handlungsfelds behandelt, die pädagogisches Handeln strukturiert und in institutionellen Kontexten zur Legitimation professioneller Deutungsansprüche beiträgt, indem sie festlegt, wie Lehrende emotional-sozial auf Lernende reagieren sollen (vgl. Aldrup et al. 2022; Saarland Empathietraining; Chen 2025). Sie erscheint als Voraussetzung gelingender Beziehungen, als Antwort auf Störung und als moralisch gebotene Form der Zuwendung. Der vorliegende Beitrag setzt an einer Irritation dieser Selbstverständlichkeit an und rekonstruiert Empathie nicht als Haltung oder Fähigkeit, sondern als diskursive Ordnungspraxis, über die im pädagogischen Alltag fortlaufend entschieden wird, welches Leiden, welche Überforderung und welche Subjektivität als pädagogisch relevant gilt – und welche nicht.

Theoretisch ist der Beitrag in einer postfundationalen Perspektive auf pädagogische Ordnung verortet (Laclau 2007; Rancière 2002, 2006, 2007; dazu Wittig/Mayer/Sperschneider 2024; Mayer/Schäfer/Wittig 2019). Klassenzimmerordnung wird dabei nicht als stabile Normstruktur verstanden, sondern als hegemoniales Arrangement, das in Praktiken der Deutung, Übersetzung und Grenzziehung fortlaufend hervorgebracht wird. In diesem Rahmen wird Anerkennung nicht als moralische Geste oder wechselseitige Bestätigung gefasst, sondern als ordnungs- und subjektivierungswirksame Praxis, die soziale Sichtbarkeit reguliert und Subjektpositionen normativ rahmt (vgl. Reh/Rabenstein 2012; Balzer/Bergner 2012). Anerkennung wird demnach nicht voraussetzungslos gewährt, sondern an Bedingungen der Anerkennbarkeit gebunden, die Lesbarkeit, Übersetzbarkeit und Anschlussfähigkeit voraussetzen. Empathie wird vor diesem Hintergrund nicht mit Anerkennung gleichgesetzt, sondern als eine spezifische affektive Praxis analysiert, in der Anerkennung situativ artikuliert, begrenzt oder suspendiert wird. Mit Blick auf meine Leitfrage „Was/Wer zählt?“ rückt Empathie damit als eine Praxis in den Fokus, die darüber mitentscheidet, wessen Erleben als legitim, bearbeitbar und adressierbar gilt – und wessen Perspektiven an den Rand pädagogischer Ordnung geraten.

Empirisch basiert der Beitrag auf einer dekonstruktiv-diskursanalytischen Interpretation eines Interviews mit einer pädagogischen Fachkraft, das im Rahmen meiner Studie *Empathie in pädagogischen Settings* erhoben wurde. Analysiert werden mehrere Passagen eines Leitfadeninterviews, in denen Empathie in unterschiedlichen Unterrichts- und Spielsituationen thematisiert wird. Methodologisch folgt die Analyse einer (dekonstruktiv) diskursanalytischen Lesart (nach Schäfer), die nicht nach individuellen Intentionen fragt, sondern nach den impliziten Ordnungslogiken, die sich im Sprechen artikulieren: Wie wird Empathie diskursiv hervorgebracht? Welche Subjektpositionen werden adressiert? Und unter welchen Bedingungen wird Empathie aktiviert, intensiviert oder suspendiert? Die Analyse

zeigt zunächst, dass Empathie im Material als „richtige“ und erwartbare pädagogische Reaktion etabliert wird. Empathie erscheint dabei nicht primär als Gefühl, sondern als ‚korrektes‘, ‚sichtbares‘ Handeln: Wahrnehmen, Einfühlen, Eskalieren, Dokumentieren. Gefühle gelten nicht aus sich heraus, sondern werden pädagogisch autorisiert („Das ist richtig, was du fühlst“) und in eine professionelle Deutung überführt. Empathie fungiert so als autorisierende Instanz, die festlegt, welches Erleben zählt und wie es zu verstehen ist. Zugleich wird sichtbar, dass Empathie selektiv operiert. Sie tritt bevorzugt dort in Erscheinung, wo Leiden als körperlich lesbar, sichtbar, psychologisch plausibel oder leistungsbezogen erklärbar artikuliert wird.

Es soll hiermit gezeigt werden, dass Empathie keine Möglichkeit darstellt pädagogischer Ordnung zu harmonisieren oder zu suspendieren. Vielmehr soll Empathie als affektive Praxis in den Blick gerückt werden, über die einerseits Störung bearbeitet, übersetzt oder begrenzt wird, über die aber andererseits auch Differenzierungen hervorgebracht werden, welches Leiden (wie) zählt, wer als adressierbares Subjekt gilt und wo pädagogische Anerkennung endet – und macht damit eine bislang wenig problematisierte Dimension von Klassenzimmerordnung sichtbar.

Literatur:

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2022). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of teacher self-efficacy and emotion regulation. *Educational Psychology Review*, 34(1), 1–29.

<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Balzer, N., & Bergner, D. (2012). Die Ordnung der „Klasse“. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In N. Balzer & N. Ricken (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 247–281). Springer VS.

Chen, J. (2025). *A narrative inquiry into empathy and language teacher professional identity* (Doctoral dissertation, University of Southampton). <https://eprints.soton.ac.uk/502254/>

Faber, J. (2022). Empathie in pädagogischen Beziehungen: Bedeutung, Herausforderungen und Professionalisierung. *Pädagogische Führung und Bildungsmanagement*, 13(2), 45–58.

Laclau, E. (2007). *On populist reason*. Verso.

Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91.

<https://doi.org/10.1080/02607470802587160>

Mayer, R., & Wittig, S. (2020). Gleichheit und Artikulation. In M. Rieger-Ladich, R. Casale, & C. Thompson (Hrsg.), *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machtheoretische Studien* (S. 123–141). Beltz Juventa.

Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie* (R. Rother, Übers.). Suhrkamp.

Rancière, J. (2006). *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. b_books.

Rancière, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister* (U. Wischke, Übers.). Passagen.

Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Springer VS.

Universität des Saarlandes. (o. J.). *Empathietraining für Lehramtsstudierende*.
<https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/stark/forschung/empathietraining-fuer-lehramtsstudierende.html>

Villena-Martínez, M. D., Gómez-Sánchez, M. C., & García-Martínez, I. (2024). Empathy as a key competence in teacher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136, Article 104405. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104405>