

Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Going beyond E+

Dimensionen der Empathie in der Unterrichtskommunikation. Ein Beitrag zur Modellierung der Interaktionskompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Milica Lazovic
Philipps-Universität Marburg

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Analyse des empathischen Handelns im DaF-Unterricht aus einer interaktionslinguistischen Perspektive. Das Empathie-Konzept wird dabei nicht im additiven Sinne auf zusätzliche, nur auf der emotionalen Ebene angesiedelte Praktiken (E+) reduziert, sondern in Anlehnung an Konerding (2020) und Breyer (2020) als wichtiger Teil der interaktionalen Maschinerie verstanden und auf mentaler, emotional-affektiver und körperlicher Ebene betrachtet. Datengrundlage bilden authentische Interaktionen aus dem DaF-Unterricht einer ungarischen Schulklasse, erhoben im Rahmen des Projekts *Theorie trifft Praxis*. Diskutiert werden die interaktionsanalytischen Ergebnisse im Zusammenhang mit bestehenden Modellen der Interaktionskompetenz (CIC). Plädiert wird für die explizitere Aufnahme der empathischen Dimension bei der Modellierung der Interaktionskompetenz für Lehrkräfte.

Schlagwörter: Empathie; Interaktionskompetenz; Unterrichtsinteraktion

Abstract

This article is dedicated to the analysis of empathic action in the teaching of German as a foreign language from the interactional linguistic perspective. The empathy dimension is not reduced in an additive sense to additional practices located only on the emotional level, but is understood, following Konerding (2020) and Breyer (2020), as an important part of the interactional machinery and is considered on the mental, emotional-affective and bodily levels. The results of interactional analysis are presented, based on data collected within the project *Theorie trifft Praxis*. These are discussed in the context of existing models of interaction competence (CIC) and a plea is made for the more explicit inclusion of the empathic dimension in the modelling of interaction competence.

Keywords: empathy; interactional competence; classroom interaction



Milica Lazovic (2023)

Going beyond E+

ZIAF 3(1): 17–39.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8577>

1 Einleitung

Empathie ist in ihrer Mehrdimensionalität und Multifunktionalität theoretisch gut fundiert (vgl. Jacob et al. 2020; Buchholz et al. 2016) und für manche Handlungskontexte, u.a. für alltägliche, psychologische und therapeutische Kommunikation, empirisch reichlich analysiert (vgl. Kupetz 2015; Altmann 2015; Tometten-Iseke 2012). Im fremdsprachlichen Unterrichtskontext wird Empathie nicht nur als positiver Lernfaktor betrachtet, sondern als grundlegende Dimension im Lernprozess (vgl. Kurtz 2020): Zum Einen wirkt sie sich positiv auf Lernatmosphäre und Engagement aus und stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit und Motivation (vgl. Makoelle 2019); zum Anderen aktiviert sie Lernkognitionen (vgl. Marx 2020 und ihre Ausführungen zu *positive broadening*; Oxford 2016) und ermöglicht das vertiefte Verständnis von Schwierigkeiten für Lernende (Rossa 2020: 179). Das empathische Handeln der Lehrkraft dient als empathisches Modell und beeinflusst die Qualität der Lernerfahrung (vgl. Tan et al. 2019), u.a. durch die emotionale Regulation und Sicherung der positiven Einstellung, besonders in interaktiven Kontexten, in denen das Gesicht und die Lernidentität herausgefordert werden. Die Förderung der emotionalen Intelligenz sowie der empathischen Kompetenz bei den Lernenden sollte – so auch Makoelle (vgl. Makoelle 2019 und sein Konzept *empathy as hidden curriculum*) – als ein äußerst wichtiges Lernziel angesehen werden.

Unterrichtspraktisch wird die Empathie jedoch häufig nur auf der affektiv-emotionalen Ebene, oft additiv und lehrstilabhängig betrachtet. Die Interaktion der affektiv-emotionalen mit der kognitiven Empathie wird zwar vermehrt – im Zusammenhang mit der adaptiven Lernbegleitung (Kilian & Marx 2020) und Unterstützung der Diversität der Lernstile – aber immer noch ungenügend diskutiert und empirisch untersucht. Kognitive Empathie wird dabei als jene Fähigkeit verstanden, die es ermöglicht, die Voraussetzungen, die kognitive Leistungsfähigkeit, das Wahrnehmungsvermögen und die Vorstellungskraft der Lernenden einzuschätzen, um Lernende optimal in ihren individuellen Lernprozessen zu fördern (Reusser 2018: 83). Es handelt sich dabei um das „Verstehen des Lernprozesses aus der Perspektive der Lernenden“ bzw. die Fähigkeit, die sprachliche Struktur des Lehr-Lern-Gegenstandes aus der je besonderen inneren Perspektive der Lernenden zu rekonstruieren und mit externen Perspektiven zugunsten des Lernprozesses aufeinander abzustimmen (Kilian & Marx 2020). Diese setzt die Kompetenz zur Modellierung der kognitiven Herausforderung, zur Verknüpfung von Wissensbeständen und Aktivierung von zusätzlichen Ressourcen voraus, aber genauso das Harmonisieren mit sozio-affektiven Dimensionen. Dies verlangt ein mehrdimensionales Verständnis der komplexen Zusammenhänge der aktionalen, kognitiven, affektiven und sozialen Aspekte im Lernprozess und genauso, tiefer in die Empathie-Situierung einzutauchen (*going beyond*) und Empathie nicht nur als nur eine Dimension des emotionalen Mehrwerts (*E+*) zu verstehen, sondern für den Lernprozess systematischer zu funktionalisieren.

Die diskursive Entwicklung der Empathie in der Unterrichtskommunikation, das Verhältnis unterschiedlicher Dimensionen der Empathie sowie ihre Förderung im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften ist empirisch immer noch ungenügend untersucht und wenig in die Prozesse der Reflexionsförderung integriert (Kuchta 2019). Ein weiteres Desiderat stellt die Förderung von Kognitionen der Lehrkräfte bezüglich der Angemessenheit, Adaptivität und Funktionalität des empathischen Handelns dar, denn „[t]eacher empathy does not lower standards, but identif[ies] and remove[s] obstacles to learning“ (Meyers et al. 2019: 162). Die empathische Haltung ermöglicht die Identifizierung und den Abbau von Lernblockaden, unterstützt die Partizipation der Lernenden und trägt zur Entwicklung der Selbstregulation

bei. Das Verständnis für die Funktionalität der Orte der Empathie, ihre Mehrdimensionalität und multimodalen Manifestationen, ihre Auswirkung auf die Interaktion und Lernprozesse, die Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen sowie ihr adaptives Monitoring sind weitere Aspekte, die bei der Modellierung der Interaktionskompetenz zu beachten sind.

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen aus einer interaktionsanalytischen Perspektive nach, mit dem Ziel, spezifische Orte der Empathie als mehrdimensionale, multifunktionale und multimodale Ressource im fremdsprachlichen Unterrichtskontext aufzuzeigen, vertiefend zu diskutieren und Vorschläge für die Modellierung der Interaktionskompetenz und die Professionalisierung von Lehrkräften zu machen. Fokussiert werden dabei drei Handlungskontexte, die besonders relevant für die Förderung der Interaktionskompetenz angehender DaF-Lehrkräfte sind: Regulation durch Empathie (Kapitel 3.1.), empathisches *following-up* (Kapitel 3.2.) und nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse (Kapitel 3.3.). Im folgenden Kapitel (Kapitel 2) wird Empathie zunächst als mehrdimensionales Konstrukt in einem Kommunikationsmodell theoretisch verortet und anschließend werden einige Handlungsaspekte diskutiert, die für ihre Funktionalisierung in der Unterrichtsinteraktion von besonderer Relevanz sind. Basierend auf den interaktionsanalytischen Einblicken im dritten Kapitel schließt die Arbeit mit Vorschlägen zur Modellierung der Interaktionskompetenz unter Beachtung der Dimension der Empathie in Kapitel 4.

2 *Going beyond E+* - Empathie als mehrdimensionales Konstrukt

Als komplexe kognitive und emotionale Fähigkeit ermöglicht die Empathie interaktiv, dass „die Erfahrung anderer Person(en) aus der inneren Perspektive erkannt, verstanden und gefühlt wird“ (Jordan & Schwartz 2018: 25) bzw. „der innere Bezugsrahmen des Anderen so wahrgenommen wird, als ob man die andere Person wäre, allerdings ohne diese als-ob-Position aufzugeben“ (Rogers 1989: 37), denn diese perspektivische Differenz wird als wichtige Ressource betrachtet. Empathie ist konstitutiv für die Herstellung sozialer Aktivitäten (Kupetz 2015: 2020) und lässt sich nicht nur additiv als eine zusätzliche Dimension des interaktiven Mehrwerts verstehen. Es handelt sich um ein mehrdimensionales Phänomen, das weder auf Kognition noch auf Emotion begrenzt ist und nicht einfach formbezogen ist, denn es interagieren unterschiedliche Ressourcen in/mit der kontextuellen Einbettung. Gleichzeitig wird Empathie als eine grundlegende kognitiv strukturierende Ressource betrachtet, mit der Akteure „die Interaktion in ihrer Situierung eruieren, die eigene Lebenswelt reflektieren und sie in Verhältnis zu den wahrgenommenen Voraussetzungen und Erwartungen des Adressaten setzen“ (Breyer 2020: 2f.).

Auch wenn es einige kommunikative Praktiken gibt, die als prototypisch empathisch erkannt werden, wie z.B. ein empathischer Sprechstil (Selting 1994), die Verwendung bestimmter emotionsgeladener Metaphern, Verstehensbehauptungen, Emotionsthematisierungen, Ausdrücke emotionaler Anteilnahme, stellvertretende Übernahmen von Gefühlen (vgl. Buchholz et al. 2016) oder beispielsweise subjunktive Möglichkeitsformen¹ (Heritage 2011), ist die interpretative Zuordnung von Sprechhandlungen als empathisch analytisch oft nicht unproblematisch und verlangt eine verstärkte Beachtung von mentalen Prozessen, eine mul-

¹ Subjunktive Möglichkeitsformen sind Handlungen, mit denen geteilte Antizipationen oder Empfindungen ausgedrückt werden, die noch nicht eingetreten sind bzw. nur eine Möglichkeit darstellen, aber als gemeinsam-empathisch empfunden werden.

tiperspektivische, multimodale Analyse sowie eine longitudinale Perspektive, da Empathie eine ko-konstruktive Leistung ist und einen ausgeprägt transformativen, kontextabhängigen, transitorischen und dynamischen Charakter hat.

2.1 Facettenreichtum der Empathie

Als komplexes Phänomen wird die Empathie oft in drei Dimensionen verortet: in der körperlichen, affektiv-emotionalen und kognitiven Dimension (vgl. Breyer 2013; 2020). Die körperliche Dimension umfasst die Fähigkeit zur Synchronisierung mit Bewegungen anderer, zur Umsetzung der wahrgenommenen Ausdrücke des Anderen in Eigenbewegungen und den expressiven Modus als Verstehen des Zustandes des Anderen anhand der Wahrnehmung seiner leiblich-körperlichen Ausdrücke. Die affektiv-emotionale Dimension bezieht sich auf die partizipierende emotionale Bezugnahme, emotionales Handeln und die Verarbeitung von gemeinschaftlichen Emotionen. Die emotionale Dimension ist von den Emotionsregeln (ihrer sozialen, funktionalen Angemessenheit, sozialen Verbindlichkeit und dem kulturellen Wert von Emotionen), ihrer Manifestation, Kodierung und Korrespondenz (bzw. ihrer situativen Erwartbarkeit und Annehmbarkeit) abhängig (Fiehler 1990: 76ff.). Die kognitive Dimension bezieht sich auf die mentalen Prozesse, wie die Perspektivenübernahme und imaginatives Sich-Hineinversetzen, inferenzielle Prozesse, Mentalisierung und Abstraktion der aktuellen Kontingenzen.

Interaktiv wird Empathie unterschiedlich funktionalisiert, u.a. (vgl. Huynh 2020) zur Vertiefung der Bindung, als Mittel zur Mitkonstruktion sozialer Rollen, zur Solidarisierung im Zusammenhang mit der sozialen Zugehörigkeit, zur Ästhetisierung und Unterhaltung sowie in argumentativen Funktionen. Wichtig dabei ist immer der ko-konstruktive Charakter bzw. das geteilte Wissen darüber, inwiefern die empathischen Verhaltensweisen als interaktionsrelevant gelten, d.h. sie müssen von den Beteiligten als wahrnehmbar produziert, als solche registriert und ko-konstruiert werden (vgl. Fiehler 1990).

Bei der Koproduktion der Empathie (Buchholz et al. 2016) lassen sich ihre Erscheinungen graduell konzeptualisieren, etwa als Orte der besonderen Bewahrung der Empathie (ausgeprägte Empathie), der Verunmöglichung der Empathie (Blockieren des empathischen Handelns) oder als Orte, an denen um Empathie gerungen wird bzw. diese ausgehandelt wird und sich dabei in unterschiedlichen Facetten und Ausprägungen zeigt. Einige Voraussetzungen müssen erfüllt werden, damit diese Orte der Empathie zustande kommen, u.a. *joined attention* und eine *my mind is with you*-Haltung (Buchholz et al. 2016: 216). Genauso sind die Leistungen der Orte der Empathie in der Vertrauenszunahme, Beziehungs- und Gesprächsvertiefung oder im Adressatenzuschnitt zu finden. Als entscheidend zeigen sich dabei die empathischen *rupture-repair*-Zyklen (Buchholz et al. 2016: 225), also Zyklen der empathischen Ruptur und Wiederherstellung bzw. Momente, an denen nach dem Erlebnis einer interaktiven Dissonanz oder eines Bruches (z.B. einer Diskrepanz in der situativen Wahrnehmung oder Zuschreibung) interaktiv auf die Harmonisierung hingearbeitet wird. Dabei ist ein empathisches Eingehen auf die Alter Ego-Perspektive und die Rekonstitution des *common ground* aus der beidseitigen Annäherung erlebbar. Dies bringt für die nächsten interaktiven Zyklen neue Impulse und Anpassungsdynamiken mit sich.

2.2 Modell des empathischen Handelns

In Anlehnung an die Kommunikationsmodelle des empathischen Handelns von Altmann (2015) und Barrett-Lennard (1981), an die Studien zu Kognitionen der Lehrkräfte von Li (2017) und an die Analysen von Fiehler (1990) zu Emotionshandeln lässt sich der Prozess des empathischen Handelns im Kontext der Unterrichtsinteraktion wie folgt darstellen (s. Abbildung 1, eigene Darstellung):

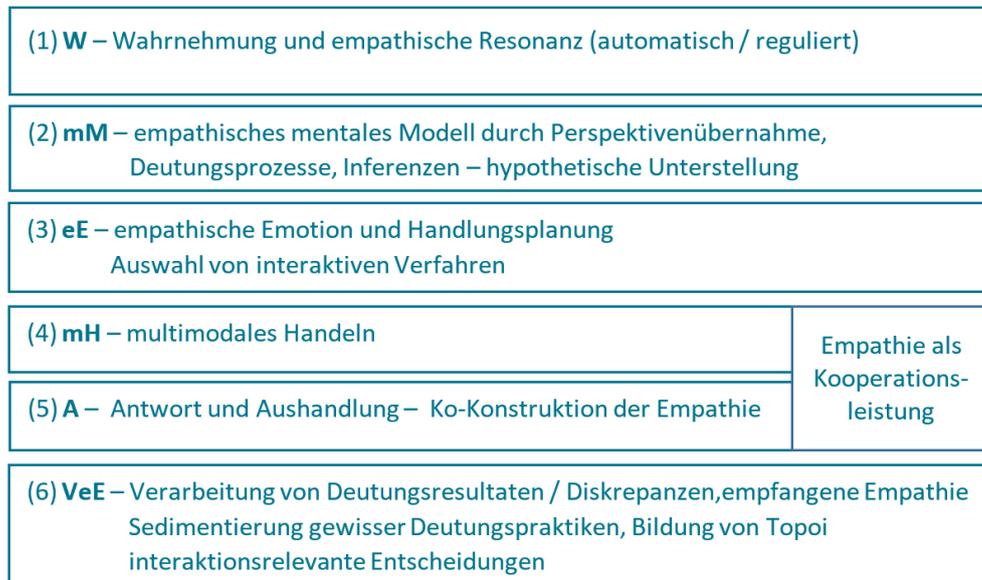


Abbildung 1: Modell des empathischen Handelns

(1) Die empathische Wahrnehmung (W) der Lehrkraft bildet den Ausgangspunkt, da bereits durch *noticing* und Fokusbildung vorläufige Erlebniszuschreibungen vorgenommen werden. Gefolgt werden diese nach dem *Dual process*-Modell von Rameson und Libermann (2009) entweder von der automatisierten, unbewussten empathischen Resonanz oder sie werden (abhängig von der Reflexionskompetenz) bewusst reguliert. (2) Damit beginnt die Bildung des empathischen mentalen Modells (mM), in dem die Perspektive des Anderen übernommen wird und dem Anderen in unterschiedlichen (inferenziellen) Deutungsprozessen Erleben, Emotion oder kognitive Prozesse (hypothetisch) unterstellt werden. (3) Entwickelt wird dabei eine empathische Emotion (eE) als mehrdimensionales Kenntnis- und Bewertungsprodukt, das weiterhin bei der Handlungsplanung und bei der Auswahl von geeigneten interaktiven Verfahren als Grundlage dient, wonach (4) multimodal gehandelt wird (mH). Besonders wichtig dabei ist „der emo-kognitive Stellmechanismus“ (Fiehler 1990: 67), der die kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozesse in ihrer gegenseitigen Präformierung handlungsorientierend reguliert. Die Studien von Li (2017) und Fiehler (1990) zeigen darüber hinaus, wie bisherige Erfahrungswerte, einsozialisierte Deutungskategorien und Erlebensdispositionen sowie das Vorwissen über die betreffende Person und die eingeschätzte funktionale Angemessenheit das Herausbilden von empathischen mentalen Modellen beeinflussen. (5) Die Antwort (A) des Lernenden auf dieses situierte empathische Handeln stellt eine wichtige Position in diesem Modell dar, da Empathie eine Kooperationsleistung ist, bzw. ausgehandelt und ko-konstruiert wird. (6) Die postaktionale Verarbeitung der empfangenen Empathie (VeE) bezieht sich auf die Verarbeitung der erkannten Deutungsergebnisse und möglichen Diskrepanzen zwischen den intendierten und perlokutiven Effekten. Sie dient

als Grundlage für die Sedimentierung gewisser Deutungspraktiken und für die Bildung von Topoi und ist zudem für die zukünftigen interaktiven Entscheidungen und die Adaptivität relevant. Dieser Schritt der postaktionalen Verarbeitung verläuft oft unbewusst und ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, wie Decety und Moriguch (2007) hervorheben, so etwa von der mentalen Flexibilität bei der Verknüpfung der eigenen und fremden Perspektive, der stabilen Selbstaufmerksamkeit sowie von der emotionalen Selbstregulation und Kontrolle der unbewussten Zuschreibungen.

Die Neukonzipierung der Kommunikationsmodelle unter Beachtung der empathischen Dimension führt letztendlich zur Erweiterung des Konzepts der *Interaction Engine* von Levinson (2006) (vgl. Konerding 2020). Dabei wird hervorgehoben, dass die empathische Dimension in der *Interaktionsmaschinerie* einerseits auf der mentalen Ebene bei der (antizipativen) Zuschreibung von Wissen (Intentionen, mentalen Zuständen), bei der wechselseitigen Steuerung der Aufmerksamkeit, in Aktivitäten bezogen auf den *common ground*, bei Implikaturen sowie in der Verständigung in Bezug auf Handlungsziele zu verorten ist. Das zeigt sich auf der sprachlichen Oberfläche u.a. in der Gesprächsorganisation und Informationsstruktur, auf der Handlungsebene bei der Aktivierung bestimmter Handlungsmuster. Andererseits sind die emotionsbasierten Implikaturen (Schwarz-Friesel 2010; 2013) ein wichtiger Teil der Interaktionsmaschinerie, die bei Bewertungen und für die expressive Bedeutung von Sprechakten entscheidend sind, sowie bei der interaktiven Identitätskonstruktion, im *Face-Work* und bei der Ko-konstruktion von Emotionsregeln (vgl. Fiehler 1990).

An dieser Stelle sollten einige für das Verständnis der Empathie in der Unterrichtinteraktion relevanten Aspekte erwähnt werden, die das vorher erwähnte Modell mit zusätzlichen interaktionsbezogenen Dimensionen ergänzen: die Adressierung, die Operationsebene und der transitorische Charakter. Bei der Adressierung handelt es sich um den Grad der Direktheit der empathischen Adressierung sowie um das Adressierungspotenzial bzw. ob einzelne Lernende individuell adressiert werden, selektiv oder mehrfach adressiert werden oder aber ob didaktisch funktionalisiertes *doing empathy* vorgenommen wird. Die Operationsebene betrifft den empathischen Fokus: Das sind individuell lernrelevante Aspekte (z.B. emotionale Sicherheit, kognitive Involvierung), sozial situierende Empathie (z.B. Positionierung des Lernenden in der Gruppe, Image in der Gruppe) und relationale Empathie mit dem Bezug zu Soziokultur und gruppenspezifischen Prozessen. Der transitorische Charakter bezieht sich einerseits auf die Kontextualisierung der Empathie im Unterrichtsdiskurs als Fundieren, Modellieren und Anpassen der empathischen Interkultur und basiert auf ko-konstruktiven Prozessen. Andererseits bezieht er sich auf die Variationen im *empathischen Display* (Manifestationen auf der sprachlichen Oberfläche) hinsichtlich Explizitheit, Funktionalität und Operationsebene. Das betrifft besonders die Bewegungen zwischen den kognitiven und emotional-affektiven Foki, den individuellen und gruppeadressierenden Prozessen sowie auf das empathische Verfolgen von Entwicklungsprozessen (*tracking/ developmental empathy*) (vgl. Kapitel 3.3).

3 Empathisches Handeln von Lehrkräften – Analysen aus einer interaktionsanalytischen Perspektive

Im Folgenden werden interaktionsanalytische Einblicke in das empathische Handeln im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache gegeben. Die Datengrundlage bildet der im Rahmen des Projekts „Theorie trifft Praxis“² multiperspektivisch videografierte DaF-Unterricht. Die Videodaten ermöglichen durch mehrere Kamera-Perspektiven (s. Abbildung 2) den Einblick in diverse individuelle und klassenbezogene Prozesse. Genutzt wird zu Analyse Zwecken in diesem Beitrag (neben der Perspektive der Klasse) primär die Kamera mit dem Fokus auf die Lehrkraft. Nach der makroskopischen Analyse und der funktionalen Segmentierung werden qualitativ alle Formen des Handelns auf ihren empathischen Wert im jeweiligen funktionalen Kontext interaktionsanalytisch untersucht, wobei die transformativen Dynamiken im Rahmen einer Unterrichtssitzung *mikrolongitudinal*³ beachtet werden.



Abbildung 2: Perspektiven bei der Videoaufnahme

Die Klasse (bestehend aus 10 Lernenden im Alter von 13-14 Jahren) lernt Deutsch im Sekundarbereich auf dem Niveau A2. Adjektive (Adjektivdeklination) und Kleidungsstücke/Schuluniformen stehen im Fokus der Unterrichtsstunde sowie neben deskriptiven Sprechhandlungen Strukturen zur Meinungsäußerung, -begründung und zum Eingehen auf die Argumente anderer. Die analysierte Unterrichtseinheit besteht aus 19 funktionalen Einheiten: Die ersten drei sind die Eröffnungssequenz und zwei Sequenzen zur spielerischen Wiederholung; in der vierten Sequenz kommt es zu einer empathisch reparativen Nebensequenz; zwischen der fünften und zehnten wird lehrwerksgestützt gehandelt; zwischen der 12. und 15. Sequenz wird eine Hörverstehensaufgabe bearbeitet, wonach Sequenzen zur Vorbereitung (Sequenz 16), Einübung des Meinungsaustausches zuerst in Partnerarbeit (Sequenz 17) und dann im Plenum (Sequenz 18) erfolgen. Fokussiert werden für die Analyse drei Handlungskontexte: 1) die empathische Nebensequenz zu Unterrichtsbeginn (Sequenz 4); 2) das empathische *Follow-up*-Handeln nach der Äußerung der Lernenden im Plenum (Sequenz 18) und 3) die nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse (Sequenzen 8-11). Zur Kontextualisierung der Analyse und Objektivierung der affektiven Lage wurde eine Analyse der Lachmomente vorgenommen: Die folgende Abbildung (s. Abbildung

² Das Projekt „Theorie trifft Praxis“ fand im Rahmen einer Bildungskoooperation zwischen den DaF-Abteilungen der Philipps-Universität Marburg und der Universität Kassel statt. Ziel war eine Fortbildungsreihe, in der DaF-Lehrkräfte verschiedener osteuropäischer Länder in einer internationalen Community of Practice im Zusammenhang mit theoretischen Lernmodulen zur Unterrichtsinteraktion fremden und eigenen Unterricht videobasiert analysierten und dazu systematisch ihren Unterricht videografierten. Die Videografien wurden den beteiligten Universitäten zu weiteren Forschungszwecken zur Verfügung gestellt. Mehr Informationen zum Projekt unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/forschung/forschungsprojekte-1> (letzter Zugriff: 10.08.2023).

³ Mikrolongitudinal bezieht sich auf die feinen Veränderungen beobachtet in kürzeren Zeiträumen, wie z.B. hier im Laufe einer Unterrichtseinheit.

3) zeigt die zeitliche Verteilung des Lachens/ Lächelns der Lehrkraft (blau) pro Sequenz sowie bei den Lernenden (rot). Die hier analysierten empathischen Aspekte (Sequenz 4, 18; 8-11) verorten sich dabei in Kontexten mit ausgeprägter Lachdynamik/-intensität, was einerseits eine positive affektive Lage bestätigt und andererseits eine positive Entwicklung im Anschluss an diese Orte der besonderen Empathie aufzeigt (für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse zum funktionalen Lachen/ Lächeln der Lehrkräfte s. die Studie von Lazovic i.V.).

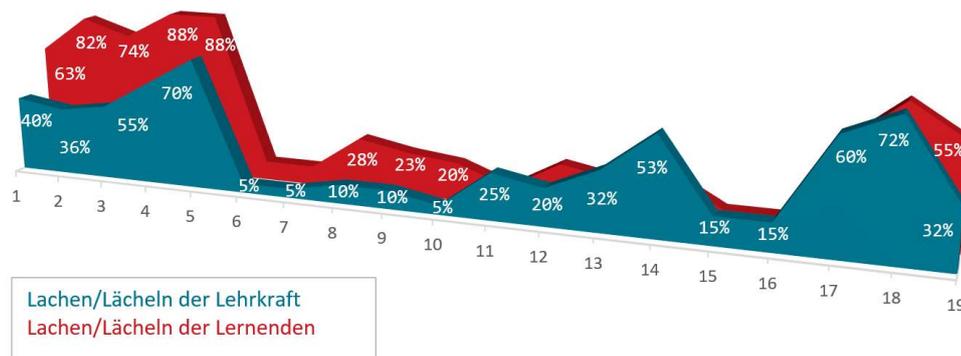


Abbildung 3: Lachaktivitäten der Lehrkraft und Lernenden

3.1 Regulation durch Empathie

Die hier analysierte Sequenz entwickelt sich als eine empathische Nebensequenz in der sechsten Minute, nachdem ein Spiel zur Artikelwiederholung beendet wird und die Lernenden aus der Mitte des Klassenzimmers zu ihren Sitzplätzen zurückgehen. Die vorherige Spielsequenz diente zur besseren kognitiven und emotionalen Involvierung sowie zur Wissensaktivierung. An der Stelle, wo ein positiver emotionaler Überschuss für die kommenden Aktivitäten gesichert zu sein scheint, zeigt sich beim Monitoring (s. Transkriptausschnitt 1, Zeilen⁴ 3-4) beim indizierenden Lachen zweier Schülerinnen (die einen Mitschüler in seiner Passivität anzeigen) eine potenzielle Störung im partizipativen Rahmen. Die Lehrkraft nutzt die interaktive Ruptur (Ehlich & Rehbein 1986) als Ressource und initiiert eine empathische Nebensequenz zur regulativen Bearbeitung – anstatt sie zu übergehen, die sich dann zu einem wichtigen Ort der Empathie entwickelt. Die unmittelbare körperliche Reaktion auf die lachenden Schülerinnen sowie das Monitoring des Verhaltens des betroffenen Schülers (s. das nonverbale Display 1-5) deuten auf ein mehrfach adressierendes empathisches Handeln mit Multiperspektivierung hin: Die ersten Phasen dieser Lachsequenz (Z. 5) deuten auf die Kommunikation mit der Gruppe (über die Verletzung der Erwartung und als *empathy-promoting-act*⁵) hin; dann erfolgt die regulative Hinwendung zum Lernenden, was von empathischem Lachen begleitet ist. Lachen fungiert als empathische Brücke zur Verbindung der individuellen und gruppenbezogenen Ebene sowie unterschiedlicher Emotionen und Perspektiven, die die Lehrkraft stellvertretend verkörpert und integriert.⁶

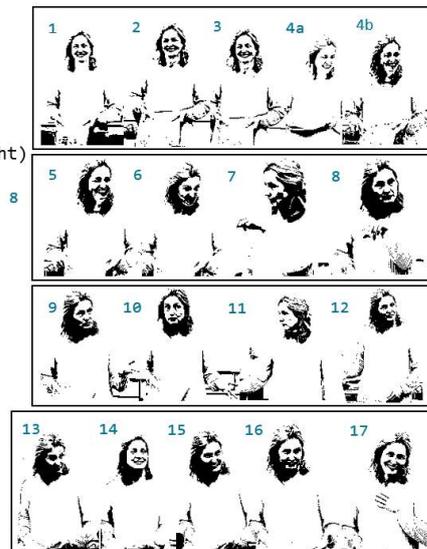
⁴ Abgekürzt wird im weiteren Verlauf der Analyse der Verweis auf die Transkriptionszeilen mit s. Z.

⁵ Damit ist eine Handlung gemeint, mit der empathische Handlungen mit Anderen geteilt und ihre Adressierung stellvertretend für die Gruppe vorgenommen wird und somit soziale Empathie in der Gruppe gefördert wird.

⁶ Die Transkriptionen folgen der GAT2-Konvention und sind mit Screenshots mit dem nonverbalen Display der Lehrkraft angereichert. Genutzt werden folgende Abkürzungen: L (Lehrkraft), P (alle Schüler:innen, Plenum), S1 – S7 (Schüler:innen 1 bis 7).

Transkriptausschnitt 1: *Bist du müde*

1 L kontrollIERT ihr die hausaufgaben?
 2 in dem arbeitsbuch, auf der seite 38.--)
 3 O::der hattest du DIEselbe aufgabe, ne? 1
 4 (S 5 und S6 lachen, unverständlich) 2
 5 L (lacht) 3 S2 alles KLAR? 4a
 6 S2 jA. (unverständlich) 4b
 7 L bist du MÜde? 5 (lacht) 6 bist du MÜde? (lacht)
 8 S2 (unverständlich)
 9 L was für eine STUNde 7 habt ihr VORhin gehabt? 8
 10 P kUnst.
 11 L KUNST? weil kunst ist EINFach. 9
 12 DAFür bist du NICHT müde. 10
 13 warUM bist du (beruhigende Geste zu S3) 11
 14 warUM bist du MÜde? 12
 15 S2 ich ich hat: äh äh geARBEItet.
 16 L WO? in dem KUNSTunterricht? 13
 17 P (alle Schüler lachen)
 18 L AH? SO:::? oKAY? (lacht) 14
 19 S2 ich hat gekonzentRIERT.
 20 P (lachen)
 21 L ich hab konzentRIERT? 15
 22 S2 jA.
 23 L O:H. und jetzt bist du Müde_von. 16
 24 (lacht)ICH verSTEHE das. (lacht) 17



Empathie zeigt sich hier mehrfach: beim empathischen Erwischen der Lachenden und des Betroffenen (*catching emotions*), bei der nonverbalen und perspektivischen Synchronisierung, durch das empathische Thematisieren (S2 alles KLAR?, Z. 5), das hypothetische Zuschreiben (bist du MÜde?, Z. 7) und *Reasoning* aus der Perspektive der Lernenden mit geteilten Werten (STUNde VORhin / weil kunst ist EINFach, Z. 9, 11). Dies kommt auch durch die Simulation einer Emotion mit der expliziten Indizierung eines quasi nichtvorhandenen Wissens (AH? SO:::?, Z. 18) und durch Verständnisbekundungen (oKAY?/ ICH verSTEHE das, Z. 18, 24) zum Ausdruck, genauso wie in der argumentativ assistierenden Verknüpfung (und jetzt bist du müde von, Z. 23). Eine weitere empathische Handlung zeigt sich in der empathischen Korrektur (verständnissichernde Wiederholung mit einem minimalen korrektiven Indikator, Z. 21) sowie in der affektiven Entspannung durch das Lachen (s. nonverbales Display 14-17), begleitet von der empathischen Geste (*Hand aufs Herz*, Z. 24).

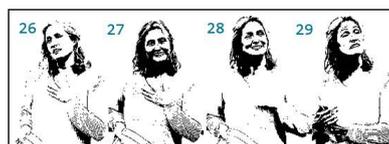
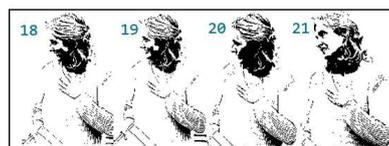
Gleichzeitig zeigt sich mit der Ruptur im Anschluss an die perspektivische Synchronisierung die Funktion des empathischen Handelns zur interaktiven, metakommunikativen Regulation mit der gleichzeitigen Förderung der Empathie bei S2: So wird ein Zustand quasi verständnisvoll unterstellt, gleichzeitig aber wird der Lernende zur Begründung aufgefordert (DAfür bist du NICHT müde. warUM bist du MÜde?, Z. 12-14) und seine Argumente werden in Frage gestellt (WO? in dem KUNST unterricht?, s. das nonverbale Display 9-10, Z. 16). Aus dem Begründungszwang ergibt sich nicht nur ein neuer (mit dem aktuellen Lernziel kompatibler) Lernanlass, sondern die Verhaltensnorm und interaktive Erwartungshaltung werden reguliert. Indem der Lernende in seiner emotionalen Lage, Perspektive und Begründungslogik zuerst empathisch abgeholt wird (*inner-move*), dann ein Bruch indiziert wird (*rupture*) und empathisch angeregt wird (*empathic repair*), die Divergenz zu bearbeiten und auf die Perspektive des Anderen empathisch einzugehen (*reposition*), ergibt sich das regulative Potenzial und eine neue Lerngelegenheit. Die empathische Bindung dient als empathisches *inner-move-to-reposition*, um den Lernenden durch die Bearbeitung der Divergenz in seiner Entwicklung zu unterstützen. Der Lernende wird damit gewissermaßen unter sozio-interaktiven Druck gesetzt. Dies wird aber an der kritischen Stelle (Z. 18) angepasst, denn mit dem Lachen entspannt die Lehrkraft die interaktive Erwartung, assistiert

in der Verknüpfung der Argumente und bekundet Verständnis (Z. 23-24). Dies wird mit der symbolisch empathischen Geste einer ehrlichen Herzlichkeit (s. nonverbales Display 17, Z. 24, *Hand aufs Herz* mit besonderer Zuwendung) und einem erneuten Lachen begleitet. Diese Ambiguität im interpretativen Einordnen des empathischen Handelns (denn gleichzeitig wird Verständnis und Nicht-Verständnis gezeigt, unterstützt und herausgefordert, das soziale Gesicht geschützt und sozialer Druck ausgeübt) sowie die Funktion des Lachens zeigen sich auch später als wichtige regulative Ressource.

Der Lernende S3, der bei der empathischen Bearbeitung als weitere Störung erkannt wird und nonverbal beruhigt wurde (Z. 13), wird im nächsten interaktiven Schritt als fokaler Interaktant ausgewählt (s. Transkriptausschnitt 2). S3 wird auf die gleiche Weise mit einer empathischen Unterstellung und Adressierung (und bei DIR? ist alles KLAR?, Z. 27) angesprochen. Nach der kurzen Antwort des Lernenden wird die Frage nach dem Befinden wiederholt (geht es DIR gut?, Z. 29), womit die konversationelle Erwartung verletzt und auch hier die Ambiguität im empathischen Handeln als regulative Ressource genutzt wird.

Transkriptausschnitt 2: *Ist alles klar?*

27 L und bei DIR? ist alles KLAR? (lacht)
 28 S3 JA. alles KLAR.
 29 L geht es DIR gut? 19
 30 S3 ich FÜHle mich auch
 31 L du AUCh? vom KUNSTunterricht? 20
 32 P (lachen)
 33 L O::H? 21 ist das das SCHWIErigste fach? 22
 34 P (lachen)
 35 S4 jA.
 36 L jA:. 23 jA. was ist sonst noch SCHWER? 24
 37 MUSIKunterricht? ne? 25
 38 P (lachen)
 39 S5 naTÜRlich.
 40 L naTÜRlich. 26
 41 P (unverständlich)
 42 L SPORT? 27
 43 S4 etIK?
 44 L HEKtik? HEKtisch ist es. 28
 45 S4 E:thik?
 46 L E::thik? 29
 47 P (wiederholen Ethik 2 mal)

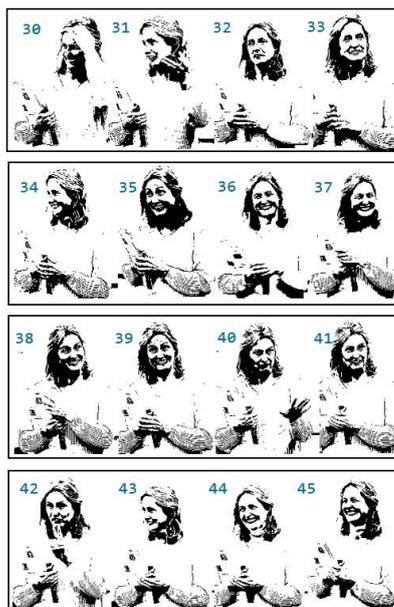


Nach der empathischen Bekundung des Verständnisses simuliert die Lehrkraft die Perspektive der Lernenden und assistiert argumentativ (vom KUNSTunterricht?, SCHWIErigste fach?, Z. 31-33), handelt emotional synchronisierend und äußert stellvertretend emotional entspannend den erkannten affektiven Zustand (O::H?, Z. 33). Dabei bleibt die Lehrkraft im gleichen gestischen Bild, mit der linken Hand auf dem Herzen (s. nonverbales Display 18-27), die als eine nonverbale Brücke beim Übergang in die nächste Handlungseinheit dient. Das ambige empathische Handeln der Lehrkraft, mit der Simulation der Perspektive und Emotion, aber mit einem ironischen Widerspruch, sorgt für das Lachen in der Gruppe (Z. 32, 34). Die Lehrkraft handelt allerdings ganz ernst und schlägt an dieser Stelle die Brücke von der individuell adressierenden Empathie zur ganzen Gruppe (was ist sonst noch SCHWER?, Z. 36). Dabei zeigt sich eine erneute Synchronisierung in der Perspektive und in der evaluativen Haltung. Simuliert wird eine kollaborative Weiterführung (MUSIKunterricht? Sport?, Z. 37, 42) mit dem Teilen des evaluativen *common grounds* (naTÜRlich, Z. 40). Die Simulation der geteilten Perspektive wird diskursiv normalisiert und hat an dieser Stelle eine sozio-integrative Funktion. Diese Form des kollaborativen Handelns dient als wichtige interaktive Basis zur Involvierung der Lernenden, denn die Lernenden beginnen danach immer

aktiver zu kommentieren und neue Impulse zu geben, die die Lehrkraft aufwertend integriert und synchronisierend (emotional anteilnehmend) begleitet. Die Lehrkraft bezieht einzelne Beiträge auf die Lernziele (Festigung von Adjektiven, Neukontextualisierung) und schafft neue Anwendungskontexte bzw. nutzt diese empathische Episode als Lernressource. Evaluative Kommentare (toTAL einfach. kein proBLEM, UND?, Z. 51, 52, 63, 67) dienen nicht nur zur Synchronisierung, sondern als eine Art simulierendes, stellvertretendes Argumentieren (*simulatives reasoning*), mit dem die geteilte Argumentationslogik mit der evaluativen Haltung der Gruppe zum Ausdruck gebracht wird.

Transkriptausschnitt 3: Ist das schwierig?

48 L ist das SCHWIERig? (lacht)
 49 P (lacht)
 50 L jA. und aber mathemaTIK ist 31
 51 toTAL einfach. (lacht)
 52 kein proBLEM 32 für sie. 33
 53 P (lacht)(unverständlich,kein Problem)
 54 L physik? chemie? (lacht) 34
 55 P (lacht) (unverständlich) 35 36
 56 (unverständlich aus dem Plenum, S4) 37
 57 L WAS? CHEmie? (lacht) 38
 58 S4 jA. biologIE.
 59 S5 BIOlogie.
 60 L habt ihr heute geHABT? 39
 61 S5 nicht heute. GESTern.
 62 L GESTern?
 63 UND? war das toTAL einfach? 40
 64 S4 MORgen auch.
 65 L morgen AUCh? 41
 66 ZWEImal pro woche biologie. 42
 67 ist das SCHWIERig oder EINFach? 43
 (lacht) 44
 68 S5 EINFach.
 69 S3 EINFach.
 70 L (lacht) ich SEHE das schon. (lacht) 45
 71 okay. können wir die erste Aufgabe



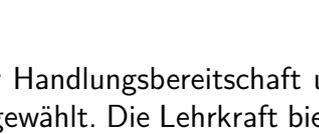
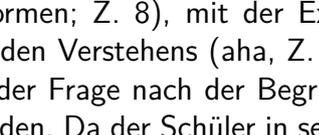
Das Spiel mit der Ambiguität zeigt sich als wichtige interaktive Ressource, denn neben der Simulation der Perspektive und emotionalen Stellvertretung wird durch längere, intensive Lachmomente (s. nonverbales Display 30-40), mit dem *Triggering* und der Ausdehnung von einzelnen Lachern bei den Lernenden die positive Valenz⁷ gesichert. In diesem Spiel werden auch die Reaktionen mancher passiver Lernender unterhaltend nachgeahmt (s. Z. 55 und das nonverbale Display 35, wo eine Überraschung unterhaltend nachgeahmt wird), was wieder zu einer empathischen Re-Adressierung und Involvierung führt. Die gemeinsamen Lachmomente haben positive Auswirkungen auf den partizipativen Rahmen. Darüber hinaus wird eine Relativierung bestimmter Annahmen und Veränderung der Perspektiven bewirkt bzw. eine Selbst-Distanzierung (im Sinne der vorher erwähnten *inner-move to reposition*). Besonders dynamisierende und unterhaltende Effekte hat das Spiel der Ambiguität zwischen dem *doing-* und *undoing empathy*, der ehrlichen und der gespielten Empathie, zwischen der individuell adressierenden und gruppenbezogenen Empathie sowie zwischen der aktionalen Unvorhersehbarkeit und der Verletzung des Erwartungshorizonts.

⁷ Gemeint ist mit dem Begriff *positive emotionale Valenz* die positive Situationsbewertung und Einstellung der Akteure zum Handlungskontext, die sich u.a. durch erlebte Handlungswirksamkeit, positive Erfahrungen im partizipativen Rahmen (Gefühl der sozialen Integration), positives soziales Selbst sowie die Bestätigung der Lernidentität zeigen. Die Sicherung der positiven Wertung beim Handeln, Fühlen und im sozialen Sinne ist durch die empathische Regulation des Handlungskontextes (u.a. der Anforderungen, Normen, Wertungen und der sozialen Prozesse) bedingt.

3.2 Empathisches *following-up*

Der folgende Analyseteil zeigt das empathische Handeln in einer Sequenz, in der Lernende nach dem Austausch in der Partnerarbeit ihre Meinung im Plenum vorstellen und begründen. Das emphatische Design der *follow-up-moves* erweist sich nicht nur für individuelle Lernprozesse, sondern auch für gruppenbezogene Prozesse als besonders wichtig. So beginnt die Sequenz mit einer Rundum-Frage und einer expliziten Abgabe der epistemischen Autorität (s. Transkriptausschnitt 4, Z. 6).

Transkriptausschnitt 4: *Deine Meinung ist gefragt*

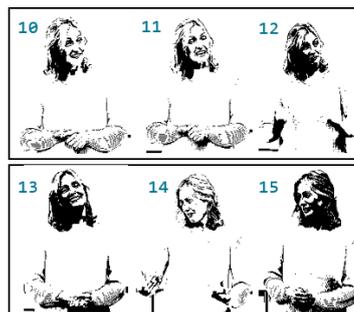
1	L	okAY? alles beSPROchen?	
2		we:r ist (.) äh für schulUNIformen (.) von euch; für,	
3	P	(mehrere Schüler sprechen gleichzeitig)	
4	L	JA?	
5	S1	(spricht mit S7 und dann mit der L in L1)	
6	L	ja; wie du also 1 DEINE meinung ist gefragt,	
7		JA::?	
8		du bist für schuluniformen; aha, 2 warum? 3	
9	S4	(unverständlich, in L1)	
10	L	JA;; ich weiß; JA::, aber warUM? 4	
11	S4	ähm,	
12	L	gefallen sie, äh (.) geFAllen sie DIR? 5	
13	S4	ähm schul schuluniformen äh 6 sind OFT cool. 7	
14	L	coo::l? 8 9	
15	S4	ja.	

Der Schüler S4 wird u.a. wegen nonverbaler Indizien einer Handlungsbereitschaft und der gezeigten Handlungssicherheit in der vorherigen Phase ausgewählt. Die Lehrkraft bietet mit der stellvertretenden Formulierung (du bist für schuluniformen; Z. 8), mit der Exothese (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 17) des interessensbekundenden Verstehens (aha, Z. 8), der gestischen Pointierung (s. das nonverbale Display 2) und der Frage nach der Begründung einen honorierenden, empathischen Einstieg für den Lernenden. Da der Schüler in seiner L1 formuliert und zögert, rekaliert die Lehrkraft den initiierenden Turn und reformuliert die reduzierte, kausale W-Frage (warum? Z. 12) mit einer direkten, personalisierenden Frage und einem Vollverb, wobei sie die illokutive Kraft reduziert, die semantische Transparenz intensiviert und mehr Anknüpfungspunkte für die selbständige Formulierung gibt. Der Prozess der Anpassung einer Anforderung mit Sicherung von Anschlüssen für den selbständigen Beitrag zeigt die kognitive Empathie und Adaptivität der Lehrkraft. Die Zäsur in der Umformulierung, die mit der Variation in der Stimme und Intonation begleitet wird sowie das nonverbale Handeln (Lächeln, Blickkontakt) geben eine zusätzliche emotionale Verstärkung. Bei der Begleitung der Formulierung des Lernenden (OFT cool, Z. 13-14) synchronisiert sich die Lehrkraft einerseits empathisch nonverbal (s. das nonverbale Display 7) und zeigt gleichzeitig ein Monitoring der Reaktion der Gruppe (s. das nonverbale Display 8 mit der kurzen Blickbewegung zur Klasse).

Die Lehrkraft wiederholt die Antwort mit steigender Intonation, handelt quasi verständnisichernd und begleitet dies mit einem verstärkenden Lächeln. Da der Lernende mit dieser kurzen Antwort eine Erwartung bezüglich der Anwendung bestimmter Wissensstrukturen verletzt (diese wurden im Vorfeld intensiv wiederholt und geübt und haben den Status bekannt), wodurch sein Gesicht in der Gruppe und seine eingeschätzte Selbstwirksamkeit potenziell herausgefordert werden, handelt die Lehrkraft an dieser Stelle interaktiv zurückhaltend und empathisch bei der Gestaltung des *follow-up-moves*.

Transkriptausschnitt 5: *Elegant ist elegant*

16 L aha. dir gaFÄLLT? 10 und eleGANT; 11
 17 und das geFÄLLT dir; 12 a::h jA:, 13
 18 eleGANT ist (.) elegant. 14
 [ja;] 15
 19 S3 [das] ist eleGANT aber,
 20 S5 [unkonfortabel?]
 21 S3 [aber;]
 22 L unkonfortabel;
 23 S3 identifizIERen sich,
 24 L man kann sich nicht identifizIERen;
 25 S3 ja.
 26 L mit der ganzen SCHU:le;
 27 S6 sie sind UNbequem,
 28 L UNbequem?
 29 S6 ja.
 30 L sie sind UNbequem.
 31 elegant ist unbequem manchmal,
 32 S4 ähm (.) nie immer,
 33 S5 (unverständlich)
 34 L nicht immer;
 35 S4 nicht immer.
 36 L MEIstens?
 37 S4 ja.



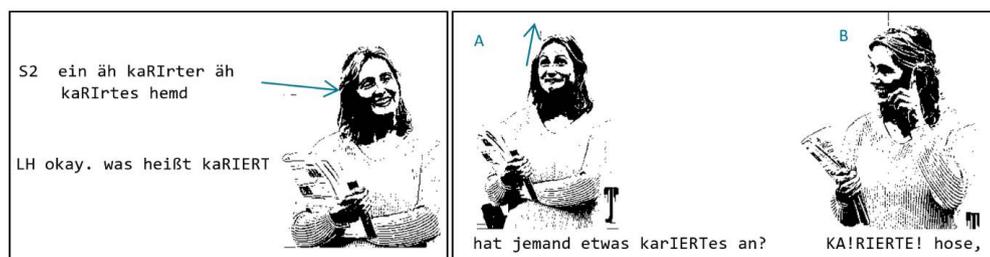
Die Lehrkraft wertet den Beitrag als etwas Neues (s. Transkriptausschnitt 5, aha, Z. 16), ordnet ihn als diskursiv kohärent mit Bezug zur Ausgangsfrage ein (dir geFÄLLT, Z. 16), baut ihn mit bekannten Elementen aus (und eleGANT, Z. 16, 18) und moduliert ihn als verständlich argumentiert (und das geFÄLLT dir, Z. 17) bzw. assistiert argumentativ und die Perspektive des Lernenden simulierend, wobei dies stets in einem gesichtswahrenden Modus als verständnisbekundend erfolgt. Die Exothese der Verstehensprozesse (a::h jA:, Z. 17) wird auch nonverbal unterstützt (vgl. das nonverbale Display 12-14).

Das verkörperte emphatische Verständnis sorgt zusätzlich für die Aufwertung der Aussagen als diskursiv kohärente Argumente. Die Stimmqualität (expressiv, beruhigend) sorgt dabei für eine emotional-affektive Verstärkung. Die Lehrkraft beachtet die innere Perspektive und die potenzielle Entwicklungszone (ZPD) des Lernenden, reduziert auch hier die syntaktischen und lexikalischen Expansionen, moduliert auf der Ebene der Sprechhandlung und verleiht den Aussagen einen diskursiven Mehrwert. Die Beiträge werden als diskursiv relevante Argumente (eleGANT ist elegant, Z. 18) nicht nur sprachlich assistierend formuliert, sondern auch verkörpert (s. das nonverbale Display 13 und 14). Die Lehrkraft handelt dabei integrativ, denn sie reorientiert sich körperlich und gibt nonverbal einen Impuls zur Reaktion darauf an die Gruppe weiter. Die empathische Ausformulierung und Verkörperung eines Arguments mit dem Brückenschlag zur Gruppe bereitet einen Übergang vor, steuert die Interaktion in die Richtung des eigentlichen Lernziels, schafft einen passenden Anschluss und wirkt sozio-integrativ, kohäsiv und aktivierend. Die nächsten Turns bringen eine zunehmende Selbstinitiative der Lernenden (vgl. die Turns von S3, S5, S6, s. Z. 19, 20, 23, 27), was als Folge des als empathisch erkannten Handelns der Lehrkraft verstanden werden kann. Die Lehrkraft handelt auch dabei nonverbal strukturierend, emotional verstärkend und steuernd. Sie bleibt im gleichen empathischen *Follow-up*-Modus, nimmt und wertet die Beiträge ohne expandierende oder korrektive Umformulierung als Argumente auf, um dann diese zu strukturieren und zur Bearbeitung von Widersprüchen (Z. 31) anzuregen. Minimal ausbauende Handlungen erfolgen zur Kontextualisierung (Z. 24, 26), Explizierung des Mitgemeinten, verständnissichernden Wiederholung (Z. 27-30) oder als Paraphrasen zur

Reaktivierung von geteilten Wissens-elementen (Z. 36). Diese Eingriffe kontrastieren (wegen der Zurücknahme in der Bewertung, Korrektur und Rückführung auf das Sprachmodell) stark mit vorigen, eher didaktischen Handlungsmodalitäten, weswegen die Lernenden diese potenziell als empathisch bedingte Abweichung im Erwartungshorizont erkennen können. Dabei meldet sich der gleiche Lernende (S4) selbstinitiativ erneut, auch wenn S7 nonverbal adressiert wird. Dies bestätigt die positive Auswirkung des empathischen *follow-up-moves* auf die Partizipation, denn der Lernende ist dank der vorangegangenen gesichtswahrenden Bearbeitung seiner Äußerungsfragmente weiterhin motiviert beizutragen bzw. in seiner Handlungswirksamkeit bestätigt. Der empathische Zuschnitt an dieser Stelle, loziert zu Ende der Unterrichtsstunde, erweist sich als interaktiv höchst produktiv, vermittelt das Gefühl der Handlungswirksamkeit, bringt einen emotional-motivierenden Überschuss für die kommenden Lernzyklen und sichert positive emotionale Valenz im Handlungsradius.

3.3 Nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse

Die vorherigen Analysen haben bereits die Bedeutung der körperlichen Empathie in der emotionalen und regulativen Funktion verdeutlicht. Im Folgenden wird auf weitere Aspekte der körperlichen Empathie hingewiesen. Zuerst wird dies bei der Begleitung in der Verinnerlichung eines neuen Wissens-elementes gezeigt. Im Beispiel 1 (links) begleitet die Lehrkraft empathisch synchronisierend die erste Anwendung des artikulatorisch herausfordernden Wortes „kariert“ – in einer diagnostischen Funktion – und entscheidet sich bei der Feststellung eines noch nicht sicheren Erwerbs, eine Nebensequenz zur Arbeit an der Bedeutungsebene des Wortes zu eröffnen. Im weiteren Diskursverlauf (vgl. Beispiel 1, rechts, A) überprüft die Lehrkraft die Anwendungssicherheit des gleichen Wissens-elementes und baut in die Frage eine Winkstruktur⁸ (lachende Mimik mit der Blickbewegung nach oben) ein, die als Hinweis zur Aktivierung des geteilten Wissensbestands und als Hinweis auf die vorherige Erklärsequenz dient. Die Lehrkraft indiziert den Status des Elements als bekannt und handelt zugleich emotional einladend und verstärkend. Sie demonstriert die empathische Verbindung und unterstützt hiermit die Wissensaktivierung.



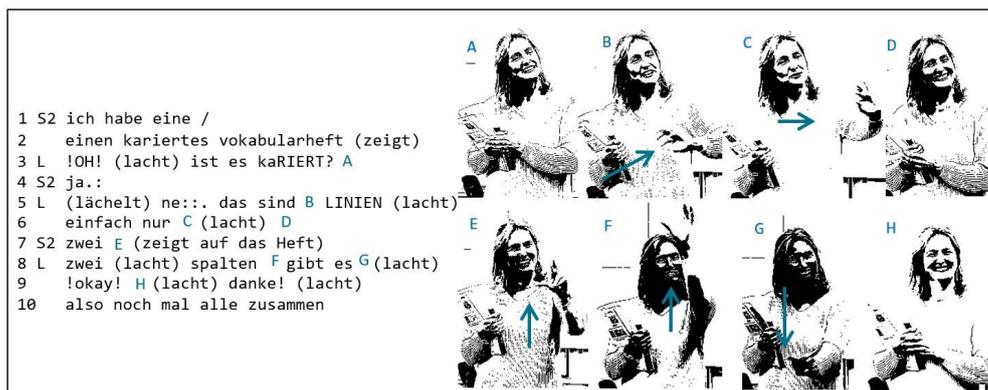
Beispiel 1: Kariert

Im weiteren Diskursverlauf (Beispiel 1, rechts, B) zeigt sich beim gleichen Element eine weitere empathische Handlung in der Geste der aufmerksamen Verinnerlichung: Die Vorsicht-Geste mit dem Zeigefinger und mit der artikulatorischen Kontrolle bei der Formulierung des Wortes *kariert* suggeriert die Nutzung der vorhandenen empathischen Verbindung, wobei gleichzeitig ein prozessualer Hinweis zum Monitoring gegeben wird. Der

⁸ Dieser Begriff wird in Anlehnung an den Begriff (Aufgabenstellung mit) Wink von Ehlich und Rehbein (1986) verwendet, mit dem ein Impuls zur Lenkung in die Richtung der gewünschten Lösung bezeichnet wird.

Körper wird hier als Display für den Wissensstatus und als Regulationshinweis genutzt. Nonverbale Handlungsformen dienen als empathische Verbindungspunkte zur Bestimmung der Verarbeitungstiefe/-art und später im Diskurs als empathische Reflexe, mit denen vorher thematisierte Aspekte reaktiviert und unterschiedliche Verinnerlichungsprozesse adaptiv begleitet werden.

Das folgende Beispiel (2) zeigt die körperliche Empathie im korrektiven Handlungskontext mit dem gleichen Wissensselement und ihre Funktionalität für die Wissenstransformation.



Beispiel 2: Kariertes Heft

Nach der falschen Kontextualisierung des Wortes versucht die Lehrkraft den Fehler expressiv (!OH! lacht, Z. 3) aufzunehmen und regt implizit zur selbstinitiierten Selbstkorrektur an (ist es kariert?, Z. 3). Da der Lernende keine Korrekturnotwendigkeit erkennt, gibt die Lehrkraft nach einer positiv emotionalisierten Negation (lächelt ne::, Z. 5) die Lösung (das sind LINIEN einfach nur, Z. 5), die sie dann gestisch veranschaulichend mit horizontalen Bewegungen des linken Arms begleitet. Sie aktiviert körperlich die linke Seite, wo der Lernende auch sitzt, was zusätzlich als Mittel der körperlichen Verbindung dient (vgl. das nonverbale Display B, C, D). Das Lächeln und Lachen dient als wichtige Ressource für die diskursive Strukturierung und als emotionale Begleitung und Entspannung. Der Lernende insistiert aber provokativ auf seiner Lösung und begründet (mit zwei, Z. 8) implizit, worauf die Lehrkraft empathisch die Perspektive des Lernenden annimmt, diese simuliert (zwei spalten gibt es, Z. 8) und veranschaulichend mit vertikalen Bewegungen begleitet (das nonverbale Display F und G). Die Lehrkraft bestätigt, bedankt sich und nimmt diese Antwort so an, also greift nicht mehr sprachlich korrektiv ein, wobei dem Lernenden und der Gruppe durch die körperliche, empathische Veranschaulichung klar ist, was die richtige Anwendung ist. Die Lehrkraft nimmt also nach dem ersten Korrekturversuch empathisch die Perspektive des Lernenden an, verkörpert diese nonverbal, zeigt dabei kognitives Verständnis und verstärkt den Lernenden emotional. Gleichzeitig wird diese stellvertretende Verkörperung zum Mittel der impliziten Korrektur. Durch die emphatische Verbindung erfolgt dies gesichtswahrend und kognitiv effektiv, sodass es keine weiteren Schritte zur Absicherung dieser wissenstransformativen Handlung gibt. Durch die empathische Veranschaulichung wird die Internalisierung bzw. die Transformation eines Wissensselements unterstützt. Anstelle der erneuten expliziten, externen Korrektur wird eine empathische Anpassung aus der Perspektive des Lernenden vorgenommen, die für die ganze Gruppe erneut positive Auswirkungen auf die emotionale Valenz des Handlungsraums hat.

Auf der affektiv-emotionalen Ebene haben die vorigen Analysen gezeigt (vgl. das Transkriptausschnitt 3, nonverbales Display 35-36), dass die Lehrkraft die unterhaltende Nachahmung der Reaktion mancher Lernenden nutzt, um zu dynamisieren und emotional „anzustecken“, sozio-interaktive Brücken in der Gruppe zu bauen sowie bestimmte Lernenden in der Gruppe sozial zu repositionieren. Blickbewegungen, mimische oder gestische Handlungen werden als affektive *Teaser* (eine Art provokativer, neckender Impulse) genutzt, um lernförderliche Reaktionen (z.B. Abbau von Sprechangst) herbeizuführen, während Lachen als zentrale empathische Ressource bei Korrekturen dient, aber auch als empathische Brückenbildung zwischen den Einzelnen und der Gruppe (vgl. Transkriptausschnitt 1). Die empathischen Gesten (wie die Geste *Hand-aufs-Herz*) werden regulativ und als Kohäsionsmittel an funktionalen Schaltstellen genutzt. Die Aussagen der passiven Lernenden werden mit besonders expressiven Sprechhandlungen begleitet (vgl. das Beispiel 3 rechts, nonverbales Display B, Z. 3). Die Lehrkraft agiert zur stellvertretenden Emotionsdarstellung, wie im Beispiel 3 (links und rechts), wo die potenziell negative Emotion bei Fehlern stellvertretend dargestellt wird, einerseits infolge der Interferenz mit Englisch (3 links) (expressives Lachen, Rumpfbeuge) und andererseits wegen falscher Artikelzuordnung (3 rechts) (expressives Klopfen mit weit ausgestreckten Fingern auf die Hose); dabei werden die negativen Emotionen stellvertretend übernommen, entspannt und somit emotional reguliert.



Beispiel 3:

Das Beispiel 3 rechts zeigt neben der stark expressiven Adressierung einer passiven Schülerin (B !!NORI!!, Z. 3) eine frequente Handlung der körperlichen Empathie, die sich beim Übergang von B zu C und D (Z. 4) zeigt. Hier komplettiert die Lehrkraft stellvertretend die Äußerung (dein vokabelheft ist dann gestreift, Z. 4), aber reorientiert sich trotz der erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe im Plenum zu einem Lernenden (S4), den sie direkt adressiert (Blickkontakt, lachende Mimik, körperliche Zuwendung), der vorher außerhalb des körperlichen Radius der Lehrkraft war. Die Lehrkraft bezieht diese richtige Antwort körperlich, mit der direkten Adressierung (dein äh vokabelheft, Z. 4) und verständnissicherenden Interjektionen (ne, ja?, Z. 4-6). Diese Funktion lässt sich im Zuge der mikrolongitudinalen Analyse wie folgt erklären: Der Lernende hat in den vorherigen Diskursphasen (Beispiel 2) ein falsches Verständnis des Wortes gezeigt, weswegen diese Neukontextualisierung für ihn besonders wissensrelevant und produktiv ist. Hier zeigt sich eine wichtige Dimension der Empathie, die hier als *developmental* oder *tracking empathy* bezeichnet wird, denn die Lehrkraft *trackt* bzw. registriert besondere Lernherausforderungen im Diskursverlauf, die sie dann nicht nur lokal empathisch, sondern an diskursiv relevanten Stellen (re-)adressiert und adaptiv bearbeitet. Hier zeigt sich zudem eine mehrfach adressierende Empathie mit der interaktiven und integrativen Verknüpfung des empathischen Handelns zu mehreren Lernen-

den, wo das körperliche *Interface* eine wichtige Brückenfunktion hat. Diese Entwicklungs- oder Tracking-Empathie beeinflusst implizit die Ad-hoc-Entscheidungen der Lehrkraft bezüglich der diskursiven Bearbeitung, der Wissensplatzierung und -relationierung.

4 Modellierung der Interaktionskompetenz unter Beachtung der Dimension der Empathie

Definiert wird die Unterrichtsinteraktionskompetenz als zweckgerichtete, ko-konstruktive, kontextsensible Fähigkeit zur Nutzung interaktiver Räume für die Anregung, Entwicklung und Unterstützung individueller und gruppenbezogener Lernprozesse (vgl. Walsh 2011: 159ff.). Als *competence-in-action* (Pekarek-Doehler 2018) umfasst die Interaktionskompetenz „a set of systematic, routinized yet context-sensitive, procedures through which participants coordinate their actions, organize their conduct in a mutually understandable, accountable way and deal with local contingencies“ (Pekarek-Doehler: 8 f.). Gemeint ist damit die Fähigkeit zum Umgang mit interaktiven Unvorhersehbarkeiten und mit der Vielfalt ko-konstruktiver Prozesse und Praktiken, die eine interaktive Adaptivität und die Reflexion bezüglich der institutionellen Präformierung der Interaktion sowie bezüglich der Entwicklungsperspektive im Lernprozess und der Anschlussfähigkeit an andere Lernkontexte voraussetzt. Besonders hervorgehoben werden dabei drei Handlungsaspekte (vgl. Walsh 2011: 159ff): (1) die Abstimmung der pädagogischen Ziele mit dem sprachlichen Handeln; (2) die interaktive Öffnung und Bereicherung von Lernräumen; 3) der produktive Umgang mit Beiträgen der Lernenden in *follow-up-moves*. Bedingungen für eine gelingende Interaktion sind ein gutes kontextuelles Verständnis der Voraussetzungen, Erwartungen und situativen Gegebenheiten der Lerngruppe, sowohl auf der mentalen als auch auf der emotional-motivationalen Ebene. Die empathische Dimension erweist sich hierbei als eine grundlegende Kompetenz, die im mehrdimensionalen Konstrukt der Interaktionskompetenz verstärkt zu beachten wäre.

Die Kommunikationsmodelle des empathischen Handelns und die Vorschläge zur Erweiterung der Interaktionsmaschinerie (vgl. Konerding 2020), vorgestellt im zweiten Teil dieses Beitrags und ergänzt mit interaktionsanalytischen Einblicken, bieten eine gute Grundlage für die weitere Modellierung der Interaktionskompetenz. So können aus einer funktionalen, prozessualen Perspektive folgende Bereiche als Teilkompetenzen berücksichtigt werden:

- 1) Kompetenz zur empathischen Wahrnehmung der Perspektive der Lernenden (Beachtung von Lernbedingungen/-zielen, interaktiven und relationalen Prozessen);
- 2) Kompetenz zur Bildung des empathischen mentalen Modells im Deutungsprozess (z.B. Deutung von Emotionsausdrücken, Intentionzuschreibung, Inferenzprozesse);
- 3) Kompetenz zur adaptiven empathischen Handlungsplanung (Überlegungen bezüglich der Ebene, Explizitheit im empathischen Design und funktionale Abstimmung);
- 4) Kompetenz zum variantenreichen, funktionalen sprachlichen Handeln im multimodalen Design, angepasst an die empathische Handlungsplanung als zweckgerichtetes Handeln; dies umfasst weitere handlungsbezogene Kompetenzen (z.B. Gestaltung von Sprechhandlungen, funktionale Kohärenz, Interaktion der aktionalen Modalitäten, Variabilität, Steuerung, Übergänge, Adressatenzuschnitt etc.);

- 5) Kompetenz zur ko-konstruktiven Adaptivität (u.a. zur Initiierung und Begleitung von ko-konstruktiven Handlungsformen und kollaborativen Modalitäten, adaptive Reaktion und Nutzung von interaktiven Ressourcen und Handlungsspielräumen, Reflexion über ko-konstruktive Leistungen und ihre Sedimentierung);
- 6) Kompetenz zur Verarbeitung von Deutungsergebnissen (Reflexion über interaktive Prozesse und Auswirkungen, Entstehung von interaktiven Topoi und Brücken zwischen individuellen Lernprozessen und gruppenbezogenen Dynamiken);
- 7) Reflexionskompetenz als reflexive Selbstdistanz, transformative Selbstreflexivität und Selbstregulation (u.a. *reflexion-in-action* als reflektierter Umgang mit eigenen Handlungsprinzipien und Einstellungen bezüglich der Effektivität und Angemessenheit, emotionale Stabilität, Umgang mit Ad-hoc-Entscheidungen).

Die empathische Kompetenz hat sich im Zuge der vorliegenden Analyse mehrfach gezeigt: 1) zuerst auf der Ebene der adaptiven diskursiven Steuerung, in der empathisch bedingten ad-hoc-Entscheidung zum Einschleiben von spielerischen Sequenzen (Unterrichtsbeginn) sowie zum Ausbau einer empathischen Wahrnehmung zu einem Ort der Empathie (Kapitel 3.1) oder zur reparativen Erklärsequenz im Zuge der diagnostischen Synchronisierung (Kapitel 3.3); 2) die Sicherung der emotionalen und kognitiven Bindung zeigt sich als wichtiger Beziehungsakt, als Vorläufer und Wegbereiter für andere Prozesse, sowohl auf der Makroebene als auch auf der Ebene einzelner Handlungsmuster, wo das empathische Handeln vorbereitend auf korrektive, regulative oder wissenstransformative Handlungen dient, oder aber bei der Perspektivenübernahme zwecks Einblicks in die mentalen Prozesse, um aus diesen passende interaktive Anschlüsse für produktive Wissensdynamiken zu generieren oder die Bearbeitungstiefe im Handlungsradius zu optimieren. 3) Die Intensivierung der empathischen Bindung bei der Eröffnung neuer Handlungsradien zeigt sich als partizipationsförderlich genauso wie die stellvertretende Emotionsdarstellung und Emotionsentspannung durch die Lehrkraft. 4) Es zeigte sich auch, dass Empathie mehr als nur emotionale Regulation und emotionale Ansteckung an diskursiven Schaltstellen ist, sondern in lernrelevanten Schlüsselpositionen verstärkt zum Ausdruck kommt, bei der Wissensaktivierung, im *following-up*, bei der Korrektur und in der Regulation des partizipativen Rahmens. Dabei ist eine gewisse Dynamik im Sinne von *Scaffolding* zu beobachten: Explizite empathische Handlungsformen kommen häufiger vor, wenn Handlungskontexte neu sind, erprobt oder reguliert werden, während sie in den vertrauten, routinisierten Kontexten abgebaut oder auf die nonverbale Empathie reduziert werden. Das Empathie-Design variiert im Diskursverlauf, abhängig von dem eingeschätzten Wissensstand, der emo-kognitiven Belastbarkeit und dem potenziellen *Load* im partizipativen Rahmen oder für die Lernidentität. 5) Weitere für das Modellieren der Kompetenz wichtige Aspekte betreffen neben der Ausgewogenheit (Konstanz und kohärente Variation in der Ebene, Intensität und Adressierung) die entwicklungsbezogene Empathie. Diese wurde als Monitoring von Entwicklungsprozessen bei einzelnen Lernenden sowie bei der Gruppe erkannt und beim empathischen Adressieren bestimmter Sprechhandlungen gezeigt. Dies bezieht sich auch auf empathisch bedingt ko-konstruierte interaktive Topoi (als interaktiv relevante Momente, die sedimentiert in neuen Kontexten multifunktional genutzt werden) und ihre erneute Funktionalisierung. Der Übergang von den individuell adressierenden zu gruppenbezogenen Empathie-Bekundungen, in einem Akt der sozio-interaktiven Brückenbildung (Lazovic, i.E.), stellt einen besonders relevanten Aspekt dar. 6) Zuletzt sollte *undoing-empathy* als Phänomen erwähnt werden, nämlich als bewusstes Unterlassen von empathischen Handlungen bzw. als dynamischer Wechsel zwischen empathischer *connection* und *disconnection*. In dem analysierten Kontext wurde dies

einerseits bei bekannten, routinierten Wissenselementen mit einem hohen Erwartungswert erkannt, wo die Lehrkraft zur Wissensaktivierung die empathische Unterstützung bewusst weglässt und somit die Lernenden dazu herausfordert, sich aus ihrer Komfortzone herauszubewegen. Genauso wurde dies in Phasen der ausgeprägten Empathie erkannt, die zwar interaktiv förderlich ist, sich aber im Spannungsverhältnis der erwarteten Effektivität und einer empathischen Handlungsdeformation als nicht lerneffektiv erweist. Andererseits wurde *undoing-empathy* als funktionalisiertes, ambiges Handeln in einer regulativen Funktion erkannt, wie im Transkriptausschnitt 1, wo die Lehrkraft zuerst die Perspektive der Lernenden simuliert, diese Bindung aber nutzt, um direkt danach auf eine „unemphatische“ Art zu hinterfragen und regulativ zu handeln, um den Lernenden durch diese Ambiguität zur Anpassung an den erwarteten Handlungsrahmen oder zur Erfüllung bestimmter Handlungserwartungen herauszufordern.

5 Fazit und Ausblick

Die Analyse hat die Relevanz der Empathie in Schlüsselpositionen im Unterrichtsdiskurs gezeigt. Empathisches Handeln kann sowohl zur Regulierung der emo(tional)-kognitiven Bindung (des partizipativen Rahmens und der geteilten Aufmerksamkeit) als auch zur Regulierung der emotionalen Valenz des Handlungskontextes und zur Ko-Konstruktion eines Handlungsradius dienen. Im *following-up* als Reaktion auf Beiträge von Lernenden kann es zur korrekativen Wissenstransformation und zur Brückenbildung zwischen individuellen und gruppenbezogenen Prozessen beitragen. Neben diesen Orten der besonderen Empathie lassen sich kleinere supportive empathische Praktiken feststellen, die einen emotionalen Überschuss bewirken oder in der Bewegung zwischen der emotionalen und kognitiven Ebene unterstützen. An dieser Stelle wären künftig die Relationen der körperlichen, emotionalen und kognitiven Empathie und ihre Variationen im diskursiven Verlauf longitudinal und unter Beachtung der inneren Perspektive der Akteure (vgl. etwa Lazovic, i.E.) systematischer zu analysieren, um den ko-konstruktiven Charakter und die Auswirkungen auf die Lernprozesse besser zu verstehen. Ein Forschungsdesiderat besteht im Vergleich der Wirkung empathischen Handelns in unterschiedlichen Unterrichtskontexten und -stilen sowie in der Analyse von kulturspezifischen Variationen. Auch die Empathie-Bekundungen seitens der Lernenden sowie die Auswirkungen empathischen Handelns der Lehrpersonen auf die Entwicklungsprozesse bei den Lernenden stellen wichtige Forschungsgegenstände dar.

Die Dimension der Empathie in der Unterrichtsinteraktion sollte in der Lehrkräfteausbildung systematischer integriert werden. Das Ziel wäre die *competence-in-action* (Pekarek-Doehler 2018) als Selbstregulation durch Selbstmonitoring (Sert 2022) bzw. die funktionale interaktive Adaptivität, begleitet von einer transformativen Selbstreflexivität (Lazovic 2022). Dabei sollte zuerst das Bewusstsein für die interaktive und lernförderliche Funktionalität der Empathie und für ihren Facettenreichtum, für ihren ko-konstruktiven und transitorischen Charakter entwickelt werden sowie für ihre Adressierung, Operationsebene und die dynamischen Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen (mental, aktional, emotional, nonverbal). Diese sollte als eine prozessuale Handlungskompetenz gefördert werden, stets im funktional situierten Handlungsprozess – von der Wahrnehmung, Bildung eines mentalen Modells und der Handlungsplanungsebene, über die Ebene des variantenreichen, funktionalen Handelns im multimodalen Design bis zur Verarbeitung von Deutungsergebnissen in einer postaktionalen Analyse der Auswirkungen und ko-konstruktiven Leistungen. Besonderer Wert sollte auf die Förderung der adaptiven Reaktion und die Aspekte der lernförderlichen, funktionalen

Anpassung des empathischen Designs gelegt werden – im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen (*developmental empathy*) und sozio-interaktiven Dynamiken. Gefördert werden sollte zudem die transitorische Handlungskompetenz bei der Sedimentierung und Auflösung von bestimmten Mustern bzw. ihre funktionale Variation und ko-konstruktive Transformation. Dabei wäre es wichtig, die Reflexionskompetenz bezüglich eigener Handlungsprinzipien, latenter Überzeugungen und Einstellungen zur Effektivität und funktionalen Angemessenheit zu fördern, diese transparent mit externen evaluativen Maßstäben und Erwartungen weiterer Bildungsakteure zu verknüpfen und für die adaptive Entwicklung zu nutzen.

6 Literaturverzeichnis

- Altmann, Tobias (2015): *Empathie in sozialen und Pflegeberufen*. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Wiesbaden: Springer.
- Barrett-Lennard, Godfrey T. (1981): The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology* 28, 91–100.
- Breyer, Thiemo (Ed.) (2013): *Grenzen der Empathie*. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München: Fink.
- Breyer, Thiemo (2020): Parameter und Reichweite der Empathie. In: Jacob et al. (Eds.), 13–34.
- Buchholz, Michael; Bergmann, Jörg; Alder, Marie-Luise; Dittmann, Michael; Dreyer, Florian; Scherer, Lara; Thiesen, Lars Peter; Zillich, Franziska; Kächele, Horst (2016): Architekturen der Empathie. Erste Erfahrungen aus einem konversationsanalytischen Projekt. In: Gödde, Günther; Stehle, Sabine (Eds.): *Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 215–252.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.) (2020): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrs-konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke.
- Decety, Jean; Moriguchi, Yoshiya (2007): The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine* 1, 1–21.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion*. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heritage, John (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (Eds.): *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 159–183.
- Huynh, Ilham (2020): *Doing Emotions*. Zur multimodalen Herstellung von Emotionalität in deutschen und türkischen Alltagserzählungen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Jacob, Katharina; Konderding, Klaus-Peter; Liebert, Wolf-Andreas (Eds.) (2020): *Sprache und Empathie*. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms. Berlin: de Gruyter.
- Jordan, Judith; Schwartz, Harriet (2018): Radical Empathy in Teaching. *New directions for teaching and learning* 153, 25–35.

- Kilian, Jörg; Marx, Konstanze (2020): Empathie als Kompetenz? In: Jacob et al. (Eds.), 489–514.
- Konerding, Klaus-Peter (2020): Kommunikation – Verständigung – Empathie. In: Jacob et al. (Eds.), 81–106.
- Kuchta, Kathrin (2019): *Empathie im Lehramtsstudium: Welchen Einfluss kann Service Learning haben?* Dissertation. Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M. [<https://d-nb.info/122579319X/34>] (19.2.2023)
- Kupetz, Maxi (2015): *Empathie im Gespräch. Eine interaktionslinguistische Perspektive.* Tübingen: Stauffenburg.
- Kupetz, Maxi (2020): Sprachliche, interaktionale und kulturelle Aspekte von Empathie in sozialer Interaktion. In: Jacob et al. (Eds.), 141–174.
- Kurtz, Jürgen (2020): Emotionen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 91–103.
- Lazovic, Milica (2022): Konzeptionelle Erweiterungen im reflexiven Handeln im Modus des forschenden Lernens. Einblicke in die transformativen Lernprozesse am Beispiel des Seminars Unterrichtsforschung für DaF. *Academic Journal of Modern Philology* 16, 157–170.
- Lazovic, Milica (i.E.): Integrative Zugänge zur Empathie im Lehrerhandeln: Funktionen von empathischen Displays und sozio-integrative Brückenbildung. In: Pieklarz-Thien, Magdalena et al. (Eds.): *Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.*
- Lazovic, Milica (i.V.): *Smiling and laughing as interactive resource in foreign language learning.*
- Levinson, Stephen C. (2006): On the human “interaction engine”. In: Enfield, Nicholas J.; Levinson, Stephen C. (Eds.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction.* Oxford: Berg, 39–69.
- Li, Li (2017): *Social interaction and teacher cognition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makoelle, Tsediso Michael (2019): Teacher empathy: A prerequisite for an inclusive classroom. In: Peters, Michael A. (Eds.): *Encyclopedia of Teacher Education.* Singapore: Springer, 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1
- Marx, Nicole (2020): Positive Psychologie und die Fremdsprachendidaktiken. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 132–144.
- Meyers, Sal; Rowell, Katherine; Wells, Mary; Smith, Brian C. (2019): Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching* 67 (3), 160–168.
- Oxford, Rebecca L. (2016): Toward a psychology of well-being for language learners: The ‘EMPATHICS’ vision”. In: MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy; Mercer, Sarah (Eds.): *Positive psychology in SLA.* Bristol: Multilingual Matters, 10–88.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1), 3–24.
- Rameson, Lian; Lieberman, Matthew (2009): Empathy. A social cognitive neuroscience approach. *Social and personality psychology compass* 3 (1), 94–110.
- Reusser, Kurt (2018): Kognitive Empathie als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: Schärer, Hans-Rudolf; Zutavern, Michael (Eds.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern.* Münster: Waxmann, 73–90.
- Rogers, Carl (1989): A client-centered/person-centered approach to therapy. In: Kirschenbaum, Howard; Henderson, Valerie (Eds.): *The Carl Rogers reader.* Boston: Houghton Mifflin, 135–152.

- Rossa, Henning (2020): Wir müssen nur wollen. Die emotionale Dimension fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 173–184.
- Schwarz-Friesel, Monika (2010): Expressive Bedeutung und E-Implikaturen – Zur Relevanz konzeptueller Bewertungen bei indirekten Sprechakten: Das Streichbarkeitskriterium und seine kognitive Realität. In: Rudnitzky, William (Ed.): *Kultura kak tekst (Kultur als Text)*. Moskau, Smolensk: SGT, 12–27.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Sprache und Emotion*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Selting, Margret (1994): Emphatic speech style - with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics* 22, 375–408.
- Sert, Olcay (2022): *Interactional Competence in additional languages*: In search for constructive alignment in teaching and teacher education. Vortrag am 23. 9. 2022 im Rahmen der Tagung Interaktionskompetenz in DaFZ an der Philipps-Universität Marburg.
- Tan, Adrian Han Tsai; Muskat, Birgit; Johns, Raechel (2019): The role of empathy in the service experience. *Journal of Service Theory and Practice* 29 (2), 1–40.
- Tometten-Iseke, Anneliese (2012): *Empathie in der Beratung*. Empirische Untersuchung am Beispiel der Beratung in der Hebammenarbeit. New York: Waxmann.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: language in action*. London: Routledge.